

Nima I. Spigolon
Sandra Leite
Sueli Palmen
Edson Fabiano
Wisllayne de Oliveira Dri
Vanessa Cristina de Souza
Organizadores

REINVENTAR A UNIVERSIDADE: EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA COM A EJA
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2019.

R374 – Spigolon, Nima I. et al. (Orgs.). Reinventar a universidade: extensão universitária com a EJA. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-64-0



10.29388/978-85-53111-64-0-0

1. Educação 2. Universidade 3. Extensão I. Nima I. Spigolon; Sandra Leite; Sueli Palmen; Edson Fabiano; Wisllayne de Oliveira Dri; Vanessa Cristina de Souza. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Sílvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba



SUMÁRIO

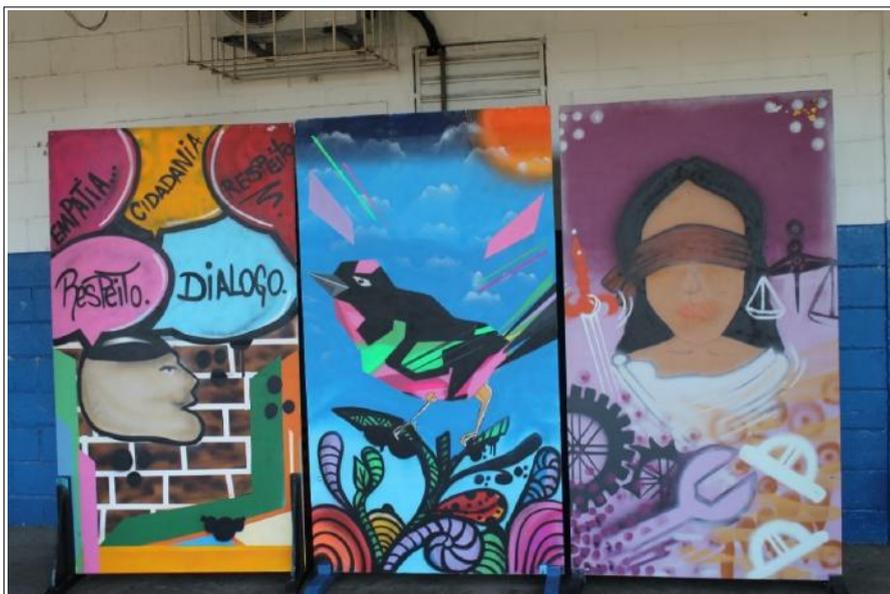
Prefácio	2
Jarina Rodrigues Fernandes DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.2-13	
Apresentação	14
Nima I. Spigolon e Edson Fabiano DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.14-17	
Parte I - Textos - curso de extensão: fundamentos da educação de jovens, adultos e idosos - teoria e história	18
Apresentação	19
Sandra Fernandes Leite & Sueli Helena de Camargo Palmen DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.19-21	
I - A trajetória da educação para as pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil: interfaces sociais e políticas Andressa Luiza de Souza Mafra DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.22-37	22
II - Sobre como, há cinquenta e três anos eu me tornei um educador popular Carlos Rodrigues Brandão DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.38-46	38
III - Educação popular no Brasil: concepções e trajetória Janaina Aparecida Guerreiro Leonardo Ferreira Andrade Sandra Fernandes Leite DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.47-58	47
IV - O pensamento de Paulo Freire na gestão do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini Mária Adélia Gonçalves Ruotolo DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.59-75	59
V - Acompanhamento da didática em ensino de jovens e adultos – melhoria do aprendizado Natália Tsuzukia DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.76-84	76
VI - Intersecção entre a educação de jovens e adultos e a educação popular: caminhos para a formação social do sujeito Rogério Ferreira de Lima DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.85-100	85
VII - O sistema educacional brasileiro e a gestão na/da educação – dialogando com a educação de jovens e adultos - EJA Sandra F. Leite e Sueli H. de Camargo Palmen DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.101-115	101

VIII - A educação de jovens e adultos trabalhadores: reflexões a partir da minha trajetória acadêmica e profissional – entre desafios, tensões e perspectivas Tiago Dionísio da Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.116-132	116
IX - Educação e(m) trajetória: notas sobre o papel do memorial reflexivo na formação docente Carolina Bessa Ferreira de Oliveira DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.133-142	133
X - Educação de jovens, adultos e idosos e a emancipação do trabalhador Cleiton Faria Lima DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.143-157	143
XI - Trajetória acadêmica de uma educadora inquieta e sonhadora Cristiane da Silva Ferreira DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.158-168	158
XII - Educação para jovens, adultos e idosos (eja): teoria e história Daniele Lenharo Appolinário DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.169-178	169
XIII - Educação de jovens e adultos: classe trabalhadora e seus aspectos raciais David Richard Martins Motta DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.179-188	179
XIV - Fundamentos da educação para jovens, adultos e idosos teoria e história Eliana Gomes da Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.189-194	189
XV - As memórias na construção da identidade docente Eliano Macedo Souza DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.195-203	195
XVI - Memorial acadêmico de uma professora da educação de jovens e adultos – EJA Ester Costa de Oliveira Dias DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.204-213	204
XVII - Memorial reflexivo: registro e análise do processo de formação docente Graciliana Garcia Leite DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.214-223	214
XVIII - Relembrando o que fiz: minha formação e minhas trajetórias, acadêmica e profissional Ivan de Lima Cruz DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.224-237	224

XIX - Memorial e reflexões do curso fundamentos da educação para jovens adultos e idosos Jussara Cordeiro Granzioi DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.238-244	238
XX – Revisitações de luta Kanila dos Santos Moraes DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.245-253	245
XXI - Um convite, uma realização Márcia Andréa Machado dos Santos DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.254-264	254
XXII - Memórias de uma educadora vitoriosa Márcia Elias da Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.265-281	265
XXIII - Minha inserção na pedagogia e na prática educativa para jovens, adultos e idosos Margareth de Almeida Reboledo DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.282-292	282
XXIV - A educação: o caminho para a cidadania Marinês Segatti de Oliveira DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.293-302	293
XXV - Reflexões sobre minha trajetória na educação de jovens, adultos e idosos Osmar Junqueira dos Santos DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.303-316	303
XXVI - O memorial na formação: identidade e vivências Patrícia Lima Vieira DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.317-328	317
XXVII - Recordar: a educação formal no desenvolvimento familiar Roberta Fernandes Andrade DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.329-342	329
XXVIII - Identidade artística e cultural: uma educação de corpo inteiro Verônica Tapia DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.343-351	343
Parte II - Curso de extensão educação, juventude política e ações afirmativas	352
Apresentação Wisllayne I. de Oliveira Dri e Dirce Zan DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.353-357	353

XXIX - Juventude negra e identidade: um processo de conflitos, transformação e empoderamento Vanessa Cristina Dias de Souza DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.358-367	358
XXX - Arte e cultura no trabalho com jovens: penso logo expresso Carlos Antônio de Lira Júnior, Flor de Lis Garcia, Gomes Heleno, Iara Teixeira Rebouças dos Santos, Jaqueline Cardoso Santana, Michele Karina Franco, Rosilaine Cazorla e Tatiane dos Santos Demazio. DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.368-377	368
XXXI - Para e por uma educação do devir motivadora, criadora e transformadora educação não formal Lilian Suzeli Gibim, Sandra Gorette dos Santos e Teca Minuzzo DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.378-394	378
XXXII - Novas abordagens no trabalho sócio-educativo com as juventudes na política de proteção especial de média complexidade André Amaral de Andrade, Bernadete Soares da Silva, Laís Costa Lima, Nicolle Berti e Wagner Augusto dos Santos DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.395-406	395
XXXIII - Reaju de/para/com as juventudes negras Jacira Cristina da Silva e Tânia Mendes DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.407-411	407
XXXIV - Juventudes e gênero: percepções e conhecimentos de jovens sobre sexualidade, gênero, direitos sexuais e reprodutivos e prevenção. Luana Legori Zandona, Márcio Roberto Machado e Rodrigo Ap. Correia da Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.412-425	412
XXXV - Juventudes e saúde: tabagismo e juventude Joyce Franciele Teixeira, Patrícia Oliveira Lapa e Paula Amanda Rodrigues DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.426-437	426
Parte III - Projeto ilustrando o mundo pela EJA	438
APRESENTAÇÃO Nima I. Spigolon DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.439-441	439
XXXVI - GEPEJA e o chão da escola Grace Caroline Buldrin Chautz DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.442-443	442
XXXVII - Gestação e nascimento da “Mandala dos sonhos dos alunos da EJA” Belmira Amorim Salvador de Paiva DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.444-4446	444

XXXVIII - GEPEJA: sentimentos/sensações Rosiane Mendes Corrêa Campos Souza DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.447	447
XXXIX - A exposição do projeto de extensão “Ilustrando o mundo pela EJA”, da/na EMEF/EJA Profª Clotilde Barraquet Von Zuben DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.448	448
XL Vagagens e Voares – Vidas e Viveres: Convites e Cartazes Mostra “Ilustrando o mundo pela EJA” no saguão do Paço Municipal - Palácio dos Jequitibás, Cartaz Mostra, Exposição Itinerante “Ilustrando o mundo pela EJA” e II Seminário Formação Docente: Universidade, Educação e Estágios. DOI – 10.29388/978-85-53111-64-0-0-f.4507453	450
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	454



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

PREFÁCIO

Com imensa alegria aceitei o convite para prefaciar esse livro, organizado por companheiras e companheiros que, com rigor e amorosidade, vivem o compromisso de Re-inventar a Universidade, por meio da extensão universitária ‘com’ a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ser companheiro é ser ‘cum-panere’, significa comer juntos de um mesmo pão. Sentados à volta desse livro, estamos ao redor de uma grande mesa, luta e esperança compartilhadas. Com gratidão, apresento essas companheiras e esses companheiros que compartilhem as estradas e veredas da EJA, no sentido profundo encerrado nessas palavras. Algumas e alguns bem conheço, outras e outros que podemos conhecer por meio dessa obra construída a muitas mãos.

Palavras nos tomam ao longo da leitura. Ocorreu-me a imagem de mãos dadas. Penso em Drummond em tempos tão difíceis. Penso no passado e no presente. Não podemos nos soltar...

*“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças”¹.*

A autoria coletiva...

Merece destaque o fato de a publicação ser fruto do trabalho de diferentes grupos intimamente imbricados com a emancipação de pessoas historicamente excluídas: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - o *GEPEJA*-; o Projeto Integrativo de Ação Social- o *PEIS*; a Rede Articula Juventude - *REAJU* e *NAED-Noroeste/GTEJANORO*.

Temos no *GEPEJA* a referência de um grupo de estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos que, há 22 anos, por meio diálogo entre educadores, educandos, gestores e pesquisadores, tem sido presença da Faculdade de Educação da Unicamp no chão da EJA de nosso país. As políticas públicas e os silêncios do Estado; propostas dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada; iniciativas protagonizadas por diferentes dos atores sociais em contextos diversos da EJA têm sido foco do olhar do grupo, bem como inúmeras questões de natureza epistemológica, metodológica e pedagógica que atravessam esse campo. Ao se debruçar e, sobretudo, abraçar essa causa, o grupo tem contribuído para a formação de quadros, a produção e a divulgação de pesquisas capazes de problematizar e propor caminhos para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Tal contribuição tem sido cons-

¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos Dadas. In: Sentimento do mundo. 1ª Ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2012, p.34).

truída sob o cultivo da sensibilidade e do vigor da luta, qualidades necessárias para acolher e defender o direito à diversidade de cada um dos sujeitos que têm se aproximado do grupo ao longo desses anos.

Ao depararmos-nos com a presença do *PEIS*, vem de imediato a imagem da resistência e da resiliência inerentes à EJA. Nascido a partir da problematização de um projeto iniciado em 1982, voltado a atender demandas de adultos que desejavam obter certificação escolar; perpassou instituições, momentos históricos e espaços físicos e como *PEIS* foi acolhido na UNICAMP em 1998. Ao migrar teimoso, com um povo teimoso e migrante, o *PEIS* tem prosseguido, de portas abertas às demandas da comunidade, desenvolvendo, no momento presente, dentre outras questões, o importante diálogo entre educação de jovens e adultos e inclusão digital. Capaz de não só de resistir, mas de rever-se e aprimorar-se, ei-lo aqui presente nessa publicação, a nos instigar a continuar reinventando nossa ação na EJA no interior da Universidade e, por meio dela, a própria Universidade.

Compartilhando a autoria do livro, temos a *REAJU*, um coletivo jovem com a força da [sua] juventude. Criado a partir de 2012 por participantes de uma formação realizada no Instituto Paulo Montenegro, para os quais não bastava compreender a realidade, era preciso organizar ações para transformá-la, a *REAJU* tem como propósito de “fomentar a construção de política pública para a Juventude”. Como “Grupo de Trabalho Interinstitucional” tem desenvolvido diversas ações, tais como o curso focalizado na parte II da presente publicação, sempre voltadas a metodologias, formação, mobilização e articulação de jovens, bem como a serviços destinados à juventude no município de Campinas. Para alcance de seus objetivos, o coletivo tem buscado a apoio de diversas parcerias, dentre os quais se coloca a UNICAMP.

Do chão da sala de aula de Educação Básica, temos a presença do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada da região Noroeste, o NAED-NOROESTE, por meio do Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos da região Noroeste – GTEJANORO – composto pelas escolas - EMEF/EJA Professora Sylvia Simões Magro; EMEF/EJA Professora Clotilde Barraquet Von Zuben; EMEF/EJA Padre Leão Vallerie e EJA Aeroporto Padre Leão Vallerie - Espaço Concórdia. Educandos e educadores que nos brindam, da capa às últimas páginas do livro, com produções que revelam seus olhares, vozes, sentidos, - um pouco do seu sentimento do mundo...

“Entre eles, considero a enorme realidade”².

A organização do livro...

O livro encontra-se organizado três partes, sendo que cada uma delas apresenta, respectivamente, frutos de cada uma das atividades de extensão em foco na publicação: o *Curso de Extensão: Fundamentos da Educação de Jovens, Adul-*

² ANDRADE, Carlos Drummond de. *Mãos Dadas*. In: *Sentimento do mundo*. 1ª Ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2012, p.34).

tos e Idosos – teoria e história; o Curso de extensão Educação e Juventude: políticas e ações afirmativas e o Projeto Ilustrando o mundo pela EJA. As produções artísticas advindas dessa terceira atividade de extensão, antes de serem propriamente apresentadas na parte III da publicação, nos provocam ao diálogo ao longo de toda a obra. Nas palavras da Professora Nima Spigolon, vem nos para provocar “re-conversões identitárias”, ao “deslocar nossos olhares para a arte e o fazer coletivo”.

Parte I - O Curso de extensão: fundamentos da educação de jovens, adultos e idosos – teoria e história

Inicialmente, temos a *Apresentação* do referido curso, pelas professoras *Sandra Fernandes Leite* e *Sueli Helena de Camargo Palmen* que apontam ser o objetivo da proposta “apresentar os componentes históricos, sociais, econômicos, políticos e pedagógicos presentes na trajetória dos sujeitos da Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a ótica das concepções de Paulo Freire”. Apresentam o escopo de cada um dos cinco módulos do curso: Sistema Educacional no Brasil; Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos da Educação Popular; Gestão, o Planejamento e a Avaliação na Educação e Paulo Freire e a Educação para Jovens, Adultos e Idosos. Desenvolvido na modalidade de Educação a distância, o curso vale-se das tecnologias para romper distâncias, devido à forma como foi projetado, com destaque às possibilidades geradas de compartilhamento de saberes e experiências, de discussões de forma científica e dialógica, “a qual possibilitou a construção dos memoriais de formação pelos participantes do curso”. Tais frutos podem ser contemplados por meio da leitura dos oito artigos e vinte memoriais, como vemos a seguir.

Os oito artigos do Curso de extensão: Fundamentos da Educação de jovens, adultos e idosos – teoria e história...

A trajetória da educação para as pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil: interfaces sociais e políticas, de *Andressa Luíza de Souza Mafra*, é o primeiro artigo. Cumpre muito bem o papel de apresentar ao leitor um panorama de marcos históricos e legais da EJA, passando pelas Constituições Federais brasileiras, pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996; pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e pelos Planos Nacionais de Educação (2001-2011) e (2014-2024), em interlocução com autores que se debruçam sobre tais questões.

Sobre como, há cinquenta e três anos eu me tornei um educador popular é um depoimento de época envolvente do mestre *Carlos Rodrigues Brandão*. O educador narra vivências fundantes na sua juventude, desde sua participação na Juventude Universitária Católica (JUC) ao encontro com o Movimento de Educação de Base (MEB). Apresenta as razões do MEB ser um divisor de águas em sua trajetória, movimento no qual se constituiu militante da educação po-

pular. Traz detalhes importantes que, muitas vezes escapam à História “oficial” ...instigante a sua leitura.

Educação Popular no Brasil: concepções e trajetória, artigo de Janaina Aparecida Guerreiro, Leonardo Ferreira Andrade e Sandra Fernandes Leite, apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática anunciada. Inicialmente, aborda as três concepções de Educação Popular construídas historicamente na Educação Brasileira: alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas na instituição escolar; educação emancipadora fora da instituição escolar e educação política da classe trabalhadora. Destaca, na sequência, o fortalecimento da Educação Popular no Brasil contemporâneo, a partir da efetivação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, em 2014, bem como contribuições de Paulo Freire para uma Educação Popular Emancipatória. O artigo perpassa concepções fundantes e marcos do campo da Educação Popular, situando o leitor diante da temática.

O pensamento de Paulo Freire na gestão do CIEJA Paulo Emilio Vanzolini, de Maria Adélia Gonçalves Ruotolo, traz temática relevante ao apresentar afetividade e diálogo, como princípios de educação de Paulo Freire aplicados na prática gestora, tendo em vista uma educação democrática. Diante da identidade multifacetária da escola, traz importantes pistas para buscar viver o lema da escola, *Uma Educação de Qualidade social para todas e todos*, a acolhida, o incentivo a participar das questões e decisões escolares, o diálogo constante entre todos, ações que favorecem “o estabelecimento de relações de respeito e confiança no espaço escolar e, conseqüentemente, na resolução de conflitos”, o que tem se traduzido em “pessoas solidárias, que usam seus saberes para ajudar a outros; pessoas que buscam novos caminhos, pessoas que deixaram seus medos para trás e voltaram a sonhar”.

Acompanhamento da Didática em ensino de jovens e adultos melhora do aprendizado, de Natália Tszuzuki, apresenta uma vivência instigante da autora junto a estudantes e docente da EJA, a partir de uma ‘aula prática’ sobre a temática Solo, proposta por ela, na busca por “pesquisar e inserir novas metodologias [...] a fim de auxiliar o docente no ensino e aprendizado”. As falas dos estudantes após a vivência, tanto no sentido de valorização da aula prática proposta, quanto de indicação de sua preferência por aulas teóricas e tradicionais, “como sempre foram”, confirmam a necessidade de uma escuta sensível na EJA, a partir da visão de que: cada um têm algo a dizer a partir do que diz e todos, educandos e educadores, podem ser problematizados a refletir sobre a razão de seus posicionamentos. Só aprenderemos efetivamente por meio do diálogo verdadeiro. Esse parece ser o forte indicativo do texto.

Intersecção entre a educação de jovens e adultos e a educação popular: caminhos para a formação social do sujeito, de Rogério Ferreira de Lima, discorre sobre especificidades e convergências entre a EJA e a Educação Popular e nos ajuda a compreender por que não são sinônimos. Os argumentos do autor nos conduzem à defesa do encontro entre a EJA e a Educação Popular, tendo em vista a construção de caminhos para a formação social do sujeito, como posto no título do artigo. Vale a leitura!

O sistema educacional brasileiro e a gestão na/ da educação – dialogando com a educação de jovens e adultos – EJA, de Sandra Fernandes Leite e Sueli Helena de Camargo Palmen, apresenta ao leitor uma revisão bibliográfica e da legislação em torno aos temas ‘Gestão Educacional, Sistema Educacional e Educação de Jovens e Adultos’, sobre os quais se dialogou na primeira versão do curso de extensão em questão, vivenciado em 2017”. Cumpre o papel de apontar os desafios postos para a EJA e a importância do papel do gestor na busca por práticas emancipadoras pautadas no direito à educação em sua forma plena, por meio de formas de gestão participativas e democráticas.

A educação de jovens e adultos trabalhadores: reflexões a partir da minha trajetória acadêmica e profissional – entre desafios, tensões e perspectivas é um artigo de Tiago Dionísio da Silva, em que o autor reflete inicialmente sobre o seu percurso de aproximação com a EJA, desde suas vivências como graduando em Licenciatura e Bacharelado em Geografia a estudante de cursos de pós-graduação lato-sensu, passando por suas experiências profissionais como formador de professores na rede pública, em que a EJA sempre foi o foco de estudos, trabalhos de conclusão dos cursos e exercício profissional. Tal trajetória vem desembocar no estudo da questão das relações étnico-raciais no campo da EJA no mestrado, a partir de inquietações que têm o poder de nos inquietar durante a leitura...

Os vinte memoriais do Curso de extensão: Fundamentos da Educação de jovens, adultos e idosos – teoria e história...

Educação e(m) trajetória: notas sobre o papel do memorial reflexivo na formação docente, de Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, abre a subseção dedicada aos memoriais, com um convite à reflexão sobre o que vem a ser um “memorial”, aguçando nossa sensibilidade para contemplar o que as narrativas autobiográficas destacam como memorável, ‘fatos e feitos’ que ficaram ‘gravados’ a partir de cada trajetória. As perguntas disparadoras destacadas neste texto inicial: “O que me fez escolher a profissão de professor?”, ‘A qual formação tive acesso?’, ‘Como realizo minha prática?’, ‘O que espero como profissional docente?’ – podem nos guiar na leitura dos vinte memoriais. Ainda que um memorial tenha contemplado mais de uma questão, seus fios condutores nos permitiram organizá-los em torno de três eixos, como exposto a seguir...

“O que me fez escolher a profissão de professor?” é a indagação crucial que percorre oito narrativas autobiográficas: *Educação e(m) trajetória: notas sobre o papel do memorial reflexivo na formação docente*, de Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (1º memorial); *Educação de jovens e adultos: classe trabalhadora e seus aspectos raciais*, de David Richard Martins (5º memorial); *Relembrando o que fiz: minha formação e minhas trajetórias, acadêmica e profissional*, de Ivan de Lima Cruz (10º memorial); *Revisitações de luta*, de Kanila dos Santos Moraes (12º memorial); *Um convite, uma realização*, de Márcia Andréa Machado dos Santos (13º memorial); *Memórias de uma educadora vitoriosa*, de Márcia Elias da Silva (14º memorial); *A educação: o caminho para a cidadania*, de Marinês Segatti de Oliveira (16º memorial) e *O memorial na formação: identi-*

dade e vivências, de Patrícia Lima Vieira - (18º memorial). As autoras e autores recorreram como um conjunto de fatores de sua trajetória pessoal e acadêmica influenciaram na escolha pelo Magistério e continuidade na docência, com maior relevância ora ao papel da família, ora das instituições, de professores, de vivências escolares e não-escolares, (tais como participação em partido político, organização religiosa, experiências no mundo da arte e cultura), com menores ou maiores dificuldades para ser professor, sobretudo, a depender das condições sócioeconômicas vivenciadas.

‘A qual formação tive acesso?’ é a questão enfrentada por seis memoriais. Dois deles dão especial atenção à importância de sua família em sua formação: *Recordar: a educação formal no desenvolvimento familiar*, de Roberta Fernandes Andrade (19º memorial) e *Identidade artística e cultural: uma educação de corpo inteiro*, de Verônica Tapia (20º memorial). Quatro deles focalizam conhecimentos construídos durante o próprio curso: *Educação para jovens, adultos e idosos (EJA): teoria e história*, de Daniele Lenharo Appolinário (4º memorial); *Fundamentos da educação para jovens, adultos e idosos teoria e história*, de Eliana Gomes da Silva (6º memorial); *Memorial reflexivo: registro e análise do processo de formação docente*, de Graciliana Garcia Leite – (9º memorial) e *Memorial e reflexões do curso fundamentos da educação para jovens adultos e idosos*, de Jussara Cordeiro Granzjol (11º memorial).

As indagações ‘Como realizo minha prática?’ e ‘O que espero como profissional docente?’ foram reunidas como um terceiro eixo, em torno do qual foram aglutinados seis memoriais: *Educação de jovens, adultos e idosos e a emancipação do trabalhador*, de Cleiton Faria Lima (2º memorial); *Trajetoária acadêmica de uma educadora inquieta e sonhadora*, de Cristiane da Silva Ferreira (3º memorial); *As memórias na construção da identidade docente*, de Eliano Macedo Souza (7º memorial); *Memorial acadêmico de uma professora da educação de jovens e adultos – EJA*, de Ester Costa de Oliveira Dias (8º memorial); *Minha inserção na pedagogia e na prática educativa para jovens, adultos e idosos*, de Margareth de Almeida Reboledo (15º memorial) e por *Reflexões sobre minha trajetória na educação de jovens, adultos e idosos*, de Osmar Junqueira dos Santos (17º memorial). As autoras e autores fazem destaques diversos, acerca: da contribuição da formação continuada em sua prática; da importância do diálogo com Paulo Freire, dentre outros autores no seu aprimoramento na docência; ao papel dos sistemas de ensino e das Universidades em tal formação; a importância dos conhecimentos construídos no exercício da profissão, sobretudo, no chão da sala de aula junto aos estudantes, com a riqueza da diversidade presente nas escolas inseridas em diferentes contextos. Apontam seu compromisso com uma educação libertadora, interdisciplinar, capaz de dialogar com a vida dos educandos, que possa oportunizar melhores oportunidades para o exercício de sua cidadania.

Parte II - Sobre o Curso de extensão: Educação e Juventude: políticas e ações afirmativas

Na *Apresentação* do curso, Wisllyne de Oliveira Dri e Dirce Zan apontam como objetivos da formação aprofundar conceitos sobre juventudes; conhecer

as políticas de juventude; debater estudos sobre a concepção educacional e pedagógica de Paulo Freire, sobre a atual situação do ensino médio, sobre os estudos de gênero e a diversidade sexual e compartilhar metodologias de trabalho, desenvolvidos ao longo de 16 encontros, que totalizaram 56 horas de trabalho. As autoras destacam se tratar de uma iniciativa da REAJU Campinas, em parceria com o Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GPPEs) do programa de pós-graduação da FE/Unicamp, tendo contado também com o apoio do GEPEJA. Esclarecem que os trabalhos publicados no presente livro foram os que se destacaram, no sentido de “relacionar temas profundos e polêmicos com as juventudes e todas as suas facetas, além de trazerem experiências práticas reais e inspiradoras, mostrando as dificuldades que essas educadoras e educadores enfrentam diariamente na luta com as juventudes”, os quais apresentamos a seguir.

Os sete artigos do Curso de extensão: Educação e Juventude: políticas e ações afirmativas

Juventude negra e identidade: um processo de conflitos, transformação e empoderamento, de *Vanessa Cristina Dias de Souza*, apresenta como “o processo de construção da identidade é fundamental para o fortalecimento da Juventude Negra”, a partir de elementos da sua trajetória pessoal. A autora discute situações de racismo vivenciadas na escola e na sociedade e a necessidade de reverter esse quadro, silenciado sob o mito da democracia racial. Em diálogo com dados estatísticos e com autores que estudam a temática, aborda a importância da representatividade da população negra em postos de destaque social. Apon-ta a participação “em espaços não escolares como movimentos políticos, movimentos socioculturais, organizações da sociedade civil e outros, ainda é o caminho para o empoderamento não só da Juventude Negra, mas de várias outras Juventudes”.

Arte e cultura no trabalho com jovens: penso logo expresso, de *Carlos Antônio de Lira Júnior, Flor de Lis Garcia, Gomes Heleno, Iara Teixeira Rebouças dos Santos, Jaqueline Cardoso Santana, Michele Karina Franco, Rosilaine Cazorla e Tatiane dos Santos Demazio*, apresenta reflexões conceituais acerca da categoria ‘juventude’, a partir da análise de políticas públicas voltadas a esse público, com foco na arte e cultura. O artigo apresenta o resultado de entrevistas sobre a temática juventude e cultura, realizadas com dez jovens, de 19 a 32 anos, de Campinas e região, coletadas durante participação em uma oficina de “Rap e poesia”. As falas revelam a influência da família, professores e de educadores sociais atuantes em ONGs e Centros Culturais e que as rodas de poesia e saraus em praças, bares ou casas de amigos exemplificam o quanto a ausência de espaços culturais não significa ausência de cultura...

Para e por uma educação do devir motivadora, criadora e transformadora educação não formal, de *Lilian Suzeli Gibim, Sandra Gorette dos Santos e Teca Minuzzo*, problematiza questões relativas ao surgimento do terceiro setor e o fato de organizações da sociedade civil tomarem o lugar do Estado e assumirem a res-

ponsabilidade de enfrentar os problemas e as questões sociais. Dialoga com autores que ajudam a aprofundar a compreensão dos conceitos de educação não-formal e informal e questões afins. Apresenta aspectos relativos a experiências vividas em organizações não-governamentais e nos convida a olhar com criticidade para tais espaços, a partir da compreensão de que “há dissonância entre as práticas educativas” e “as características da educação não formal” diante de seu potencial para “contribuir com uma nova visão de mundo e sociedade, auxiliando as pessoas a atuarem como sujeitos de criação, com um pensamento filosófico indagador como forma de buscar soluções criativas e satisfatórias para a vida”.

Novas abordagens no trabalho sócio-educativo com as juventudes na política de proteção especial de média complexidade, de *André Amaral de Andrade, Bernadete Soares da Silva, Laís Costa Lima, Nicolle Berti e Wagner Augusto dos Santos*, discorre sobre a “possibilidade de expansão de conceitos, linguagens e ações” de profissionais que atuam no Grupo de Jovens do Serviço Especializado de Proteção Social a Família (SESF), a partir de processos de formação em exercício. A própria escrita do artigo é apresentada pelos autores como oportunidade de reflexão e sistematização ao ajudar a “avançar no desenvolvimento de registros e sistematizações de metodologias de trabalho com grupo”, a partir de falas dos próprios jovens junto aos quais atuam.

REAJU de/para/com as juventudes negras, de *Jaciara Cristina da Silva e Tânia Mendes*, destaca que ainda que o coletivo esteja aquém nessa discussão sobre a questão em foco, o primeiro REAJU Racismo, organizado no final de 2017, “demarca este interesse metodológico em discutir as demandas das juventudes, a partir das pautas das juventudes negras”. É destacado também positivamente, o fato do coletivo, por meio de sua participação da Conferência Municipal de Assistência Social de Campinas, ter conseguido elaborar e aprovar uma proposta que discute os serviços de Centro de Convivência Intergeneracional a partir das demandas das juventudes negras. Em diálogo com estatísticas e autores que se debruçam sobre a temática, as autoras nos provocam a pensar como estão sendo encaradas as pautas das juventudes negras nos diversos espaços da sociedade.

Juventudes e gênero: percepções e conhecimentos de jovens sobre sexualidade, gênero, direitos sexuais e reprodutivos e prevenção, de *Luana Legori Zandona, Márcio Roberto Machado e Rodrigo Ap. Correia da Silva* apresenta aspectos legais, conceituais e dados estatísticos que atestam vulnerabilidades juvenis nesse campo. Ao analisar respostas de jovens, a partir de questões relativas à temática, os autores concluem que “nas respostas dos e das jovens [...] que tiveram a oportunidade de participar de uma capacitação sobre os temas ligados a Educação Integral em Sexualidade e estão atuando como Jovens Mobilizadoras pelos Direitos Sexuais e Reprodutivos; percebe-se um conhecimento maior sobre os temas abordados na entrevista, demonstrando a importância que esses espaços educativos têm na construção de projetos de vida mais saudáveis”. O trabalho apresenta outras análises pertinentes a partir dos dados levantados e problematiza os retrocessos com a interdição ao tema no Plano Nacional de Educação (2011-2010), nos planos de educação dos municípios e estados, “fortemente influenciados pelo debate em torno da Ide-

ologia de Gênero” e na Base Nacional Comum Curricular. Por fim, nos provocam a refletir que o trabalho em torno dessa necessária temática não se passa apenas pelas esferas governamentais, mas pela participação efetiva de todos.

Juventudes e saúde: tabagismo e juventude, de Joyce Franciele Teixeira, Patricia Oliveira Lapa e Paula Amanda Rodrigues, é um artigo que retoma aspectos da trajetória histórica do tabaco, formas de consumo e consequências, bem como esforços para a redução do tabagismo. Diante do desafio do apelo ao tabagismo na juventude, apresenta dados de um questionário respondido por uma psicóloga que atua num centro de saúde público no município de Campinas e, por fim, apresenta uma proposta de intervenção, na perspectiva de que perpassa o artigo de que se faz necessário multiplicar conhecimentos e qualificar os profissionais da saúde e da educação para atuação junto à infância e juventude, no tocante à temática.

Parte III - Ilustrando o mundo pela EJA

A *Apresentação do Projeto Ilustrando o mundo pela EJA* é feita pela Professora Nima Spigolon que o situa no contexto das comemorações dos 20 anos da fundação do GEPEJA, a partir de convite do grupo ao NAED-Noroeste, em “continuidade a um conjunto de parcerias entre o GEPEJA/FE, UNICAMP e o NAED-Noroeste”. Dentre os objetivos traçados destaca as possibilidades de “a) Socializar a arte produzida pelos alunos e professores escolas participantes; b) Apresentar o trabalho pedagógico realizado nas escolas do NAED-Noroeste, divulgando os resultados sociais, culturais e políticos a partir dessas intervenções; c) Publicizar os projetos e as parceiras que estão se estabelecendo e se consolidando entre a Universidade e a cidade, capaz de produzir conhecimentos e apontar possibilidades no campo da Educação de Jovens e Adultos, de modo particular na região do NAED-Noroeste e, de modo geral para a cidade de Campinas”.

Os olhares dos jovens, adultos e idosos sobre o mundo e a educação, possibilidades e sonhos a partir da sala de aula foram traduzidos em painéis, quadros, cartazes e fotografias, mediante a participação de todas e de todos, produzidos no primeiro semestre de 2017. No livro, há registros referentes também à exposição dos trabalhos que ocorreu no segundo semestre do mesmo ano em diversos espaços: em uma das escolas participantes, Paço municipal, Bibliotecas e Faculdade da Educação da UNICAMP. Três textos e diversos registros fotográficos possibilitam ao leitor uma visão dos processos de produção e exposição das produções artísticas referentes ao projeto...

Textos acerca da produção e exposição dos trabalhos...

GEPEJA e o chão da escola, de Grace Caroline Buldrin Chantz, orientadora pedagógica da Emef Profa Clotilde Barraquet Von Zuben, apresenta a parceria a partir da metáfora do “encontro das águas”, ao relatar que o projeto foi

recebido com entusiasmo na escola. Destaca que cada estudante pode projetar e criar o que o representaria. Nas palavras da educadora: “As águas se encontraram e imprimiram contornos que ficaram eternizados em cada produção. [...] Sonho, oportunidade, futuro, chances de encontros. Conhecimento, vida”.

Gestação e nascimento da “Mandala dos sonhos dos alunos da EJA”, de Belmira Amorim Salvador de Paiva, professora de Artes da Emef Profa Clotilde Barraquet Von Zuben, situa o contexto que antecede a recepção do convite do GEPEJA, o qual revela o clima de comprometimento com a EJA vivido na instituição. São apresentadas as atividades iniciais para o desenvolvimento da proposta, com detalhamento do momento em que nasceu a ideia da Mandala dos Sonhos, por meio do diálogo e envolvimento dos professores da escola.

GEPEJA: sentimentos/ sensações, de Rosiane Mendes Corrêa Campos Souza, traz impressões da autora a partir das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, que possibilitaram “aflorar nos educandos sensações, habilidades, iniciativa, autonomia, comprometimento, solidariedade, responsabilidade, emoção – muita emoção transbordando – e talentos sendo descobertos”.

Vagagens, Voares e Viveres: Registros fotográficos e reproduções de convites e cartazes da Mostra...

Nas últimas páginas, encontramos registros fotográficos, referentes à *Exposição na EMEF/EJA PROF^a CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN*. Podemos ter acesso também à reprodução do *Convite para a Mostra no saguão do Paço Municipal de Campinas, no Palácio dos Jequitibás*.

Por fim, podemos apreciar dois *cartazes de divulgação* da Mostra no âmbito de eventos realizados na UNICAMP, IV SIMPEJA e II Seminário Formação Docente: Universidade, Educação e Estágios, por meio de atividades variadas que foram desde a montagem da Mostra, mesa de Abertura, visita à Mostra pelo NAED-NOROESTE, Encontro presencial do Curso de Extensão: Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – teoria e história e sessão comentada de vídeos produzidos durante o Projeto.

*O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

Desejo aos leitores, uma fecunda leitura, assim como fecundas e promissoras de novos frutos revelam-se as parcerias e as atividades de extensão aqui apresentadas, de Campinas para o mundo.

Permaneçamos firmes, com esperança, como companheiras e companheiros em um difícil tempo. Sabemos que é possível, com luta e poesia. O tempo é nossa matéria, o “tempo presente, os homens presentes, a vida presente”³.

São Carlos, [águas de] março de 2019.
Jarina Rodrigues Fernandes⁴

³ ANDRADE, C. Drummond de. Mãos Dadas. In: Sentimento do mundo. Companhia das Letras, 2012, p.34.

⁴ Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com atividades de ensino, extensão e pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos.



APRESENTAÇÃO

Re-inventar a universidade pública e a extensão universitária a partir da cidade e da EJA

A extensão universitária prevê grande parte de sua atenção voltada ao oferecimento de cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. Há nos quadros da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, o alargamento dessa atenção/ atuação que se dedica a outras práticas extensionistas, o que permite aos envolvidos, docentes, discentes e comunidades, vislumbrar e se inserir a diferentes ou novas propostas de trabalho.

A palavra extensão, nessa configuração, implica em estender-se. Pois bem, a extensão universitária é, uma forma de interação entre a universidade e as comunidades nas quais ela está inserida, é um elo com os diversos setores da sociedade. A universidade e, no caso, a UNICAMP, através da Extensão, influencia e é influenciada pela sociedade, há trocas entre culturas, conhecimentos, práticas e saberes, dentre outros.

Pois bem, assim, o presente livro, que também possui sua versão em formato digital, é parte do resultado utópico de um sonho gestado por mulheres e homens, comprometidos com a educação e o papel da universidade em nossa sociedade. A leitora e leitor encontrarão nos textos aqui publicados uma resposta doce ante as amarguras produzidas por um estado de retrocesso em que a educação brasileira foi submetida e que nos últimos três anos, desde 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o governo instaurado de Michel Temer e a eleição e posse de Jair Bolsonaro, vem se intensificando com desmanches na esfera do setor público e nas dinâmicas democráticas. Nesse sentido, as múltiplas formas de pensar, sentir e fazer a universidade são aqui apresentadas, não como um conteúdo pronto e fechado, mas com palavras que geram pensamentos, caminhos que se fazem e se refazem, diante de um momento de segregação ideológica, através de cada teoria e história, das políticas e ações afirmativas, bem como em cada risco e rabisco que ilustra o mundo.

O livro, está composto em três partes, que dialogam entre si e entre os projetos de extensão universitária aqui registrados, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), ao Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) e a Rede Articula Juventude (REAJU). É perceptível os esforços em estabelecer, manter e aprofundar interlocuções com as redes públicas de Educação, as estaduais e municipais, relacionadas com a Educação de Jovens e Adultos, bem como instituições engajadas com ações para a cidadania e a emancipação dos sujeitos.

A parte 1 apresenta o Curso de Extensão: fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Teoria e Prática, sendo a apresentação, 08 textos e 20 memoriais. Enquanto que a parte 2 traz o Curso de Extensão: educação e juventude – Políticas e ações afirmativas, com a apresentação e 07 textos. E a parte 3 finaliza com o Projeto de extensão: Ilustrando o mundo pela

EJA, composto pela apresentação, 03 textos, convite, cartazes e, destacadamente, as imagens produzidas por professores e estudantes de EJA na forma de murais, colagens, painéis, poesias, retalhos e xilografia.

O livro compõe-se por textos e intertextos, intercalando múltiplas linguagens que vão desde as palavras aos desenhos, com autorias que se misturam na arte do coletivo e que manifesta que a política de extensão da Universidade Pública deve priorizar projetos que se aproximem de demandas existentes nos serviços públicos visando a formação continuada e humana de profissionais em serviço e/ou em grupos, setores, entidades da sociedade civil organizada.

A experiência e o engajamento de todos e todas no processo de articulação em resistência aos desmontes educacionais, que surge com o discurso excludente, racista e elitista de “*Alta Cultura*”, são aqui colocados sob uma análise crítica, porém não acabada. Os textos e as imagens como processos e resultados dos cursos de extensão da Unicamp, ora aqui publicados, são legítimos documentos que se pronunciam e se apoiam... sobretudo nesse momento, no qual jovens, adultos e idosos reafirmam, em suas lutas cotidianas, que “*ninguém larga a mão de ninguém?*” Dessa forma, invoca-se o pensamento freirianista, pois “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”¹.

As muitas demandas sociais, que permeiam as relações contemporâneas, sejam no âmbito afetivo, educacional, profissional ou da saúde, têm sido discutidas a partir da perspectiva da diversidade, o singular individualizado tem sido subvertido pela pluralidade, olhares coletivos emergem em diferentes seguimentos, em enfrentamento ao *establishment*. A implementação de políticas públicas e ações afirmativas que atendam a sociedade, sobretudo as camadas menos favorecidas, não privilegiadas e minorias, estão na pauta de discussão da universidade, como é possível perceber na visão crítica e engajada dos textos aqui apresentados. Certamente você encontrará nessa publicação temas transversais que apontam para a necessidade de uma sociedade mais equânime e menos desigual.

As contribuições dos jovens e adultos nos três projetos de extensão, mesclam através de seus dizeres e de suas pinturas, em que as palavras expressam reflexões e experiências, ao lado de pincéis que contornam, colorem e preenchem os espaços acinzentados por governos desumanizadores a serviço do capitalismo, são expressões dos gostos, dos sentidos e da visão de mundo de cada um de nós, trata-se de um outro mundo possível, lugar onde o *azul* e o *rosa* dialogam, onde as gerações de jovens, adultos e idosos conversam...Vemos, nesses projetos, grafites borrifados com gotículas de paz, esperança e resistência! Em cada parágrafo e em cada expressão artística o leitor e a leitora serão transportados para uma viagem, na qual as cores e traços, as frases e as citações fazem uma composição *sui generis* da comunhão da existência humana com o Belo e com a crítica libertadora.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p. 68.

Bem, com o coração ardente em esperança, na perspectiva da possibilidade de um mundo melhor, somos incansáveis na luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todas e para todos. Sendo assim, apresentamos, mais um “tijolo” nessa imensa construção coletiva de saberes, o livro **Re-inventar a universidade pública: extensão com a cidade e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Esse presente nasceu da vontade de sujeitos, produtores e produtoras de “palavras geradoras”. Tenham uma feliz leitura! E que ela seja também, crítica, reflexiva, propositiva!

Nima I. Spigolon e Edson Fabiano



Mural de poesia, retalhos e xilografia confeccionado pelo projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

PARTE I
TEXTOS - CURSO DE EXTENSÃO: FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
TEORIA E HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

Preparamos essa apresentação visando contextualizar o cenário do curso de extensão “Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história” evidenciando o contexto das leituras, estudos e debates ao longo de sua execução que permitiu a elaboração dos artigos e memoriais presentes na Parte I deste E-Book.

O Curso “Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história” foi concebido de maneira modular tendo como objetivo apresentar os componentes históricos, sociais, econômicos, políticos e pedagógicos presentes na trajetória dos sujeitos da Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a ótica das concepções de Paulo Freire, desenvolvido na Modalidade Educação a Distância onde foi possível compartilhar saberes e experiências.

O módulo “Sistema Educacional no Brasil” abordou alguns princípios que organizam a educação brasileira nas diferentes esferas: União, Estados, Distrito Federal e Municípios e que estão presentes na legislação educacional vigente, principalmente na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/1996; na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei Federal nº 11.494/2007 e pelo Decreto Federal nº 6.253/2007 e pela Lei Federal nº 13005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014/2024).

É possível que você esteja se perguntando por que motivo é importante para um educador/professor conhecer todos esses aspectos da organização da educação brasileira. Ora, sabemos que a educação é uma prática importante para a dinâmica da sociedade e que suas possibilidades de colaborar para a transformação social e a emancipação dos cidadãos dependem, em grande parte, dos mecanismos de que se dispõe para a construção do “sucesso” escolar.

O (a) educador/professor (a) não trabalha em uma escola isolada da sociedade. Ao contrário, cada escola faz parte de um Sistema de Ensino, cujo funcionamento é legalmente definido e que se mantém com recursos a ele alocados pelo Poder Público.

Cabe à escola e ao Sistema de Ensino fazerem a ligação entre as necessidades da sociedade e os planos e projetos individuais dos cidadãos. Por isso, dizemos que a escola faz mediação entre os indivíduos e a sociedade. A constituição de um Sistema Educacional permite coordenar a ação conjunta de escolas, dando unidade às suas ações e direcionando-as para as finalidades propostas por uma sociedade.

Deste modo, é importante que todos nós, educadores/professores (as), sejamos capazes de conhecer e analisar o modo como se organiza e funciona o Sistema Educacional Brasileiro. É na sala de aula que se concretiza, fi-

nalmente, a educação como um direito. Além disso, estarmos informados sobre a legislação é um meio para nossa atuação como cidadãos ativos.

No módulo “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos” buscamos apresentar os componentes históricos, sociais, econômicos e políticos presentes nas legislações educacionais; analisar os períodos históricos e sua importância para a concretização do direito à educação para os jovens, adultos e idosos que ultrapassaram a idade escolar; identificar a influência das transformações sociais e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos e analisar os movimentos ideológicos, os avanços e retrocessos legais na trajetória da Educação de Adultos até a Modalidade EJA.

É importante ressaltar que ao longo da história da educação brasileira houve avanços neste cenário. Com a ampliação do acesso à escola, os movimentos migratórios para a zona urbana e a mecanização das áreas rurais, os educandos das salas da EJA – conhecida como Educação de Adultos até 1996, apenas tornando-se a Modalidade Educação de Jovens e Adultos com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 a partir da inserção do jovem nas salas de aula e, assim, ganhando a sigla EJA – vem apresentando cada vez mais novos perfis, o que implica em novos desafios para o educador. Contudo, para compreender a Modalidade EJA e os educandos aos quais ela se destina, é preciso conhecer sua história e as características, os desafios históricos e a formação e prática dos educadores que atuam nesta Modalidade de ensino.

Ao tratarmos dos “Fundamentos da Educação Popular” buscamos apresentar essa proposta de educação, forjada nas comunidades urbanas, rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas. Uma proposta de educação construída por pessoas simples e humildes, na maioria das vezes pobres trabalhadores e excluídos do Sistema de Ensino regular. Destacamos que essa proposta de educação acontece em diversos locais, tais como: nas igrejas; nos sindicatos; nas ruas; nos assentamentos rurais; nas escolas populares; nas fábricas, à sombra das mangueiras e nas universidades.

É uma proposta construída coletivamente, por meio de lutas e embates, debates e diálogos que envolve todos os envolvidos. É a expressão de um povo que quer ter voz, vez e lugar. Assim, a Educação Popular é democrática, dialógica, participativa e política. É a educação do povo, com o povo e para o povo.

O curso teve um módulo reservado a envolver aspectos da “Gestão, o Planejamento e a Avaliação na Educação”, abordando especialmente a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois o objetivo era discutir a escola como um local onde se produzem conhecimentos. Contudo, destacando que a mesma está inserida em um contexto histórico-político-econômico e, portanto, dentro de uma perspectiva propositiva e a produção de conhecimentos reflete a forma que nos posicionamos frente a sociedade.

Pensando na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacamos que o Planejamento, enquanto um instrumento de gestão da escola, torna-se significativo quando traduz o movimento de aprendizagem dos sujeitos, sendo dialético e dialógico, promovendo a aprendizagem e a visão crítica

sobre a realidade. Ou seja, possibilitando a produção de conhecimentos, a releitura histórica e também sua construção como sujeitos ativos. Por este motivo, é necessário destacar que quando planejamos o fazer pedagógico não podemos perder de vista algumas questões como: Para quem planejamos? Quem são os sujeitos no e do planejamento?

Em consonância com o Planejamento a Avaliação da Educação esteve em nossas discussões e leituras, pois esta pode ser um termômetro para os caminhos a serem seguidos ao nos apontar indicadores que possibilitam pensar novos planos de ação.

Encerramos o curso de Extensão Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história com o módulo “Paulo Freire e a Educação para Jovens, Adultos e Idosos” explicitando o percurso trilhado por Paulo Freire, que culminou no surgimento de uma concepção de educação inspirada pelas práticas emancipatórias; resultantes das reflexões do educador brasileiro de referência mundial, conectada com a realidade social contemporânea e a validação de sua adoção nos meios educacionais.

De forma geral, o curso preocupou-se em potencializar as discussões em torno a Educação de Jovens, Adultos e Idosos de forma científica, mas numa perspectiva dialógica a qual possibilitou a construção dos memoriais de formação pelos participantes do curso, produção textual que se insere especificamente na Parte 1 desse E-Book “Reinventar a universidade: Extensão universitária com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desejamos que você leitor possa se apropriar das produções aqui envolvidas e perceber a trajetória formativa ligada as reflexões sobre a prática que marcam as experiências aqui relatadas. As concepções emanadas das práticas freireanas propõe um caráter libertador para a ação educativa, propõe um percurso de conscientização e mobilização coletiva, vislumbrando um mundo justo e igualitário. Procuramos apresentar um pouco dessa trajetória.

Boa Leitura!

Sandra Fernandes Leite & Sueli Helena de Camargo Palmen

I

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NO BRASIL: INTERFACES SOCIAIS E POLÍTICAS

Andressa Luiza de Souza Mafra

Este capítulo aborda a trajetória histórica e legal da modalidade EJA no Brasil. Neste texto, apresentamos os acontecimentos cronológicos e iniciativas pontuais que marcaram a trajetória da educação para as pessoas jovens, adultas e idosas no cenário nacional. O artigo é fruto das reflexões sobre a temática da experiência docente ocorrida em um módulo do curso de extensão universitária oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) em convênio com a Escola de Extensão da Universidade Estadual de Campinas (EXTECAMP).

O curso “Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história”, foi desenvolvido com o objetivo de complementar os conhecimentos dos alunos sobre as especificidades da modalidade EJA no Brasil. Assim, “partimos de uma concepção de educação democrática, emancipadora, participativa, consoante com a realidade dos alunos e, principalmente, apoiada nos fundamentos e concepções de Paulo Freire” (LEITE *et al*, 2017, p. 03).

Desenvolvido na modalidade Educação a Distância (EAD), o curso “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história” teve carga horária de 120 horas/aula, divididas em 05 módulos com 24 horas de duração cada. Os módulos do curso foram:

Módulo 01 – Sistema Educacional no Brasil.

Módulo 02 – Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.

Módulo 03 – Fundamentos da Educação Popular no Brasil.

Módulo 04 – Gestão, Planejamento e Avaliação na Modalidade EJA.

Módulo 05 – Paulo Freire e a Educação para Jovens, Adultos e Idosos (LEITE *et al*, 2017, p. 06).

O artigo compreende a temática da nossa proposta de estudo, apresentada na ementa do módulo, bem como a fundamentação teórica que orientou a construção do material didático do módulo 02 “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”.

Módulo 02: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos: o objetivo deste módulo é o aprofundamento sobre vários aspectos da realidade da EJA no Brasil: as características; os desafios históricos e a formação e prática dos educadores que atuam nesta Modalidade de Ensino (LEITE *et al*, 2017, p. 07).

É importante ressaltar que o módulo 02 “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos” foi dividido em doze aulas, a saber: 1. História da Modalidade EJA no Brasil; 2. A Trajetória das Campanhas de Alfabetização no Brasil (1947/1963); 3. Os Movimentos de Cultura Popular no Brasil (1960/1964); 4. A Alfabetização e a Educação de Adultos no Regime Militar: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); 5. O Direito à Educação para Jovens, Adultos e Idosos nas Constituições Brasileiras (1934/1967): um resgate histórico; 6. O Direito à Educação para Jovens, Adultos e Idosos na Constituição Federal Vigente: a Constituição de 1988; 7. A Modalidade EJA nas Legislações Educacionais; 8. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a Formação do Professor da EJA; 9. A Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Planos Nacionais de Educação: PNE (2001/2010) e PNE (2014/2024); 10. Os Programas Federais para a Modalidade EJA: os Programas de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (1996/2017); 11. A Modalidade EJA e a Educação Profissional no Brasil e 12. Os Sujeitos da Modalidade EJA (LEITE; GAZOLI; MAFRA, 2017).

As Interfaces Sociais e Políticas da Trajetória da Educação para as Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Brasil

Por volta da década de 1930, com o avanço do processo de industrialização e urbanização no Brasil, a problemática da educação para as pessoas que ultrapassaram a idade regular de escolarização delimitou seu espaço na trajetória da educação brasileira (LEITE 2013; MAFRA, 2017).

Neste período, foi promulgada a Constituição Federal da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Mafra (2017, p. 71) apontou que a Constituição de 1934, “pela primeira vez, na história da educação brasileira, reconheceu a educação como um direito de todos”. No mesmo sentido, para Leite (2013, p. 16) “vários temas foram legitimados nesta Carta Legal: a educação como direito de todos, liberdade de ensino em todos os graus, Ensino Primário extensivo aos adultos, gratuito e obrigatório, além de financiamento para a educação”.

No dia 10 de novembro de 1937, durante o período do Estado Novo (1937-1945), foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Leite (2013, p. 16) aponta que a Constituição de 1937 “representou alguns pontos de retrocesso na garantia de oportunidades para se implementar uma escola pública para todos e gratuita”. Cury (2010, p. 201) complementa que a Constituição de 1937 “reiterou a vinculação de impostos para o financiamento, restringiu a liberdade de pensamento, colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar”.

Com o objetivo de ampliar as políticas educacionais para a formação profissional, durante a década de 1940, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço

Social da Indústria (SESI) em 1946. Para Leite (2013, p. 18), esses serviços “abrigaram grande parte dos jovens e adultos com baixa escolaridade, atendidos em cursos rápidos e direcionados a uma ocupação específica”.

Com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização do país em 1945, fez-se necessário a promulgação de outra Constituição Federal. No dia 18 de setembro de 1946 foi estabelecida a Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil. Para Leite (2013, p. 18), a Carta Magna de 1946 “retomou muitos temas educacionais tais como: a declaração do direito à educação, ensino primário obrigatório e gratuito para todos, serviços de assistência educacional, entre outros”.

Com o objetivo de diminuir os altos índices de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, o Governo Federal organizou a primeira campanha de alfabetização em massa no Brasil: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A Campanha foi criada em 1947 e, de acordo com Carvalho (2010, p. 19), a CEAA manteve “dez mil classes de alfabetização em todo o país, distribuídas capitais e cidades do interior”. Apesar dos esforços da CEAA para diminuir os níveis de analfabetismo no país, o objetivo da Campanha não se realizou plenamente (CARVALHO, 2010) e, em 1948, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Para Carvalho (2010, p. 23), “esta nova Campanha compreendia ações conjuntas do Ministério da Educação e Saúde e do Ministério da Agricultura”.

No ano de 1958, o Governo Federal, impulsionado pelas pesquisas sobre a situação educacional da população brasileira e cujos resultados levantaram dúvidas sobre a eficácia das campanhas de alfabetização, criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). O objetivo da CNEA era “realizar um projeto experimental que visasse ao mesmo tempo à melhoria da educação primária regular e a ação complementar da educação de jovens e adultos” (CARVALHO, 2010, p. 26).

Sobre a realização das três campanhas de alfabetização (CEAA, CNER e CNEA), Carvalho (2010, p. 33) assinala que “a pretensão de erradicar o analfabetismo em todo território nacional por meio de campanhas, de ação rápida e condensada, é indevida e acarreta simplesmente o desperdício de recursos”. A análise de Carvalho (2010) ainda aponta que “em geral os alfabetizadores das campanhas não tinham formação para o magistério, recebiam apenas um treinamento aligeirado”. Além disso, “os espaços para a realização das aulas eram improvisados, cedidos por igrejas, empresas e particulares, o tempo das aulas resumia-se a duas horas diárias, no período noturno, e o material didático era bastante pobre” (CARVALHO, 2010, p. 26).

No início da década de 1960, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Para Mafra (2017, p. 83) “a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024/1961, reconheceu a educação como um direito de todos e deveria ser oferecida no lar e na escola”.

No que se refere a Educação de Adultos, a LDB nº 4.024/1961, em seu art. 27, garantiu a formação de classes especiais ou Cursos Supletivos, para

aqueles que iniciassem os seus estudos após a idade regular de escolarização (BRASIL, 1961). No art. 99, a LDB nº 4.024/1961, estabeleceu a conclusão do Curso Ginásial¹ para os maiores de 16 anos e do Curso Colegial² para os maiores de 19 anos, mediante a aprovação nos Exames de Madureza. Sobre estes exames, Mafra (2017, p. 84) aponta que “não era obrigatória a frequência nas salas de aula, podendo os sujeitos realizarem seus estudos fora do ambiente escolar”.

Durante a década de 1960, a “educação, além de instrumento de ajustamento social, passou também a ter o papel de ferramenta essencial para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho” (LEITE, 2013, p. 20). Neste sentido, por não atender a nova maneira de compreender o fenômeno do analfabetismo, bem como os interesses da época, as três campanhas de alfabetização em massa: a CEEA; CNER e a CNEA foram extintas em 1963 (LOPES, SILVANA, DAMASCENO, 2016).

O período entre 1959 a 1964 foi chamado por Haddad & Di Pierro (2000, p. 111) de “um período de luzes para a Educação de Adultos”. Para os autores, este período foi caracterizado por “diversos trabalhos educacionais com adultos e que passaram a ganhar presença e importância” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Acrescente-se a isso que “nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Neste período, em que nasceram novas ideias e propostas pedagógicas: “surgiu um novo paradigma pedagógico próprio à educação de adultos com o trabalho de Paulo Freire” (LEITE, 2013, p. 20). Para autora o trabalho de Paulo Freire se destacava por ser “uma proposta metodológica específica para a alfabetização das pessoas adultas e baseada nos princípios da educação popular” (LEITE, 2013, p. 20).

De acordo com Leite (2013), a proposta metodológica de Paulo Freire “foi amplamente utilizada na alfabetização e educação popular na década de 1960” (LEITE, 2013, p. 20). Entre esses movimentos é possível destacar: o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP).

Com o início do Regime Militar (1964-1985) no Brasil, os trabalhos que estavam sendo realizados no campo da Educação de Adultos foram interrompidos, e seus líderes, entre eles Paulo Freire, foram presos. Para Carvalho (2010, p. 42), “nos primeiros anos de regime militar, não houve iniciativa federal para retomar o trabalho de alfabetização de adultos”.

Somente no ano de 1967, o Regime Militar retomou a temática do analfabetismo da população brasileira e, neste mesmo ano, implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Neste sentido, o objetivo do MOBRAL era “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita

¹ Atual Ensino Fundamental.

² Atual Ensino Médio.

e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (CARVALHO, 2010, p. 43). Para Leite (2013, p. 21), “o MOBREAL propunha a alfabetização funcional. A pessoa aprenderia leitura, escrita e cálculo para sua integração na sua comunidade e obtenção de melhores condições de vida”. Em suma, o MOBREAL propunha eliminar o analfabetismo em 10 anos e esteve presente em praticamente todos os municípios brasileiros (CARVALHO, 2010).

Durante o Regime Militar, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, que “estabeleceu o Ensino Primário como obrigatório e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (MAFRA, 2017, p. 74). A Constituição de 1967 ampliou a obrigatoriedade do Ensino Primário para as crianças de 07 a 14 anos (MAFRA, 2017).

Em 1971, o Regime Militar promulgou a Lei Federal nº 5.692/1971, que alterou os dispositivos da LDB nº 4.024/1961 e “unificou os primeiros quatro anos do antigo Ensino Primário e os quatro primeiros anos do antigo Ensino Secundário, instituindo o 1º Grau obrigatório para as crianças de 07 a 14 anos e com duração mínima de 08 anos” (MAFRA, 2017, p. 86). Neste período, “o 2º Grau tornou-se, obrigatoriamente, profissionalizante e com duração de 03 anos” (MAFRA, 2017, p.86).

Acerca da Educação de Adultos, a Lei Federal nº 5.692/1971 dedicou um capítulo próprio (Capítulo IV, Do Ensino Supletivo) com 05 artigos, que estabeleceram o Ensino Supletivo para àqueles que ultrapassaram a idade regular de escolarização. De acordo com a Lei Federal nº 5.692/1971, os objetivos do Ensino Supletivo foram estabelecidos como 1. Suplência da escolarização regular para os adolescentes e os adultos que não concluíram os seus estudos da idade própria; 2. Aperfeiçoamento ou atualização para aqueles que concluíram seus estudos (BRASIL, 1971).

Os Exames de Madureza, estabelecidos pela LDB nº 4.024/1961, foram substituídos pelos Exames Supletivos, propostos pela Lei Federal nº 5.691/1971 (MAFRA, 2017). O art. 26 da Lei Federal nº 5.692/1971 estabeleceu que para a realização dos Exames Supletivos do 1º e 2º Graus, as pessoas deveriam ser maiores de 18 e maiores de 21 anos, respectivamente (BRASIL, 1971). Sobre os Exames Supletivos, Mafra (2017, p. 87) aponta que: “da mesma maneira que os Exames de Madureza, os Exames Supletivos não exigiam escolarização presencial para a realização dos exames”.

Com o fim do Regime Militar em 1985, as ações do MOBREAL foram substituídas pela Fundação Educar. Para Leite (2013, p. 22), “a Fundação Educar apoiou financeiramente e tecnicamente as propostas apresentadas pelas entidades e instituições do segmento da educação”. Assim: “cabia à Educar, além da reformulação dos programas do MOBREAL [...], fornecer apoio técnico e financeiro às iniciativas do governo e da sociedade civil” (LEITE, 2013, p. 22). Sobre a Fundação Educar, Carvalho (2010, p. 45) assinala que: “diferentemente do MOBREAL, a Fundação Educar passou a fazer parte do Ministério da Educação, mas não exerceu ação direta no campo da alfabetização”. Para a autora, a Fundação Educar “apenas supervisionava e acompanha-

va o trabalho desenvolvido por secretarias e instituições que recebiam recursos para a execução dos programas” (CARVALHO, 2010, p. 45).

No dia 05 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Em seu art. 205, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito à educação, no Ensino Fundamental, aos cidadãos brasileiros de todas as faixas etárias. O art. 208 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito à educação para todos, inclusive aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade própria. No que se refere ao direito à educação para os jovens, os adultos e idosos, destacamos da Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

O art. 208 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito à educação como direito público subjetivo, no qual o titular do direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação (BRASIL, 2000). Os parágrafos 01 e 02 do art. 208 da Constituição Federal de 1988 estabeleceram que: “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988). Sobre o conceito de direito público subjetivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB nº11/2000, apontam que:

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver si-

tuada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo (BRASIL, 2000, p. 241).

Neste sentido, em caso de omissão do direito proposto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, qualquer criança, jovem, adulto ou idoso, que não tenha acesso ou não tenha concluído seus estudos no Ensino Fundamental pode exigí-lo ao Poder Público a efetivação do direito estabelecido na Lei Maior e o juiz deve inferir, imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo o mais rápido possível (BRASIL, 2000).

O art. 60 Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 estabeleceu que pelo menos 50% dos recursos financeiros vinculados ao ensino (art. 212 da Constituição Federal) fossem aplicados na eliminação e combate ao analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental. O art. 60 das Disposições Transitórias estabeleceu para isso um prazo máximo de 10 anos (BRASIL, 1988).

Em 1996, o Governo Federal promulgou a Emenda Constitucional nº 14/1996, que deu nova redação ao art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988. Mafra (2017, p 79) apontou que a EC nº 14/1996 “aumentou a distribuição dos recursos oriundos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o desenvolvimento do Ensino Fundamental, passando de 50% para 60%”. A autora ainda aponta que a EC nº 14/1996 “diminuiu os recursos financeiros da União para a eliminação do analfabetismo [...], de 50% no texto original das Disposições Transitórias para 30% na redação estabelecida na Emenda Constitucional de 1996” (MAFRA, 2017, p. 79).

A EC nº 14/1996 também estabeleceu a criação de um Fundo de redistribuição de recursos financeiros para a educação (MAFRA, 2017). Assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Lei Federal nº 9.424/1996. É importante ressaltar que o computo do FUNDEF não considerava as pessoas jovens, adultas e idosas, que haviam sido excluídos do sistema educacional e, por consequência, do direito à educação na idade regular (MAFRA, 2017). Neste sentido, “a medida focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental para jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 123).

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, a LDB nº 9.394/1996, que estabeleceu a educação como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno de-

envolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

No que tange à educação para aqueles que ultrapassaram a idade regular de escolarização a LDB nº 9.394/1996 estabeleceu a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da Educação Básica³. Assim, a referida Lei “abriga no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), a seção denominada Da Educação de Jovens e Adultos” (MAFRA, 2017, p. 90). Esta seção é composta por dois artigos (art. 37 e art. 38).

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

³ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da LDB nº 9.394/1996 passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino. São Etapas da Educação Básica: a Educação Infantil; o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. São Modalidades da Educação Básica: a Educação Escolar Indígena; a Educação Especial; a Educação no Campo; a Educação Escolar Quilombola; a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (BRASIL, 1996).

Em suma, o art. 37 da LDB nº 9.394/1996 estabeleceu a modalidade EJA como destinada aos jovens, adultos e idosos que não iniciaram ou concluíram seus estudos na Educação Básica (Ensino Fundamental ou Ensino Médio) na idade própria e o art. 38 da LDB nº 9.394/1996 alterou a idade mínima para a realização dos Exames Supletivos, estabelecida pela Lei Federal nº 5.692/1971.

É importante ressaltar que a diminuição da idade mínima para a realização dos Exames Supletivos (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio), ocasionou um aumento expressivo no número de jovens e, até mesmo, adolescentes começando a frequentar as turmas de EJA. Para Carvalho (2009), a juvenilização da modalidade EJA “decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras” (CARVALHO, 2009, p. 01 *apud* MELO; SANTOS, 2013, p. 04). Frente ao exposto, para Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001), a EJA passou a se constituir como uma oportunidade de estudos para três diferentes segmentos da população:

[...] para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65).

Com o objetivo de alfabetizar os sujeitos analfabetos, com 15 anos ou mais, e moradores dos municípios mais pobres, ou seja, com menores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e com maiores percentuais de analfabetismo, ainda em 1996, o Governo Federal lançou o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Para Leite (2013, p. 25) os objetivos do PAS “incluíam o combate ao analfabetismo e a institucionalização da educação de jovens e adultos nos municípios”. Mafra (2016, p. 11) apontou que o PAS surgiu como uma articulação entre o Governo Federal e a sociedade civil (universidades públicas e particulares, empresas privadas, pessoas físicas e administrações municipais). A autora ainda complementou que: “as verbas oriundas da sociedade civil não eram suficientes para a manutenção do Programa, logo, o Governo Federal contribuía com parte das despesas e a outra parte dependia de doações da sociedade civil” (MAFRA, 2016, p. 12).

Em maio de 2000, foi promulgado o Parecer CNE/ CEB nº 11/2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A promulgação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 visava atingir os seguintes objetivos: o estabelecimento e a criação de um processo

educativo de qualidade; a restauração do direito educativo negado ao aluno; a criação de modelos pedagógicos próprios para a Modalidade EJA e a consideração, por parte dos professores/gestores, das especificidades do trabalho docente com educandos jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2000).

De acordo com Parecer CNE/CEB nº 11/2000, são três funções estabelecidas para a modalidade EJA: *Função Reparadora*, que se refere a restauração de um direito negado e a necessidade criar modelos pedagógicos próprios, a fim de desenvolver situações de ensino e aprendizagem adequadas às necessidades dos sujeitos da EJA; *Função Equalizadora*, que além de proporcionar melhores oportunidades de acesso e permanência na escola para os sujeitos da EJA, visa proporcionar maiores oportunidades que outros, de modo que se estabeleça a trajetória escolar e a *Função Qualificadora*, que corresponde às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas (BRASIL, 2000).

Sobre a atuação dos educadores na Modalidade EJA, o documento estabeleceu que “o preparo docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000). O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 também dispôs sobre as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais da educação não deixarem de considerar, em seus cursos, a realidade da Modalidade EJA (BRASIL, 2000). Neste sentido, entendemos que o jovem, adulto ou idoso, que frequenta a EJA, já foi excluído, quando criança, do processo educacional por vários motivos, sejam eles pessoais, sociais e econômicos e quando retorna à escola ou iniciam o processo de escolarização, podem encontrar um professor despreparado para trabalhar com esse público, haja vista, a precária disponibilidade de disciplinas que abordem a Modalidade EJA nos cursos de licenciatura ou pedagogia (LEITE; GAZOLI; MAFRA, 2017).

Seguindo a linha cronológica, em 2001, o Governo Federal promulgou a Lei Federal nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011). Este PNE tinha vigência de 10 (dez anos) e seus objetivos eram: “elevar o nível da escolaridade da população; melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais no tocante ao acesso e permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público” (BRASIL, 2001).

É possível destacar que o PNE (2001/2011) propôs a participação efetiva da sociedade civil, o estabelecimento de materiais didáticos específicos para a EJA e a valorização dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. O documento também discutiu a integração dos programas EJA com a Educação Profissional o que aumentaria sua eficácia, tornando-os mais atrativos. Em resumo, a preocupação do PNE (2001/2010) era com os altos índices do analfabetismo e com a institucionalização da modalidade EJA no Brasil (LEITE; GAZOLI; MAFRA, 2017).

A partir de 2003, o Governo Federal propôs para a modalidade EJA: “a ampliação da atuação para proporcionar a formação educacional básica e o combate ao analfabetismo” (LEITE, 2013, p. 27). O Programa de alfabetiza-

ção do Governo Federal, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), foi substituído por outro Programa: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Este Programa foi desenvolvido em todo território nacional, sobretudo em municípios que apresentavam uma alta taxa de analfabetismo. Os municípios recebiam apoio técnico na implementação das ações do programa, com o objetivo de garantir a continuidade dos estudos dos alunos (LEITE; GAZOLI; MAFRA, 2017). Acerca dos recursos financeiros para o PBA é importante destacar que eram oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e transferidos para Estados, Municípios, empresas, universidades, organizações não-governamentais e organizações civis parceiras (CARVALHO, 2010).

Neste período, novos Programas Federais foram implementados com o objetivo de “ampliar o atendimento a um número maior de jovens, assegurando-lhes a reintegração profissional, além de inseri-los em ações de cidadania, esporte, cultura e lazer” (LEITE, 2013, p. 28). O Governo Federal “propôs uma EJA atrelada à Educação Profissional” (LEITE; GAZOLI; MAFRA, 2017, p. 76).

Para Leite, Gazoli & Mafra (2017), estas ações governamentais propostas objetivavam um trabalho coletivo entre o Governo Federal, o Ministério do Trabalho e Emprego, as centrais sindicais, o Sistema S⁴, e a iniciativa privada. As autoras apresentam, resumidamente, os Programas Federais lançados neste período.

[...] foram lançados programas que tinham como foco à escolarização e a qualificação profissional dos sujeitos da Modalidade EJA, são eles: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Agente Jovem; Projeto Saberes da Terra; Escola de Fábrica; Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude.

No ano de 2007, os programas do Governo Federal (Projeto Agente Jovem, Projeto Saberes da Terra, Escola de Fábrica, Juventude Cidadã e Consórcio Nacional), foram integrados ao Programa Nacional de Inclusão do Jovem (PROJOVEM). Em 2008, por meio da Lei Federal nº 11.692/2008, de 10 de junho de 2008, o Programa passou a chamar PROJOVEM Integrado (LEITE; GAZOLI; MAFRA, 2017, p.77).

⁴ Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e Serviço Social de Transporte (Sest) (BRASIL, 2018).

Acerca dos recursos financeiros públicos para a modalidade EJA, vale lembrar que, no ano de 2006, o Governo Federal promulgou a Emenda Constitucional nº 53/2006, que novamente alterou as Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988. E, em 2007, o Fundo de Desenvolvimento e de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi instituído pela Lei Federal nº 11.494/2007. O FUNDEB substituiu o FUNDEF e passou a considerar as Etapas⁵ e as Modalidades⁶ da Educação Básica no computo do número de alunos nos Estados e municípios (MAFRA, 2017).

Ao incluir todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, o Fundeb acabou favorecendo a EJA, que resultou, portanto, inclusa neste novo fundo, algo que não ocorria antes. Tal inclusão trouxe um novo alento para esta modalidade educativa. Afinal, ter-se-ia, a partir deste momento, uma garantia de recursos para os municípios ou estados que resolvessem cumprir com suas obrigações e manter ou abrir novos cursos de EJA, em todo o país (CARVALHO, 2014, p. 636).

Para Leite (2013, p. 25) “devido à exclusão da modalidade EJA do antigo FUNDEF, o FUNDEB foi visto com bastante entusiasmo, uma vez que previa a inclusão da modalidade EJA”. Entretanto, Mafra (2017, p. 82) apontou que “o fator de ponderação da EJA no FUNDEB ser o menor entre todos os outros fatores das modalidades da Educação Básica”.

No mesmo sentido, a pesquisa realizada por Carvalho (2014, p. 637) comprovou que “esta medida atribui a EJA uma importância menor em relação às outras modalidades de ensino”. No dia 25 de janeiro de 2014, foi promulgada a Lei Federal nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), com duração de 10 anos. O PNE (2014/2024) definiu as estratégias para alcançar a universalização do ensino para as crianças e jovens com idade entre 04 e 17 anos, estabeleceu a correção de fluxo e o combate a defasagem idade-série e fixou as metas para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população (BRASIL, 2014).

As propostas do PNE (2014/2024) diretamente voltadas para a Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) estavam nas metas 09 e 10. A meta 09 tratou da elevação da taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais e a meta 10 abordou da integração da Modalidade EJA com a Educação Profissional.

Meta 09: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste

⁵ Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁶ Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo e Educação Profissional.

PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Sobre o PNE (2014/2024) é possível destacar que as metas propostas para os sujeitos da modalidade EJA estavam à ligadas à eliminação do analfabetismo e a formação profissional (MAFRA, 2014). Constatou-se que, as metas do PNE (2014/2024) limitaram a modalidade EJA apenas a oferta de alfabetização ou de Educação Profissional (LEITE; GAZOLI; MAFRA, 2017, p. 58).

Considerações Finais:

Como foi exposto neste artigo, o objetivo do módulo 02 “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos” no curso de extensão “Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história”, foi possibilitar aos alunos uma a reflexão sobre a trajetória da modalidade EJA no Brasil, a partir de suas faces políticas e sociais.

O módulo foi construído a partir do ideal de que para conhecer a realidade da EJA e os sujeitos a quem esta modalidade de ensino se destina, é preciso conhecer a sua história. Para a construção deste artigo foi retomada a pesquisa de cunho bibliográfico, que orientou a proposta e o referencial teórico do módulo 02 “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos”. O material didático do módulo foi alicerçado por diversos autores, entre os quais se destacam: Haddad & Di Pierro (2000); Fávero (2006; 2009); Carvalho (2010); Cury (2010); Sartori (2011); Leite (2013), Carvalho (2014) e Mafra (2017).

Por fim, neste artigo e em todo o desenvolvimento do módulo 02, foi apresentado, aos alunos, a trajetória da modalidade EJA, através da análise das legislações oficiais no Brasil que trataram desta temática, tais como: as Constituições Federais (1934, 1937, 1946, 1967, 1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/1961 e LDB nº 9.394/1996), a Lei Federal nº 5.692/1971, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001/2011 e PNE 2014/2024).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm.> Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil,

1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/15692.htm.> Acesso em: 02 jul. 2018..

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.> Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf.> Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. **Lei nº 010.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.> Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.> Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. Sistema “S”. IN: **Senado Notícias.** 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>; Acesso em: 02 jul. 2018.

CARVALHO, M. **Primeiras letras:** alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. In: **RBP AE** - v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/57618/34586>.> Acesso em: 02 jul. 2018.

CURY, C. R. J. A Educação nas Constituições Brasileiras. IN: VEIGA, C. G. (Org.). **Carlos Roberto Jamil Cury:** intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. IN: **Cad. CEDES** [online], vol.21, n.55, pp.58-77, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>.> Acesso em: 02 jul. 2018.

LEITE, S. F. O direito à educação na modalidade Educação de Jovens e Adultos. In: JEFFREY, D. C. (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos:** questões atuais. Curitiba: CRV, 2013.

LEITE, S. F; PALMEN, S. H. C; GAZOLI, D. G. D; MAFRA, A. L. S; NUNES, A. A; GUERREIRO, J. A; ANDRADE, L. F. **Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história** - Apresentação. 2017 (*mimeo*).

LEITE, S. F; GAZOLI, D. G. D; MAFRA, A. L. S. Módulo 02: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. IN: LEITE, S. F; PALMEN, S. H. C; GAZOLI, D. G. D; MAFRA, A. L. S; NUNES, A. A; GUERREIRO, J. A; ANDRADE, L. F. **Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história**. 2017 (*mimeo*).

LOPES, E. S; SILVANA, F. S. S; DAMASCENO, E. G. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: Aspectos Históricos e Avanços. IN: **Id on Line Rev. Psic.** V.10, N. 32. Nov-Dez/2016. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/518/794>> Acesso em: 02 jul. 2018.

MAFRA, A. L. S. Os desafios e as possibilidades nos 20 anos da modalidade EJA no Brasil: uma análise dos Programas de alfabetização nos Governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). In: X Seminário Nacional do HISTEBR, Campinas - 18 a 21 de julho de 2016. **Anais Eletrônicos...**, Campinas, Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histed-br2016/anais/pdf/1070-2727-1-pb.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. **O direito à educação para os sujeitos da Modalidade EJA no município de Campinas-SP: análise dos programas educacionais da FUMEC no período de 2013 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330898>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MELO, L. N. S; SANTOS, R. S. Juvenilização das classes da EJA na Rede Pública Municipal de Ilhéus. In: I Jornada Baiana de Pedagogia, Ilhéus – 12 a 14 de agosto de 2013. **Anais Eletrônicos...**, Ilhéus, 2013. Disponível em: http://nead.uesc.br/jornaped2013/anais_2013/politicas_publicas/juvenilizacao_das_classes_da_eja_na_rede_publica_municipal_de_ilheus.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.



Mandala dos sonhos - confeccionado pelos estudantes e professores de EJA da EMEF/EJA Profa. Clotilde Barraquet como parte do projeto "Ilustrando o mundo da EJA, 2017". Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

II

SOBRE COMO, HÁ CINQUENTA E TRÊS ANOS EU ME TORNEI UM EDUCADOR POPULAR

Carlos Rodrigues Brandão

Anotação preliminar: *este escrito vale como um depoimento de época. Ele foi originalmente gravado de uma fala espontânea. O que transcrevo o aqui são os momentos em que comento como, sendo ainda um estudante universitário, ingressei no Movimento de Educação de Base. E, através dele, na militância de educação popular que me acompanha até hoje.*

Esse é um aspecto importante e eu devo aprofundá-lo posteriormente. Quero discutir agora o que caracterizou a minha experiência de ainda universitário, que foi o ingresso no Movimento de Educação de Base. Alguma coisa já foi colocada, já foi dita aqui, mas eu acredito que existem certos aspectos de uma enorme beleza, de uma enorme importância justamente nessa passagem do menino carioca estudante para o jovem adulto, profissionalizado e responsável por tarefas e desempenhos de uma qualidade diferente de tudo o que havia acontecido até então. A começar pelo fato de que mais do que escoteiros e montanhistas e mais ainda do que nas equipes de Ação Católica, é no MEB, é na Equipe de Animação Popular do Movimento de Educação de Base que eu me vejo obrigado a viver uma correspondência direta entre aquilo que eu vou aprendendo, das coisas mais técnicas às mais pastorais, às mais pedagógicas, às mais filosóficas e teóricas e a prática do cotidiano, a realização de programas, de pesquisas e no treinamento de pessoas, algo que eu vivi aqui e ali, sobretudo entre o Nordeste e o Centro-Oeste. Deverei falar também da relação entre a minha aproximação com a perspectiva rogeriana, do Carl Rogers, da terapia centrada no cliente e do ensino centrado no aluno.

Quero fazer aqui uma reflexão um pouco mais completa sobre o Movimento de Educação de Base e o tempo da cultura popular na minha vida, indo até o período do CREFAL e a volta ao Brasil e o envolvimento, ao mesmo tempo, com o IBRA, com a dissidência do IBRA, com o início da vida universitária, primeiro na UnB, em Brasília, na Faculdade de Educação e depois em Goiânia, na Federal e na Católica e também o envolvimento, primeiro como linha auxiliar da ação popular e depois como assessor e militante de movimentos de igreja até o ingresso no ISAL CEDI – Igreja e Sociedade na América Latina e depois Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

Eu dizia então que num determinado momento seria interessante entrelaçar aprendizados vividos na universidade e que foram os que mais me interessaram, como por exemplo, os tempos de primeiro, até 1966, estudos rogerianos, estudos centrados em Rogers e depois, já em 1969, com Fernando Aquiles, a minha participação nos treinamentos de sensibilidade. A maneira como mais tarde eu procurei interconectar isso com as vivências dos escoteiros, excursionistas, montanhistas e principalmente dos aprendizados das equi-

pes de Ação Católica e da cultura popular através do Movimento de Educação de Base. Se me perguntassem: o que formou você um professor? Eu diria: tudo isso. Tudo isso, sem exceção de nenhuma dessas experiências, de nenhum desses espaços e tempos de socialização.

O MEB é a minha descoberta do Brasil. A Ação Católica ainda foi para mim viver dentro da PUC, agir ali como um agente de pastoral e de mobilização universitária. O meu limite era o Rio de Janeiro e as saídas para além dele foram esporádicas, nos nossos encontros nacionais. No MEB eu ingressei indo ao Nordeste. Volto, inclusive duas vezes, aqui à Bahia onde estou, à Ilha de Itaparica. Viajo ao Centro-Oeste, onde conheço Maria Alice. Passo por Minas, não vou ao Maranhão porque quando tudo estava pronto, eu caio de cama com uma hepatite. Mas volto ao Nordeste, inclusive nos momentos duros e difíceis, quando já durante o governo militar. O MEB se fragiliza, é fechado em muitos lugares e nós temos que criar toda uma estratégia de sobrevivência em tempos de ditadura, um período que vai de março/abril de 1964 até o começo de 1966, quando eu viajo com Maria Alice para o México e para os estudos no CREFAL. O MEB são várias equipes regionais e locais no Nordeste, Minas Gerais, no Centro-Oeste, em Mato Grosso e Goiás e finalmente, mais tarde, na Amazônia. É uma intercomunicação continuada entre pessoas desses vários lugares do Brasil e nós integrantes da equipe nacional, da equipe técnica nacional. Aliás, a razão de ser do trabalho que fazíamos no casarão da Rua São Clemente só tinha motivos quando atrelado ao que faziam, às demandas, às integrações de trabalho dessas várias equipes regionais e locais, como por exemplo, Pernambuco, ou Recife, ou Caruaru. O MEB é uma experiência múltipla. Pessoas múltiplas que me abrem múltiplas culturas. Tudo o que eu vivia mais ou menos em teoria, mesmo na Ação Católica, nos nossos grandes devaneios de Pastoral Universitária, eu começo a reviver de uma maneira bastante mais concreta, bastante mais enraizada no chão, a partir do meu ingresso, entre 1963 e 64, no MEB.

O MEB me abre também à cultura popular. E me abre num momento em que a cultura popular me desafia em duas dimensões, a mim e a todos nós. Primeiro, como uma questão teórica a ser compreendida. Já que nós éramos de um movimento de Cultura Popular, já que partíamos do pressuposto de que culturas do povo alienadas, mascaradas pela ação colonizadora, primeiro do português, depois pelas empresas mercantis e colonialistas, já que essa cultura poderia vir a representar de novo o retrato verdadeiro da experiência de vida e da face de identidade das várias categorias, dos vários modos de ser gente do povo no Brasil, o que era ela? O que a caracterizava? E a mim me toca muito pensar que neste ano de 2001, dando um curso sobre cultura e educação, eu utilizo com os meus alunos de mestrado na Universidade Federal de Goiás, um texto de Leslie White, chamado: “*O conceito de cultura*”, que foi lido, traduzido e lido como uma apostila por todos nós no MEB dos anos 1964 e 65. A teoria da Cultura e da Cultura Popular. A integração entre ela e uma compreensão revolucionária, transformadora, dinâmica de história. A necessidade de integrar tudo isso numa pan-compreensão cristã-humanista, onde

pessoas como Teelhard de Chardin, Emanuel Munier, Carl Reyner eram tão fortes e tão importantes. E para lembrar um brasileiro de inteira justiça o Padre Henrique da Lima Vaz, que eu conheci no movimento estudantil e na JUC e com quem eu voltei a me encontrar, a me integrar depois, já no Movimento de Educação de Base. Nunca mais me esqueço do encontro em que conheci Maria Alice e que foi justamente assessorado por ele, Pe. Vaz.

Por outro lado, o desafio de criar modelos, alternativas pedagógicas de trabalho com o povo. Na esfera mais direta da nossa missão, as escolas radiofônicas ocupadas com a alfabetização e a pós-alfabetização em contexto rural nesses lugares já mencionados, a Bahia, o Nordeste, Minas, Goiás e Mato Grosso e mais tarde, alguns estados, alguns lugares da Amazônia. Em termos mais complexo, a continuidade disso em termos de um programa de educação de base e também as experiências mais inovadoras que logo depois vieram a ser abortadas com o golpe militar, seja das caravanas de cultura do Maranhão, seja dos encontros de comunidade em Goiás, eu, inclusive, estava bastante empenhado nesse tipo de trabalho de alternativa de mobilização popular quando do golpe de 1964.

O MEB, tanto quanto a JUC, mas talvez de uma forma mais complexa, porque também mais adulta, mais profissional, era um movimento que existia à volta da mesa. Se eu pudesse dizer o que caracterizava a experiência do Movimento de Educação de Base, eu diria: ser vivido à volta da mesa, em reuniões, em círculos de cultura. Éramos quase obcecados por isso, desde as reuniões das equipes locais, regionais e da nossa equipe técnica nacional, quantas e quantas ao longo de cada mês, até o que acontecia em cada programa de dias estudos ou de treinamentos, alguns de dois dias, alguns de cinco, seis, sete, uma semana, um até mesmo de quinze dias, tudo o que acontecia era vivido em situações de dinâmica de grupo. Desenvolvíamos inclusive, no MEB, através de contribuições de Valter Garcia, que voltava da França com isso, toda uma metodologia de dinâmicas de grupo, aprendemos uma série de técnicas e às vezes, inclusive, exagerávamos nisso, para que todas as coisas estudadas, aprendidas, decididas, fossem vividas através de uma troca entre pessoas, de uma troca entre monitores, entre educadores de uma equipe, entre nós da equipe nacional e as pessoas das equipes regionais do Nordeste ou de Goiás, com quem nos encontrávamos num treinamento.

A ideia do diálogo, da co-responsabilidade, da interação entre as pessoas como um processo de construção de saber me parecia que punha no MEB em prática, até mesmo com um senso maior de cotidianidade, de realismo do que Paulo Freire, essa experiência dos círculos de cultura, do aprender através de criar conhecimentos, experimentar conhecimentos. Por exemplo, aquilo que me foi tão ocasional na minha formação acadêmica, no meu curso de Psicologia, o estudo com colegas e que era uma coisa oportunista, no caso da Juventude Universitária Católica e do MEB era a nossa própria rotina. Aí a relação se invertia, o estudo individual, a leitura individualizada de um texto, de um livro, de uma apostila era uma espécie de preparo para um grande momento e que grande momento era esse? Aquele em que nós, num círculo me-

nor de pessoas de uma equipe ou num círculo ampliado de pessoas num grande encontro, púnhamos em comum as nossas ideias, tirávamos dúvidas, refletíamos, aprendíamos uns com os outros, às vezes com muita dificuldade, com o sentimento de que as coisas não avançavam muito, mas buscando juntos e também tomávamos decisões. Grande parte do que hoje me parece dar conteúdo e substância à ideia de diálogo, à ideia de partilha (eu escrevo e falo tanto sobre isso, amanhã mesmo, aqui na Bahia, falarei a partir dessa ideia), grande parte disso provém de um sentimento do que foi aprendido de uma experiência que foi sensibilizada durante os anos de Ação Católica e de MEB e durante os anos seguintes, porque nos anos seguintes, inclusive nos trabalhos com a Igreja, quase tudo o que se fazia era também uma extensão dessa experiência do envolta do círculo, da equipe posta a trabalhar para aprender e para criar alguma coisa a partir do seu próprio aprendizado. E tinha os seus profissionais. Foi a primeira vez em que eu vivi uma pequena instituição, uma pequena ONG, como seria hoje, que contratava filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, economistas, cientistas políticos e até pedagogos, e até educadores para desenvolver o seu trabalho de educação de base.

Primeiro a Ação Católica, depois, o próprio Movimento de Educação de Base, trazendo isso para um plano mais sistemático, os dois tinham como foco, como uma espécie de método básico de trabalho o famoso *Ver, Julgar e Agir*. Outro dia ainda, na editora Vozes, eu me toquei quando vi um livro *Ver, Julgar e Agir*. Era o nosso procedimento e isso nós aprendíamos para fazer as nossas leituras de realidade, as nossas análises de realidade, era então um procedimento nosso, uma sequência que começava pela leitura objetiva de uma determinada situação, de um acontecimento passado, por exemplo, no âmbito de uma sala de aula, um conflito ou a tentativa de solução de alguma coisa, no âmbito maior, por exemplo, na universidade ou em todo o movimento estudantil. Muito mais tarde, eu reconheceria isso como uma etnografia, ou seja, uma atenta descrição, sem juízo de valor, sem uma visão ainda interpretativa a respeito de alguma coisa, alguma coisa associada a uma pessoa, um conjunto de pessoas, a todo um grupo humano, ou a um acontecimento, um conflito, como eu disse, ou seja, a qualquer dimensão de estrutura ou processo da vida social no curso da história – VER. Depois, o *Julgar*, o procurar encontrar a significação daquilo, daquele fenômeno, inclusive, eu me lembro que na Ação Católica esse julgar, ele poderia ser uma espécie de olhar crítica e amorosamente o acontecimento à luz do Evangelho, dentro de uma compreensão cristã-evangélica. *Ver, Julgar e Agir*. Procurar interpretar, procurar compreender as forças em ação frente a um acontecimento, ao seu desenrolar. As alianças e conflitos, as razões dadas por um grupo e outro. *Julgar*. Isso que seria talvez em Antropologia uma descrição densa, mas que pra nós tinha, nesse julgar, como eu disse, já uma leitura permeada por valores e entrecruzada com a nossa própria interpretação, inclusive não esquecer que durante muito tempo essa interpretação nos era muito difícil porque ela queria ser uma leitura objetiva da realidade de um ponto de vista ao mesmo tempo dialético, marxista ou marxiano próximo a isso, uma leitura não inocente, uma leitura dos determi-

nantes socioculturais, dos determinantes econômico-políticos ou, pelo menos, dos fatores que um olhar crítico, e por que não dizer ideológico, um olhar permeado por uma visão motivada, por um projeto de transformação, por uma, inclusive, utopia de um outro mundo, um olhar carregado, não de preconceito, não de um viés interessado, pelo menos assim pensávamos, mas de uma compreensão assumidamente ideológica, pastoral, religiosa e ao mesmo tempo crítica, então um quase olhar marxiano-cristão, que muitas vezes nos custava muito estudo, muita leitura, muita tentativa de sermos, ao mesmo tempo, objetivos e nos reconhecendo sendo nós mesmos, ou seja, procedendo a um tipo de interpretação que não era dos nossos algozes inimigos, os burgueses, os capitalistas, os defensores do capitalismo depois a ditadura militar, mas que também não era uma leitura materialista, marxista, desprovida da compreensão cristã, primeiro católica, depois acentuadamente ecumênica, que dirigiam o nosso olhar. E, finalmente, *o Agir*, o dispor-se a uma ação, definir, estabelecer um plano de ação a partir desse ver e desse julgar.

Retomo uma contagem, que me parece importante aqui. A minha estada na PUC foi de cinco anos. Em 1961, o curso de Filosofia, 1962, Filosofia e Psicologia, 63, 64 e 65, só Psicologia, depois eu voltei em 1969, mas essa é uma história que vem a diante. A minha estada na JUC demorou todo esse tempo, depois que eu entrei em março de 1961 e sai dela quando formado em Psicologia e minha estada no MEB foi mais curta, eu ingressei no MEB em fins de 63, vivi o primeiro treinamento em janeiro de 1964, logo veio o golpe militar, eu continuei até fins de 65 e sai de licença em 66 para estudar no México. Retornei, ainda como pessoa do MEB, mas não me reintegrei nele, fui trabalhar no IBRA, depois na UnB e depois nas universidades de Goiás. Mas esses poucos anos de MEB foram de uma intensidade talvez maior de experiências e de aprendizados do que todos os meus quatro anos do curso de Psicologia. Bem mais do que na JUC, havia no MEB um programa de formação das pessoas em todos os níveis, desde os monitores, pessoas do povo que trabalhavam como alfabetizadores e educadores nas escolas radiofônicas, até nós da equipe técnica nacional, que, tal como eu disse antes, nos distribuíamos entre essas várias formações: o antropólogo, o pedagogo, o psicólogo, assistente social, Aldair, sociólogo, filósofo, éramos uma equipe polivalente e muito enriquecida nos diálogos, nos debates por causa disso. Havia um programa de formação, havia, por exemplo, uma preocupação em produzir material de base filosófica, teológica, sociológica e pedagógica para uma leitura crítica, não só do mundo em que atuávamos, isso que nós passamos a chamar de um estudo de realidade, como também para uma formação mais específica nas nossas várias áreas de trabalho. Estávamos permanentemente recebendo material e estudando esse material. Lembro-me, por exemplo, de um texto difícil, escrito pelo Raul Landin, sobre conscientização que muito nos custou compreender, me lembro de textos sobre consciência histórica inspirados por padre Vaz, ou em padre Vaz. Lembro-me desse texto sobre cultura de que falei, do Leslie Withe e assim vários outros. Tínhamos, não só na sede nacional, mas em encontros especiais, momentos de estudo, momentos dedicados ao estudo em

comum. Havia uma preocupação de que nós fossemos permanentemente profissionais militantes reflexivos, pensadores críticos a respeito daquilo que nós estávamos praticando enquanto educadores populares.

Tanto através da Ação Católica, quanto através do MEB, eu vivi uma experiência compartilhada com vários companheiros e companheiras que foi uma espécie de formação ideológica cujo o nome talvez mais correspondente agora seria um humanismo cristão. Lembro-me que a esse tempo havia cunhado, via Emanuel Munier e toda uma linhagem cristã crítica de esquerda, sobretudo francesa, a ideia de um personalismo cristão. Lembro-me que entre nós havia uma espécie de gradiente entre as pessoas de JUC e de MEB mais aderentes pelo próprio vigor da sua fé religiosa a esse personalismo cristão e pessoas que faziam a tangência, a área de fronteira entre essa adesão ao cristianismo e uma leitura marxista da realidade. Quem leia o livro de Aldo Arantes, se eu não me engano se chama “*Da JUC ao PCdoB*” ou “*Da AP ao PCdoB*”, alguma coisa assim, haveria de encontrar momentos muito precisos, inclusive a respeito do drama teórico e existencial que nós vivíamos. É curioso observar como até hoje, tantos anos depois, um viés de personalismo cristão com base em Teilhard de Chardin, em Munier e agora Martin Bubber, um filósofo judeu e outros semelhantes, ainda é, de algum modo, digamos, a raiz ou a própria seiva do meu pensamento. Sem uma profundidade sistemática, eu estou sempre sonhando chegar a isso, sem um aprofundamento programado, mas sem dúvida, se me perguntassem: diga numa palavra o que você é, eu diria: um personalista cristão. E se me dissessem: diga claramente o que é isso, eu diria: me dê tempo, me de tempo e me perdoe as dúvidas e imprecisões, por que às vezes eu sinto que vivo isso como uma adesão ao modo de pensar, de sentir, de compreender a pessoa e o sentido do destino humano sem ter uma profundidade e uma diretividade teórica muito consistente.

Vivíamos, entre os anos de 1963 e 64, um tempo de uma intensa atividade político-pedagógica. Falávamos, inclusive, em ativismo, essa palavra nos perseguia o tempo todo, o que era esse ativismo? Era um entregar-se à prática, porque ela nos cobrava um dia inteiro de envolvimento sem o tempo devido ao exercício criterioso dos dois momentos antecedentes, o ver com cautela, com cuidado e profundidade e o julgar, inclusive um julgar que exigia permanentemente uma reflexão crítica, uma formação através do estudo. Vivíamos isso, isso era o nosso cotidiano. Muitas vezes nos conversávamos como se alguma coisa muito importante, uma transformação social no Brasil e em toda a América Latina, seguindo o modelo socialista de Cuba, como se isso fosse acontecer a qualquer momento. Muitos dos nossos colegas, inclusive se perguntavam por que se dedicar à universidade, por que dar um tempo maior da vida na universidade, se na verdade o que vai acontecer vai ser tão forte e vai nos mobilizar a tal ponto que tudo isso vai se tornar relativo, vai servir a isso.

Alguns acontecimentos importantes: em 1962 ou 63, o DCE da PUC, então sobre o comando de militantes da JUC, a JUC teve durante um período uma preeminência política muito grande no cenário da PUC do Rio, ele lança

o manifesto, o famoso Manifesto do DEC da PUC que deu debates, discussões que deu inclusive intervenções da Igreja, que deu manchetes nos jornais. Diz-se que é um manifesto todo ele inspirado em Pe. Vaz, um manifesto Hegueliano, há muitos dizeres a respeito. Creio que em algum momento, podendo consultar livros do momento, quem sabe eu poderia colocar no lugar algumas ideias a respeito disso. Eu me lembro que da minha pequena escala eu me envolvi profundamente na discussão a respeito desse manifesto. Em janeiro, fevereiro, se não me engano, de 1964, o MEB havia produzido uma cartilha que talvez tenha sido a cartilha mais debatida no Brasil e mais conhecida no mundo inteiro, pelo menos nos setores próximo a nós, pela razão que eu vou falar agorinha. Essa cartilha, na verdade era um conjunto, ela se chamava “*Viver é lutar*” e ela vinha acompanhada, para ser usada nas escolas radiofônicas, de uma justificação filosófica, ou melhor de uma fundamentação filosófica, de uma justificação sociológica e de uma reflexão teológica. Nós chamávamos a isso, “*O conjunto viver é lutar*”. Foi preparado com muito cuidado, com uma atenção muito grande, todas as lições tinham esse repertório de acompanhamentos para a preparação das aulas, para, inclusive, formação dos monitores através de um trabalho das equipes locais e regionais e quando essa cartilha fica pronta, ainda na gráfica, ela é presa e levada para a delegacia, caixas e caixas com o material da cartilha pronta. Há também muito noticiário nos jornais, há acusações muito fortes a uma Igreja que deixava que os leigos produzissem material subversivo e as manchetes do jornal de tipo “policia de Lacerda, apreende cartilha da Igreja”.

Nos momentos de então, nos cenários de então chegou-se a comentar que, em sua pequena medida, essa apreensão da cartilha do MEB foi um dos balões de ensaio do golpe militar que viria acontecer logo depois. Quando ele acontece, nós estávamos, pelo menos na minha lembrança, totalmente despreparados. Se alguma coisa devia acontecer, se uma mudança significativa nesse país deveria ocorrer, seria através de nós, ela seria nossa e não da direita e principalmente não dos militares. Não sabíamos ainda, em 31 de março, primeiro de abril, apanhados de surpresa pela deposição de João Goulart, não sabíamos ainda o que viria acontecer. Chegamos a pensar, inclusive, num golpe a ser frustrado dos militares por uma resistência popular. Lembro-me que entre os primeiros cuidados, porque então já acontecia algumas primeiras procuras e prisões, lembro-me que nos preparamos para todo um trabalho de resistência. Do Rio Grande do Sul vinham, inclusive, as grandes palavras de ordem a respeito dessa resistência ao golpe militar. Lembro-me de muitas e muitas reuniões nossas na JUC e no MEB, dos cuidados que começamos a tomar, mas também do pensar do que poderíamos fazer, mínimas, pequeninas coisas. Eu me lembro de recebermos na FNF_i, no centro da cidade, na Faculdade Nacional de Filosofia, panfletos de conclamação do povo a que se levantassem contra o golpe militar e subíamos nos edifícios altos do centro da cidade em horas marcadas, por exemplo, quatro horas da tarde, atirávamos lá do alto esse material pela janela. Lembro-me de resistências heroicas em alguns luga-

res do Brasil e lembro-me das primeiras fugas, das primeiras prisões e dos primeiros desaparecimentos.

Eu tinha nesse tempo uma namorada que fazia o curso de Pedagogia, Regina, e que foi durante algum tempo minha companheira de equipe de JUC. À medida que crescia a nossa relação, ela passava a fazer a crítica cada vez mais intensa dos projetos pastorais e político-pedagógicos da ação católica até o momento em que ela se desligou da minha própria equipe de Psicologia da JUC e se associou a uma instituição católica para leigos, aos nossos olhos, extremamente conservadora. O golpe militar foi no dia 1º de abril, no dia 2 de abril, nós nos separamos e foi uma separação irreversível, sem volta. Eu começava a viver então, a partir daí, com os meus companheiros de ação católica, de ação popular, de movimento de educação de base e próximo dos companheiros do partido comunista e do partido comunista do Brasil, um tempo de tentativa de resistência nunca realizada e um tempo de cuidados, de fugas, de prisões, de torturas, de exílios e também de mortes.

Lembro-me no MEB, de uma terrível crise. O MEB, desconfiado de vários setores mais conservadores da Igreja, setores esses que agora se manifestavam publicamente, inclusive através da hierarquia e posto sobre enorme suspeita pelo governo militar, o MEB, caçado e fechado nos lugares em que ele foi considerado mais radical, como, por exemplo, no Recife e em Aracaju. Lembro-me do congelamento de verbas para os nossos trabalhos e do que nós tivemos que fazer inclusive de redução de pessoal, de redução de salários para podermos continuar trabalhando. Lembro-me de uma dura viagem ao Nordeste, viagem essa que eu fiz com Vera Jacu e outras pessoas, para discutirmos, em cada uma das equipes, Recife, depois Aracaju, Maceió, sobre como lidar com o momento de penúria e de controle, de perseguição mesmo, que nos afetava de uma forma tão dura. Lembro-me de trabalharmos agora a um nível de sobrevivência, inclusive tendo que arrefecer toda uma política de ação pedagógica que de fato tendia a um limite de radicalização possível dentro de um cenário de Igreja antes do golpe militar. Lembro-me também da JUC, dos nossos cuidados para podermos sobreviver, inclusive é preciso lembrar que um pouco antes havia sido criada a ação popular, várias companheiras e companheiros se aproximaram muito da ação popular, tornaram-se militantes da ação popular, relativizando inclusive a própria adesão à JUC. Eu mesmo namorei a ação popular, mas devida à minha profunda relação com o MEB, eu nunca tive uma integração muito grande com ela. As histórias da ação popular, dos seus desdobramentos, são conhecidas. Eu poderia, inclusive, sugerir livros em que isso é contado e o que acontece é que em função de todos esses acontecimentos e principalmente em função da maneira como eu via se desenvolver para mim o meu curso de psicologia eu resolvi não concluí-lo. Foi uma dura decisão.



Mural confeccionado pelos estudantes e professores de EJA da EMEF/EJA Profa. Clotilde Barraquet como parte do projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

III

EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA

Janaina Aparecida Guerreiro
Leonardo Ferreira Andrade
Sandra Fernandes Leite

INTRODUÇÃO

O ensino para as massas populares, conforme Saviani (2004a), teve início somente a partir da década de 1920. Desde o Período Colonial, com os Colégios Jesuíticos, até a década em questão, com os Grupos Escolares, só tinham acesso à educação escolar as crianças oriundas das famílias ricas e proprietárias de terra, ou seja, a escola era destinada apenas aos filhos da elite (GUERREIRO, 2016). Com as propostas de Reformas Educacionais, a partir da década de 1920, passou-se a considerar uma proposta de educação primária, com vistas ao ensino das primeiras letras, aos filhos, em idade escolar, da classe trabalhadora (SAVIANI, 2004b).

A partir das décadas de 1930 e 1940, a sociedade brasileira passou por um intenso processo de industrialização e urbanização. Neste contexto, educadores liberais idealizaram uma Educação Popular, pública e gratuita, com o intuito apenas de ampliar o ensino escolar para todos, atendendo desta forma, a crescente demanda por vagas nas escolas, nas quais as crianças, assim como, os jovens e adultos iletrados, pudessem ter acesso a uma educação comum, ou seja, uma instrução popular (BEISINGEL, 1986), objetivando a formação de mão de obra para as indústrias recém-criadas.

Entre as décadas de 1950 e início de 1960, em especial na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, surgiu uma nova proposta de Educação Popular. A partir de campanhas de alfabetização, promovidas por governos progressistas e por Movimentos Sociais, visava-se a autonomia e a conscientização política da população atendida.

Atualmente, observa-se que, podemos ter uma educação da classe trabalhadora que pode objetivar a emancipação, ou mesmo, a reprodução da sociedade, esta concepção pode ocorrer tanto na instituição escolar, quanto nos movimentos sociais.

É importante ressaltar que, a trajetória da Educação Popular no Brasil não pode ser vista como uma história linear, mas, sim como uma história marcada por inúmeras rupturas e continuidades. Ao longo da mesma, encontram-se as visões acima elencadas.

Presumindo que, a Educação Popular é constituída por práticas educativas numa visão emancipatória, práticas estas, geradas e conduzidas pelas classes populares, com o intuito de transformar a realidade em curso, este trabalho, resultado de um estudo vinculado ao Curso da Escola de Ex-

tensão da UNICAMP “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História” busca, a partir de uma pesquisa bibliográfica, revistar a história da Educação Popular no Brasil, analisando suas origens e trajetória, assim como, o seu cenário atual. Por fim, pretendemos fazer algumas considerações referentes à contribuição da Teoria Pedagógica Libertadora do educador Paulo Freire à Educação Popular.

Metodologia

Para o alcance do objetivo proposto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, que nos permitiu aproximar do objeto de estudo por meio das produções já existentes sobre a temática (LIMA; MIOTO, 2007).

Breves apontamentos sobre a trajetória da Educação Popular no Brasil

Historicamente na Educação Brasileira foram construídos diferentes significados para Educação Popular. Para Brandão (2002 *apud* MACIEL, 2011), têm-se três concepções mais usuais de Educação Popular, a saber: alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas na instituição escolar; educação emancipadora que ocorre fora da instituição escolar; e, educação política da classe trabalhadora com vistas à emancipação, esta concepção pode ocorrer tanto na instituição escolar, quanto nos movimentos sociais. A seguir, faremos um breve resgate histórico acerca da Educação Popular, a partir das diferentes concepções acima elencadas.

Alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas na instituição escolar

O debate acerca da Educação Popular no Brasil iniciou-se no final da década de 1940. Para o melhor entendimento da sua gênese, para posterior compreensão de sua trajetória ao longo do tempo, torna-se necessário, compreender o contexto político, econômico e social no qual a mesma foi pensada.

No ano de 1930, Getúlio Vargas, debruçado na questão da criação do Estado Novo e da industrialização, dá o Golpe de Estado. Pode-se destacar que a ditadura de Vargas foi um germen do Estado de Providência, na qual deu-se a criação de instituições de aposentadoria e pensão. O Estado assumiu a garantia da permanência das condições de vida dos trabalhadores e, a criação de leis que regulamentam as condições de trabalho (IANNI, 1971).

Neste período, o Estado também assumiu funções que não havia assumido antes, tais como, subsidiar a indústria moderna. Para tal, criou empresas estatais que garantiam bens de produção para a indústria (energia, aço, combustível, etc), sendo assim, o Estado passou a ter um papel de intermediação de funções.

Destaca-se a criação de ministérios, um para cada setor, a fim de criar condições para a industrialização moderna. Inicialmente, no Brasil, temos a industrialização por substituição de importação, porém, Vargas almejava investir na indústria pesada, como a siderurgia, construindo assim, as bases do Estado Moderno. Ressalta-se que conseguiu tal feito apenas no final do seu mandato (IANNI, 1971).

Neste contexto, cresce a demanda por mão de obra nas indústrias recém-criadas. Influenciados pelos ideais democráticos do pós-guerra, inicia-se uma discussão acerca da elaboração de uma política de Educação de Base com o intuito de alfabetizar a classe trabalhadora, para que as mesmas pudessem contribuir para o desenvolvimento econômico e progresso social do país.

A educação de base era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1989, p. 14).

Objetivando o ajustamento social, melhor dizendo, “*a adaptação dos desfavorecidos ao mundo moderno*” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.75), volta-se, também, a atenção para o homem do campo. Por meio, de noções de escrita, leitura e, até mesmo, noções de higiene, esperava-se que o mesmo se adaptasse às exigências do mundo moderno.

Na década em questão, 1940, destacam-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947, a campanha agia em duas frentes, ou seja, alfabetizar grande parte da população, assim como, capacitar profissionais para atuarem junto à comunidade, além da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952 (BRASIL, 2014).

Nota-se que, a educação popular na década de 1940, concebida como requisito para erradicação do analfabetismo e inserção das massas no mercado de trabalho. Assim, a educação direcionada à alfabetização de jovens, adultos e idosos no espaço escolar, surgiu para atender as demandas e necessidades do Governo e do desenvolvimento do país, assim como, às pressões de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Educação emancipadora que ocorre fora da instituição escolar

Na década de 1950, alguns educadores passaram a discutir a função da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, se questionavam “*se ela era apenas uma transmissora de conteúdos ou uma possibilidade de difusão de ideias*” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.75). Esses educadores acreditavam que uma educação desti-

nada à classe trabalhadora não deveria se ater apenas à transmissão de conteúdos social, cultural e historicamente acumulados, mas também, propiciar a formação de um sujeito crítico.

No final da década em questão, mais precisamente em 1958, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Nesse espaço, debateram acerca da nova perspectiva educacional. Dentre as diferentes concepções discutidas, no que se refere a Educação Popular, destaca-se o pensamento do educador Paulo Freire (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Paulo Freire propunha uma educação popular conscientizadora que partia da leitura do mundo e das experiências do educando, fazendo com que o mesmo, desenvolvesse uma consciência crítica da realidade na qual estava inserido, assim como, das injustiças que são acometidas, capacitando-o, então, a exigir seus direitos. Tal proposta influenciou, na década de 1960, a ascensão de movimentos populares que desejavam as Reformas de Base, ou seja, o mínimo de descentralização de poder e bens.

O início da década de 1960 foi marcado por algumas iniciativas pedagógicas com o intuito de promover a Educação Popular no Brasil, iniciativas estas, voltadas para o *“fortalecimento da autonomia dos sujeitos e da conscientização”* (BRASIL, 2014, p.15). Os educadores engajados nessas experiências almejavam alterar a visão preconceituosa que havia à época acerca do analfabeto, ou seja, de um ser incapaz e deficiente. Instituições da Sociedade Civil Organizada, como a Igreja Católica, o Partido Comunista, os Movimentos Sociais e a União Nacional dos Estudantes (UNE), foram instrumentos essenciais na promoção da cultura e da Educação Popular no Brasil neste cenário (MACIEL, 2011).

Estudos da área nos mostram que até 1964 a relação entre os governos progressistas e movimentos populares era propriamente de colaboração na educação popular (MACIEL, 2011, p.332).

Ainda na década de 1960, destacam-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), realizado na cidade de Recife-PE em 1960, que visava trabalhar educação e cultura popular; Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) com o apoio do Governo Federal em 1961; Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela UNE em 1961; Campanha De pé no chão também se aprende a ler, realizada na cidade de Natal em 1961, e; As quarenta horas de Angicos, de 1963 (MACIEL, 2011).

As experiências de Educação popular passam a ter um caráter maior de organização política a fim de conscientizar e contribuir na organização popular. Este foi um momento de articulação dos compromissos políticos assumidos com movimentos sociais populares, os quais consideramos como movimentos de classe que

tem por objetivo a condução da transformação da sociedade a partir do lugar político popular (MACIEL, 2011, p.332).

Conforme Brandão (2002 *apud* MACIEL, 2011), os movimentos populares à época, objetivavam a transformação do modo produção da sociedade, do modo de organização da vida social, cultural, etc. Passa-se então, a criticar a concepção de educação existente, ou seja, a educação criada para a classe trabalhadora (educação domesticadora) e, a defender a concepção de educação pensada pelos movimentos populares e com as massas (educação libertadora).

Educação política da classe trabalhadora que pode ocorrer dentro ou fora da instituição escolar

Em decorrência do Golpe Civil Militar em 1964, estas iniciativas de educação relacionadas à formação integral do ser humano, à valorização, à organização política e ao fortalecimento da cultura popular foram reprimidas, refugiando-se em Organizações Não Governamentais (ONGs) e nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Durante o Regime Militar, que perdurou até o ano de 1985, a concepção de educação assumiu outro sentido, ou seja, “*a da educação para o povo*” (BRASIL, 2014, p.15). Como resposta à demanda criada de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas e, a tentativa de impedir a politização na educação, o governo criou em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava apenas, a erradicação do analfabetismo, não a formação integral.

O período compreendido entre os anos de 1969 e 1973, em plena Ditadura Militar, ficou conhecido por “Milagre” Econômico Brasileiro. Neste contexto, fatores como, a conjuntura internacional, a expansão da indústria, a estabilização da inflação, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), do emprego e do poder de compra favoreceram o crescimento da economia brasileira, assim, como a inserção do Brasil entre as potências mundiais (VELOSO *et al.*, 2008).

Ressalta-se que, de conformidade com Veloso *et al.* (2008), que a expansão econômica e a introdução do Brasil na economia mundial agravaram a dívida externa, tornando o país dependente do capital estrangeiro. Ademais, o arrocho salarial conferido aos trabalhadores, ou seja, salários que não acompanhavam a inflação, garantido por meio da repressão dos sindicatos e demais movimentos populares, elevou as desigualdades sociais (maior distanciamento entre ricos e pobres).

Ao final da década de 1970, apesar da repressão, segundo Pereira e Pereira (2010, p.79), deu-se a “*ascensão dos movimentos sociais no Brasil*”. O povo, apoiado na Igreja Católica, nas Organizações de Esquerda e nos Sindicatos, estava de volta às ruas. Surgiram alguns movimentos populares, tais como, as greves dos metalúrgicos no ABC paulista, movimentos pela anistia, pela democracia, etc. Por conseguinte, este momento se configurou como um período

do de muita construção e resistência política em todo território nacional. O país ansiava por um processo de redemocratização, de reestruturação social e o fim do Regime Militar.

Na década de 1980, devido ao fim do governo militar e ao processo de redemocratização, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas. Neste contexto, surgiram novas associações e fundações, assim como, a retomada do movimento social em prol da luta pela cidadania e direitos. Destacam-se, o surgimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e Partido dos Trabalhadores (PT). A Educação Popular travada no interior dos movimentos sociais, relacionada aos processos de alfabetização de pessoas jovens, adultos e idosas configurava-se uma negação da lógica capitalista.

[...] a educação orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores; saber este que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.79).

Neste cenário, segundo Maciel (2011), surgiram iniciativas como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), no município de São Paulo. O MOVA foi um movimento Educação Popular para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no município de São Paulo. O programa foi uma proposta do Secretário Municipal de Educação de São Paulo, Paulo Freire, que estabeleceu uma parceria entre o Poder Público do município e os movimentos sociais.

Até a década de 1980, evidenciou-se às iniciativas de Educação Popular voltadas à educação de pessoas jovens, adultas e idosas (GARCIA, 2008). Porém, destaca-se ao final da década em questão, conforme Maciel (2011), uma nova iniciativa de Educação Popular, iniciativa esta, direcionada ao ingresso no Ensino Superior, os chamados cursinhos populares pré-vestibulares.

O final da década de 1980 foi marcado por crise econômica e inflação. A crise universal da acumulação capitalista iniciada na década de 1970 enfraqueceu as mobilizações sociais, aumentou a taxa do desemprego, assim como, as tensões sociais. Visando enxugar a máquina pública, a partir da década de 1990, ocorreram mudanças na economia. O Brasil passou a vivenciar o neoliberalismo, substituiu políticas universais por focalizadas (FRIGOTTO, 1996) e passou a valorizar a lógica de mercado (VENCO; RIGOLON, 2014).

A partir deste contexto, serviços públicos não estatais, principalmente educacionais, passaram a ter sua gestão privatizada pelas Associações, Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações Sociais (OSs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Alguns educadores populares do Terceiro Setor assumiram uma visão fatalista da educação, ou seja, passaram a questionar a possibilidade de transformação da sociedade (PEREIRA; PEREIRA, 2010), pautando suas práticas no clientelismo.

Apesar de todo esse cenário desanimador, percebe-se o surgimento de Movimentos Sociais e grupos engajados e organizados politicamente para a transformação social. Vislumbra-se, então, a possibilidade de romper com a lógica de mercado instaurada pelo neoliberalismo, uma vez que, a Educação Popular é um campo de experimentação.

Atualmente, muitos educadores encontram saída no interior do sistema capitalista, realizando uma educação para a classe trabalhadora com vistas à emancipação, tendo como ponto de partida, os interesses, as necessidades e realidade das camadas populares, podendo acontecer na instituição escolar (MACIEL, 2011) ou dentro dos Movimentos Sociais.

O fortalecimento institucional da Educação Popular no Brasil

Para discorrer acerca do fortalecimento institucional da Educação Popular no Brasil, a partir da efetivação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, no ano de 2014, torna-se prudente fazer um breve resgate do contexto econômico, político e social no qual o marco foi elaborado, assim como, das ações do Estado e da sociedade civil que o impulsionaram.

Com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o Governo Federal adotou um modelo de desenvolvimento econômico e social, denominado sociodesenvolvimentista. O Plano de Governo do, então, presidente (2003-2006) foi pautado na efetivação de políticas públicas assistencialistas e preocupava-se com a inclusão social e o desenvolvimento econômico do país. Neste primeiro mandato do presidente Lula, a educação foi considerada como promotora da cidadania, sendo necessária ao desenvolvimento do país e, sua consequente inserção na economia mundial (GUERREIRO, 2016).

No seu segundo mandato presidencial (2007 – 2010), Lula priorizou o desenvolvimento da economia nacional, a melhoria da qualidade da educação e a distribuição de renda, por meio de programas assistencialistas como o Bolsa Família. A educação continuou a ser compreendida, neste mandato, como fundamental ao desenvolvimento da cidadania, assim como, à inserção competitiva do Brasil na economia mundial (GUERREIRO, 2016).

No ano de 2011, foi eleita a primeira presidenta do Brasil, Dilma Vana Rousseff. No seu primeiro mandato (2011 – 2014), coube à presidenta, o desafio de manter o país no caminho do desenvolvimento econômico traçado nos dois mandatos anteriores, assim como, dar continuidade ao combate à exclusão e à desigualdade sociais e, consequente, redução de pobreza, por meio de políticas públicas assistencialistas de distribuição de renda, como o Brasil Sem Miséria, que impulsionou o Programa Bolsa Família. Assim como nos governos Lula, o governo Dilma compreendia a educação como fundamental ao exercício da cidadania e desenvolvimento da economia.

Algumas iniciativas presentes na sociedade, entre os anos de 2003 a 2013, no que tange à Educação Popular, foram importantes para a efetivação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Des-

tacam-se as seguintes ações importantes à efetivação do Marco de Referência: o Mapeamento de iniciativas em Educação Popular no Brasil, estruturado pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã; a realização da Oficina sobre a atualidade da Educação Popular no Brasil; e, a realização do Seminário Brasil: questões e desafios atuais (BRASIL, 2014).

No que tange à consolidação institucional da Educação Popular, podemos destacar: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, plano este, aprovado em 2007, que trata em seu capítulo VI da Educação Não Formal e Educação Popular; a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, na qual aprovou-se o Eixo 1 que trata da construção de uma educação popular cidadã; a criação do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã em 2011; e, a realização do Seminário de Processos Educativos do Governo Federal, em 2011 e 2012. Dentre estas ações, destaca-se que o estabelecimento da necessidade, da elaboração de uma Política Nacional de Educação Popular, pela Secretária-geral da Presidência da República em 2013, (BRASIL, 2014).

O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, trata-se de um instrumento de gestão de políticas públicas em educação em todo território nacional. O documento tem como objetivo

[...] promover um campo comum de reflexão e orientação da prática no conjunto de iniciativas de políticas sociais que tenham origem, principalmente, na ação pública e que contemplem os diversos setores vinculados a processos educativo-formativos das políticas públicas do Governo Federal (BRASIL, 2014, p.3).

Destaca-se que o documento concebe o desenvolvimento da plena cidadania da população à Educação Popular, uma vez que, nesta educação, o conhecimento é construído de maneira coletiva pelos seus sujeitos, sendo assim, apropriando-se do conhecimento, a população, em tese, também apropriar-se-ia do poder. Por fim, o documento deu início a um processo que pretende chegar à consolidação de uma Política Nacional de Educação Popular, que subsidie a construção de políticas públicas democráticas, participativas e de interesse da população.

Contribuições de Paulo Freire para uma Educação Popular Emancipatória

Paulo Freire despertou nas pessoas a crença de que é possível mudar o mundo através da educação, sua teoria pedagógica libertadora é uma reserva de altruísmo, generosidade e bondade. No final da década de 1950, em Angicos, como nos traz Brandão (2005), Paulo Freire promoveu a alfabetização de 300 trabalhadores adultos no período de 40 horas.

Devido ao êxito do seu projeto, foi convidado por Paulo de Tarso Santos, então Ministro da Educação do governo de João Goulart, a elaborar a

Campanha Nacional de Alfabetização, tal campanha promoveu uma revolução na educação, porém, com o Golpe Civil Militar em 1964, o educador foi exilado, uma vez que, os militares julgavam seu programa subversivo e temiam que o mesmo despertasse ideias revolucionárias nas pessoas (BRANDÃO, 2005).

A pedagogia libertadora de Paulo Freire critica o formalismo e o mecanicismo das práticas de alfabetização de adultos (FREIRE, 2013), pauta-se na antropologia (BRANDÃO, 2005) e, é construída a partir da visão de mundo e do ser humano: Por que o ser humano aprende? Como aprende? Para o educador, a educação como prática da liberdade não pode se dar sem o diálogo, ou seja, a educação não pode se dar sem o conhecimento da realidade do aluno, não pode estar alheia as formas de pensar e interpretar a realidade

Para Paulo Freire “*educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano*”, isso quer dizer, nós só aprendemos quando aquilo é significativo (importante) para nós, podemos até aprender por imposição e memorização (obrigação), mas logo esquecemos. Segundo o educador, nos educamos no momento quando aquilo que estamos aprendendo, ou seja, nos relacionando, fazem sentido para nós, pois os conteúdos não são apenas curriculares (saberes técnicos científicos), existem conteúdos atitudinais (conteúdo das pessoas).

De acordo com o educador, a leitura do mundo nos serve para nos aproximarmos deste mundo e, retirar do mundo lido, objetos que servem para a nossa vida e para a do outro, para tal, precisamos apenas de curiosidade epistemológica Para Freire (2013), antes de conhecermos algo, interessamos pelo mesmo (somos curiosos).

Conforme Paulo Freire (2013), o conhecimento só é válido se o mesmo é compartilhado, para tal, dá-se a necessidade do diálogo (troca de leitura de mundo). Para o educador brasileiro, a validade de um conhecimento é dada socialmente. A partir da troca das leituras de mundo, parte-se para a reconstrução do mesmo, atribuindo à educação, uma função emancipatória, revolucionária (FREIRE, 2013).

Para Freire, somos seres inacabados e aprendemos ao longo de toda a vida, aprender, segundo o mesmo, não é acumular conhecimento, pois o mesmo é volátil e as informações envelhecem rapidamente, sendo assim, o importante é aprender a pensar a realidade. Apesar de aprendermos através do diálogo, ou seja, através do contato com o outro, é o sujeito que aprende, portanto, o mesmo deve ser respeitado em sua individualidade (FREIRE, 2013).

Considerações Finais

A Educação Popular vem sendo construída na história da educação brasileira desde a década de 1940, ao longo dos anos, por meio de lutas e debates, tem impactado, influenciado e transformado não apenas a modalidade de Educação de Jovens Adultos (EJA), mas também, de todas as etapas de ensino, seja escolarizada na rede regular de ensino, ou através de experiências para além dos muros da escola.

Temos no educador Paulo Freire, o fortalecimento de maneira teórica e prática, de uma Educação Popular vinculada aos oprimidos, reconhecendo os educandos como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, o educador propôs uma pedagogia voltada para a compreensão da realidade de exploração e opressão, e engajada com a transformação social.

Com vistas à constituição de uma sociedade mais justa, a Educação Popular está intimamente engajada com a transformação social. Nela, por meio do diálogo e do respeito busca-se a concretização de uma educação humanizadora, comprometida em desvelar os processos de opressão e exploração, que por vezes desumanizam e escravizam os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. de R. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.
- BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2018.
- BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARCIA, Valéria Aroeira. O papel da questão social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social realizado pela Faculdade de Educação da USP, São Paulo, **Anais...**, São Paulo, 2008.
- GUERREIRO, J. A. **O conceito de qualidade no Programa Mais Educação**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – UNICAMP, Faculdade de Educação.
- IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1971.
- LIMA, T.; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis [on line]**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2015.
- MACIEL, K. F. Pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular. IN: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul. /dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70>> Acesso em: 28 ago. 2018.
- PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. In: **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 40, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf> Acesso em: 28 ago. 2018.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D; et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, **Anais...**, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004b. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>. Acesso em: 28/08/2018.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. Determinantes do “Milagre” Econômico Brasileiro (1968-1973): uma Análise Empírica. **RBE**. Rio de Janeiro v. 62 n. 2 / p. 221–246 Abr-Jun 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v62n2/06.pdf>.> Acesso em: 28 ago. 2018.

VENCO, S.; RIGOLON, W. Trabalho docente e precariedade: contornos da política educacional paulista. In. **Comunicações**, vol. 21 no. 2, 2014.



Mural confeccionado como parte do projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

IV

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA GESTÃO DO CIEJA PAULO EMÍLIO VANZOLINI

Maria Adélia Gonçalves Ruotolo

Neste capítulo apresentamos alguns dos princípios de educação de Paulo Freire aplicados na prática gestora do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Paulo Emílio Vanzolini, uma escola pública para jovens e adultos da região central da cidade de São Paulo.

Para aplicar o pensamento de Paulo Freire, de forma concreta, no processo educativo, é preciso refletir, inicialmente, sobre sua concepção de ser humano, como um ser histórico e inacabado.

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 1987, p.42)

Essa concepção demonstra a clareza do Educador na compreensão do desenvolvimento social e político como um processo contínuo de construção e reconstrução dos sujeitos.

Por outro lado, para Paulo Freire, não se pode separar o modo como se pensa e se atua no mundo hoje, do processo histórico da construção identitária da sociedade.

Sabe-se que não há atualidade nacional que não seja processo histórico. Desta forma, toda atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no “ontem” do processo. Não que deva ser ela necessariamente o passado, o que seria sua própria negação. Por isso mesmo, a atualidade do ser nacional – em caminho ou em busca de sua autenticidade, pela superação de seu estado colonial ou semicolonial – apresenta uma série de marcas do “ontem”, manifestadas no comportamento social do homem brasileiro e outras mais, de feição recente, também, refletidas neste comportamento. (FREIRE, 1959, p.23)

A situação real da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que vivemos hoje, em 2018, é, portanto, o resultado do processo histórico de construção das políticas públicas relacionadas à Educação.

Breve relato histórico da política educacional da EJA

A Educação está diretamente vinculada à Política e à Economia de um país: um povo alfabetizado é indicação de um país desenvolvido e, conseqüentemente, com uma economia produtiva e com um povo consciente de seus direitos e deveres. Assim, as mudanças no modelo político e econômico, ocorridas a partir da década de 1930, marcaram a história da Educação brasileira que, passou de uma questão vinculada apenas às elites para uma questão nacional, envolvendo também, os trabalhadores.

O analfabetismo, até 1930, não afetava a sociedade ou a economia brasileira. No entanto, a queda da burguesia cafeeira, com a Revolução de 1930, deu início a uma nova ordem política, social e econômica. Ao assumir o poder, Getúlio Vargas pretendia inserir o Brasil no mundo capitalista e industrializado. Nesse novo sistema político e econômico, o alto índice de analfabetismo era um fator que impediria o progresso e a entrada do Brasil na Economia Internacional. O analfabetismo tornou-se uma questão preocupante diante da exigência de mão de obra qualificada no processo de industrialização. A Educação passou então a ser vista com maior interesse, iniciando o processo de construção de uma proposta de escola e de Educação a nível nacional.

Essa nova proposta para a Educação foi instituída de forma legal na Constituição de 1934, onde, pela primeira vez, a gratuidade do ensino primário aos adultos é mencionada.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...]

Art.150. Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e* , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível. (BRASIL, 1934)

Esse avanço durou pouco. A Constituição de 1937 estabeleceu novos parâmetros para a Educação. A ideologia política vigente durante o período conhecido como Estado Novo aumentou, ainda mais, a desigualdade social e, conseqüentemente, de direitos políticos e econômicos. Em relação à Educação, deixou claro a distinção entre as escolas destinadas à elite e aquelas voltadas para as massas, ao considerar como primeiro dever de Estado, aos menos favorecidos, o ensino pré-vocacional e profissional, e a exigir comprovação de “escassez de recursos” para obtenção de gratuidade do ensino primário.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da

Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. [...]

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937)

O pós-guerra marca um novo momento da História. A criação da UNESCO deu início às denúncias e alertas em relação às desigualdades sociais e o papel da Educação, incluindo adultos, no desenvolvimento dos países. A UNESCO deixou claro a relação e a importância da Educação como instrumento para diagnosticar e avaliar o desenvolvimento socioeconômico dos países, que passaram a ser classificados em categorias como, por exemplo, “atrasados”. O Direito à Educação gratuita e pública volta à Constituição de 1946 que estabelece, no Artigo 168, “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946)

O golpe militar de 1964, dita novas regras para a educação, fortalecendo as escolas particulares e restringindo, gradualmente, o acesso à gratuidade do ensino. A continuidade no ensino público gratuito, após o primário, ficou vinculada ao bom desempenho escolar e à possibilidade de bolsas de estudo que seriam restituídas posteriormente. Essas condições diminuía o acesso, dos menos favorecidos, à educação secundária (hoje, ensino médio) e superior, aumentando a desigualdade social. A educação de adultos sequer foi mencionada na Constituição de 1967, demonstrando o pouco ou nenhum interesse real do Governo Militar por essa modalidade de ensino.

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: [...]

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. (BRASIL, 1967).

O Movimento das “Diretas Já” pôs fim ao Regime Militar, em 1985. O cenário político do Brasil muda radicalmente: é o momento de abertura política. A Constituição de 1988, vigente até hoje (2018), proporcionou avanços consideráveis na busca pela democratização do país e superação da desigualdade social, após a Ditadura Militar. Nos artigos 3º e 6º, por exemplo, percebe-se a preocupação em estabelecer princípios que garantam os ideais democráticos. É importante lembrar que, o texto original da Constituição Federal de 1988, sofreu alterações de acordo com as necessidades de adequação às realidades sociais e econômicas vivenciadas nos últimos 30 anos. Apesar dessas alterações continua a ser um documento que consagra as conquistas sociais e os princípios que regulamentam uma sociedade democrática.

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I—construir uma sociedade livre, justa e solidária; II—garantir o desenvolvimento nacional; III—erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV—promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação EC nº 26/2000, EC nº 64/2010 e EC nº 90/2015) (BRASIL, 1988).

A Educação também recebeu um tratamento específico, com princípios que favorecem a construção de uma escola igualitária e mais humana, baseada em uma Educação de qualidade para todos e todas, que promove a aprendizagem para o exercício da Cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos começa a ser tratada no mesmo nível de importância que o Ensino Regular.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Nacionais Curriculares, apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, demonstram a intencionalidade de se pensar a EJA como uma modalidade de ensino tão importante quanto o Ensino Regular, com currículos, materiais, professores com formação específica para a modalidade. No entanto, passados 18 anos, a realidade se mostra bastante distante do que propõe a Lei. A valorização da EJA ficou apenas no discurso documental. Na prática, continuou a ocupar um papel secundário nas políticas educacionais. Podemos dizer que, houve muitos acordos, muitas discussões em torno da EJA, mas, poucas mudanças efetivas e eficazes.

Diante do quadro histórico das Constituições brasileiras, fica evidente que a Educação e o “Direito” a ela, são moldados de acordo com a ideologia política de quem está no Poder. No entanto, é preciso lembrar que, estar na Constituição o Direito à Educação, não significa seu cumprimento. Para efeti-

var esse Direito são necessárias ações e provimento de infraestrutura da parte do Poder Público.

Atualmente, com as reformas educacionais em andamento, não se sabe ao certo qual a política educacional que será estabelecida, especialmente para a EJA. Assim, conscientizar os Jovens e, principalmente, Adultos sobre o SEU direito à educação constitui ainda um dos nossos maiores desafios:

A igualdade a que têm direito se faz, tão somente do ponto de vista formal, haja vista a desigualdade social e a pobreza a que estão submetidos, cotidianamente. Trata-se de uma forma de viver — aquela regida pela lógica do capital, em que a universalização da educação coloca-se como algo da ordem do impossível. (URPIA *et al.* 2016, p.5)

Nesse novo cenário que se apresenta as políticas educacionais que o pensamento de Paulo Freire se torna o caminho concreto para a conquista e a garantia dos direitos de Cidadania.

O pensamento de Paulo Freire

Falar de Paulo Freire na Educação é falar de ideias, de ideais. É falar de transformação e de liberdade.

Falar de Paulo Freire é evocar mananciais de lucidez. É descobrir torvelinhos de protesto justo e valoroso em favor da esquecida dignidade de toda pessoa. É referir-se a uma tenaz e serena vigília pela liberdade dos oprimidos, pela educação e pelo domínio de si mesmo. [...]é levantar-se contra a miopia do reducionismo econômico e abrir de par em par as janelas da criatividade e do esforço. É, também, alçar o voo da imaginação e do sonho, frente ao mesquinho procedimento daqueles que ficam contabilizando seus compatriotas em enquetes e eleições, sem procurar torná-los cidadãos plenos na vida pública. (MAYOR, 1996).

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921. Sua escolarização (básica e superior) ocorreu em um período da história marcado pela queda da burguesia cafeeira, revolução de 1932 e Estado Novo. Graduado em Direito, no início dos anos 1940, exerceu a profissão até 1947, quando ingressou no SESI – Serviço Social da Indústria – de Pernambuco. Trabalhou na divisão de Educação e Cultura do SESI por dez anos. Suas vivências e inquietações em relação à Educação e ao tratamento dos educandos, durante esse trabalho, foram essenciais para construir a base de sua visão pedagógica. Em sua prática, constatou que o diálogo seria o caminho para a transformação da realidade e construção de uma nova sociedade.

Nunca ditamos uma solução aos operários ligados ao SESI, através de seus clubes. Nunca ditamos uma solução aos pais de alunos de escolas sesianas, ligados a elas e a nós por meio de suas associações. O caminho para nossos projetos foi sempre o do diálogo. Diálogo através de que se ia conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou a nossa conveniência. E dessas discussões verdadeiramente democráticas, entre nós e os líderes operários e, em algumas oportunidades, entre nós e as assembleias operárias, muitas vezes saímos vencidos, em algum dos pontos que defendíamos. Não só vencidos, mas, em alguns casos, convencidos. Aprendemos humildemente a lição importantíssima: nem todas as coisas vistas como boas e certas do nosso ângulo, o são, realmente, do ângulo operário. E não há outra solução, senão a de tentarmos a sua adesão pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência da coisa proposta. Nunca pela imposição. (FREIRE, 1959, p.21).

No período de 1946 a 1964, em que se iniciava uma época de experiência democrática no Brasil, a Educação era vista como o caminho para a instrumentalização dos sujeitos para o mercado de trabalho. Foi um momento histórico, marcado por movimentos sociais, em que se destacou a atuação da sociedade, por meio dos movimentos de base, igrejas, organizações sindicais, entre outros, nas iniciativas governamentais pela alfabetização de adultos.

É nesse período histórico que as ideias de Paulo Freire voltadas para a Educação Popular se formam e se desenvolvem.

Em sua tese de concurso, Educação e Atualidade Brasileira, para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, escrita em 1959, Paulo Freire destaca a necessidade de se rever o processo educativo, reconhecendo a realidade do povo brasileiro e a necessidade de transformação. A realidade da época era a de uma sociedade que enfrentava a transição política, econômica e social de vivência de ditadura, a Era Vargas, para uma experiência de democracia em um mundo pós-guerra.

[...] preocupa-nos, predominantemente, a indagação das marcas mais acentuadas de nossa atualidade com que teremos de sintonizar nossa educação. Entre elas, a da incoercível tendência para a nossa democratização política e cultural. Democratização, porém, que vem sendo comprometida por uma série de pontos de estrangulamento dentro da nossa atualidade. [...] Daí a cada vez maior inoperosidade de nossa educação, em desarmonia com a nossa realidade ou com aspectos mais gritantes desta realidade. A uma sociedade que se industrializa e se democratiza, como a nossa, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa. Educação que se faz... ...um dos obstáculos ao nosso

desenvolvimento econômico bem como à nossa democratização. (Freire 1959, p. 9)

[...] Não tememos apontar a nossa "inexperiência democrática", responsável por tantas manifestações de nosso comportamento, como a matriz desta educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista com que nos desnutrimos. (FREIRE, 1959, p. 10).

Engajado nos movimentos sociais, essas ideias se moldam de acordo com sua experiência na alfabetização de adultos no nordeste do Brasil. Para Freire o analfabeto vivia a “cultura do silêncio”. Uma cultura adquirida desde a colonização brasileira: “o Brasil nasceu e cresceu sem experiência do diálogo. Sem direito à “fala” autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contatos. Sem escolas.” (FREIRE, 1959, p.57). Segundo Gadotti (1996, p. 70) “era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo.” (GADOTTI, 1996, p.70).

Com o golpe militar de 1964, uma nova história política se delineia. Com ela, a prisão e o exílio. O sucesso de seu trabalho na alfabetização e conscientização das massas, não agradou as elites brasileiras. Acusado de subversão, Paulo Freire deixou o Brasil, indo primeiro para a Bolívia e, em seguida, para o Chile onde trabalhou, junto com outros educadores, na alfabetização de adultos. O golpe militar no Chile, em 1973, obrigou-o a ir para a Suíça. Nessa época, viajou por vários países apresentando suas ideias e experiências na alfabetização de adultos, tornando-se um dos educadores mais respeitados e importantes. Paulo Freire só retornou ao Brasil, em 1980.

Durante o exílio no Chile, em 1970, surge a “Pedagogia do Oprimido”. Este livro apresenta os princípios de sua visão para uma educação libertadora, onde não há espaço para o modelo bancário.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p.33).

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialógica como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação

gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 1987, p.39).

A pedagogia de Paulo Freire não trata de técnicas voltadas à aprendizagem de leitura e de escrita. Ao tratar da alfabetização de adultos, ele “convida” os sujeitos a se perceberem, homens e mulheres, atuantes na sociedade, “fazedores de cultura”. Quando isso acontece, “está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Estão alfabetizando-se, politicamente falando.” (ARAÚJO FREIRE 1996, p. 37) Assim, a Educação é vista como um ato político para a conscientização e libertação dos sujeitos. O oprimido se conscientiza de que a liberdade é uma conquista e não uma doação do opressor.

Sendo assim, o diálogo é fundamental para a construção da educação libertadora. A dialogicidade entre educador-educando é o meio para se estabelecer uma relação de confiança e colaboração. É o meio de se obter elementos para a análise crítica e transformadora da realidade. Segundo Freire (1987, p.39) “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de ser com as liberdades e não contra elas.” (FREIRE, 1987, p.39).

Segundo Marrach (1996, p.565) “o centro da pedagogia freiriana não é o professor, nem o aluno, mas o velho e sábio diálogo.

O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua auto-afirmação enquanto sujeito. Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de **amor, humildade, esperança, fé e confiança**. (GADOTTI, 1996 p.81).

Paulo Freire não fornece a receita para ser reproduzida na escola. Mostra um caminho que deve ser refletido, avaliado, reconstruído para ser utilizado em cada situação, em cada realidade. “Em suma, o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política.” (ARAÚJO FREIRE, 1996 p.40).

O pensamento de Paulo Freire para a Educação sobreviveu às mudanças sociais e políticas, ao longo dos diferentes momentos históricos. São ideias e ideais que não se adequam aos modismos teóricos. São vivências. São reali-

dades compartilhadas que traçam o caminho para a transformação e emancipação social.

Paulo Freire e o CIEJA Paulo Emílio Vanzolini

Pensar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pensar em Ação Social, em Política, em Educação democrática. É, portanto, pensar em Paulo Freire.

A construção da concepção de Educação na visão freiriana foi um processo de resgate de memórias, de vivências, de leitura de mundo. Podemos dizer que a base da pedagogia de Paulo Freire está em uma Educação democrática, construída por meio do diálogo e da afetividade.

A coerência entre teoria e prática é fundamental para Paulo Freire. Ao deixar a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1991, declara: “Sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ler tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz.” (FREIRE, 1991, p.144).

Sendo assim, para aplicar a pedagogia de Paulo Freire na escola pública é preciso antes de tudo acreditar nela e manter a coerência entre a teoria, as ações e as relações entre escola e comunidade.

Uma das funções do gestor escolar é construir a identidade da escola. No entanto, é preciso primeiro construir a sua identidade gestora. A reflexão sobre o papel social do gestor escolar e a resposta honesta sobre sua disposição em atuar como educador comprometido com a realidade dos educandos e da comunidade em que a escola se insere, ajuda a estabelecer alguns parâmetros para a prática gestora nos princípios de Paulo Freire. No CIEJA Paulo Emílio Vanzolini a gestão democrática é a primeira característica que traduz a identidade da escola.

Essa característica fundamenta-se na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o documento que oficializa o objetivo da escola no contexto da comunidade em que está inserida. A base para a elaboração do PPP é: envolver a participação da comunidade escolar e conhecer a realidade dos educandos, seus modos de vida, conhecimentos do mundo, experiências, saberes, cultura, necessidades, anseios, etc. E, por meio da escuta sensível, pesquisar e estudar possibilidades de planejamento, selecionando temas que gerem críticas e reflexões sobre a realidade e levem à libertação.

O diálogo entre comunidade escolar e o mundo é que direciona os elementos que possibilitam a libertação e a construção, como diz o lema da escola: DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL PARA TODOS E TODAS.

Considerando que a Educação é dinâmica e que, hoje, as mudanças acontecem de forma bastante rápida, a gestão é responsável por possibilitar ou viabilizar o acompanhamento do trabalho escolar, à medida que essas mudanças acontecem.

O mundo, a sociedade, a comunidade escolar também muda constantemente. Assim, o PPP deve ser revisitado, avaliado e reavaliado buscando identificar os pontos que podem ser mantidos, os que devem ser retirados, e/ou aqueles que devem ser readequados para acompanhar as mudanças sociais e as necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esse processo de construção e reconstrução do PPP, ou seja, da identidade da escola deve estar sempre alicerçado na coerência entre as práticas pedagógicas e a ações estabelecidas no documento; na coerência entre o que se faz e o que se diz.

A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por n razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência. (FREIRE, 1992, p. 34).

Os alunos do CIEJA

As pessoas que buscam a EJA já passaram por um processo de exclusão social em diferentes formas, como por exemplo, defasagem pedagógica, necessidade de deixar o ensino regular para trabalhar, *bulling* relacionado à identidade de gênero, etc.

Diferente do Ensino Regular, a modalidade EJA apresenta características bastante peculiares, a começar pela multiplicidade cultural e etária e, atualmente, com o crescente aumento de jovens e adolescentes, o chamado “processo de juvenilização” da EJA.

Esse quadro retrata bem o cenário das escolas que oferecem a modalidade EJA. Dentro dessa realidade está a realidade do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini. A escola está localizada no bairro Cambuci, próximo ao Centro de São Paulo. É uma região onde há uma alta concentração de pessoas em situação de extrema vulnerabilidade social. Essa característica, somado à participação no Programa Transcidadania¹, proposto na gestão do Prefeito Fernando

¹ Programa Transcidadania: promove a reintegração social e o resgate da cidadania para travestis, transexuais e homens trans em situação de vulnerabilidade. Utilizando o desenvolvimento da educação como principal ferramenta, as beneficiárias e os beneficiários recebem a oportunidade de concluir o ensino fundamental e médio, ganham qualificação profissional e desenvolvem a prática da cidadania. É destaque mundial por ser um programa inovador. Atualmente o programa possui 200 vagas. (Fonte: Prefeitura de São Paulo - SMDHC. Disponível em http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbt/programas_e_projetos/index.php?

Haddad, e o Projeto Portas Abertas: Português para imigrantes², do prefeito João Dória, tornam a escola um espaço onde a diversidade de vivências é bastante significativa. Nas salas de aula convivem pessoas com deficiência, idosos, imigrantes, refugiados, adolescentes, transexuais, entre outros. São muitas as histórias de vida e muitas questões pessoais a serem trabalhadas e tratadas. Preconceito, vergonha e medo ainda são parte da vida escolar dessas pessoas.

Chegar à escola é o primeiro obstáculo a ser vencido. Ultrapassar os portões da escola é um obstáculo ainda maior. Frequentar as aulas, permanecer na escola é uma batalha diária e constante para os alunos e para a equipe escolar.

Como cativar esses alunos para que vençam seus medos e despertem o interesse em frequentar a escola? Como cativar esses alunos para que reconheçam seu direito à Educação?

Ações de inclusão e diálogo, respeitando a cultura e os saberes adquiridos nas vivências dos alunos que chegam ao CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, são parte do cotidiano escolar.

Para **incluir** os **excluídos** é preciso ter a sensibilidade de encontrar a melhor forma de **acolhê-los**.

Acolhimento e diálogo

O primeiro comprometimento da equipe gestora com os educandos é oferecer um ambiente agradável: um vaso de flores sobre o balcão da matrícula já é um passo para trazer o aluno para um ambiente mais acolhedor; um mimo, como um pote de balas que fique disponível a eles, já é uma demonstração de afeto e acolhimento a esse aluno. Essas pequenas ações tornam-se estratégias eficazes para que os alunos sintam-se parte da escola, onde podem encontrar amigos, trocar ideias, utilizar novos conhecimentos para reconstruir uma história de vida ou traçar novos caminhos na sua história.

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que ador-

[p=150965](#) Acesso: 23/04/2018)

²Projeto Portas Abertas: Português para imigrantes: iniciativa conjunta entre a SMDHC (Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania) e a SME (Secretaria Municipal de Educação), com o objetivo de oferecer curso de português gratuito, regular contínuo e permanente para imigrantes na Rede Municipal de Ensino. E assim, garantir os direitos para a população migrante da cidade de São Paulo, propiciar sua inserção no mercado formal de trabalho e promover sua regularização migratória. (Fonte: Prefeitura de São Paulo - SMDHC. Disponível em http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/MIGRANTES/Perguntas_Respostas_Portas%20Abertas_v1.pdf. Acesso: 23/04/2018)

nam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 1996, p.19).

No CIEJA PAULO EMÍLIO VANZOLINI, acolher e cuidar são ações que definem a identidade da escola: um espaço de convívio social em que “respeito” é a “palavração” cotidiana e a afetividade é o caminho de construir e estreitar as relações entre os sujeitos envolvidos.

A postura de afetividade começa no momento em que os alunos procuram a escola. Nesse instante, o diálogo informal, buscando conhecer a pessoa que nos procura, é o primeiro passo para estreitar as relações e derrubar algumas barreiras. Muitos chegam com histórias de conflitos, violência e abandono. Para esses, o sorriso, as palavras mais delicadas, um tom de voz amigável, porém firme, olhar nos olhos sem julgar, constituem o primeiro diálogo que classifico como “um diálogo” silencioso, já que as palavras muitas vezes, chegam às nossas orelhas permeadas de raiva e gritos.

No diálogo inicial realizado com os alunos, a postura da equipe gestora, e também da equipe escolar, é de escuta, buscando encontrar meios para os alunos possam vencer seus medos, despertar o interesse em frequentar a escola e reconhecer o seu direito à educação.

O afeto e a sensibilidade para compreender as dificuldades e os obstáculos que os educandos enfrentam, faz com que se sintam mais protegidos e amparados, facilitando a comunicação com a equipe escolar. Essas atitudes favorecem o processo de aprendizagem e fortalecem os educandos, dando-lhes ânimo e aumentando sua autoestima, motivando-os a permanecer na escola.

Afeto e sensibilidade não são mais uma das estratégias pedagógicas. São a personificação, a concretização do cuidado mútuo entre educadores e educandos. São o fortalecimento do sentimento de pertencimento do educando no ambiente escolar onde ora ele aprende, ora ele ensina.

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 1996, p.27).

Compreender o caminho da transformação e do empoderamento de Direitos dos alunos do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini e da comunidade local é retomar a esperança e os ideais da Educação Popular na concepção de Paulo Freire. Nesse caso, podemos afirmar que a equipe gestora e toda a comunidade escolar estão comprometidas com a prática do diálogo e do afeto para transformar pessoas... para educar pessoas.

A integração com a comunidade, o diálogo estabelecido, a confiança mútua, o fortalecimento, a resistência e as lutas diárias constituem alguns princípios da gestão do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini.

Considerações finais

A pedagogia de Paulo Freire, construída a partir de suas vivências enquanto “ser” e “educador”, foi concebida dentro de uma visão humanista e libertadora. Não trata de técnicas voltadas à aprendizagem de leitura e escrita. Trata de libertação e transformação dos sujeitos (educadores e educandos) envolvidos no processo educativo.

A prática das ideias de Paulo Freire constitui um caminho para que os “excluídos” da sociedade se descubram sujeitos construtores e reconstrutores de sua história. Nesse processo de descoberta, o diálogo e a afetividade surgem como instrumentos pedagógicos que possibilitam a leitura crítica da realidade (pessoal e social) e sua transformação.

A gestão do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini sempre planejou com muito cuidado, o trabalho escolar (em todos os níveis), buscando oferecer uma educação de qualidade social para todos e todas.

O público desta escola é um público de minorias, que vive à sombra das maiorias capitalistas, que vive na marginalidade social. São pessoas que como diz Paulo Freire vivem “a cultura do silêncio”. Faz parte do comprometimento da gestão escolar “dar voz” a eles para que possam resgatar seu lugar na sociedade. Esse comprometimento é pautado na concepção de Paulo Freire em relação ao processo educativo: educar para conscientizar e libertar. Assim, o Projeto Político-Pedagógico é construído e elaborado de modo a retratar a identidade multifacetária da escola dentro da comunidade em que está inserida.

No trabalho gestor, buscamos manter a coerência entre o que fazemos e o que dizemos.

Para manter essa coerência, estamos comprometidos com dois princípios básicos da pedagogia de Paulo Freire: afetividade e diálogo. Esses princípios são vivenciados no cotidiano escolar, em todas as situações.

O CIEJA Paulo Emílio Vanzolini constitui um espaço onde convivem pessoas de diferentes idades, vivências, etnias, credos, línguas, regiões geográficas. Pessoas solidárias, que usam seus saberes para ajudar a outros; pessoas que buscam novos caminhos, pessoas que deixaram seus medos para trás e voltaram a sonhar. Pessoas que apresentam histórias de vida bastante complexas, uma vida que, na maioria das vezes, envolve momentos de extremas violências. Nesses casos é que o diálogo e a afetividade se fazem mais presentes.

A equipe gestora do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini está comprometida a fazer o seu melhor, acolhendo a todos com respeito, incentivando-os a participar das questões e decisões escolares, promovendo o diálogo constante entre educadores, educandos, gestores, equipe administrativa, enfim todos os envolvidos na comunidade escolar. Essas ações favorecem o estabelecimento de relações de respeito e confiança no espaço escolar e, conseqüentemente, na resolução de conflitos.

Construída ao longo dos anos de 1960 e 1970, a concepção pedagógica de Paulo Freire continua atual. Transpôs as barreiras do tempo e do espaço. E hoje, diante do quadro político e social que estamos vivendo, a prática escolar dos ensinamentos de Paulo Freire se faz ainda mais necessária.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **PAULO FREIRE: uma biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortes e IPF, 1996.
- BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso: 05 mar. 2018
- _____. **Constituição (1937)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso: 05 mar. 2018
- _____. **Constituição (1946)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso: 05 mar. 2018
- _____. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso: 05 mar. 2018
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 05 mar. 2018
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>> Acesso: 20 abr. 2018
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Manifesto à maneira de quem, saindo, fica**. 1991. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4394>> Acesso: 22 abr. 2018.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **PAULO FREIRE: uma biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortes e IPF, 1996.
- MAYOR, Federico. Primeiras Palavras. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **PAULO FREIRE: uma biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortes e Instituto Paulo Freire, 1996

MARRACH, Sônia Alem. O tempo em que a obra de Freire nasceu. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **PAULO FREIRE**: uma biobibliografia. São Paulo: Editora Cortes e Instituto Paulo Freire, 1996

URPIA, Maria de Fátima Mota et al. Apresentação: o último editorial de um ano ruim. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. V. 4, no 8; 2016. p. 5



Mural confeccionado como parte do projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

V ACOMPANHAMENTO DA DIDÁTICA EM ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – MELHORIA DO APRENDIZADO

Natália Tsuzuki

Atualmente a busca de ensino de qualidade é de fato uma das metas que as escolas procuram estabelecer. Dessa maneira um dos maiores desafios da Educação de Jovens e Adultos é promover a transformação social, a uma educação que forme indivíduos críticos, capazes de exercer os seus deveres e lutar pelos seus direitos.

Diante do contexto, a busca de alternativas que contemple as teorias educativas, utilizando metodologias diferenciadas para facilitar o ensino e a aprendizagem. Sair do tradicional e utilizar estratégias que despertem ao aluno o interesse em estudar.

Muitos docentes associam o processo de ensinar à transmissão de conteúdos que precisam ser memorizados e procedimentos que precisam ser reproduzidos, segundo a pedagoga Critelli (1981), essa prática dissocia a educação do contexto social e histórico dos alunos dificultando o processo de aprendizagem. “Diante desta realidade novos métodos de ensino precisam ser experimentados, novos conteúdos, novas estratégias” (ANDRADE, 2014). O presente trabalho busca pesquisar e inserir novas metodologias utilizadas em sala de aula para alunos do ensino de jovens e adultos, a fim de auxiliar o docente no ensino e aprendizado.

Referencial Teórico

A Educação no Brasil começou com os Jesuítas na época do Brasil colônia, através da catequização das nações indígenas. A educação dada pelos jesuítas tinha preocupação com os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, constando de trabalhos manuais, ensino agrícola e, muito raramente, leitura e escrita. No Período Imperial (1822 a 1889), a partir do decreto n. 7.031 de 6 de setembro de 1878 foram criados cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de educação elementar, para o sexo masculino, no município da corte. Foi somente a partir da década de 1940, que a educação para Jovens e Adultos, começou a se delinear e se constituir como política educacional (MANFREDI, apud HAMZE, 2014).

A constituição Federal no seu art. 208 - a educação para jovens e adultos tem a primeira referência à garantia de ensino público fundamental obrigatório, inclusive “para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. “Art. 208- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na ida-

de própria; [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (MANFREDI, apud HAMZE, 2014).

Em 1990 aconteceu o “Ano Internacional da Alfabetização”. Uma conquista importante para a educação de jovens e adultos foi a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº. 075/1995, que garantia aos alunos ingressarem no ensino fundamental, através dos exames de classificação, eliminando a obrigatoriedade de apresentação de comprovante de escolaridade anterior para a matrícula na rede pública (MANFREDI, apud HAMZE, 2014).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) em relação à Educação de Jovens e Adultos, nos artigos 37 e 38 estão elencados: “oportunidades educacionais apropriadas”, segundo as características do alunado; mero estímulo genérico, pelo Poder Público, as ações que mantenham o trabalhador na escola; exames (supletivos e de aferição de conhecimentos e habilidades informais) (MANFREDI, apud HAMZE, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais abrangem os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LDBEN 9394/1996 (MANFREDI, apud HAMZE, 2014).

A prática pedagógica, entendida como relações que se estabelecem entre o professor, o aluno, o conhecimento e a instituição é o ponto de partida para o aprendizado. A prática docente enquanto processo de ensino efetivado pelo professor num determinado tempo/espço, o qual não se dá isolada nem individualmente, mas sim através da ação coletiva, numa relação teoria-prática, a partir desta necessidade de uma dada realidade a fim de mantê-la ou transformá-la (SOUZA, 2000).

Materiais e Métodos

Materiais

Para o presente projeto foi necessário o uso dos seguintes matérias:

Lista de materiais necessários:

MATERIAL	QUANTIDADE
Papel sulfite	50 folhas
Caneta	15
Estilete	1
Garrafas pets	6
Filtro de papel	6
Solos diferenciados	6
Material impresso informativo	15

Métodos

A metodologia utilizada foi bibliográfica, em livros e sites, além de uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo ocorreu em uma escola estada-

al de nível médio, onde possui o Ensino para Jovens e Adultos de primeira a quarta série. Sendo I Termo - (1ª/2ª Série) - 12 alunos, II Termo - (3ª/4ª Série) - 14 alunos, estes alunos estão todos reunidos em uma única sala com uma docente responsável. A escola localizada no Município de Pilar do Sul pertence a uma instituição de ensino público do Estado de São Paulo.

Primeira fase

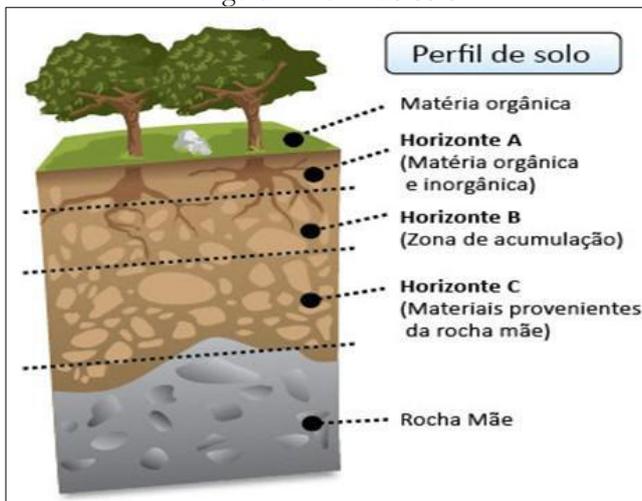
A primeira fase foi realizada no dia cinco de setembro, com a aplicação de uma pesquisa, através de entrevista onde os alunos respondiam sobre a metodologia de ensino utilizada pela professora.

- 1 – Por que você voltou a estudar?
- 2 – Qual a matéria que mais gosta de estudar?
- 3 – A professora ensina com metodologias alternativas?
- 4 – Você gosta de escrever tudo o que a professora explica?
- 5 – O que você acha que pode ser usado para melhorar a aprendizagem?

Segunda fase

A segunda fase foi realizada no dia doze de setembro aplicando uma aula diferenciada de ciências, onde os alunos colocaram em prática a teoria vista em sala de aula. O tema abordado foi o solo, a importância da conservação, cor e tipos de solos, camadas dos solos. Foram utilizados diferentes tipos de solos, onde apresentam colorações diferenciadas, para a visualização e para que os alunos sintam as diferentes granulometria. Em garrafas pets foi colocada a ordem das camadas do solo para apresentar o sistema terrestre, e facilitar o conhecimento, aplicando a importância das práticas de conservação do solo. Na figura 1, foram demonstradas as camadas do solo.

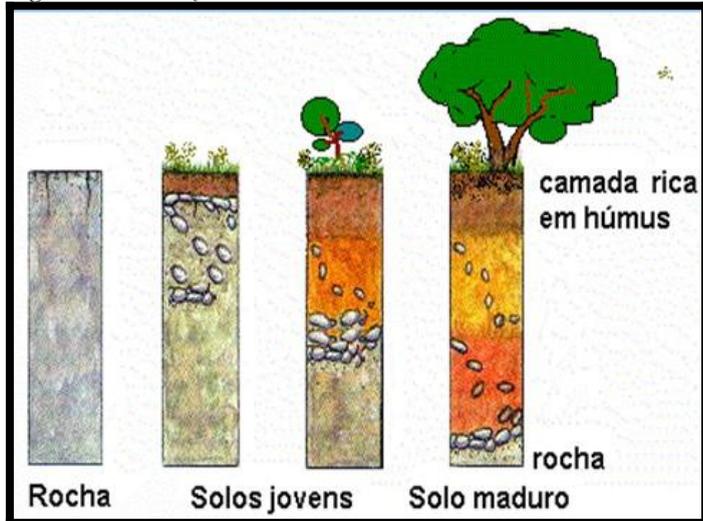
Figura 1: Perfil do solo



Fonte: <http://conectegeoblogspot.com.br/2010/11/perfil-de-solo.html>

Na figura 2, é demonstrada a formação do horizonte do solo e sua formação

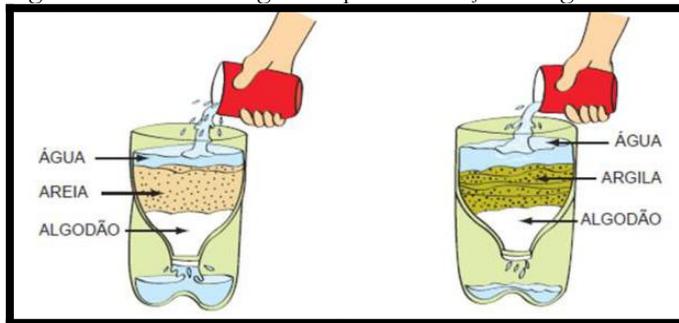
Figura 2: Formação do solo



Fonte: <http://marianaplorenzo.com/2010/10/15/pedologia-perfil-e-camada-horizontes-dos-solos/>

Na figura 3, exemplo de como foi realizada a experiência com os solos. Demonstrando como a água é filtrada pelos diferentes níveis de solo.

Figura 3: Camadas da garrafa pet e absorção da água.



Fonte: <http://eliasfundamental.blogspot.com.br/2013/05/conhecendo-terra-4-ano-d.html>

Terceira fase

Na terceira fase, foi realizada uma nova avaliação de satisfação para ver se os alunos gostaram da metodologia utilizada para facilitar o aprendizado. Através de entrevista com a sala.

1- A aula foi válida para aprender mais?

- 2- Você prefere a aula teórica ou a aula prática?
- 3- O que mudou no seu aprendizado?
- 4- Você gostaria de novas aulas práticas?
- 5- O que você acha de inserir palestras?

Quarta fase

Na quarta e última fase do projeto foi realizada uma entrevista com a professora responsável por lecionar no Ensino de Jovens e Adultos. Com o objetivo de utilizar a experiência vivenciada da docente, para a aplicação futura na minha carreira profissional. Essa forma de pesquisa foi de forma aleatória, onde através da conversa a professora foi pontuando as dificuldades em lecionar atualmente e o lado positivo em estar em sala de aula até os dias de hoje.

Resultado e Discussão

Resultado da primeira fase

Após entrevista realizada com os alunos, os resultados obtidos foram os seguintes de acordo com o gráfico 1. A necessidade do retorno dos alunos aos estudos foi de 50% da sala, para poder efetivar no emprego, apenas 8% da sala retornou pela autoestima, onde a presença em sala de aula e o contato com pessoas as torna felizes e 42% dos alunos presentes retornaram para dar continuidade aos conhecimentos, indicando haver entre os alunos um interesse em aprender e aplicar rapidamente no seu trabalho, isto requer aulas dinâmicas e práticas.

Gráfico 1: Causa do retorno ao estudo. Piedade, 2017.



A matéria escolhida na preferência pelos alunos foi de 100% matemática e a segunda matéria é a de língua portuguesa. De maneira geral, pela observação feita ao material didático utilizado pela professora, as disciplinas estão diretamente ligadas, ela utiliza exercícios onde a aplicação é de forma conjunta.

Quando foi perguntado a respeito da didática da professora, todos elogiaram, os alunos disseram que não gosta quando sai da rotina, e conseqüentemente responderam a quarta pergunta, onde sempre que a professora passa as informações na lousa, todos copiam, para ter no caderno, e assim melhoram a caligrafia.

Na quinta pergunta os alunos de maneira geral, disseram que acreditam não ter outra forma de aprendizado, a não ser esta que a professora utiliza.

Resultado da segunda fase

Nesta segunda etapa da pesquisa, cem por cento dos alunos participaram da atividade, e foi notável a colaboração no desenvolvimento da aula por todos os envolvidos. Os comentários durante a aula e as observações foram de grande importância para a percepção do aprendizado.

Um dos depoimentos foi o seguinte: *“Eu consegui ver o tipo de solo é o mesmo da minha casa, por isso em períodos de chuva alaga, ele não faz a drenagem”*. Outro depoimento que demonstrou o aprendizado foi: *“Posso mostrar para o meu filho que ele tem que passar menos máquina para preparar a terra, porque ele está destruindo as camadas. Por isso estão sempre secos os canteiros”*.

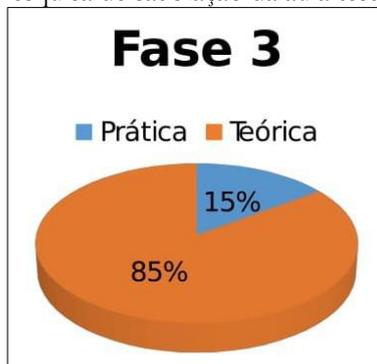
Resultado da terceira fase

Na terceira fase a pesquisa realizada com os alunos foi para verificar a preferência na didática utilizada.

Onde na primeira pergunta a resposta foi de cem por cento positiva ao validar o método utilizado, até houve comentários de que fica fácil de ver os tipos de solos apresentados no dia a dia.

Quando os alunos responderam a segunda pergunta, o resultado impressionou, por apresentar o resultado de 85% de preferência de aulas teóricas e apenas 15% preferem as aulas práticas, conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Pesquisa de satisfação da aula teste.



De maneira geral a terceira pergunta foi respondida da seguinte forma, o aprendizado já é vivenciado no dia a dia, porém serviu para praticar. Todos os alunos gostaram da aula de forma geral.

Na quarta pergunta foi notável a preferência dos alunos pela forma tradicional das aulas, o resultado da pesquisa foi de cem por cento dos alunos solicitar que as aulas fossem como sempre foram.

Quando foi realizada a quinta pergunta, sobre a inserção de palestras, foi unânime a escolha por não ter palestras.

Resultado da quarta fase

Esta etapa foi de grande validade para o aprendizado deste trabalho, onde a vivência da professora foi passada em forma de conversa. As palavras da docente emocionam a quem está ouvindo, pois a dedicação no ensino faz com que os alunos queiram frequentar as aulas e a continuar estudando. Quando a professora diz que os alunos preferem as aulas de matemática e de português, e essas devem ser da forma tradicional, se não ocorre à evasão escolar, se ocorrer de aplicar técnicas diferenciadas para o ensino eles acabam sendo desestimulados. O aluno com mais idade, tem a responsabilidade de não deixar de tentar, o avanço do aluno vem com o pensar antes de agir, pois o medo de errar, ou melhor, o erro é frustrante para o aluno, então eles pensam para não fracassar, uma forma de aumentar a produção e consequentemente aumentar o acerto. O aluno não está preparado para mudar a forma do aprendizado e muitas vezes o professor não está preparado para lidar com a situação.

No relato da experiência de anos em sala de aula, a docente diz que hoje ela leciona por prazer, pois a realidade dos alunos do ensino para jovens e adultos tem um retorno satisfatório, demonstrado a cada aula, a leitura de uma palavra pelo aluno compensa os anos em sala de aula. E o esforço de todas as noites estarem presente na sala de aula, depois de ter trabalhado o dia todo, vale apenas estar na área da educação.

Considerações Finais

Para que o desenvolvimento social do país ocorra o fator principal é a educação, a importância está aumentando pelo fato da população preocupar-se com o futuro, porém muitas dificuldades são encontradas, dentre elas a metodologia utilizada em sala de aula. A realidade é que os esforços devem ser realizados com a dedicação do docente em ensinar por prazer, tendo o objetivo o aprendizado de ambos os lados, dos alunos em aprender a ler e a escrever e dos professores a viver com as experiências do dia a dia. A partir do desenvolvimento deste trabalho a percepção da realidade educacional concretiza a minha vivência em sala de aula, onde o professor deve educar os alunos com os conteúdos exigidos pelo currículo, porém utilizar suas experiências para fortalecer o conhecimento. E não ter o constrangimento em aprender com estes

alunos, o que o torna cada vez mais sábio. O aluno acaba desenvolvendo melhor o aprendizado quando o professor demonstra maiores interesses em auxiliá-lo, utiliza de situações-problemas para ensinar e a praticar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M.R. S.D. **Educação de Jovens e Adultos: Estratégias e Metodologias para uma sustentabilidade local.** Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/marciaregina-eja_estrategias_metodologias.pdf.> Acesso em: 05 set. 2014.
- CRITELLE, D. M. **Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica.** São Paulo: Cortez, 1981.
- HAMZE, A. S.D. **A Educação de Jovens e Adultos no contexto contemporâneo.** Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/a-educacao-jovens-adultos.htm>.> Acesso em: 20 out. 2014.
- LINDOMAR, E. 2013. **Conhecendo a terra.** Disponível em: <<http://elias-fundamental.blogspot.com.br/2013/05/conhecendo-terra-4-ano-d.html>.> Acessado em 01 de setembro de 2014.
- LORENZO, M. 2010. **PEDOLOGIA – Perfil e Camadas/Horizontes Dos Solos.** Disponível em: <<http://marianaplorenzo.com/2010/10/15/pedologia-perfil-e-camadashorizontes-dos-solos/>.> Acesso em: 02 set. 2014.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Política: educação popular.** São Paulo. Ed. Símbolo. 1978.
- NAVARRO, L. 2010. **Perfil do solo.** Disponível em: <http://conectegeoblogspot.com.br/2010/11/perfil-de-solo.html>. Acessado em 02 de setembro de 2014.
- SOUZA, J.F. **A educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo.** Recife: UFPE/ Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), 2000.



Mural confeccionado como parte do projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

VI INTERSECÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO

Rogério Ferreira de Lima

Introdução

Refletir sobre educação possibilita uma amplitude de significações; pois, não diz respeito apenas a uma atividade que ocorre de forma isolada, restrita a um contexto, em um determinado espaço. De acordo com Ferreira & Oliveira (BRANDÃO, 1985, apud FERREIRA & OLIVEIRA, 2015), o conceito em torno de tal vocábulo não apresenta uma definição acabada, uma vez que, na prática, não existe um único viés no processo educativo, além de não se restringir a escola, e nem a sua prática se referir, necessariamente, ao fazer docente.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Popular podem ser compreendidas enquanto formas de democratização da educação, embora, ambas correspondam a abordagens divergentes, não configurando o mesmo processo. A temática que rege esse estudo diz respeito a Intersecção entre a educação de jovens e adultos e a educação popular enquanto mecanismos que possibilitam a formação social do sujeito.

A problemática do estudo consiste na seguinte pergunta: Como se pode democratizar a educação a partir das perspectivas que circundam a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular? Como forma de se responder tal questão o objetivo geral do estudo parte da seguinte consideração: analisar os aspectos em torno da EJA e da Educação Popular a partir da reconstrução de um panorama histórico desses dois movimentos, determinando suas resultantes. Os objetivos específicos dizem respeito a: 1. Discorrer sobre o contexto histórico da EJA; 2. Discutir a Educação Popular; 2. Relacionar a EJA, a Educação Popular e a possibilidade de formação social.

Poder-se-ia, partindo dessa primeira consideração, apontar que educação se relaciona com um processo constante, que se constrói em todos os contextos e meios nos quais os sujeitos estão inseridos. Desde a escola, com relação a sistematização do ensino, a partir de perspectivas acadêmicas, até a família, entre outros grupos sociais, ao passo no qual o indivíduo vai se apropriando e construindo conhecimento também de modo informal. Nesse sentido, discutir os entraves que circundam a EJA e as perspectivas da Educação Popular dizem respeito a refletir sobre as possibilidades de fazer da Educação, de fato, um instrumento pelo qual o homem consiga se colocar como agente social transformador e não apenas um reproduzidor de ideias pré-concebidas.

Considerações acerca da Educação de Jovens e Adultos

Reportar-se as discussões em torno da educação enquanto um processo leva a percepção de que se trata de uma necessidade a todo ser humano. Liberdade, cidadania, autonomia, são apenas alguns dos pontos englobados no vasto sentindo relativo a educação. Ela se torna necessária, entre outros pontos, porque é através dela que ocorre a apropriação da cultura, dos saberes adquiridos ao longo da história da humanidade, além de dignificar o homem. Todas essas colocações apresentam um peso maior, na contemporaneidade, justamente, por se viver em uma sociedade alicerçada na produção do conhecimento. (GODOTTI, 2013).

A declaração dos direitos humanos, adotada e proclamada pela resolução 271 A (III), por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro, do ano de 1948, apresenta em seu escopo o ensino e a educação como instrumentos para que se possa promover a cidadania, respeito, liberdade, direitos e deveres, em outras palavras, a formação do sujeito enquanto agente social só é efetivada através da educação.

É nesse contexto que traz para essa discussão os aspectos em torno da Educação de Jovens e Adultos. Seu surgimento está atrelado a necessidade de se refletir acerca dos índices de analfabetismo no Brasil, e as estratégias que foram colocadas em práticas ao longo do tempo enquanto forma para se erradicar tal fenômeno. No entanto, é importante a ressalva de que falar e discorrer sobre as questões que circundam a EJA apresenta certa polêmica, principalmente, quando se volta na história e se depara com o grande número de programas que foram colocados em prática e os altos índices de fracasso. Mas, antes de se adentrar em tais questões, é relevante estabelecer alguns pontos acerca de tal modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos se configura como uma modalidade de ensino que trabalha a partir das etapas de ensino fundamental e médio, na rede de educação pública brasileira, porém, diz respeito a uma categoria destinada aos sujeitos que não tiveram, de alguma forma, acesso à educação refugar ofertada pelas escolas. Logo, compreende-se que a EJA apresenta por objetivo promover a formação educacional dos sujeitos que não adentraram no ambiente escolar na idade apropriada. (GADOTTI, 2013).

Para constatações históricas, demarca-se que a educação tem sua origem a partir do período colônia, no Brasil, no qual os Jesuítas procuravam catequizar os nativos, com intuito de convertê-los a fé cristã. Ressalta-se que durante tal época esse processo de escolarização ocorria de modo assistemático, sem que houvesse aspectos governamentais significativos. (FIALHO & REIS, 2010).

O domínio da cultura branca, patriarcal, escolarizada sobre índios, negros, mulheres e sujeitos não alfabetizados circundou o Brasil por quase quatro séculos. Como resultante de tal cenário, observou-se que um processo educativo que se limitou a uma elite, podendo ser apontado enquanto discriminatório e excludente. (FIALHO & REIS, 2010).

Para Paiva (2009), apenas a partir da Constituição de 1824 é que a chamada instrução primária passa a ser assegurada como gratuita e destinada a todos os cidadãos. Durante os anos de 1930, o que é denominado de educação básica começa a ser destinada a adultos, tendo o apoio do governo federal, subsidiada por diretrizes educacionais, porém, começa-se a notar um conjunto de entraves que afetam a educação para jovens e adultos, principalmente, com relação ao processo de alfabetização, como também o modo pelo qual se configurava as aulas, a formação docente e os impactos governamentais.

Em 1945, estimou-se que menos de 55% da população brasileira, maior de 18 anos, não era alfabetizada. A partir desse contexto em 1947, surgem projetos de educação primária, como os cursos de supletivos, destinados a adultos não alfabetizados, e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). O intuito desse programa consistia em oferecer a educação de base, ou seja, o acesso as técnicas de alfabetização para os sujeitos, e se estendia tanto a zona urbana como a zona rural, funcionando referente a um tipo de ampliação da escola formal. (PAIVA, 2009).

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), surgem entre os fins dos anos de 1940 e 1960, promovendo discussões acerca do que se poderia compreender enquanto educação, e refletindo além da aprendizagem de um sistema de escrita. Uma vez na qual, entendia-se que a alfabetização deveria contemplar mecanismos que possibilitassem os sujeitos sua autonomia e formação social. (FIALHO & REIS, 2010).

É interessante considerar que essas três primeiras campanhas dialogavam com ideologias semelhantes, ao passo que objetivavam a erradicação do analfabetismo. A problemática residia no seguinte fato, tendo como exemplo a CEAA, objetivava-se realizar a formação dos sujeitos a curto prazo, tanto na zona rural como na zona urbana, esse fato implicou em docentes mal preparados, fazendo uso de métodos e metodologias que, em muitos casos, não se adequavam a realidade dos sujeitos. (CASEIRA & PEREIRA, 2016).

Essas três campanhas iniciais acabaram por serem extintas, durante o ano de 1963, dessa forma, a educação para jovens e adultos começa a ser concebida a partir de perspectivas ideológicas, na qual, durante algum tempo, limitou-se apenas a tentativa de se ensinar a leitura e a escrita de forma descontextualizada, e muitas vezes sem que houvesse preparação profissional dos docentes para lidarem com tal realidade. (GODOTTI, 2013).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foi instituído em pleno regime militar, pelo decreto nº 62.455, de 22 de março, de 1986, subsidiado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro, do ano de 1967. Esse programa aparece, de fato, em 1968, embora sua efetivação só tenha ocorrido no ano de 1971. O objetivo era possibilitar que sujeitos que não frequentavam a escola regular pudessem se alfabetizar, aprender cálculos, além de aspectos em torno de conteúdos cívicos, sobre moral, ética, o que era considerando, na época, como forma de se ofertar para o sujeito mecanismos de formação social. (STRELHOW, 2010).

No entanto, o MOBREAL, assim como outros programas destinados a educação para jovens e adultos, o foco consistia apenas em levar os sujeitos a se apropriarem do sistema de decifração da língua escrita. Outro ponto que vale ser ressaltado reside no fato de que, esse programa, acabou por reconfigurar o método de Paulo Freire, ao passo que Freire concebia a alfabetização por meio de contextualização com a realidade do sujeito, fazendo uso da palavra geradora, como forma de levar os indivíduos a se apropriarem da língua escrita através de práticas sociais; o MOBREAL reformulou tal perspectiva, pois, os alunos deveriam, por meio da palavra geradora, adequa-se ao discurso vigente na época (STRELHOW, 2010).

O MOBREAL foi extinto no ano de 1985; ainda surgiram outros programas com o mesmo intuito, como a Fundação Educar, embora tenha sido extinto durante o governo de Fernando Collor, por volta da década de 1990. Dessa forma, em uma síntese, pode-se colocar que essas três iniciativas centrais acerca da educação para jovens e adultos procurou mais trabalhar a partir da perspectiva de decodificação da língua escrita, do que propor uma formação cidadã, de fato. (STRELHOW, 2010).

Segundo Araújo (2011), durante os anos de 1990, especificamente em 1996, é que o governo federal propõe um programa de educação que atendia todo o território nacional. O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) apresentava-se como uma forma de retomar as metodologias, métodos de ensino dos programas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950. A problemática em torno do PAS residia no seguinte fato: qualquer sujeito que soubesse ler e escrever estaria apto para ensinar a outro indivíduo. Dessa forma, pode-se destacar que não existia preocupação com a docência, formação de professores e educação continuada para que os docentes pudessem promover a aprendizagem na sala de aula.

Em 1998, aparece o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se apresentou enquanto uma política pública do governo federal, objetivando oferecer um projeto de educação para sujeitos que viviam em assentamentos de Reforma Agrária. De acordo com Perius (2008) o PRONERA pretendia estimular, propor, criar, desenvolver alternativas para que a educação atingisse também os que residem nesses assentamentos. Como também, no que se refere a questão de gestão, possibilitar um molde democrático para decisões e estratégias a serem tomadas em relação a implantação do programa, dessa forma, optando por um conselho em que todos os parceiros pudessem ser representados.

De acordo com Araújo (2011), o Programa Brasil Alfabetizado apesar de ter sido criado em 2002, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, apenas começou a ser implantado a partir de 2003, o ponto central consistia em oferecer alfabetização para jovens a partir de 15 anos ou mais. A problemática em torno do programa se concentra no fato de que permitia utilizar voluntários, com formação de nível médio para alfabetizar. Dessa forma, evidencia-se que qualquer sujeito poderia ensinar na EJA, ainda que não tenha a

preparação necessária para o trabalho docente, principalmente quando se está falando acerca da educação de jovens e adultos.

Portanto, lançando olhar sobre todas essas formas pela qual se deu a Educação de Jovens e Adultos, nota-se que apesar de certo avanço, no que se refere a compreensão da educação como um direito de todos, e que é através dela que o sujeito consegue sua autonomia; o conjunto de políticas públicas em torno da EJA, acabou por se limitar a um grupo de projetos no qual ocorria um distanciamento entre a realidade do sujeito e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Fica claro, também, que quanto a prática docente houve uma despreparação dos professores para lidarem com tal modalidade de ensino.

Aspectos Acerca da Educação Popular

As reflexões em torno do vocábulo educação permitem uma amplitude de significações, na qual, praticamente, todas convergem para processos envoltos a temática da formação social. Paulo Freire (2011), em suas divagações sobre o fazer docente, a prática educativa, os entraves que circundavam os mecanismos envoltos da educação, afirma que ninguém deve se sujeitar a autonomia de outrem. Esse aforismo, apesar de soar como algo simplório, em visão analítica leva a percepção de que educar vai além da aprendizagem de um conjunto de conteúdos programáticos que, em muitos casos, apresentam-se distante da realidade do sujeito, sendo apenas um discurso instituído, pelo qual se propaga e reproduz o interesse de uma determinada classe.

A questão da Educação Popular tem suas bases no pensamento freireano, no qual se encontra subsídio que levam a percepção de que por meio da educação o sujeito deve conseguir sua autonomia, através de um processo de formação social, que não o desloca de seu contexto, no que diz respeito a aprendizagem e reprodução daquilo que é considerado como culto, elitizado:

Paulo Freire (1994; 1981) apresenta a necessidade da transmigração de um modelo de Educação que perpasse, no nível da consciência, de uma transitividade ingênua à transitividade crítica. Quer dizer: uma especificidade de procedimentos educacionais que construa junto com o povo todas as possibilidades de decisão política e ação coletiva, a partir dos interesses dos grupos populares. Uma Educação ética e responsável que apresente as contradições históricas de seu tempo, contribuindo com a conscientização e que tenha como pretensão colocar homens e mulheres em diálogo permanente, apontando, a partir dessa relação, uma perspectiva de sociedade que contemple as suas reais necessidades. Precisando melhor, uma Educação Popular comprometida com os anseios de todo povo. (FREIRE, 1994;1981 apud JUNIOR & TORRES, 2009, p.25).

Evidencia-se que a Educação Popular corresponde a um movimento que surge fora do ambiente escolar, no que diz respeito a sistematização do ensino, por meio do trabalho com os conteúdos que se distanciam da realidade do aluno. Esse movimento procura partir da relação entre o sujeito e o mundo, promovendo análises sobre a relação que o homem trava com seu contexto social, a partir de leituras críticas dessa realidade concreta.

De acordo com Pereira & Pereira (2010), o movimento da Educação popular transgride o ambiente escolar, sendo demarcada no ângulo das organizações populares, tendo seus princípios, suas metodologias alicerçadas em bases emancipatórias, tendo como intuito a certeza de que as práticas educativas acontecem tanto nos espaços escolares, como em outros contextos, por exemplo, Organizações Não Governamentais (ONGs), Associação de Moradores, Conselhos, entre outros.

A prática pedagógica na qual se alicerça a Educação Popular diz respeito a um conjunto diversificado de instrumentos, processos, mecanismos que partem de um saber orgânico das classes populares, com relação a aprendizagem por meio do contato com sua própria política, cidadania, contexto social, história, e são a base para a produção do poder das classes populares. (BRANDÃO, 1986 apud JUNIOR & TORRES, 2009).

Em outras palavras, compreende-se que a partir da leitura da própria realidade, da relação entre o sujeito e seu contexto social, e da autoafirmação das classes populares enquanto classes, detentoras de uma cultura, de uma forma de pensar, de enxergar o mundo, é que se formula a Educação Popular. Ou seja, esse movimento educacional traz em seu seio não a negação de uma cultura de elite, no que diz respeito a literatura, arte, filosofia, mas sim, a afirmação das classes populares quanto a sua própria história enquanto instrumento cultural.

De acordo com Gohn (2002), entre os fins da década de 1980 e os anos de 1990 ocorreram três grandes eventos que possibilitaram uma discussão analítica acerca da Educação Popular, objetivando questões acerca de teoria, conceitos, metodologias, entre outros aspectos. O Congresso Internacional Americanista, ocorreu de 1988, na Holanda, a partir da temática Educação Popular na América Latina, e contou com participantes de ONGs latino-americanas, centros de investigação e agências financeiras.

O intuito desse evento dizia respeito a repensar a lógica da Educação Popular, por meio de discussões em torno de mudanças, a importância dos movimentos populares, além da importância da Educação Popular enquanto instrumento de mudança e modificação social no espaço da sociedade civil, principalmente, quanto a transformações de consciência social e lutas contra regimes totalitários. Já nos anos de 1990, na Bolívia, ocorreu o segundo seminário a partir da mesma temática, o foco desse encontrou dizia respeito a dialogar sobre a influência ideológica na Educação Popular, discutindo meios para que ela pudesse romper com tais aspectos. Em 1995, outro seminário foi realizado, em Santiago, no Chile, no qual incorporou-se questões acerca do Programa de Sistematização da Educação Popular na América Latina. As

abordagens circundavam temas envoltos da prática pedagógica, o processo de educação, o papel do estado, entre outros. (GOHN, 2002).

Nesse contexto, torna-se claro que a emergência quanto as discussões acerca da Educação Popular surgem da necessidade de se pensar o modo pela qual ela vai se tornando efetiva no que diz respeito a valorização de um tipo de pedagogia pautada na conquista da autonomia do sujeito. Em outras palavras, esses eventos procuraram questionar a legitimidade da educação enquanto ferramenta de formação social. Logo:

Analisando-se os três encontros concluímos que nos anos 90 houve um redirecionamento dos objetivos da EP que alterou o sentido de suas ações. Antes os objetivos estavam centrados mais no contexto geral, na política, na estrutura da sociedade. Depois, os objetivos voltaram-se mais para os indivíduos em si, para sua cultura e representações. No novo paradigma - não há algo a ser criado, a partir da animação de um agente externo o educador ou o facilitador - em termos de uma politização que desperte o educando para suas condições concretas de vida, em termos da pobreza e suas causas, de interesses de classe explorada e oprimida, de direitos sociais básicos que lhes estão sendo negados pelas elites e outros. No novo paradigma - há algo a ser repassado - de forma competente, com conteúdo, e que deve gerar uma reação nos indivíduos de forma que ele confronte o recebido com o que possui, de sua experiência anterior e visão de mundo, e o reelabore. Isto significa que os indivíduos e os grupos têm de repensar e de reformular seus próprios conhecimentos e experiências. (GOHN, 2002, p.54).

A importância desses eventos consiste no fato de se redefinir os aspectos em torno da Educação Popular. Quando se dialoga acerca de tal movimento é interessante a ressalva de que não se trata de uma modalidade informação de educação, que vai de contrapartida ao ensino sistematizado oferecido pelas escolas, ou mesmo que se destina, apenas, a jovens e adultos que não conseguiram adentrar nas instituições de ensino em período regular; a Educação Popular se centra na premissa de que é necessário modificar a lógica da Educação, partindo de uma realidade concreta para situar os eventos de ensino e de aprendizagem.

O sujeito, portanto, não deve aprender apenas a como se pode decodificar e codificar a língua em sinais gráficos, mas é necessário a reflexão de como essa mesma língua funciona como sendo um instrumento de prática social, pela qual se constroem e se propagam discursos, e modo como esses discursos podem servir de reflexo do meio social no momento da enunciação (FREIRE, 1982).

Para Maciel (2011), em análise dos aspectos históricos acerca do movimento de Educação Popular, destaca a existência de três concepções centrais

para tal: a primeira, relaciona-se com a questão da alfabetização de jovens e adultos, a partir do contexto do espaço escolar; a segunda, corresponde a ideia de um caráter transformador, que de se dá na transgressão do espaço escolar; a terceira, diz respeito a compreensão de que Educação é um ato político, assim sendo, a educação popular, por tal viés dialoga com os entraves da classe trabalhadoras, considerando-a uma ferramenta de *“emancipação como de conformação do status quo, sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular”* (MACIEL, 2011, p.330).

As abordagens em torno da Educação colocam a escola enquanto um aparelho ideológico do estado, dessa forma, quando se pensa acerca de sua função enquanto instituição social é notório que ela atente aos interesses de classe. Mas a pergunta seria: Que classe? A influência do neoliberalismo, o modo de produção capitalista, estratifica a sociedade em classes sociais, na qual, tem-se a lógica da reprodução, portanto, quando se pensa sobre a escola, educação, ensino e aprendizagem, nota-se que a sistematização do ensino, no ambiente escolar obedece uma lógica de reprodução, a partir da construção de discursos ideológicos. Em outras palavras, isso equivale a afirmar que o discurso que embasa a educação, muitas vezes, esgota-se nos aspectos ideológicos da reprodução, e em vez de comprimir sua função quanto as questões de formação social, limitam-se a serem sistemas de reprodução pelo qual ocorre a lógica da dominação (FIGUEIREDO, 2009).

As práticas que alicerçam a Educação Popular, nesse sentido, vão de contrapartida a tal perspectiva, corroborando com a ideia de que a dignidade do sujeito, sua construção como agente social transformador só pode ser efetivada ao passo no qual ele consegue atuar sobre seu próprio contexto social, sendo autor de sua história, dessa forma, ressalta-se:

As práticas de educação popular também se constituem em mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e de reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias. O Terceiro Setor está crescendo não apenas como alternativa entre o Estado burocrático e o mercado insolidário, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas hoje consolidadas com as organizações não-governamentais (ONGs) e as organizações de base comunitária (OBCs). Este está sendo hoje o campo mais fértil da educação popular. (GODOTTI, 2000, p.6).

Evidenciar a educação como sendo um objeto de democratização corresponde a entendê-la enquanto um mecanismo necessário para a formação de qualquer sujeito. A Educação Popular se configura como sendo uma forma pela qual se tem a valorização de todos os processos históricos, sociais e culturais das camadas populares, e ela não se limita a ser um tipo informal de aprendizagem, ao contrário, alicerça-se em práticas pedagógicas que retificam

a importância de se entender que o ensino e a aprendizagem devem partir de uma forma contextualizada, na qual o sujeito consiga aprender ao passo que interfere e age sobre seu contexto.

Levando em consideração a leitura e a escrita, por exemplo, o pensamento freiriano o concebe enquanto relativos ao subsídio para que o sujeito consiga se auto afirmar como agente transformador. Porém, não corresponde apenas a saber como juntar as sílabas e formar palavras e sentenças, mas sim, o entendimento social de como os discursos se formulam. Nessa perspectiva, quando se pensa que não é necessário apenas saber que “Eva viu a uva”, evidencia-se a importância da compreensão do que está implícito dentro de tal sentença; em outras palavras, entender quem seria Eva, no contexto social, de quem é a uva e quem lucra com essa uva.

A Educação Popular, então, pode ser apontada enquanto uma forma pelo qual o sujeito vivencia a experiência de ensino e de aprendizagem por meio da relação com a realidade concreta. Em virtude disso, o indivíduo começa a analisar de forma crítica sua atuação no meio social, portanto, sendo capaz de desnaturalizar discursos ideológicos, preconceitos, discriminação e paradigmas ultrapassados que condicionam e limitam seu pensamento.

Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Formação Social

A Educação de Jovens e Adultos durante certo tempo funcionou como um mecanismo para fomentar mão de obra barata em prol do desenvolvimento industrial. A partir da formação de sujeito apenas para desempenhar certas funções no mercado de trabalho, no que diz respeito a um tipo de instrução mínima, que mais condicionava o indivíduo ao pensamento ideológico do que lhe possibilitava a conquista da autonomia.

De acordo com Caseira & Pereira (2016), ao se reportar a história da EJA, nota-se que apenas por volta do século XX é que se incorpora as discussões acerca da formação social, cidadã, política, em outras palavras, a formação de sujeitos que fossem capazes de pensar sobre sua própria condição no mundo e traçar análises críticas de seu contexto social. Essa perspectiva surge a partir da relação entre a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Popular.

Torna-se claro que apesar de designar aspectos diferentes, a relação convergência entre as perspectivas da EJA e da Educação Popular corroboram em certos quesitos, ao passo no qual se começa a repensar as questões em torno da escolarização das classes menos favorecidas. No entanto, é necessário destacar que:

No interior desse conflito entre classes refletido na Educação, as classes dominantes, justamente pelo fato de dominarem o poder político, sempre conseguiram garantir os seus valores por meio dos processos de Educação. Em sua brilhante análise histórica da relação entre Educação e luta de classes, Aníbal Ponce, histo-

riador da Educação, traça um rico histórico das propostas de Educação e de como sempre se relacionaram com os interesses políticos das classes dominantes. (FIGUEIREDO, 2009, p.61).

Isso corresponde a dizer que mesmo quando se fala em EJA, deve-se ter em mente que muitos dos norteamentos que direcionaram os programas voltados para o processo de escolarização de adultos tinham em sua base questões ideológicas, na qual se encontravam subscritos discursos ideológicos embasados pela reprodução e manutenção do interesse de classes.

É a partir dessa constatação que a Educação Popular, ao se interseccionar com a Educação de Jovens e Adultos, procura modificar a lógica de tal pensamento. Em vez de se nortear um tipo de processo no qual o sujeito passa a ser submetido a questões ideológicas, tenta-se reformular os moldes pelo qual ocorrem a educação, dando-a um caráter emancipatório. É essa forma de pensamento que Freire tende a refletir em suas divagações sobre a educação libertadora.

Figueiredo (2009), destaca que a aproximação entre a EJA e a Educação Popular, antes de qualquer fato, deve versar acerca de compreender a primeira dentro da perspectiva da segunda, com relação a funcionar enquanto um mecanismo que trabalha por meio da leitura de mundo e não uma educação para decodificação dos signos linguísticos. Nesse sentido, ao se reportar a Educação Popular, é necessário destacar que ela é:

[...] a um só tempo é uma concepção prático-teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais, consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história. (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR E MOBILIZAÇÃO CIDADÃ, 2014, p. 07).

Em outras palavras, seria correto entender que essa perspectiva diz respeito a um tipo de Educação que se contrapõe ao discurso ideológico que é fundamentado e propagado a partir da escola burguesa, a qual se reporta Almeida (2010), ao considerar que o processo de escolarização, no Brasil, incorporou questões ideológicas que limitaram a relação de ensino e de aprendizagem, condicionando-a a um espaço vazio, determinando pela reprodução de ideologias, anulando a possibilidade da criticidade, autonomia, liberdade. A Educação Popular, nesse sentido, corresponde a um tipo de educação que se dá no seio das classes populares, realizadas por elas, a partir delas e sobre elas. Quando se pensa sobre a EJA é importante compreender para além de um processo e alfabetização de jovens e adultos e visualizá-la a partir de uma edu-

ção que foi negada a certos sujeitos pertencentes a determinada classe social. Logo, incorporar os nortes da Educação Popular no campo da EJA diz respeito a entender que é a formação social só pode ocorrer quando o indivíduo consegue ser autor de sua própria história, e não apenas quando aprender a ler e escrever, na perspectiva da decodificação.

É necessário salientar que as discussões sobre educação levam a reflexão sobre duas perspectivas, ela tanto pode ocorrer enquanto mecanismos ideológicos, no qual a escola é um aparelho ideológico do estado, que propaga e assegura as desigualdades; ou, em contrapartida, enquanto um processo libertador que possibilita ao sujeito a reflexão sobre sua própria condição no mundo, no contexto social. Essa segunda perspectiva é assumida pela Educação Popular, e quando se repensar sobre a Educação de Jovens e Adultos fica claro que esta deve ser um processo de formação que vá além de questões de escolarização.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2017), divulgou, no ano de 2017, em sua página virtual, dados de uma pesquisa a respeito dos índices de alfabetização e escolarização no Brasil, no qual, constava que no país, 24,8 milhões de pessoas, com faixa etária entre 14 e 29 anos, não frequentavam a escola e nunca passaram por qualquer tipo de ciclo educacional. Nesse mesmo grupo, 52,3% correspondiam a sujeito do gênero masculino, e mais da metade alegava não estudar porque precisavam trabalhar; 24,1% não se interessava por continuar os estudos. Já entre as mulheres, 30,5%, não frequentavam a escola porque precisavam trabalhar; 26,1% por questões domésticas e 14,9%, não tinha interesse.

Percebe-se, então, que a quantidade de sujeitos que estão fora da escola apresenta um índice significativo, dessa forma, ao se pensar sobre a EJA, por exemplo, é importante considerar não apenas enquanto uma modalidade de ensino que se torna como uma extensão ampla da escola formal, mas sim, enquanto instrumento para que esse índice possa diminuir e os sujeitos possam se tornarem agentes sociais. Caseira & Pereira (2016, p.11), destacam que: “A EJA necessita ser vista como uma educação que vá ao encontro da necessidade de seu educando, seja esse aluno que repetiu inúmeras vezes a educação básica [...] o sujeito trabalhador que não teve acesso à escola na idade prevista.”.

Portanto, pensar sobre os aspectos em torno da EJA e a Educação Popular diz respeito a possibilidade de tecer considerações acerca de que tipo de sujeito se pretende formar e qual os processos que devem ser incorporados para a efetivação de tal formação. Assim, não basta, apenas, ofertar uma modalidade de ensino para sujeitos que não tiveram acesso à escola regular, mas sim, formular estratégias que possa ser eficaz quanto a servir de alicerce para que o sujeito venha a ser um agente social transformador.

Metodologia

Com relação à natureza desse estudo, pode-se classificá-lo enquanto uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Por estudo bibliográfico compreendem-se aqueles alicerçados no levantamento de dados, através de livros, revistas, artigos, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e qualquer material relacionado à bibliografia. (LAKATOS & MARCONI, 2003).

Nessa perspectiva, entende-se que o primeiro momento do estudo se configurou enquanto um levantamento de material teórico, definindo os conceitos usados na discussão, além das teorias para embasamento das análises relativas a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular.

Dessa forma, tal busca por bibliográfica ocorreu tanto partindo dos teóricos trabalhados durante as vivências do curso, quanto de modo virtual, pelo buscador Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), além de banco de dados de revistas acadêmicas; como também a partir de busca manual em bibliotecas, com material impresso. Após esse passo inicial foi realizado a seleção dos materiais relevantes ao estudo, considerando as publicações dos que dialogassem com a temática aqui abordada. Dessa forma, as produções selecionadas, que serviram de base para a construção da pesquisa, foram lidas e analisadas, observando os aspectos que a tornavam relevantes para a produção desse estudo.

Com relação à abordagem qualitativa, entende-se enquanto um tipo de pesquisa que procura analisar, discorrer e apresentar considerações acerca de certo evento social. Logo, não se preocupando em colher resultados referentes a números, mas sim procurar chegar a determinadas observações sobre o universo pesquisado. Portanto, esse tipo de estudo preocupa-se em traçar análise sobre um determinado fenômeno procurando explicar sua natureza, realizar análises para que se possa explicar tal ocorrência, portanto, chegando a certas considerações. (LAKATOS & MARCONI, 2003).

A partir da abordagem qualitativa se pode traçar um conjunto de considerações sobre o tema que foi discutido na pesquisa; tais considerações partem de leituras, observações e reflexões com base no material teórico. Portanto, considera-se que existiu um maior espaço para o pesquisador criar questionamentos e também os responder.

Dessa forma uma abordagem qualitativa possibilitou um maior espaço para traçar uma investigação acerca da temática aqui proposta. Logo, configurando uma forma de se conseguir evidenciar as principais nuances acerca das questões que circundam da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, procurando tanto apontar aspectos convergentes e divergentes entre essas duas perspectivas.

Considerações finais

Os norteamentos desse estudo permitiram traçar considerações acerca da EJA como da Educação Popular. Embora, para sujeitos desinformados, ou leigos, essas duas temáticas possam soar como sinônimos, fica evidente que se tratam de perspectivas diferentes, porém, que acabam convergindo em certo ponto. Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos diz respeito a uma modalidade de ensino, pela qual se objetiva oferecer a formação básica, para sujeitos que não puderam frequentar a escolar nos anos regulares e faixa etária correspondente. Dessa forma, pode-se compreender que a EJA funciona referente a uma ampliação do sistema escolar.

Constatou-se que os diversos programas para EJA implantados no país tinham apenas um ponto em comum: a grande maioria compreendia e colocava em prática uma visão de educação baseada na alfabetização através da decodificação do signo linguístico. Nessa perspectiva se pode apontar esses programas, que visavam diminuir os índices de analfabetismo, acabavam por desencadear analfabetos funcionais. Assim, nota-se determinadas falhas, que, quando analisadas de modo analítico, podem ser usadas para explicar os índices de analfabetismos do país.

Já a Educação Popular se relaciona com uma perspectiva de ensino, prática pedagógica, que engloba metodologias para se discutir o fazer docente e a relação de ensino e de aprendizagem, corroborando com a ideia de que a formação social do sujeito só pode ser efetivada a partir de uma pedagogia que lhes impulse para a conquista da própria autonomia. A discussão sobre esse movimento, no Brasil, tem seu alicerce no pensamento de Paulo Freire, a qual a Educação é concebida além de um conjunto de conteúdos programáticos que devem ser trabalhados em sala de aula de forma descontextualizada.

Portanto, englobar as perspectivas da Educação Popular dentro do campo da EJA diz respeito a conceber uma nova forma de se tratar a relação de ensino e de aprendizagem, porém, é necessário a compreensão de que por Educação Popular não se entende, apenas, o trabalho com as camadas menos favorecidas, ou mesmo questões relativas a jovens e adultos. Em outras palavras, esse movimento diz respeito a partir da relação entre o sujeito e o contexto, entre a atuação social do indivíduo e a realidade como sendo seu objeto de aprendizado, além de desconstruir questões em torno da elitização e reprodução de classes tão perceptível na educação escolar burguesa.

Logo, a Educação Popular surge como uma perspectiva para se pensar tanto o fazer docente, como a formação social do sujeito, além de aspectos relativos ao ensino e a aprendizagem, e o modo pelo qual o indivíduo possa vir a ser um agente social transformador ao passo que desenvolve seu pensamento crítico a partir da contestação de sua realidade social. Assim, a efetivação de uma formação social que possibilite o pensamento crítico só ocorre quando a educação é democratizada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA; José Luís Vieira de. A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. **Espaço Acadêmico**. Ano: IX. Nº 104. 53 – 63. p. Janeiro. 2010.
- ARAÚJO, M. S. O. Educação de jovens e adultos: gestão democrática e ação participativa dialógica em movimento. In: XXV Simpósio Brasileiro da Associação Brasileira de Políticas e Administração da Educação. 25. 2011. **Anais...** São Paulo. ANPAE. 2011. 17p. Disponível em: <<http://www.anpac.org.br/simpósio2011/cdrom2011/index.htm>>. Acesso em: abr. de 2018.
- CASEIRA, V. G.; PEREIRA, V. A. A educação de jovens e adultos enquanto expressão da educação popular. **Revista EJA em Debate**. n7, a5. 2016. p.01-17.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: abr. de 2018.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR E MOBILIZAÇÃO CIDADÃ/SNAS/SG. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, DF. 2014.
- FERREIRA, M. C. M.; OLIVEIRA, B. S. Educação popular: um estudo sobre concepções predominantes e seus constitutivos nas ações do núcleo de estudos, experiências e pesquisa educacionais (NEPE): 1989-2008. In: XII Congresso Nacional de Educação. 12. 2015. Curitiba: **Anais...**, Curitiba, PUC do Paraná. 2015. 17p.
- FIALHO, E. A.; REIS, A. G. **Gestão educacional na educação de jovens e adultos**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_gestao.pdf> Acesso em: abr. de 2018.
- FIGUEIREDO, D. A. História da educação popular: uma leitura crítica. In: ASSUMPCÃO, R. (org). **Educação popular na perspectiva freiriana**. 2009. p.55-74.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2011, p. 143.
- _____. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez. 1982.
- GODOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. Revista EJA em Debate. n2, a2. 2013. p.13-29. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: abr. de 2018.
- _____. Perspectivas atuais de educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**. V 14, n 2. 2000. p.3-11. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: abr. de 2018
- GOHN, M. G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Revista Educação Temática Digital**. v4, n1, 2002. p.53-77. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613>>. Acesso em: abr. de 2018

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/rele-ases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> > Acesso em: abr. de 2018.

JUNIOR, I. P.; TORRES, M.M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. In: ASSUMPÇÃO, R. (org). **Educação popular na perspectiva freiriana**. 2009. p.19-54.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Atlas, 2003. Rio de Janeiro.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Revista Educação em Perspectiva**. v2, n2. 2011. p.326-344.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et Al., 2009, 232 p.

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**. n40. 2010. p.72-89. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf>. Acesso em: abr. de 2018

PERIUS, L. C. F. **Programa nacional de educação na reforma agrária – a gestão do Pronera no estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001**. Campo Grande, 2008. Dissertação de Mestrado. UCDB.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Histedbr Online**. n38. 2010.p. 49-59.



Mural confeccionado como parte do projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

VII

O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A GESTÃO NA/DA EDUCAÇÃO – DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Sandra F. Leite e Sueli H. de Camargo Palmen

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns aspectos referentes ao nosso Sistema Educacional e as formas de Gestão, Planejamento e Avaliação da Educação na Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, abordados no curso de extensão “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História”, ofertado durante o ano de 2017, junto a Escola de Extensão da Unicamp – EXTECAMP.

Durante o primeiro Módulo do referido curso, buscamos apresentar aspectos legais do Sistema Educacional no Brasil, abordando alguns princípios que organizam a educação brasileira nas diferentes esferas: União, Estados, Distrito Federal e Municípios e que estão presentes na legislação educacional vigente, principalmente na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/1996; na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei Federal nº 11.494/2007, bem como pela Lei Federal nº 13005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014/2024).

Buscamos pontuar ao longo do curso o quanto a educação de jovens e adultos (EJA) vem gradativamente sendo reconhecida no Brasil como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade, retomando que esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Embora tenhamos avançado em termos de leis e de reconhecimento, vale destacar que a Política Nacional para a Educação de Jovens e Adultos **não se implantou** nacionalmente, nem se concretizou como decorrência da conquista desse direito, revelando o quanto necessitamos de um Sistema Nacional de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira. Vivenciar um sistema educacional é um desafio que almejamos consolidar através de Políticas Educacionais que de fato se articulem, como sugere a própria palavra “sistema”.

Quando nos referimos a Política Nacional para a Educação de Jovens e Adultos não podemos deixar de pensar nas fontes de seu financiamento e

assim temos diferentes cenários neste país que é continental como o Brasil. Se analisarmos o cenário atual da descentralização administrativa de forma colaborativa entre os entes federados perceberemos a precariedade dos recursos para a modalidade de ensino EJA, acarretando problemas desde o planejamento da oferta até a qualidade da oferta para seu público.

O processo de municipalização das responsabilidades pelos primeiros anos do ensino fundamental vem sendo crescente, mas nem sempre acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, particularmente para a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Assim, é fundamental compreendermos todos os aspectos que envolvem a organização da educação brasileira, ou seja, questões relacionadas ao seu planejamento, organização legal e pedagógica, acompanhamento, financiamento, avaliação, gestão, entre outros, ressaltando que a educação é parte da engrenagem social, portanto, importante para a dinâmica da sociedade quando possibilita a transformação social via a emancipação dos cidadãos.

Como pontuamos ao longo do curso de extensão “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História” a educação ofertada é reflexo de uma sociedade específica e que representada pelo poder público define prioridades, ou seja, o que é essencial, o que é básico. Quando se trata de educação, essa mesma sociedade apresentará seu projeto educacional, portanto, suas prioridades em termos de formação de seus cidadãos e neste sentido cabe ao sistema educacional fazer a ligação entre as necessidades da sociedade e os planos e projetos individuais dos cidadãos.

A construção dessa ponte entre os planos individuais e coletivos é parte do trabalho de mediação executado pela escola, portanto, a constituição de um sistema educacional é que permite coordenar a ação conjunta de escolas, dando unidade às suas ações e direcionando-as para as finalidades propostas por uma sociedade. Por isso é tão importante conversarmos sobre a organização da Educação.

Dentro da organização da Educação não podemos deixar de enfatizar o papel da legislação que subsidia as ações. Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos, não poderíamos deixar de abordar nossa legislação principal, a Constituição Federal do Brasil de 1988.

É a Constituição de 1988 que define: “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”, ou seja, a partir desse princípio favorece a constituição da Política de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ao dar as bases legais para a superação das desigualdades sociais relacionadas a oferta da educação ao longo de nossa história. A constituição de 1988 nos possibilita falar em inclusão, justiça social e busca por igualdade de oportunidades.

Vale destacar que em novembro de 2009 temos uma alteração no Artigo 208 da Constituição Federal (*Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009*), e alguns incisos passam por reformulações como apresentamos a seguir:

I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;**³

VII – atendimento ao educando, **em todas as etapas da educação básica**, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 2009)

A Constituição Federal de 1988 sustentou a organização da Educação de Jovens e Adultos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, assim como em outras medidas legais dela decorrente, como o Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica N°11/2000, na Resolução CNE/CEB N°01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 introduziu mudanças significativas na educação de nosso país. A participação da sociedade civil no início da construção da lei resultou em avanços importantes, apesar do longo e conflituoso processo de sua tramitação ao Congresso Nacional e das inúmeras tentativas de eliminar as conquistas obtidas. O debate sobre a LDB seguiu para o Senado, onde sofreu uma série de modificações influenciadas pelo Projeto de Lei n° 67, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro. Essa ficou sendo a proposta do Executivo, contra aquela que havia sido formulada com a participação da sociedade civil.

A LDB vigente foi aprovada em 1996 como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei n° 9394, de 12/12/1996), sancionada pelo Presidente da República em 20/12/1996 e publicada no diário Oficial da União de 23/12/1996.

Lembrando o conceito amplo de educação presente na legislação educacional brasileira, podemos enxergar o processo educacional obedecendo a uma certa progressão. A escolarização é o caminho que cada aluno percorre, na escola, desde a educação infantil até a educação superior. Cada “degrau” seria um nível de ensino, que pode conter etapas.

A LDB define que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio são etapas da Educação Básica, que por sua vez, constitui um nível educacional, em conjunto com o superior. Já as modalidades de ensino dizem respeito a certas condições de desenvolvimento do processo educativo, a maneiras de ensinar e aprender, com vistas a atender diferentes necessidades de aprendizagem. As finalidades de cada nível e modalidade de ensino são os seus horizontes, o que deve realizar, e dizem respeito a uma certa qualidade da educação.

As finalidades dos níveis e modalidades de ensino implicam uma certa qualidade da educação, porque para sua realização um conjunto de recursos materiais e humanos deve ser mobilizado com o claro objetivo de formar os alunos de acordo com o que o Brasil espera de sua educação. Todo sistema

educacional e cada educador devem estar cientes dessas finalidades, adotando-as como metas para o seu trabalho cotidiano. Esse deve ser o resultado do processo educativo.

Ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, prevê a superação de sua dimensão de ensino supletivo e regulamenta a sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II –No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Considerando o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, os quais tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, busca-se a construção da identidade desta modalidade educacional, focando nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização de um modelo pedagógico próprio, ou seja, que respeite e considere a especificidade de seu público.

O Sistema educacional brasileiro e a EJA – marcos pós LDB/1996

A atual estrutura do sistema educacional regular no Brasil consiste na educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. Os municípios têm a função educacional de atuar no ensino fundamental e na educação infantil; já os Estados e o Distrito Federal são responsáveis pelo ensino fundamental e ensino médio. E o governo federal exerce uma função redistributiva e supletiva na educação, devendo prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como deve organizar o sistema de educação superior no país.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é realizada em creches, para crianças com até três anos de idade, e nas pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos. O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, (Conforme a LEI 11.274 DE 06/02/2006), é obrigatório e gratuito na escola pública, devendo o Poder Público garantir sua oferta para todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria para o mesmo (EJA).

O ensino médio, etapa que finaliza a educação básica, tem duração mínima de três anos e oferece uma formação geral ao educando, podendo incluir programas de preparação geral para o trabalho e, de forma facultativa, a habilitação profissional.

Além do ensino regular, a educação formal possui as seguintes modalidades específicas: a educação especial, para os portadores de necessidades especiais; **a educação de jovens e adultos**, para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria para os mesmos.

A educação profissional está integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, às ciências e à tecnologia, com o objetivo de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O ensino de nível técnico é ministrado de forma independente do ensino médio regular. Este, entretanto, é requisito para a obtenção do diploma de técnico.

A educação superior abrange os cursos de graduação nas diferentes áreas profissionais, que são disponíveis aos candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados dentro do número de vagas em processos seletivos específicos. A pós-graduação também faz parte do nível superior de educação e compreende programas de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Com a Lei nº 9.394/96 (LDB) o grande objetivo tornou-se a normatizar o sistema educacional e garantir acesso igualitário para todos com relação à educação. Essa lei, de forma geral, oferece um conjunto de definições políticas que orientam o sistema educacional e introduz mudanças importantes na educação básica do Brasil.

Entender o processo de avanços e retrocessos na formulação das campanhas, projetos e programas de alfabetização de jovens e adultos que tramitaram ao longo da história da educação brasileira é refletir sobre a ideologia

contida nesses programas oficiais. É também, procurar entender a história institucional da educação popular no Brasil, mergulhando na compreensão de todos os mecanismos formais e ocultos que atuaram e ainda vêm atuando nos caminhos políticos que direcionam tais políticas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, o sentido da EJA assume a condição de uma educação que qualifica, em vez de suprir, desaparecendo com isso a noção de supletivo, como ocorria anteriormente a 1996. Assim, passamos a denominar “educação de jovens e adultos” o que na lei anterior (Lei 5692/1971) chamava-se de “ensino supletivo”.

A EJA, segundo a atual LDB, apresenta funções relacionadas ao princípio de igualdade de educação para todos sem discriminação (função reparadora); restabelecimento das mesmas oportunidades para os estudantes que se encontram em distorção série – idade (função equalizadora); possibilidades de apropriação, atualização e utilização de conhecimentos por toda a vida (função qualificadora).

Propiciar a esse público o acesso a serviços e produtos culturais de que até então foram privados, respeitando os saberes construídos em suas trajetórias, permitindo a organização da reflexão e de estruturação de possibilidades de interferências na realidade é fator de democratização e justiça distributiva.

Reflexões acerca da Gestão da Educação

Como acontece a gestão na escola? Quais são as ações desencadeadas no cotidiano escolar que indicam práticas de gestão democrática, como orienta a legislação brasileira (Constituição Federal, LDB/96, PNE/2001)? Ou apesar dessa indicação na legislação, fruto da conquista demandada pela sociedade civil no processo de democratização vivido nos anos de 1980, a prática revela outra vivência?

No cotidiano da escola como são tomadas as decisões, como são articuladas as ações e como acontece a participação da comunidade escolar?

Para a realização dessa análise é fundamental a revisão bibliográfica em torno a temática Gestão Educacional e a formação do gestor, pois é o referencial teórico que nos permite dialogar e discutir com as diferentes perspectivas de gestão/administração escolar vivenciadas no cotidiano escolar. Esse artigo também tem por objetivo apresentar uma breve revisão bibliográfica em torno a essa temática.

No Brasil, o processo de redemocratização política que aconteceu a partir dos anos de 1980, é pautado por movimentos que buscam a construção de instrumentos de participação da sociedade civil no processo sócio-político.

Ao comentar a transição democrática neste período de nossa história, Fagnani (1997) aborda que:

A consolidação do regime democrático e a adoção de um novo modelo de desenvolvimento econômico, baseado na firme deliberação política de condicionar as opções macroeconômicas as prioridades sociais inadiáveis, eram o cerne da mudança (p. 215).

A nível estrutural estavam entre as metas, com objetivos de maior prazo, a promoção da descentralização político-administrativa, a ampliação dos canais de participação e de controle social nos processos decisórios, indicando metas da abertura política e participativa.

A promulgação da Constituição Federal do Brasil em outubro de 1988 ampliou direitos sociais, além de promover avanços no setor da Educação, ampliando, por exemplo, de 13% para 18% a receita da União para a aplicação em sistemas de ensino.

A incorporação da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988, sua indicação no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e posteriormente sua afirmação como meta da Educação Nacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.9394/96, reforça a ideia de representatividade e de participação como um ideal democrático, entretanto, encobre por trás de seu processo de consolidação pactos conservadores inerentes ao contexto de globalização econômica que inspira as reformas liberais (neoliberais) no que tange as políticas sociais brasileiras. Nesse contexto, cabe analisar o quanto nossa legislação, especialmente no que se refere à Educação, traz orientações suscitadas por agentes transnacionais (Banco Mundial - como pontua BRUNO, 1997), utilizando-se do princípio da participação como um meio para legitimar suas ações.

Pensar em Democratização da Gestão Escolar significa pensar meios para a vivência da prática da gestão democrática nas escolas, entre os quais podemos indicar como exemplo o repensar as formas de acesso as Equipes diretivas (a eleição como uma possibilidade), a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), a construção dos Regimentos Escolares, a atuação dos Conselhos Escolares, a descentralização dos recursos, a participação da comunidade escolar no cotidiano escolar, entre outros meios.

Dentro desta perspectiva, novas demandas são atribuídas aos gestores e educadores, requerendo novos referenciais formativos compatíveis com o contexto histórico vivenciado e apontando para a necessidade de superação de modelos e performances até então vigentes, dentro de uma estrutura centralizadora e tradicional.

A escola pública organizada dentro de um modelo administrativo tradicional pautou-se por muito tempo em parâmetros tecnocráticos atendo-se a comandos centralizados e hierarquizados por instâncias superiores, cabendo-lhe apenas cumprir normas e regras pensadas por outros. O gestor dentro des-

ta perspectiva era quem dirigia a escola de forma racional, cumprindo as regras e os comandos solicitados pelos órgãos superiores.

Já pensar a gestão educacional dentro de uma perspectiva democrática envolve a ideia de participação, de coordenação e cooperação, sendo essa forma de administrar pautada na mediação, na tomada de decisão de forma coletiva, sendo o exercício da autoridade exercido nas diversas instâncias da estrutura organizacional. Essa forma de gestão envolve pensar em coordenação e participação, podendo se configurar na escola por diferentes vias como: Caixa Escola, Conselho Escolar, Colegiado Escolar, APM, Reunião de Pais e Mes-tres, entre outras. A coordenação desse processo participativo é função do gestor educacional.

Entretanto, Lúcia Bruno (1997) discute que a modernização da gestão educacional proposta a partir dos anos de 1990 acabou por orientar um padrão de gestão pautado na racionalidade administrativa e na produtividade, na privatização, na corresponsabilidade da sociedade, na concentração do poder decisório quando se trata de questões essenciais sem abrir mão do controle dos resultados pelas instâncias centrais.

Quando retomamos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), fruto da Conferência de Educação para Todos realizada na Tailândia, indicando novas diretrizes educacionais para o Mundo, vemos que a descentralização e a autonomia são termos utilizados como sinônimos da democratização da sociedade, prevendo a reorganização dos espaços de atuação/atribuições do governo e da sociedade civil, pensando a Educação tendo em vista a participação social, as parcerias e as formas de controle.

Esse documento também aponta como um dos obstáculos a serem enfrentados na Educação, os métodos de administração educacional, avaliados como ineficientes, indicando para a gestão democrática como uma forma de superação de tal obstáculo. Assim, indica a organização de colegiado de pais e participação da comunidade escolar na participação da administração das escolas. Entre as metas globais o documento ainda aponta:

- Implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas dando maior autonomia financeira, administrativa e pedagógica (BRASIL, 1993, p. 42).

O Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), previu a profissionalização da Administração Educacional indicando como necessárias competências específicas para a atuação nesta esfera como: competências humanas, competências políticas e competências técnicas, bem como diferentes profissionais na Gestão da Educação para aumentar a racionalidade e produtividade.

Lembra um Sistema de Produção Gerencial ou não? Creio que o Taylor foi e continua sendo inspiração para aqueles que compõem o “Estado Am-*pl*o⁴”, termo utilizado por Bruno (op. cit).

Ressalto que as ideias originárias da Conferência de Jontien/Tailândia, aparecem incorporadas em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, sancionada posteriormente em 1996 e em nosso PNE – Plano Nacional de Educação – Lei n. 010172/2001, as quais serão apresentadas mais adiante.

Bruno (1997) faz a crítica que, por detrás do termo gestão democrática pode camuflar-se a autoridade do capital, guiada pelas regras do mercado e neste sentido o sistema escolar funcionaria como um sistema de produção de mercadorias já que o processo formativo é visto como um processo de produção de capacidade de trabalho. Neste sentido, a democratização da gestão escolar tão reivindicada na década de 1980, em contraposição ao regime ditatorial não se efetivou, pois na prática não corresponde aos interesses do Capital, que por sua vez dita as regras do jogo (BRUNO, 1997, p. 41).

Para a referida autora pensar formas de participação, de organização do trabalho na escola não pautadas em hierarquias de forma a constituir formas coletivas de trabalho, instituindo uma nova lógica nas relações sociais é um caminho para a melhoria da qualidade da educação, para além das reformas curriculares.

O desafio é viabilizar isso, superar/ultrapassar o discurso e promover a vivência da Gestão democrática, correspondendo a um projeto de sociedade onde as práticas do consenso e do dissenso possam promover algo novo, possam revelar a participação e o verdadeiro espírito da democracia.

Azanha (s.d.) acaba por discutir, num artigo onde focaliza a questão da autonomia da escola, sobre o uso indiscriminado de alguns termos, entre os quais está “gestão democrática”. Seu uso como algo sagrado revela que muitas vezes as palavras tornam-se slogans, mais do que a solução para os problemas educacionais. O autor chega a problematizar: “Quem teria, hoje, a ousadia de colocar-se contra a autonomia da Escola ou de pôr em dúvida a conveniência de sua gestão democrática?”.

Quando discutimos qual é a forma de gestão democrática preconizada a partir de 1990, que por sua vez se reflete em nossa LDB de 1996 e em nosso PNE de 2001 devemos de fato pensar quais as estratégias podemos utilizar para superarmos o uso de palavras sagradas e vivenciarmos a Gestão Democrática em sua essência.

Ao refletir sobre os Planos e Políticas de Educação no Brasil, Azanha (1998) se posiciona colocando que uma Política de Educação realmente democrática fixa diretrizes gerais e deixa “*o que é vida das escolas, ser decidido por elas próprias, respeitada a orientação contida nas diretrizes* (p.120)”, permitindo a vivência da autonomia, não reduzindo a ação educativa ao cumprimento de horários e tarefas determinadas por órgãos exteriores a escola.

Vale destacar que na vertente técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e comunidade escolar. Podemos dizer que o diretor dentro desta vertente vive na sua gaiola de cristal e está sujeito a uma cegueira situacional,

como diria Matus (2000), ao analisar a personalidade dos líderes, podendo constituir-se também num cacique sem projeto, num ordenador autoritário ou num administrador pragmático.

Já na vertente democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A gestão democrática requer, dentre outros, a participação da comunidade nas ações desenvolvidas na escola e a mobilização das pessoas pode começar quando elas se defrontam com situações-problema, pois as dificuldades incentivam a equipe a criar formas de organização e participação visando resolvê-las.

O gestor escolar é o profissional encarregado de investir em estratégias que garantam a apropriação coletiva do sentido que norteia o trabalho na escola, ou seja, garantir a aprendizagem do aluno – por meio de uma ação coerente mantém o processo educacional um processo formativo, capaz de contrapor-se a rotina e a burocracia. Ainda é possível visualizar no interior das escolas a transitoriedade entre as duas formas de gestão: as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura e participação dos diferentes atores são criados.

A escola e seus dirigentes precisam de novos conhecimentos, novas habilidades e atitudes para responder à multiculturalidade presente no espaço escolar e atender as novas demandas sociais, sendo esses novos conhecimentos fundamentais para a promoção da participação efetiva de todos (alunos, professores, funcionários, família, comunidade) dentro da unidade escolar.

Em acordo com esses pressupostos, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (LÜCK, 2000, p. 16).

Como diria Matus (2000) essa figura do diretor com um gestor da dinâmica social, um articulador, representaria a figura do líder transformador democrático, ao qual descreve como

[...] um revolucionário pacífico, cuja arma é a força moral e o exemplo. É equilibrado e atua com base no convencimento e na conquista, buscando sempre o consenso coletivo (não impõe sua opinião), pois acredita nas massas e respeita seu julgamento. Tem um projeto, contudo não o impõe e possui uma coragem inabafável que o leva a enfrentar até forças poderosas. (p. 56).

A mudança de concepção do que é ser gestor envolve relações e (des) construções sobre as práticas da chefia, envolvendo também valores e perfis das lideranças presentes nas escolas, como acaba suscitando Matus (op. cit).

Anísio Teixeira (1961) também aborda que: “A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador (p. 84)”.

Numa perspectiva democrática, a gestão escolar constitui um modo de articular pessoas e experiências educativas visando atingir os objetivos da instituição escolar, além de administrar recursos materiais e humanos, planejar atividades, distribuir funções e atribuições, ou seja, atende às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino, como também toma decisões no âmbito da escola, sendo estas compartilhadas com a equipe escolar. Em resumo, vemos que os processos de gestão, nos quais estão inclusos a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tem quanto aos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos.

A gestão democrática consiste numa forma de participação coletiva em todo processo de deliberação política, portanto e está estreitamente ligada à ideia da participação da comunidade escolar no governo da escola.

Cabe saber se na prática a legislação tem sido vivenciada como uma proposta concreta, lembrando que o processo de democratização/participação foi uma demanda social.

Pensar a autonomia é pensar a gestão da escola, assim, tanto Bruno (op. cit) quanto Azanha (op. cit) nos remetem a refletir sobre que tipo de autonomia e que tipo de gestão estamos vivenciando.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 incorpora a concepção de gestão democrática na educação pública como um dos seus princípios participativos e democráticos, como revela o artigo. 206, inciso VI, da Constituição Federal. Ao incorporar a gestão democrática da educação como uma demanda social, explicitou essa nova forma de administração e partir deste momento os projetos educacionais passam a se apresentar como vinculados a este princípio. A participação e a democratização da administração escolar se legitimam legalmente, entretanto, como acontece essa participação/democratização na escola?

Ao prever a gestão democrática, está se prevendo a participação da população por meio da participação em conselhos escolares ou equivalentes, pensando na articulação escola - famílias e a comunidade, visando a integração da sociedade com a escola, por meio de sua participação.

Retomamos aqui o artigo 4º inciso I da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde se coloca “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996), pois vale lembrar que compete aos gestores públicos, entre os quais se incluem os gestores educacionais a responsabilidade quanto à educação.

Fialho e Reis (2007) destacam que estimular a permanência dos educandos na EJA representa um desafio e este explicita a necessidade de reformulação e identidade para essa modalidade educacional, portanto, é preciso traçar estratégias que envolvam as necessidades dos discentes contextualizando-as com as vivências educativas, numa perspectiva democrática e dialógica (FIALHO; REIS, 2007).

Enfim, as previsões são indicadas, mas o como são viabilizadas no cotidiano escolar, é nossa missão acompanhar e lutar pela justiça social e pelo direito a educação de todos os cidadãos, independentemente de sua idade.

Seguindo em frente – algumas considerações

Apesar das discussões apresentadas nestes últimos anos a respeito da Educação de Jovens e Adultos, a importância da sua prática para uma educação cidadã e como forma de direito constitucional, ainda hoje este direito vem sendo negado a muitos cidadãos.

Ainda há muito que caminhar, pois a Política Educacional vive em constante revisão, ora com avanços, ora com retrocessos.

No entanto, ao falar em Gestão democrática retomamos o pensamento de Anísio Teixeira (1961) quando diz que temos que nos organizar “a ponto de criar um cérebro coletivo”, senão corremos o risco de mecanizar, racionalizar cada vez mais as ações. A escola não pode se confundir com a fábrica, nem a aprendizagem ser tratada como mercadoria.

Repensar a gestão, o tipo de participação preconizada deve ser uma constante, de forma a desvelar as intencionalidades que permeiam as propostas consolidadas em Políticas Educacionais, aqui particularmente tratadas: a Política de EJA.

Pensar a formação do profissional da Educação pautada em princípios participativos nos leva a formar gestores educacionais que consolidam em seu trabalho essa proposta como maior fluidez, transformando os princípios democráticos e participativos, em vivências e implementando mudanças em seu cotidiano, considerando as vivências dos educandos em comunhão com a construção do conhecimento, valorizando a experiência de vida daqueles que não puderam vivenciar o contexto escolar na idade recomendada, por motivos diversos, entre os quais as desigualdades sociais.

Assim, pensa uma Educação emancipadora nos permite sonhar com a construção de conteúdos e/ou métodos pedagógicos mais apropriados para o desenvolvimento do educando em relação as disciplinas abordadas e concomitantemente a formação de uma consciência social de sua própria realidade.

O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como ela está organizada e funciona; pelo modo como as pessoas se relacionam neste espaço educacional; pela relação da escola com a comunidade, enfim, por meio das atitudes expressas em relação aos problemas

educacionais e sociais e pelo modo como nela se trabalha. Enfim, é preciso pensar numa práxis educativa.

O trabalho do gestor é essencial por sua especificidade, contudo, o trabalho coletivo é imprescindível para a efetivação das transformações educacionais que se apresentam como necessárias no cotidiano escolar justo, inclusivo e que respeite a especificidade de seus educandos.

Educação não é obra de solista: ou se orquestra, ou não ocorre. Entre os professores tem de haver coordenação, diga-se cooperação em torno de objetivos comuns, entre funcionários (todos) e professores, tanto quanto entre alunos e corpo de professores e funcionários, é preciso construir, de alguma forma, uma comunidade de destino, por último, comunidade direta e indiretamente envolvida na escola precisa, de alguma forma, participar do processo. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 189).

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mario Pires. Plano e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: **Estrutura e funcionamento da Educação Básica – Leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 102-123.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 de ago. 2017.
- BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2009
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de ago. 2017.
- _____. **Lei n. 10.172**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: 2001.
- BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.) **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 15-45.
- CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Ione. Educar, educador. In: **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FAGNANI, Eduardo. Política Social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92, **Economia e Sociedade**. Campinas, n.8, pp.184-238, jun. 1997.
- FIALHO, Edevaldo Albuquerque; REIS, Ailton Goncalves. **Gestão Educacional na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_gestao.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

LÜCK, Heloísa, Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, v.17, n.72, pp.11-34, fev./jun. 2000.

MATUS, Carlos. O líder em sua jaula de cristão. In: MATUS, C. **O líder sem Estado-Maior**. São Paulo: FUNDAP, 2000, p. 9-74

RISCAL, Sandra Ap. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. O que é Administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n.84, pp. 84-89, 1961.



Mural confeccionado como parte do projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

VIII
**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES:
REFLEXÕES A PARTIR DA MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E
PROFISSIONAL – ENTRE DESAFIOS, TENSÕES E
PERSPECTIVAS**

Tiago Dionísio da Silva

Introdução

Ainda bem que o que eu vou escrever,
já deve estar na certa de algum modo escrito em mim.
Clarice Lispector

Este texto é a reunião de esforços subjetivos e objetivos, em relacionar a minha trajetória à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJA). Digo subjetivo, pois está impregnado por minha memória afetiva, que por sua vez é permeada por angústias, conquistas, anseios e momentos de resiliência. Nele, revelo um pouco de quem sou como pessoa, especialmente da minha personalidade moldada através da influência educacional recebida pela socialização a qual fui exposto e pelos territórios que transitei, e trânsito, que construíram, constroem e reconstrói a minha identidade.

Esforços objetivos, no sentido de que foi necessário olhar para o meu passado, para minha inserção como pesquisador no campo da EJA e docente da referida modalidade de ensino, e refletir teoricamente sobre essa trajetória, pensando como foi possível desatar os inúmeros nós que encontrei ao longo dessa referida inserção. Neste sentido, construir um memorial, não é uma forma de escrever descompromissada, não é narrar fatos por si só, mas é, antes de tudo, construir uma narrativa repleta de intencionalidade.

Segundo Silva (2010, p.602) dá-se a emergência de um narrador, que se expressa como eu (eu-narrador), o qual narra, sob um dado ponto de vista, as suas experiências acadêmicas e profissionais. Portanto, é reescrever a própria trajetória acadêmica e profissional com outro olhar, num esforço de, como pesquisador, estar amparado em lentes teóricas que ajudem a refletir sobre os fenômenos antes invisibilizados pelas lentes do senso comum, ou seja, buscar o olhar do “outro”, tentando transpor a barreira do simples papel de objeto, para que o pesquisador se torne sujeito da sua própria pesquisa (BAKHTIN, 2003).

Assim, este texto tem por objetivo reconstruir a minha trajetória acadêmica e profissional reduzindo a perspectiva de análise em determinadas passagens ligadas a EJA e problematizando-as a partir do que foi discutido ao longo do curso de extensão *Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história*, oferecido no 2º semestre de 2017, pela Faculdade de Educação

da Universidade de Campinas (UNICAMP), como, também, outras leituras feitas relacionadas a temática em questão. Ressalto que na conclusão optei por usar o verbo no gerúndio, ou seja, concluindo, não por um vício de linguagem, mas para dar a ideia de processo, de continuidade de uma ação que não é pontual, mas sim de constante construção e reconstrução.

A educação de jovens e adultos trabalhadores em minha vida: desafios, tensões e perspectivas

Minha aproximação com a EJA começou quando ainda cursava a licenciatura em Geografia, entre os anos de 2003 e 2007, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 2004 desenvolvi um conjunto de atividades como bolsista no projeto de extensão *Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos: Espaço de Tessitura de Conhecimento em Rede* pelo Núcleo de Educação e Cidadania (NUEC) da UFF, que me possibilitou compreender o desenvolvimento da formação continuada de docentes da EJA.

Nos anos de 2005 e 2006 tive novamente a oportunidade de trabalhar com a EJA, não somente com docentes, mas também com os educandos, no projeto de extensão *Brasil Alfabetizado: formação de educadores de EJA e implantação de classes de alfabetização*. Naquele momento, minha formação foi enriquecida com a experiência profissional, especialmente quando assumi a coordenação pedagógica das turmas do Programa Brasil Alfabetizado, implantado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (FMEN), em parceria com o NUEC/UFF. Lá trabalhei por dois anos coordenando cerca de treze (13) turmas, totalizando aproximadamente duzentos e cinquenta (250) estudantes. E pude colocar em prática os conhecimentos discutidos na Universidade, pois além de ter que participar do grupo de estudo sobre EJA do NUEC/UFF nós, coordenadores, planejávamos juntos com os docentes da UFF, a formação continuada dos alfabetizadores.

Em 2007, meu contrato foi finalizado, mas as inquietações sobre as questões do campo EJA continuaram. Neste mesmo ano, fui aprovado na seleção para o projeto de monitoria *Geografia Escolar e Letramento: uma nova aproximação na Educação de Jovens e Adultos*, e no ano seguinte, em outro projeto, intitulado *Geografia Escolar e Educação de Jovens e Adultos: aproximações históricas*. Ambos ligados às disciplinas de Prática de Ensino I e II, e desenvolvidos sob a orientação dos professores do Laboratório de Ensino de Geografia (LEGeo) da UFF.

A fim de dar continuidade à pesquisa sobre a EJA, eu ingressei, em 2008, no curso de especialização da Faculdade de Educação (FEUFF): *Docência e Educação Básica*. Na ocasião desenvolvi a monografia: *A Geografia na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: concepções e sentidos a partir dos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro*. O objetivo do referido trabalho foi compreender a concepção dos professores de Geografia da Rede Estadual do Rio de Janeiro sobre a referida disciplina para a EJA, para tanto utilizei entrevistas semiestruturadas e, a partir das análises delas, ficou explícito que ainda é heterogênea a

referida visão, com sentidos que variam entre uma Geografia Tradicional e Crítica, com pouca relação a identidade dos sujeitos da modalidade de ensino em questão.

Em 2009, ingressei em outro curso de especialização da mesma instituição, sobre a *Educação e Relações Raciais*, oferecido pelo Programa de Estudo Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), em que desenvolvi a monografia: *Por Uma Geografia Afro-Brasileira: (Re) Discutindo a África na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*. Meu objetivo foi desenvolver um trabalho sob a perspectiva da pesquisa-ação, pois além de incluir determinados conteúdos pertinentes a Lei 10.639/2003 no Currículo de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental EJA na turma que eu lecionava, também desenvolvi intencionalmente uma prática pedagógica que desconstruísse a visão estigmatizada sobre o continente Africano e sua relação com o Brasil.

Com a finalidade de obter o título de bacharel em Geografia, em 2010, construí o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Cidadania Subalternizada: A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como um Direito Humano nos Espaços Populares*. Em que analisei a Educação de Jovens e Adultos no município de Mesquita (RJ), sob a perspectiva dos Direitos Humanos. E também entender/refletir sobre a identidade, as marcas e as leituras que os pesquisadores de origem popular trazem, e fazem, de seus espaços. Revelando que território ele é, já que esses pesquisadores romperam a lógica hegemônica da segregação territorial, educacional e socioeconômica proporcionando um olhar para realidade vivenciada de forma a problematizá-la.

Somado a esse percurso acadêmico, nos anos de 2009 e 2010 assumi, através de concurso público, o cargo de professor de geografia na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), atuando nas turmas de EJA até dezembro de 2015. Nessa época a Rede Estadual ainda oferecia vagas em turmas para o Ensino Fundamental, entretanto não tinha um Currículo e muito menos material didático específico para a EJA. Então, os docentes faziam adaptações das práticas pedagógicas desenvolvidas nas outras modalidades de ensino, fazendo com que a EJA não tivesse uma identidade pedagógica própria, além de intensificar os fatores excludentes, visto que os estudantes jovens e adultos possuem experiências de vida e visão de mundo diferentes das crianças e adolescentes.

Em seguida, através de seleção interna, assumi, a partir de 2015, a função de formador da área de Ciências Humanas na Coordenação de Formação da SEEDUC/RJ. Tendo como atribuições liderar a formação e o desenvolvimento de equipes (Docentes, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Coordenadores de Avaliação, Coordenadores de Ensino, Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar e Diretores da referida Secretaria em metodologias pedagógicas e de gestão específicas para os diferentes modelos de Educação Integral a serem implementados e expandidos na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Além de apoiar a disseminação do conhecimento através do desenvolvimento de programas, cursos e materiais de formação, conduzir formações presenciais e/ou à distância, sistematizar

conteúdos, aprendizados e *coaching*, também eram nossas atribuições acompanhar, registrar e analisar o aproveitamento nas formações, com devolutiva construtiva aos participantes. Desde então, os formadores de cada área de conhecimento receberam da SEEDUC, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), formação adequada para se profissionalizarem na função, para ali se dedicarem exclusivamente.

Além disso, através da parceria SEEDUC/CECERJ/CEDERJ, fui aprovado na seleção externa para formador da Formação Continuada dos professores de Geografia da Nova Política para EJA (NOVA EJA) no Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2013 e 2014. Assim, atuei na formação presencial e a distância da área de Geografia dos docentes do Programa "NOVA EJA" da Regional Metropolitana VII (Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis e São João de Meriti). Vale informar que em 2013 a (SEEDUC/RJ) implantou o referido programa que reestruturou curricularmente toda a EJA no estado fluminense. Ficou a cargo do Consórcio CEDERJ/CECERJ a responsabilidade da formação continuada dos professores sob essa nova perspectiva curricular, sendo a área de Geografia coordenada pelas professoras Marli Cigagna e Angélica Di Maio do Departamento de Análise Ambiental do Instituto de Geociências da UFF.

Resgatando a epígrafe de autoria da escritora brasileira Clarice Lispector escrita no início do texto e levando em conta a minha trajetória acadêmica e profissional, de alguma forma, já estava escrito em mim, em minha história, e subjetividade, o meu tema de pesquisa ao longo da graduação, dos cursos de especialização e, agora, no mestrado, uma vez que, ao revisitar as minhas memórias me deparei com a lembrança dos meus avós, tanto maternos quanto paternos, que não foram alfabetizados. Moradores do sertão nordestino, que ganhavam a vida através da agricultura, tiveram o direito a educação negado pelo estado brasileiro.

No Brasil, as políticas emergenciais marcaram, historicamente, a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A negação do direito à educação, inscrita em um processo mais amplo de negação de outros direitos, marcou e ainda marca a vida da maioria da população brasileira. Nesse contexto, o país chega ao século XXI muito distante da universalização da educação básica, sobretudo, no que se refere à garantia de condições de permanência e de oferta igualitária de educação de qualidade socialmente referenciada para todos (VENTURA, 2011, p.30).

Somado a isso, meus pais com o objetivo de fugir da pobreza, que a seca política impunha ao sertão nordestino, assim como milhares de outros conterrâneos, migraram para os grandes centros urbanos da Região Sudeste brasileira, no intuito de conseguir uma vida melhor. Fixaram moradia, inicialmente, no município do Rio de Janeiro, onde trabalhavam durante o dia e es-

tudavam a noite, entretanto, por conta das dificuldades financeiras e empregatícias, não tiveram condições de concluir seus estudos.

Alguns anos se passaram e já residindo no município de Mesquita¹, lembro-me muito bem quando meu pai se matriculou na mesma unidade escolar que eu, para concluir o Ensino Médio. Enquanto eu estudava durante o dia, meu pai chegava do trabalho, trocava de roupa e se alimentava rapidamente, para estudar. Muitas vezes era eu que o auxiliava nas tarefas escolares, pois as dificuldades eram grandes e o tempo exímio por causa do trabalho. Meu pai sempre deu importância aos estudos, mas a urgência em conseguir o certificado era por conta que a promoção dele na empresa estava atrelada a conclusão da educação básica.

Além dessas questões familiares que me motivaram a estudar a EJA, outro aspecto de foro íntimo me fez debruçar sobre a questão racial na referida modalidade de ensino. Hoje sou ex-protestante, ou seja, diferentemente daquele que está desviado, ou seja, está temporariamente afastado, um ex-protestante possui a convicção de que o retorno é impossível, pois as concepções religiosas mudaram ou deixaram de existir. Fui educado em uma família de neopentecostais, mas ao iniciar o curso de geografia, como já sinalizado anteriormente, trabalhei em vários projetos, participei de inúmeros congressos, morei por um período em uma república estudantil, portanto vivenciei intensamente a universidade e muitas experiências me despertaram para certos aspectos da vida que antes não eram notados, ou possivelmente, já estavam em mim, mas nunca tinham sido antes percebidos ou despertados.

Não generalizo, mas presenciei inúmeros atos racistas na minha instituição religiosa, além disso, a lógica de explicação de fatos e fenômenos sempre pelo viés espiritual não dava conta de resolver meus questionamentos. No início, não sabia lidar com o sentimento de angústia provocado pelo conflito entre fé e razão e, muitas vezes, achava que eu era o errado. Porém, a partir das leituras teóricas, compreendi que na verdade eu estava no lugar errado e precisava enfrentar essa situação. Ainda que o racismo seja estruturante da nossa sociedade, esse modelo se torna mais explícito aos residentes das periferias dos grandes centros urbanos, no meu caso, a Baixada Fluminense. Ou seja, a desterritorialização que a vivência universitária me propiciou, me fez perceber o quanto o racismo grita mais alto e que mesmo assim são muitos os que não ouvem, ou se recusam a ouvir.

Por fim, o fato de iniciar a minha carreira docente em instituições públicas de ensino, mas me manter vinculado ao mundo universitário por meio de grupos de estudo e cursos de especialização, aguçaram meus olhares para certas demandas que batiam, e batem ainda hoje, às portas das escolas: hegemonicamente os estudantes negros estão na rede pública; o racismo não é problematizado nem percebido pela comunidade escolar; práticas pedagógicas

¹ Mesquita é um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Emancipou-se em 25 de setembro de 1999 do município vizinho, de Nova Iguaçu.

pseudo antirracistas conduzem à folclorização do negro; e o despreparo (de parte) dos docentes e gestores, em aplicar a Lei 10639/2003², reforçam os fatores excludentes da EJA para esses sujeitos.

No decorrer desta trajetória, inúmeras inquietações surgiram na interseção entre o campo da EJA e as Relações Étnico-Raciais e me motivaram a refletir teoricamente sobre elas em um curso de mestrado: Por que a maioria dos estudantes da EJA são negros e/ou pardos? A cor interferiu na trajetória educacional desses estudantes? O que esses estudantes pensam sobre o racismo no Brasil? Eles se identificam como pretos e pardos? Os professores conhecem, compreendem e colocam em prática a Lei 10.639/2003? Os professores reconhecem a existência do racismo no Brasil? Na escola, como os professores lidam com o fato dos estudantes da EJA serem a maioria pretos e pardos? O material didático contribui para o combate do racismo na escola? A prática pedagógica na EJA reforça ou combate o Mito da Democracia Racial? Se sim, de que forma?

O fato de ter estado por alguns anos no chão da sala de aula, trabalhando na execução das formações continuadas dos professores, além de residir no mesmo município onde trabalhei, o que tornou possível uma aproximação espacial que possibilitou vivenciar, de várias maneiras, o cotidiano dos estudantes jovens e adultos trabalhadores. Isso gerou uma enxurrada de questões, visto que o campo da pesquisa é o próprio território de atuação e vivência do pesquisador. Logo, a angústia de compreender os inúmeros fenômenos que perpassam a modalidade da EJA se tornaram intensa, culminando na dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seguindo a discussão sobre a Questão Racial na EJA, é preciso compreender as origens desse tema. Assim, para Henriques (2002, p.13) “a persistência da desigualdade no Brasil está diretamente associada à naturalidade com que é encarada, como se não fosse decorrência de um processo histórico específico ou uma construção econômica social e política”. A naturalização da desigualdade tem origens históricas e institucionais, ligadas à escravidão, a abolição e ao projeto excludente do pós-abolição, sendo grande a resistência em identificar o combate à desigualdade, em particular a desigualdade racial, como prioridade das políticas públicas. Segundo Henriques (2002, p.14):

A desigualdade racial, em particular, é considerada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, da pretensa cordialidade nacional e do mito da “democracia racial”. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os

² Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394, de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que prevê o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na escola

brasileiros. Nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo (HENRIQUES, 2002, p.14)

O racismo é um problema estrutural e seu combate passa obrigatoriamente, também, pela intervenção educativa. Daí a importância de refletirmos como o tema é tratado no sistema escolar, uma vez que acreditamos que este seja capaz de contribuir para a transformação do imaginário, valores, culturas e condutas.

O sistema escolar tem características hierárquicas, seletivas e é “racializado”. Tal perfil vem sendo construído desde o século passado com o objetivo de integrar seletivamente a pobres e negros. Segundo Arroyo (2007, p. 116) “nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares, às massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge”. Como destaca Arroyo (2007), é no contexto ditado pela ideologia da democracia racial que o sistema escolar público promoverá uma “inclusão excludente” ou uma “integração seletiva” concluindo, portanto, que o sistema educacional vigente traz consigo um vício de origem que é muito eficaz para os propósitos excludentes para que foi estruturado. Prova disso, se materializa até nossos dias nas turmas especiais de repetentes e também nas turmas de EJA, revelando em sua cor a lógica preconceituosa de nossa educação.

As bases para a legitimação dessa hierarquia excludente, que se reproduz na escola, estão pautadas na sua pretensa igualdade de acesso para todos e por entender-se possuidora de um conhecimento universal. Segundo Arroyo (2007, p. 117), tal igualdade e universalidade são “concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a questão racial”.

Voltamos aqui à questão do silenciamento do racismo, já comentados em nível social e prolongado e perpetuados no sistema educacional. Segundo essa visão, o fracasso ou o sucesso no percurso escolar é visto segundo a lógica da responsabilidade individual entre supostamente iguais, uma vez que dentro da escola todos seriam iguais e compartilham de um mesmo conhecimento universal.

Segundo Arroyo (Idem) os alunos “chegam em condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado”.

Tal situação é fruto dos princípios do mito de democracia racial.

Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros. De fato, mais do que uma simples questão de crença, esses princípios assumiram o caráter de mandamentos: “(1) em nenhuma circunstância deve ser admi-

tido que a discriminação racial existe no Brasil; e (2) qualquer expressão de discriminação racial que possa aparecer deve sempre ser atacada como não-brasileira.” O conteúdo desse “verdadeiro culto da igualdade racial” é consubstanciado em afirmativas populares tais como “o negro não tem problema”, “não temos barreiras baseadas em cor” e “somos um povo sem preconceito” (HANSEBALG, 2005, p. 251).

A questão racial e EJA nunca andaram separadas, como indicam as pesquisas sobre a história e sujeitos da EJA (SILVA, 2010; PASSOS, 2010) os afrodescendentes sempre estiveram presentes nessa modalidade da educação, justamente por fazer parte da população que por várias causas foi excluída do processo educacional.

Nilma Gomes (2011, p. 90 *apud* ARROYO, 2001), ressalta que pensar a realidade da EJA é pensar a realidade desses coletivos excluídos pela sociedade e pela educação.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua História muito mais tensa do que a História da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos (ARROYO, 2001).

Segundo a autora, pensar a realidade da EJA hoje, “é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial” Gomes (2001, p. 90). As estratégias de combate ao racismo devem ter, portanto, lugar privilegiado na EJA, uma vez que o preconceito racial é entendido como um problema cultural e de mentalidade “[...] logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica [...]” Arroyo (2007 p. 113). Portanto, a EJA pode ser um espaço educativo capaz de transformar essa realidade.

Segundo Nilma Gomes

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas de EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo país [...]. (GOMES, 2011, p.92-93)

No entanto, de acordo com a autora, a forte presença da população negra nas salas de aula dessa modalidade, não tem sido suficiente para a garantia da realização de um trabalho pedagógico acompanhado de uma discussão

séria sobre a educação racial nesse espaço. Ideia que se aproxima com a de Freire (2004, p.36) ao fazer considerações sobre a docência ressalta que ensinar exige a aceitação do novo e a rejeição firme de qualquer forma de preconceito “[...] a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Tratar a questão racial na EJA, portanto, está de acordo com os princípios básicos dessa educação que visa o respeito à diversidade e à conscientização dos sujeitos. É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial na educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os (as) brancos (as). Segundo Nilma Gomes (2011, p.95), esses sujeitos “[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos”. Ao contrário do que pensam muitos educadores, ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação e na EJA, em específico, é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade dos estudantes negros (as) e não negros (as).

O fato de discutir/problematicar as relações étnico-raciais no campo da EJA, não significa excluir dessa discussão o fato dos estudantes da EJA serem, hegemonicamente, da classe trabalhadora ou filhos da Classe trabalhadora, da parcela mais subalternizada desta referida classe. Segundo Ventura (2011, p. 57) a EJA “[...] sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, precisamente às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do “sistema” escolar brasileiro”.

Portanto, vale ressaltar a constituição socioeconômica:

Destacar a centralidade do conceito de classe social para a compreensão da EJA e de seus sujeitos não significa ser uniformizador, mas explicitar que nos referimos à expressiva parcela da população que, mesmo possuindo as mais diversas experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc), tem a existência marcada por situações adversas, por vezes aviltantes, de produção da própria sobrevivência. Portanto, para além das diferenças de toda espécie, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência. (VENTURA, 2011, p.57)

Então, o que proponho é aproximar a discussão dos conceitos Raça e Classe, ou seja, trabalhar no campo da interseccionalidade à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, pois assim, como afirma Arroyo (2011, p.29), compreendo que, “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mes-

mos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência”.

Esses estudantes jovens e adultos da classe popular são parte de grupos sociais, raciais, étnicos, culturais marcados pela exclusão escolar.

Dessa forma, pensar a educação de jovens e adultos baseando-se na questão de classe não significa ignorar as diversidades decorrentes de gênero, geração, raça e etnia, mas perceber que ao lado das explorações e expropriações pelo lugar que ocupam na sociedade, os alunos da educação de jovens e adultos são atingidos por opressões e discriminações derivadas. VENTURA (2012, p.79)

Então, para compreender esses fenômenos sociais que compõem o grupo dos estudantes da EJA é preciso analisar essa referida modalidade sobrepondo esses fatores marcantes: a questão de Classe e Raça, isso é possível, pois para Cresnha (2002, p.15) “a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos.”

Ainda que o conceito de interseccionalidade seja algo no campo das discussões de gênero, construído pela feminista Kimberle Crenshaw, o referido possui força para determinadas análises nas pesquisas educacionais.

Apostamos na produtividade desse conceito por sua reconhecida capacidade em articular distintas formas de dominação e posições de desigualdade acionadas nos discursos regulatórios de gênero, raça/etnia, classe social, idade, entre outros marcadores sociais de identidade e diferença (SILVA, 2007), assumindo que se constitui enquanto uma ferramenta importante nas estratégias de problematização dos processos de subjetivação na Educação. (SILVA, 2007, *apud*, POCAHY, 2011, p.19).

Com a proposta da articulação de categorias relacionadas às formas de dominação e desigualdade social, caso a questão de Classe e Raça, levo em conta que “Precisamos reconfigurar nossas práticas que contribuem para a invisibilidade interseccional. Isso inclui a integração dos diversos movimentos sociais [...] (CRESNSHAW, 2002, p. 15), ou seja, “vamos até as pessoas e vemos como esses fatores se combinam e determinam suas condições de vida”, pois “a interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas (CRESNSHAW, 2002, p.16)

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequenciais estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especifica-

mente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas [...], a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Ainda que a Lei 10639/2003 faça referência especial às áreas de conhecimento de História, Arte e Literatura o conteúdo programático relacionado ao povo negro, o que proponho é que se estenda esse debate às demais áreas de conhecimento, como por exemplo, a Geografia.

Tal proposição, leva em conta, o que Vazzoler nos diz:

Geografia, para o senso comum, é uma ciência neutra, que descreve de forma imparcial fatos e fenômenos. Contrapõe-se a essa visão o estudo do espaço geográfico que considera a realidade em seu complexo de relações e, mais especificamente, a produção do espaço pelos diferentes povos com seus conflitos e tensões. (VAZZOLER, 2006, p. 1).

Assim, a Lei 10639/2003 precisa ser efetivada pedagogicamente em todas as modalidades de ensino e disciplinas, para alcançarmos os seus reais objetivos que é a problematização das relações raciais na sociedade brasileira no intuito de diminuir a dívida social do Brasil com grande parte de seus cidadãos.

Ao propor uma educação satisfatória voltada para a desnaturalização da inferioridade racial, alerta que tal providência não se restringe aos ensinamentos de História da África. Há outros conteúdos que também contribuem para tal e que devem ser incluídos intencionalmente nos currículos escolares, desde a educação infantil até a universidade. (OLIVEIRA, 2001 *apud* VAZZOLER, 2006, p.1).

Reforçando essa perspectiva articuladora das disciplinas para dar conta da efetivação pedagógica da Lei 10639/03 e aponta para o papel relevante da Geografia:

A Geografia, articulada com outras disciplinas, tem um papel importantíssimo na construção e consolidação das noções de cidadania. Numa relação ensino aprendizagem emancipatória, a Geografia pode ser mais interessante e útil. Assim é possível romper com algumas dicotomias como a Geografia física/humana, valorizando os conceitos e as categorias e os procedimentos geográficos

cos e melhorando assim a compreensão da realidade. (SANTOS, 2007, p. 113).

Relembramos que a escolarização de jovens e adultos trabalhadores não se limita à mera aquisição de leitura e da escrita, mas sim à ampliação da visão de mundo e do universo sociocultural dos alunos. Como afirma Arroyo (2001, p.17)

Há algo mais profundo na percepção e valorização dos saberes e da cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações onde nos constituímos humanos, sociais e cognitivos, culturais. Reconhecer a cultura como matriz da educação. (ARROYO, 2001, p.17).

Estudar o espaço geográfico, “longe de uma visão de neutralidade, auxilia na compreensão de estruturas de ordem sociopolítica e econômica mundial, constituindo saber indispensável”, pois segundo a referida autora “cabe a Geografia compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (VAZZOLER, 2006, p.151).

Logo, ratifico a contribuição que a Geografia pode trazer para o debate da temática racial, pois

[...] o estudo da Geografia pode debater, no interior de uma instituição escolar, uma infinidade de questões, entre elas, as raciais a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos com todos os seus conflitos e tensões (Idem, p. 174).

Portanto, aqui apontamos para uma aproximação entre a Geografia escolar e questão racial na EJA, visto que a referida Ciência, precisa ser um agente de construção de um novo modelo de desenvolvimento solidário e sustentável. A Geografia pode promover a formação de indivíduos conscientes de seu papel e conhecedores dos fatores socioeconômicos, políticos e culturais – que se materializam no espaço, muitas vezes negados aos afrodescendentes – que seu povo foi submetido, construindo a noção dos verdadeiros direitos e deveres de cidadania. Esse processo pode contribuir para a consolidação de uma força contra hegemônica ao mito da democracia racial e desta maneira colaborar para uma sociedade mais justa e menos desigual.

Concluindo...

Ao revisitar intencionalmente as minhas memórias, num exercício de redução da perspectiva de análise, em determinados momentos que se relacionam com a educação e mais especificamente com a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Está explícito o quanto essa modalidade está presente em minha vida, desde os meus avós, por terem sido privados do direito básico a qualquer ser-humano, que é a educação formal, por conta da desigualdade socioeconômica imposta pelo sistema capitalista em nosso país, onde muitos trabalhadores têm a urgência em trabalhar para sobreviver, assim o início e/ou continuidade do estudo fica em segundo plano, diante das necessidades vitais, passando por toda minha Graduação, cursos de Pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*) e exercício profissional.

Outro aspecto relevante nessa ida ao passado é o esforço influenciado por relações sociais e o trânsito por diversos territórios distintos que fez com que meus pais, mesmo tendo uma história em que a Educação não foi protagonista na vida deles, tinham a concepção de que sem ela eu não teria chance nenhuma de construir uma carreira profissional menos suscetível as mazelas da precariedade do mundo do trabalho, portanto convergiram enormes esforços para que eu não me tornasse um sujeito da EJA, ainda que eles mesmos tenham frequentado a escola para trabalhadores, e nunca ficaram constrangidos com isso, mas não queriam que esse episódio se repetisse em nossa família através de mim.

A situação acima não se tratou de uma simples escolha, pois existiu por trás todo um empenho em prol da minha escolarização, e de um esforço para garantir as mínimas condições por parte dos meus pais para eu não ter interrupções na minha trajetória escolar, caso contrário, eu poderia ter sido mais um a engrossar os dados das estatísticas da EJA, portanto, é preciso olhar com muito cuidado para não somente discutir, práticas pedagógicas, avaliação, formação continuada e outros aspectos relacionados a este campo, sem discutir as condições de vida da classe trabalhadora em nosso país, já que essas condições são determinantes nas trajetórias escolares ininterruptas.

Um outro ponto que vale ser destacado é o incentivo a formação continuada e a precariedade das condições de trabalho docente. É um esforço praticamente individual que os professores da Educação Básica das Redes Públicas consideradas “normais”, ou seja, estaduais e municipais, precisam empreender para frequentar cursos de formações continuadas, pois as dificuldades em conseguir licença para os estudos e/ou a redução de carga horária são quase impossíveis. Também vale pontuar que muitos docentes atuam na EJA, pois precisam complementar a carga horária, visto que, por causa dos baixos salários, é preciso trabalhar em várias unidades escolares e, em vários turnos para ao final do mês conseguir um salário que possibilite condições mínimas de vida, logo, por mais que se esforcem para realizar um bom trabalho, é preciso sim, estudar, refletir sobre a sua prática, mas em que momento? Em quais

condições? De que maneira? Em que espaços? Como aglutinar teoria-prática-teoria?

Somando a essas situações, é preciso olhar para EJA como um campo educacional marcado pela exclusão social e racial. Isso precisa estar fortemente demarcado em nossas pesquisas, em nossas práticas pedagógicas e nas políticas públicas voltadas para esse público. A EJA possui duas marcas principais: social e racial. A primeira, pois os estudantes da EJA são hegemonicamente trabalhadores formais ou informais ou filhos da classe trabalhadora, já a segunda marca é o fato da grande maioria ser negra, portanto essas duas dimensões precisam ser/estar contempladas na EJA.

Considerando que a Lei 10.639/2003, fruto da luta do Movimento Negro no Brasil, completou 15 anos em janeiro de 2018. Vale ressaltar, que após uma década e meia, a referida lei ainda está desequilibrada nos sistemas educacionais, a balança entre as medidas de implementação e a execução na prática pedagógica em sala de aula, a condenam ao rol das leis em estados precários de implementação.

O fato acima se torna ainda mais grave, quando analisada na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, já que um grande número dos educandos é negro, tal situação impede reflexões/problematizações das condições de vida dos negros e seus descendentes na sociedade brasileira, dificultando, portanto, a formação de uma força contra hegemônica ao mito da democracia racial e a não-exposição da desigualdade racial, algo tão necessário para a construção de uma sociedade racialmente equilibrada.

Com isso se tem uma enorme lacuna neste campo, logo a implementação da Lei 10.639/2003 precisa ser de fato efetivada pedagogicamente em todas as modalidades de ensino e disciplinas, para que alçamos a desconstrução do mito da democracia racial e a construção de uma educação que, de fato, problematize as Relações Raciais na sociedade brasileira e a valorize a cultura afro-brasileira a fim de que ela fique em pé de igualdade com as demais matrizes culturais de formação da cultura brasileira.

As limitações ainda são muitas, apesar dos avanços conquistados. No entanto, aos poucos, é possível vencer o despreparo de professores, a desatenção das editoras pelo tema, a forma equivocada da abordagem sobre o continente africano pelos meios de comunicação e os descasos por muitos grupos na academia. Entretanto, para isso, é preciso reconstruir os cursos de licenciaturas, pois revisitando a minha formação inicial em Geografia lembro-me bem da ausência de disciplinas sobre o continente africano e, também, a EJA. Esta última é oferecida somente como eletiva pela Faculdade de Educação, ou seja, fica a critério do aluno fazer ou não a referida disciplina.

Assim, medidas para uma distribuição mais justa do conhecimento são urgentes para que a educação brasileira não se aprisione ao mercado editorial, mas sim direcione a educação para formação de sujeitos capazes de refletirem criticamente sobre o seu papel na sociedade, buscando a equidade social e racial, bem como a quebra de preconceitos tacanhos e inconcebíveis. O Brasil está tentando reescrever a sua história, construindo novos conceitos, olha-

res, perspectivas históricas e geográficas com o fim de corrigir distorções oriundas da cultura europeia que foi hegemônica ao longo de vários séculos em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, a Geografia tem um papel importante, visto que ela instrumentaliza os estudantes compreenderem a formação do espaço geográfico brasileiro e os povos que contribuíram a essa formação, dentre eles o povo negro. Assim, reparar essa dívida social que a sociedade brasileira tem com o referido povo, valorizando o protagonismo negro invisibilizado ao longo do tempo e, portanto, potencializando criticamente o ser e estar dos estudantes no mundo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Livros didáticos: PNLD 2014: EJA** / Ministério da Educação. Brasília: MEC; SECADI, 2014.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2002, vol.10, n.1, pp.171-188.
- _____. A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: website **Formação em direitos humanos**. Disponível em <<https://goo.gl/q6PXrN>> Acesso em 20 jul 2017
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero do sistema de ensino: os limites da política universalista**. Brasília: UNESCO, 2002.
- PASSOS, Joana. Célia. dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- POCAHY, Fernando. A. Interseccionalidade e Educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura (Canoas)**, v. 23, p. 18-30, 2011.
- SANTOS, Renato Emerson. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10639/03. IN: SANTOS, Renato Emerson

(Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais. O Negro na Geografia do Brasil.** Belo horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Francisca. Jocineide da Costa e.; CARVALHO, Maria. Eulina Pessoa de. O Estado da Arte das pesquisas educacionais sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução. In: 18 Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas Sobre a Mulher e Relações de Gênero REDOR, 2014, Recife-PE. **Anais...** Recife, 18 Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas Sobre a Mulher e Relações de Gênero REDOR, 2014. p. 346-362.

SILVA, Neves Natalino da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

VAZZOLER, Leomar dos Santos. **Modos de Vida dos Jovens e das Jovens Negras: saberes geográficos e africanidade.** Espírito Santo. Mimeo, 2006.

_____. As categorias Geográficas como fundamentos para os Estudos sobre a População Negra. In: **Cadernos PENESB**, n. 7, EDUFF, 2006.

_____. **A Geografia e os estudos referentes ao segmento negro na sociedade brasileira.** (s/d). Mimeo.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: Ciavatta, Maria; Tiriba, Lia. (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos.** 1ed. Brasília / Niterói: Liber Livro / Editora UFF, 2011, v. 1, p. 57-97.

_____. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 21, p. 71-82, 2012.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

IX

EDUCAÇÃO E(M) TRAJETÓRIA: NOTAS SOBRE O PAPEL DO MEMORIAL REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira

Introdução

O presente capítulo foi elaborado como decorrência do curso “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos – Teoria e História”, ministrado pela Escola de Extensão (EXTECAMP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no ano de 2017, e tem como objetivo evidenciar o papel do memorial reflexivo, de cunho pessoal-profissional, no processo de formação docente.

No âmbito da discussão sobre a profissionalização docente, independentemente do nível ou da modalidade de ensino, coloca-se a necessária articulação entre a reflexão e a ação profissional docente. Para tanto, é necessário conhecer que a reflexão e a formação permanentes é um princípio fundante da prática docente.

Refletir sobre a identidade, a ação do professor, seu planejamento, escolhas, processo metodológico, ensino em sala de aula e fora dela, estratégias de ensino e avaliação, são alguns temas que fazem parte desse processo permanente de reflexão. É nesse contexto que se coloca o papel do memorial reflexivo na formação do professor.

Com base em Silva (2010), o memorial visa exercitar a (auto) compreensão crítica acerca dos movimentos de formação e exercício profissional na constituição de minha identidade como pessoa e profissional. Assim, o processo de construção de um memorial reflexivo envolve o exercício auto-crítico sobre os movimentos formativos do profissional docente na construção de sua identidade de professor, bem como em sua atuação profissional, considerando uma série diferentes aspectos – pessoais, profissionais, acadêmicos, afetivos, conjunturais – que podem se conectar e confluir na trajetória docente.

Para tanto, o texto está organizado em duas principais partes: 1) o papel do memorial na formação docente e 2) educação e(m) trajetória: formação acadêmica e profissional. Na primeira, busca-se apresentar concepções sobre o memorial reflexivo, a partir de autores que dialogam com a temática. Na segunda parte, visando trazer à tona a importância do memorial, são apresentados alguns aspectos de minha formação escolar, acadêmica e trajetória profissional, que se relacionam mais diretamente à temática do curso, bem como elucidar os aprendizados e reflexões suscitados pelo curso sobre Educação para Jovens, Adultos e Idosos.

O Papel do Memorial na Formação Docente

Na área da Educação, o tema relacionado à formação e à profissionalização docente é recorrente e primordial. Nele, insere-se a discussão sobre o papel do memorial na formação desse profissional.

Quando falamos em atuação docente, precisamos, antes, reconhecer que estamos diante de uma profissão com atividade especializada e características específicas, que requer formação, habilidades e conhecimentos também específicos.

Ao tratar sobre a docência como atividade profissional, Veiga (2008, p. 13) afirma que “no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. Há, assim, um processo de ampliação do campo de atuação docente, diante de uma realidade dinâmica e contingente, e que, dentre outros aspectos, a questão da formação coloca-se como crucial. Isto porque atuar como professor requer um processo formativo contínuo, visando aprimoramento e atualização sistemáticos, tanto por meio da formação acadêmica, quanto na prática, rumo à autonomia e à atuação crítico-reflexiva, que seja contextualizada e atualizada.

Por isso, na formação de professores, para além do aprofundamento teórico e científico-pedagógico, em uma determinada área do conhecimento ou disciplina, é preciso estar atento à necessidade de inovar em termos de atuação, explorar novas formas de ensinar, estratégias metodológicas e formatos que fomentem a inovação e a construção colaborativa, com desenvolvendo de espírito crítico. Sobretudo, quando falamos de educação de jovens e adultos, cuja multiplicidade de perfis, trajetórias, interesses, conhecimentos prévios e expectativas é uma constante nos grupos de estudantes.

Dessa forma, entende-se que há um processo constante, ao longo da vida, e uma característica de “inacabado”, motivo pelo qual a formação permanente e sistematizada é necessária – seja o próprio profissional docente buscando seu aprimoramento e renovação, em um constante fazer e refazer profissional, seja por meio de cursos e políticas formativas específicas.

Não por acaso, o conceito de educação ou aprendizagem ao longo da vida é central na discussão sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos, seja na Educação Básica ou na Educação Superior. Compreendo que devemos considerá-lo não apenas no caso da educação de adultos, mas também no debate e na feitura do memorial reflexivo pelo profissional docente.

Cunhado por movimentos, especialistas e organizações nacionais e internacionais¹, trata-se de perspectiva que se relaciona aos saberes construídos

¹ Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010, p. 13): educação de adultos “denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas

nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional, desde o nascimento até a morte, ou seja, ao longo de toda a trajetória de vida da pessoa.

Educação e aprendizagem ao longo da vida “denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo.” (Extraído da Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, UNESCO, 1976, p. 2).

A partir desta concepção, pode-se depreender que não há um momento de aprendizagem ou uma única trajetória acadêmica ou escolar que defina uma aprendizagem, mas um conjunto de aspectos que acumulados ao longo da vida incluindo-se o aspecto da autonomia das pessoas, em todas as idades, são considerados em sua totalidade.

A partir dessas reflexões, qual seria o papel do memorial reflexivo na formação docente?

Em geral, o termo “memorial” remete à memória e nos indica o significado daquilo que é memorável, que aborda fatos e feitos “gravados” e lembrados. Na área da Educação, quando se aborda o memorial docente, coloca-se como questão principal a reflexão permanente desse profissional no tocante à sua trajetória formativa e prática, isto é, reflexão que se constrói em torno dos fatos e escolhas que perpassam seu caminho como professor e o modo como atua e se projeta nesta profissão. Algumas perguntas integram esse debate, tais como: “O que me fez escolher a profissão de professor?”, “A qual formação tive acesso?”, “Como realizo minha prática?”, “O que espero como

adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Extraído da Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, UNESCO, 1976, p. 2).

profissional docente?”. São algumas indagações que tocam a questão do memorial reflexivo – como um processo permanente e autônomo do professor-profissional e, não necessariamente, como um documento escrito².

Com base em Silva (2010), o memorial refletivo, de cunho pessoal e profissional, visa exercitar a (auto) compreensão crítica acerca dos movimentos de formação e exercício profissional na constituição da identidade como pessoa e profissional.

No mesmo sentido, Guedes-Pinto (S/D, p. 1), ao escrever sobre o memorial de formação como um registro, processo passível de escrita de um percurso, afirma que:

A tarefa de escrever um memorial de formação pode se configurar, a princípio, como um desafio difícil de se enfrentar, pois nos provoca inúmeras questões e dúvidas tais como: que encaminhamentos devemos dar a sua escrita? Que escolhas fazer em sua narrativa? O que se conta e o que não se deve revelar? E se não conseguirmos lembrar? E se a memória falhar? Como ter o discernimento sobre o que é relevante contar? Creio que todos esses questionamentos fazem parte do processo da escrita de um texto marcado pela subjetividade – pois se trata do relato da experiência vivida do sujeito narrador – e que ainda possui a particularidade de se referir à sua história pessoal.

O memorial escrito volta-se, assim, a um registro pessoal, tendo como referência a formação acadêmico-profissional do professor, como também é marcado por uma história mais ampla, pois é datado histórica, temporal-espacial e socialmente na trajetória de vida de um determinado sujeito – possui, portanto, características muito pessoais, mas também atreladas às escolhas, condições objetivas, contexto sociocultural e trajetória profissional.

O profissional da educação, notadamente o professor, integra o memorial como instrumento para reflexão crítica, desvelamento da prática peda-

² O memorial reflexivo pode assumir diferentes formatos. Como instrumento de registro escrito, pode ser utilizado como trabalho de conclusão de um determinado curso, por instituições de ensino superior, como exigência para inscrição e seleção em processos seletivos – como é o caso de concursos para professores titulares em universidades, ou até mesmo como exercício de reconhecimento, registro de formação e autorreflexão pelo profissional docente. Em todo caso, o memorial reflexivo diz respeito a narrativas e a um processo de rememoração, isto é, volta-se aos acontecimentos e escolhas do passado a fim de torná-los um relato, um modo de dizer o que ficou memorizado em relação ao modo como o docente se vê e as experiências construídas e vivenciadas. Nesse contexto, o compartilhamento e a troca formativa entre pares, ou seja, entre outros professores é um ponto de apoio na reflexão sobre a ação docente. Um exemplo são as comunidades de práticas. Permite aprender colaborativamente, trocar experiências e formas de atuar, que contribuem para a construção de sua identidade de professor e a execução e aprimoramento de seu trabalho.

gógica e a sua reconstrução, razão pela qual pode contribuir no processo da profissionalização docente, na reflexão sobre a ação e na ação de ser professor, contribuindo para um possível redimensionamento de caminhos e formas de atuar.

É possível encontrar diversos exemplos de memoriais reflexivos, escritos por professores, em revistas acadêmicas e portais universitários. O professor Edivaldo Boaventura, em Memorial publicado em 1995, apresentado ao Prêmio Pesquisador do Ano pela Universidade Federal da Bahia³, descreve sua trajetória como discente e docente – aliando as aprendizagens e trajetórias como estudante e como professor, bem como a dialética entre estes papéis, ou seja, a importância da caminhada como aluno. Ele descreve o início no magistério superior, apresentando, ainda, as escolhas envolvidas na área da educação, a formação e os títulos obtidos, bem como as perspectivas futuras. Em todo o texto, o autor coloca o caráter reflexivo e autocrítico do Memorial, para além de um trabalho escrito ou voltado para concursos.

Além do memorial escrito e como exercício de autocrítica e autobiografia, é possível que sejam realizadas atividades a distância. Okada e Santos (s/d), ao descreverem um estudo sobre pesquisa *on-line* e docência em educação a distância, no artigo intitulado “Mapeando redes de informações com uso de software: uma experiência de pesquisa e docência em EaD online”, encontraram resultados como: o mapeamento da informação como caminho para construir o conhecimento e a característica comum de professor-autor entre estudante e professor.

As autoras afirmam a importância do memorial reflexivo em um curso de ensino superior e, ainda, a possibilidade de um triplo papel assumido pelo memorial: (1) instrumento de investigação e reflexão em torno de sua própria ação, (2) subsídio na tomada de decisões e reconhecimento do processo de desenvolvimento, e (3) autoavaliação. Com isso, por meio do memorial, há uma reflexão sobre a ação (sobre o fazer docente, os processos que envolvem essa profissão, seu planejamento, atuação e resultados) e na ação (concomitante à própria prática realizada).

Educação e(m) trajetória: formação acadêmica e profissional

A partir das reflexões anteriormente elencadas sobre o papel do memorial reflexivo na profissão docente, passo a apresentar alguns aspectos de minha formação pessoal-profissional que compõem reflexões sobre minha trajetória na Educação e como docente em permanente formação.

No âmbito da Educação Básica, minha formação foi realizada em escolas das redes públicas de ensino do Estado de Minas Gerais. Entretanto, houve intermitências, no caso da Educação Infantil e do Ensino Médio, de escolarização em escolas privadas. Com isso, foi possível experienciar vivências

³ Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais18.pdf. Acesso em 22 mar. 2018.

escolares com diferentes colegas, professores e territórios, constituindo-se em um capital sociocultural amplo e diversificado. Como estudante e oriunda de família que não teve acesso ao ensino superior, sempre fui estimulada à escolarização e busca pelo conhecimento.

Ao longo da adolescência, a inserção no mundo do trabalho formal aos 15 anos possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao trabalho em equipe, compreensão de hierarquias, lutas, resistências e divisões do trabalho na sociedade. Assim, a vivência concomitante de formação escolar e de vivência profissional foi importante para o desenvolvimento da autonomia, organização de diferentes atividades no âmbito pessoal e profissional.

Aos 17 anos ingressei no Ensino Superior, na graduação em Direito, e aos 18 anos na graduação em Artes Visuais – cursos que realizei paralelamente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ao longo de três anos, entre 2004 e 2007. No curso de Direito me identifiquei com disciplinas ligadas ao campo mais amplo de Ciências Sociais e Humanas, como Antropologia Jurídica, Filosofia e Sociologia, e pude participar de diversos grupos de pesquisa e estudos, além de projetos de extensão.

Assim, um conjunto variado de atividades foi constituindo uma formação acadêmica bastante diversificada, projetando-se intencionalmente para além da sala de aula – minha busca sempre esteve relacionada a integrar e enriquecer a formação em ensino, pesquisa e extensão, almejando o magistério superior.

Não concluí o curso de Artes Visuais, por motivo de trabalho e concomitância com o curso de Direito, que acabou sendo escolhido como primeira opção naquele momento. No âmbito da formação profissional (estágios, vivências em grupo e mercado de trabalho formal), acumulei experiências de atendimento ao consumidor (*telemarketing*), de atuação em equipes multiprofissionais na implementação de programas e políticas sociais, realização de atividades educativas em unidades prisionais, grupos operativos e atendimento às populações em situação de vulnerabilidade social – sobretudo, ligadas ao sistema prisional e famílias de pessoas em situação de privação de liberdade.

Concluí o bacharelado em Direito no ano de 2008 e almejei a carreira do magistério e de pesquisa, buscando uma pós-graduação que, onde residia à época, eu pudesse construir uma carreira acadêmica. Dentre minhas possibilidades, ingressei no Mestrado em Educação, na UFU, junto à linha de pesquisa de Estado, Gestão e Políticas Públicas de Educação, desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre educação escolar (de jovens e adultos) em uma unidade prisional.

Na pesquisa, o foco foi levantar as representações dos estudantes privados de liberdade sobre o acesso do direito à educação, o que realizamos por meio de pesquisa de campo, aliada à bibliográfica, por meio de grupos focais e entrevistas semiestruturadas.

Ao término do mestrado, em 2012, almejei a continuidade da pós-graduação e, para tanto, planejei mudança de residência e de trabalho para a cida-

de de São Paulo, a fim de buscar ingresso no curso de Doutorado na Universidade de São Paulo (USP) – o que ocorreu em meados de 2013. Pude continuar pesquisando a mesma temática e desenvolvi uma tese sobre o papel da universidade pública no âmbito da educação em prisões, que é um tema de recente e reduzida discussão no Brasil.

Profissionalmente, ingressei no serviço público estadual de São Paulo, no final de 2012, na gestão de programas e projetos educacionais na Secretaria de Educação do Estado – sobretudo, ligados à escolarização no sistema prisional e no sistema socioeducativo, permanecendo até o ano de 2018 – quando fui aprovada em concurso público para atuar como docente junto à Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

No âmbito de minha trajetória e engajamento profissional pude experimentar diversas atividades e espaços que me levaram a fazer escolhas, ligadas ao tema do curso, e a buscar inserção na área educacional. Dentre minhas experiências, iniciei na adolescência trabalhando em atendimento ao consumidor, depois estágios profissionais, atuação técnica em programas sociais, realização de grupos e atendimento às populações em vulnerabilidade social.

A busca pela docência no ensino superior me levou à formação em pós-graduação (mestrado e doutorado), além de lecionar, por um tempo, no ensino superior privado, realizar tutorias em cursos de especialização e orientação de trabalhos de conclusão de cursos, bem como elaboração de conteúdos *online* e videoaulas. Minha busca profissional tem como foco a inserção em uma universidade pública.

Desde 2012, venho atuando no serviço público estadual, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, especificamente integrando equipe de gestão de programas educacionais de oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional e escolarização no sistema socioeducativo. Há uma interface, portanto, entre a formação propiciada pelo presente curso e parte de minha formação e trajetória profissional nos últimos anos.

Em relação ao curso da EXTECAMP, a inscrição me interessou muito desde quando visualizei a chamada/edital, principalmente pelo fato de trabalhar com a temática e visando uma formação específica sobre a história e a teoria da Educação de Adultos.

Entretanto, fazendo uma autoavaliação, considerando o período de realização do curso e o grande volume de atividades a serem enviadas no *Modle*, tive algumas dificuldades em realizar as atividades dos módulos. Porém, fiz o *download* e a leitura da maior parte dos textos, que muito contribuíram em meu trabalho, formação permanente e em minha pesquisa acadêmica.

Considerações finais

A discussão sobre o papel do memorial na formação do profissional docente é, a nosso ver, necessária em todos os níveis de ensino, considerando a discussão sobre a profissionalização docente e a reflexão sobre sua ação –

que se constitui como princípio fundante da prática docente. Este processo coloca-se como permanente, ao longo da vida, aliando saberes de diversas ordens.

O memorial serve como instrumento para a autorreflexão, a autocrítica e a busca pelo aprimoramento constante, por possibilita uma conexão de memórias pessoais-profissionais. Assim, independentemente da forma como o memorial reflexivo seja realizado pelo professor, ele é uma ferramenta que potencializa a reflexão sobre sua própria ação, seja revisitando memórias, escolhas e trajetórias, servindo para subsidiar aprimoramentos e também reconhecer avanços.

A partir do exercício e registro do memorial que realizei, sobre minha trajetória e escolha do curso, foi possível resgatar diversos aspectos que me levaram à busca pela profissão docente e projetar novos sentidos. Ademais, o curso ofertado pela EXTECAMP sobre a educação para jovens, adultos e idosos demonstra grande relevância no cenário educacional brasileiro, em que políticas públicas de EJA, em geral, são subestimadas e não fomentadas – financeiramente, politicamente e/ou pedagogicamente. Por este motivo, dentre outros aspectos, acredito que o curso se mostra relevante, como processo formativo ofertado gratuitamente, com muita qualidade teórica, peso institucional e, também, como uma proposta e escolha política – diante de uma conjuntura de retrocessos e dificuldades de debate crítico.

Ainda, a inserção expressa do público “idosos”, ao nome do curso, alinha-se às Diretrizes Nacionais sobre a EJA, ao cenário histórico da educação brasileira e às demandas dos movimentos educacionais, problematizando a escolarização ofertada a um grupo que historicamente vivenciou rupturas escolares e processos excludentes social e historicamente.

Assim, em linhas gerais, considero que o curso, por meio sobretudo dos textos, referências e materiais de apoio disponibilizados, que pude ler, consultar e manter como registro e materiais de referência para um processo formativo que continuará, foram de grandiosa valia em minha formação continuada. Um conjunto de materiais que pude compartilhar com colegas de trabalho e de engajamento na área da política educacional, que não puderam se inscrever no curso, mas que participaram indiretamente por meio de nossas trocas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Margarida; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. In: **Revista Portuguesa de Educação**, V 20 n. 2, pp. 159-185, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v30n2/v30n2a08.pdf>> Acesso em 07 abr. 2018.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de formação – registro de um percurso**. S/D. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/>

www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MOSER, Alvíno. Formação docente em comunidades de prática. In: **Revista Intersaberes**, Curitiba, a. 5, n. 10, p. 210-244, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/172/136>>. Acesso em 07 abr. 2018.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira; SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Mapeando redes de informações com uso de software**: uma experiência de pesquisa e docência em EaD online. S/D. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo2.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SEPULVEDA, Claudia; EL-HANI, Charbel Niño. Prática de ensino e estágio supervisionado como participação em comunidade e prática: examinando uma proposta para licenciaturas em ciências. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia, **Anais...** Águas de Lindóia SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1621-1.pdf>> Acesso em 07 abr. 2018.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **O memorial no espaço da formação acadêmica**: (re)construção do vivido e da identidade. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez 2010.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf> Acesso em 05 fev 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papiros Editora, 2008.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

X

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E A EMANCIPAÇÃO DO TRABALHADOR

Cleiton Faria Lima

Introdução

Neste trabalho apresento um pouco sobre o meu histórico acadêmico e profissional, pois o considero parte do que sou. Faz parte de quem me tornei. Abordo assuntos como a qualidade da educação, a educação libertadora, o financiamento da educação, entre outros temas explorados dentro dos temas trabalhados no Curso de Extensão – Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Sempre que cabível busco apresentar a proximidade entre a educação e o mundo do trabalho, em específico sobre a educação do trabalhador em segurança e saúde no trabalho como uma ferramenta para o combate às condições de trabalho indignas e de transformação das relações, inclusive no trabalho.

O passado como pilar do presente

Trabalho desde dois mil e oito com Segurança e Saúde no Trabalho (SST) e desde dois mil e doze com pesquisa e ensino em SST, com foco em educação. Sou servidor público federal na Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho – FUNDACENTRO, ligada ao Ministério do Trabalho.

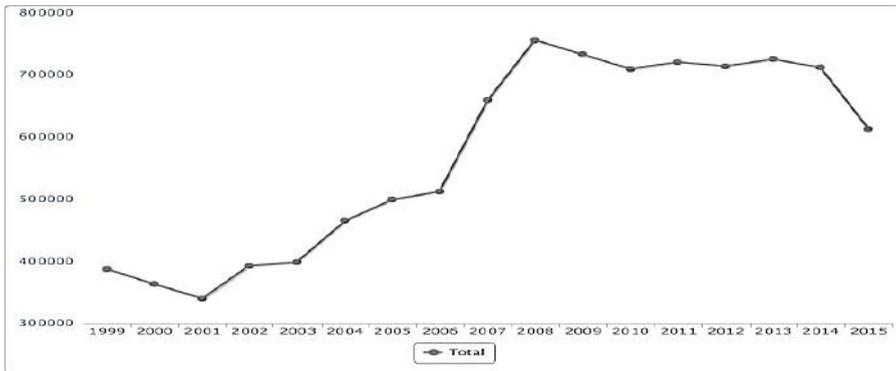
Minha trajetória acadêmica é multidisciplinar. Toda minha educação básica foi cursada em escola pública. Formei-me em dois mil e cinco em Magistério (CEFAM/SP), quando tive a oportunidade de fazer estágio em escolas públicas ao longo de dois anos. Foi muito enriquecedor poder conhecer a prática e ver que a teoria não dá conta de tudo que se passa dentro de uma sala de aula. Passei por todas as séries do ensino primário e pela educação infantil. Encontrei professores nas escolas onde estagiei que entendiam o estágio como uma importante parte da formação e, por isso, me incentivaram a planejar aulas para os alunos. Também encontrei professores que não abriam espaço para estagiário ministrar aula.

Em dois mil e doze me formei Bacharel em Administração (Faculdade Sumaré), formação que procurei por gostar de gestão e entender que ela em tudo cabe. Tudo precisa de uma boa gestão, qualquer área. Acredito que o curso de Administração instrumentaliza uma pessoa a exercer bem a gestão de uma empresa, órgão público, departamento, etc. Em dois mil e quinze me pós-graduei em Neurociências Aplicada à Educação – lato sensu – (FMU). Este curso me proporcionou muitos aprendizados. Entender, por exemplo,

como funcionam as áreas cerebrais por onde se processam tomada de decisão, memória, afetividade, empatia, entre outras variáveis fundamentais para a ação educativa foi muito rico. Atualmente estou cursando Pós-Graduação em Saúde Pública – lato sensu – (USP). Curso que escolhi para poder melhorar meus conhecimentos em saúde coletiva, e conseqüentemente, em saúde do trabalhador. Complemento minha formação fazendo inglês há dois anos com objetivo principal de fazer Mestrado e Doutorado. Desde dois mil e oito faço o possível para participar de cursos e eventos nas minhas áreas de formação.

Ao conhecer e começar a estudar a área de SST fiquei muito espantado com os números de acidentes e doenças do trabalho e sobre o nível de des-caso com os trabalhadores de diversas áreas.

Figura 1 – Quantidade de acidentes de trabalho por ano segundo a Base de Dados Históricas de Acidentes do Trabalho



Fonte: Base de Dados Históricas de Acidentes do Trabalho, DataPrev.

Os números acima são muito preocupantes. Os registros mostram 387.820 acidentes em 1999, e vão subindo, ano a ano, até que temos em 2008 o maior número de acidentes, 755.980 trabalhadores acidentados. E esse número é ainda mais preocupante em função do desconhecido número de acidentes subnotificados e os que ocorrem no trabalho informal, ou seja, para os quais não há registro dos acidentes. Até 2014 esses números continuaram na faixa dos 700 mil, caindo em 2015 para a faixa dos 600 mil, podendo esta queda ter ocorrido por diversos motivos que vão desde o aumento do desemprego, aumento do trabalho informal a um possível aumento de não notificações.

Quando conheci, em especial, a educação do trabalhador, vi ali um caminho para contribuir para uma mudança de realidade: utilizar a educação como instrumento para alcançar melhores condições de trabalho e buscar contribuir para a redução destes números elevados de acidentes do trabalho.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível

do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas. (FREIRE, 2013, p. 67).

Estudando, vi a oportunidade de utilizar minha formação em educação para pensar uma educação em SST emancipadora, que mude esta realidade de convivência passiva com acidentes e doenças do trabalho. Procuo usar também minha formação em administração para entender a visão empresarial sobre a SST e não perder de vista a sustentabilidade econômica e social dos sistemas produtivos.

Ao entender o tamanho do desafio, percebi o quanto tenho e terei que estudar e buscar transformar os aprendizados que eu construí ao longo do caminho em ações para contribuir para uma melhora de cenário relacionado às condições de trabalho.

Entendi como importante traçar um breve resumo da minha atuação profissional mais atual e do histórico da minha formação acadêmica por acreditar que nossa formação diz muito sobre nós, mostra os caminhos que escolhemos seguir, em qual esfera social escolhemos nos inserir e acaba por ser grande influenciadora de nossos valores, comportamentos e formas de refletir.

O processo de (trans)formação: compartilhando reflexões

Ter a oportunidade de fazer um curso sobre educação de jovens, adultos e idosos foi muito importante. Trabalhar com educação não é uma missão simples, e trabalhar com temas que tratam da segurança e saúde de trabalhadores, de sua vida, é muito delicado. Trata-se da vida e saúde do outro e do coletivo.

É claro para mim que a falta de informação e formação são graves obstáculos para prevenir doenças e acidentes do trabalho. E não só pelo trabalhador, também pelo empregador. Sem conhecimento dos riscos, para ele, empregador, não há necessidade de medidas de prevenção. E o acesso à educação e sua qualidade têm muita influência no cenário acima.

Ao iniciar o curso e ver a forma com que ele foi proposto, sem vídeo-aulas fiquei com receio de que seria um processo cansativo e maçante. Ao começar a ler os materiais de cada aula e os artigos indicados este receio foi superado. Desde a primeira aula gostei muito dos resumos feitos pelas professoras e dos artigos e capítulos de dissertações escolhidos para leitura. Até penso que este curso poderia – fica a sugestão – ser transformado em um *lato sensu*. Seria muito bom poder aprofundar alguns assuntos e ainda ter uma melhora na formação dos professores e interessados no tema. Ter uma formação com a EJA em foco, só viria a somar para a EJA e seria uma boa complementação para os cursos de pedagogia e licenciaturas.

Para mim a complementação começou já no módulo um. Foi um universo de descobertas. Muitos temas que eu já conhecia ganharam mais base e sustentação e novos horizontes me foram apresentados. Conhecer a legislação educacional brasileira desde as suas primeiras aparições antes da constituinte

de 88 e acompanhar sua evolução junto ao contexto político de cada época foi muito rico, no entanto, isso rendeu muitas reflexões e revoltas por ver, que em diversas épocas, a educação sempre foi um movimento contra hegemônico, ignorado pelas elites e reivindicado pelos mais pobres e por aqueles que lutaram pelos mais desfavorecidos. Ou seja, há muito tempo não é um objetivo de nação.

Muitos almoços com debate com alguns colegas de trabalho com quem discuto assuntos diversos ganharam como pauta a EJA. Para mim é muito rico discutir com os colegas sobre o que estou aprendendo. Ao mesmo tempo em que dialogo sobre o que estou conhecendo, reflito sobre o tema e amadureço minhas opiniões e impressões sobre o assunto. É juntar o meu aprendizado com o dos meus colegas e construir um novo aprendizado coletivo sobre um assunto. Sinto que meu aprendizado ganha mais corpo e deixo, no mínimo, alguma reflexão para eles sobre o assunto.

Esses conteúdos e essas discussões com os colegas resultaram em muito entusiasmo com relação ao meu trabalho. Tenho uma linha de atuação que defende a emancipação dos trabalhadores como uma das ações em prol da redução de acidentes e doenças ocupacionais. E ver neste curso a educação libertadora como um dos caminhos para a dignidade dos mais pobres, me deixou confiante do caminho que busco trilhar.

Ao conhecer e revisitar pontos do sistema educacional brasileiro e sua organização pude ver que o “empurra-empurra” que vivenciamos em algumas situações em SST também ocorreu e ocorre na educação.

A negação do direito ao trabalho digno está intimamente ligada à negação a educação. O sujeito ao ter seu direito à análise crítica do mundo negada, somado ao determinismo das relações sociais, dá a ele um tom passivo de aceitação do mundo como ele é, inclusive com relação ao seu trabalho. Isso o faz aceitar condições inadequadas de trabalho para poder prover minimamente seu sustento e de sua família. Este determinismo imposto é um grande obstáculo para a problematização da realidade e transformação da sociedade.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou produto da determinação genética ou cultural ou de classe, e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2013, p. 20).

E a recorrente prorrogação do prazo para erradicar o analfabetismo no Brasil reforça ainda mais, no meu ver, o determinismo das relações sociais e a manutenção da exploração dos mais vulneráveis socialmente.

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2014, p. 104).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, primeiro Plano Nacional de Educação com força de lei, sancionado pela lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 já previa em seu item “1” do item “5.3 Objetivos e metas” a erradicação do analfabetismo ao fim da década de vigência do referido plano. Como será apontado no Gráfico 1 mais a frente, este objetivo/meta de erradicação do analfabetismo não foi cumprido. O PNE vigente, 2014-2024, sancionado pela lei nº 13.005 de 25 de junho 2014, no item “I” do artigo 2º prevê novamente a erradicação do analfabetismo e, em seu anexo na meta 9, estabelece:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Lei nº13.005/2014).

É, como disse Freire (2014), uma violência a manutenção do analfabetismo, uma vez que este se torna obstáculo para que o indivíduo seja sujeito de sua história. O analfabetismo e a falta de senso crítico e problematização da realidade beneficiam a exploração dos mais pobres com ambientes de trabalho indignos e também a políticos distribuidores de “santinhos e dentaduras” que não tem real compromisso com políticas públicas que melhorem os indicadores sociais brasileiros.

Ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920 (SAVIANI, 2008).

O analfabetismo no Brasil ainda é muito sério e, por mais que esteja diminuindo, o horizonte da erradicação ainda parece muito distante.

Tabela 1 – Analfabetismo no Brasil em 1991, 2000 e 2010.

Analfabetismo no Brasil segundo os Censos de 1991, 2000 e 2010 por taxa de analfabetismo, população alfabetizada e população não alfabetizada.

Ano	Taxa de analfabetismo	População alfabetizada	População não alfabetizada
1991	19,3	76.569.973	18.350.932
2000	12,8	103.298.162	15.217.732
2010	9,4	130.477.800	13.498.076

Fonte: DATASUS

Em 1991 o Brasil tinha uma taxa de analfabetismo de 19,3, caindo para 12,8 em 2000 e 9,4 em 2010. Ou seja, em 30 anos caiu pouco mais que a metade. Porém em números absolutos a queda não é na mesma proporção, migrando de aproximadamente 18 milhões em 1991, para 15 milhões em 2000 e 13 milhões em 2010, queda de menos de 30% nos 30 anos. Trata-se de uma população de analfabetos maior que a população de muitos países. É mais do que toda a população do município de São Paulo em 2010, a cidade mais populosa do Brasil, e uma das mais populosas do mundo.

Somos uma nação com mais de quinhentos anos de história oficial e, completaremos este ano apenas trinta anos de educação garantida como direito do cidadão e dever do Estado, conforme consta na Constituição de mil novecentos e oitenta e oito em seu artigo duzentos e cinco.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Há vinte e nove anos que este direito não é garantido a todos e poucos são cobrados, pressionados e principalmente punidos. Isso mostra um pouco de nossos valores e preocupações como sociedade. Aí do governante que ameaçar o rumo econômico, ele será tirado do poder. Mas negar o direito à educação aos brasileiros, isso não tem problema.

Se lermos o artigo duzentos e seis da Constituição, veremos que o desafio é maior do que garantir o direito à educação “simplesmente”. É acrescentar a este direito condições que tornem esta educação de boa qualidade e dentro dos princípios democráticos.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

Vemos então o quão distante estamos de uma escola que atenda a todos os itens. Evidencia-se o descaso dos Governos (que passaram e que aí estão) com o cumprimento deste artigo. Quem não conhece uma escola com professores mal remunerados? Com condições físicas inadequadas? Com superlotação? Com falta de recursos didáticos tecnológicos? Que esteja fechada ao pluralismo?... Acredito que todo mundo já tenha conhecido uma escola assim ou alguém que frequentou uma escola com estas características.

Segundo Vieira (2000) a escola pode ser compreendida como uma esfera de poder local, “onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade”. Sendo o Estado o controlador da escola podemos, a partir dessa fala de Vieira, entender que a escola pode reproduzir os interesses e características do poder dominante, sejam eles autoritários ou democráticos, com princípios de dominação ou de libertação, de manutenção de status ou de transformação.

A Escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução do conhecimento no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas. (CORTELLA, 2011).

Como oferecer uma educação com boa qualidade com estas “condições”? Como proteger a educação de interesses perversos? Uma tarefa muito

difícil de cumprir. Ao refletir sobre este cenário das escolas é possível compreender o motivo de tantas iniciativas educacionais ocorrerem fora dos muros escolares. Uma delas foi a, muito bem abordada no curso, educação popular.

Ao ler e aprender mais sobre a educação popular pude corrigir alguns entendimentos equivocados que tinha a respeito do tema e compreender melhor sua proposta e estrutura.

Uma das primeiras reflexões que me ocorreu foi sobre a escola pública. A que falamos acima, regida pelo Estado, sob suas intenções e condições. Como pode tantos professores serem reprodutores de ideais e lógicas que oprimem a eles mesmos? Pensei, para esta questão, que a resposta passa por reconhecer como é forte o Sistema e, por isso, como ele consegue colocar muitos professores a seu serviço, de sua lógica e interesses, resultando assim em muitos discursos libertadores e democráticos com práticas totalmente adestradoras e autoritárias.

Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política de sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática. Ciente desta condição especial dos trabalhadores de educação, toda política deve ser orientada para oferecer as condições tanto materiais (salário compatível, carreira, assistência profissional etc.) quanto didáticas (organização e funcionamento da unidade escolar) que não só permitam, mas também induzam os professores a realizar uma educação de boa qualidade. (PARO, 2010, p. 32).

A falta de estrutura escolar talvez seja, também, uma forma de combate à libertação de alunos e também dos próprios docentes e funcionários escolares. Porém, felizmente, o ambiente escolar hostil ao ideal de ascensão dos mais pobres não impediu a criação de uma pedagogia libertadora, que surgiu fora aos muros da escola convencional.

A história da educação popular muito me encantou, mas também me decepcionou em alguns pontos sobre como uma parte da sociedade a ocultou e ainda a oculta. A educação popular denunciou e denuncia como a forma de viver da sociedade exclui aos mais pobres e impõe a manutenção da pobreza para manutenção de riqueza de uma minoria.

Segundo o Relatório sobre a Distribuição da Renda e da Riqueza da População Brasileira de 2018 da Receita Federal do Brasil, que apresenta a estrutura da distribuição da renda e da riqueza no Brasil, o país continua a apresentar elevada desigualdade de distribuição de renda:

[...] os 0,1% mais ricos apropriaram-se de 44,3% do rendimento bruto do 1% mais rico e de 21,5% dos 5% mais ricos. Isso significa que os 0,1% mais ricos possuem quase metade da renda dos 5% ou que os 26,7 mil mais ricos possuem quase metade da ren-

da dos 1,3 milhões de declarantes que possuem maior renda. Por sua vez, a população declarante, pertencente ao 1% mais rico, detém 52,7% da riqueza total dos 5% mais ricos, enquanto a razão entre 0,1% e 5% é de 23,2% dos bens e direitos líquidos. Isso significa que, em 2014, os cerca de 26,7 mil brasileiros pertencentes ao milésimo mais rico da distribuição possui mais da metade da riqueza total declarada pelo 1,3 milhão de pessoas mais ricas (equivalente aos 5% mais ricos). (LIMA JÚNIOR, 2016)

Essa denúncia proposta pela educação popular é ótima! É luta, é mudança, é reivindicar um mundo que deveria ser de todos e para todos, e como apresentado brevemente nos números acima, não é! Por outro lado, me decepciona – mas não me surpreende, não me cabe mais pensamentos ingênuos – a falta de eco dessas denúncias de desigualdades pela mídia e por muitos artistas, atletas e intelectuais (influenciadores e formadores de opiniões) que têm este mesmo povo maltratado como seus públicos. Discursos humanos são usados mais para ganhar empatia do público, como uma ação de *marketing*, do que de fato por ação para a mudança. É uma parcela importante da sociedade (com influência e poder) que se omite.

Conhecer a história da EJA, e a negação deste direito, me ajudou a entender o porquê de muitas realidades miseráveis do nosso país e como as pessoas que concentram grande capital se beneficiaram disso. A luta de classes, não pelo poder, mas pelo direito a dignidade passa pela educação dos que não frequentaram a escola nas idades indicadas.

Os princípios da educação popular são muito valiosos na emancipação dos trabalhadores. Refletir, problematizar e transformar o trabalho, parte da vida, são ações que vão ao encontro da proteção da vida e saúde do trabalhador. E esta é uma das mudanças necessárias à sociedade, que o trabalho não adoça e não mate. Que a morte e/ou a doença deixe de “fazer parte do trabalho”.

A luta da educação popular pela libertação passa pelos “chãos de fábrica” e locais de trabalho dos mais diversos. A exploração do trabalhador é uma das formas de violência contra os menos favorecidos. E muito provavelmente boa parte desses mais explorados deve ter baixa ou nenhuma escolarização.

Sindicatos de trabalhadores, inclusive, devem ser incentivados a beber da fonte da educação popular em seus programas de formação. Conhecer o mundo, dialogar sobre ele, problematizá-lo para poder transformá-lo. São passos importantes na identificação de riscos, reconhecimento de situações insalubres, penosas e perigosas. A não naturalização da realidade, o não determinismo das adversidades, tudo isso deve ser somado a outras ações e saberes necessários à mudança do ambiente de trabalho. Seja essa mudança física, cultural, de valores, etc, tudo passa pelo empoderamento do trabalhador como sujeito de sua história. Ele deve, em seu trabalho, se sentir parte. Ter a sensa-

ção de pertencimento, a mesma que vimos no curso sobre o sujeito da EJA com a escola.

Assim como o adulto ao chegar a uma sala toda colorida, com desenhos infantis e mobiliário não adequado à sua estatura não se sentirá parte da escola, o trabalhador que fica em cubículos, em posições não ergonômicas, convive com maus cheiros e/ou animais como ratos e baratas, é humilhado, dentre outras situações, dificilmente se sentirá parte de seu trabalho e possivelmente não se encontrará nele. Há comprometimento da dignidade sem condições de trabalho decentes. Há comprometimento da dignidade sem uma boa educação.

Para se promover uma educação de qualidade é preciso pensar além da sala de aula. A gestão da escola também é muito importante. Um dos pontos para se oferecer uma escola de qualidade passa pela gestão, planejamento e avaliação da educação. Vimos ao longo do curso vários pontos que mostram como a escola pode e deve ser democrática e os benefícios que isso gera.

O artigo da Constituição 206 determina a gestão democrática na escola pública. A gestão democrática é fomentada e reforçada ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/1996.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Uma importante reflexão a se fazer é sobre como o autoritarismo está ainda hoje presente em muitas instituições de ensino públicas. Paro (2010) aborda em sua obra referenciada neste trabalho, entre outros assuntos de interesse da educação, como as relações de poder dentro da escola influenciam na construção do conhecimento sobre educação. Existem formas institucionalizadas e estabilizadas de poder que são difíceis de serem superadas.

A gestão democrática da escola que vimos encontra nessas hierarquias de poder resistência no compartilhamento de informações e decisões entre os demais trabalhadores escolares, alunos, pais e comunidade.

Como respondi em um dos exercícios do curso, um dos benefícios de uma gestão democrática é dar voz as diferentes visões de mundo presentes na sala de aula, ainda mais da EJA. É tentar, na medida em que se compartilha o poder de direcionamento, escolhas e decisões, fazer uma construção coletiva da educação e de seus sentidos. É legitimar o processo educativo como algo de todos e para todos. Com a democracia no ensino público, é possível incentivar os excluídos (alunos, professores, comunidade) a se manifestarem sobre suas realidades e incentivar a construção coletiva de uma educação voltada para a conscientização e mudança de realidades. É, além disso, um mecanismo

de defesa contra as imposições do Estado, que muitas vezes, replica em suas decisões os interesses do capital de manutenção do *status quo*. Para o público da EJA, a participação democrática na escola pode ser um dos exemplos práticos de exercício da cidadania. É parte do tornar-se sujeito de sua história.

Outro tema que impacta a gestão escolar e vai influenciar na qualidade do ensino é o orçamento disponível para investimento. O próprio financiamento público para a educação é insuficiente há tempos. Saviani aponta o seguinte histórico:

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47% (CHAIA, 1965, pp.129-131). Era, pois, um investimento irrisório como constatou Rui Barbosa em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (idem, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação. (SAVIANI, 2008)

Complementa ao longo de seu trabalho:

A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização sempre, porém, em ritmo 10 aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5% em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p. 117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). (SAVIANI, 2008)

E conclui;

A atual Constituição, promulgada em 1988 restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fon-

tes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição” [...]

Tomemos, então, para considerar a situação atual, um índice de caráter global e, ao menos por enquanto, ainda não atingido pelos truques e “jeitinhos” em que são mestres as nossas elites econômicas e políticas: o PIB (Produto Interno Bruto), isto é, a soma de todas as riquezas produzidas pelo país. Calculado pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação, atualmente, 4,3% do PIB, os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo descontando-se os gastos com ensino superior, que não chegam a um por cento do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o FUNDEB em 2007 está muito aquém do que corresponderia a esse ano. Com efeito, mesmo que fossem destinados 23 bilhões (1% do PIB de 2006) ao ensino superior, o montante a ser destinado à educação básica seria de 76 bilhões e 800 milhões, muito superior, portanto, ao valor de 43 bilhões e 100 milhões programados para 2007. (SAVIANI, 2008)

Nestes trechos do trabalho de Saviani (2008) vemos que os interesses em dar condições financeiras ao desenvolvimento da educação do Brasil no papel e na prática são antagônicos.

Manobras fiscais, argumentos econômicos, crises, entre outros meios e desculpas são desafios a serem superados para o desenvolvimento da educação para o povo. Não investimos duas casas decimais em educação, mas damos quase metade do Produto Interno Bruto Anual (PIB) para pagamento de juros e abatimento de dívidas que nunca são auditadas. Quem dera se a austeridade fiscal que vivemos há certo tempo servisse para rever estes juros e valores devidos pelo Estado. Enquanto isso não ocorre, a educação continuará a não atender plenamente a população, e as lutas da EJA continuarão difíceis.

Dado o cenário resumido apresentado neste trabalho, considero possível afirmar que grandes ainda são e serão os desafios a serem superados para promover uma educação de qualidade, inclusive para o público da EJA. E em consequência, a educação de trabalhadores e a formação em Segurança e Saúde no Trabalho terão muitos desafios a serem superados em razão da omissão do Estado e do avanço de interesses individuais e privatistas que colocam o desenvolvimento socioeconômico do país a serviço da manutenção de suas vontades.

Considerações finais

Neste trabalho pude compartilhar algumas reflexões, indagações, por vezes até inconformismos, que experimentei e/ou reexperimentei ao longo do

Curso de Extensão – Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História, da Faculdade de Educação de Campinas.

Com a participação no curso pude melhorar meu embasamento teórico em educação e tenho expectativas de poder aproveitar muitos conhecimentos adquiridos em benefício da educação do trabalhador em SST. Reforcei minhas esperanças na educação libertadora, voltada à emancipação do sujeito. Concluo este curso mais consciente sobre o assunto e de minhas limitações sobre o tema, o que me incentiva a estudá-lo mais.

As mazelas socioeconômicas resultantes da negação do direito ao acesso e permanência a uma educação de qualidade têm forte impacto no desenvolvimento do país. Os acidentes e doenças ocupacionais são parte dessas mazelas, são fruto dentre tantos fatores, da falta de informação, ausência ou pouco senso crítico da realidade, centralização de poder, exploração com base na negação de direitos, entre outros fatores mais que encontram campo fértil quando encontram pessoas em situação de vulnerabilidade social.

A educação de qualidade se apresenta também como uma aliada no combate ao trabalho indigno e na promoção do trabalho com sentido, com dignidade, gerador de renda sem subtrair saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996b. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 25 jan. 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos**. 14ª edição. Cortez, 2011.

DATAPREV, **Base de Dados Históricas de Acidentes do Trabalho**. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/scripts/10/dardoweb.cgi>> Acesso em: 11 abr. 2018.

DATASUS, **Taxa de Analfabetismo - Brasil**. Tabnet. <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfuf.def>> Acesso em: 11 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 46ª edição. Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LIMA JÚNIOR, Arnaldo Barbosa. et al. **Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira**. Receita Federal do Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/transparencia-fiscal/distribuicao-renda-e-riqueza/relatorio-distribuicao-da-renda-2016-05-09.pdf>>

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder: Crítica ao Senso Comum em Educação**. 2ª edição. Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação: Conceito, Papel Histórico e Obstáculos para sua Construção no Brasil. 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, **Anais...**, Caxambú, ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomenda-do%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf. Acesso em: 27 de Janeiro de 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder Local e Educação no Brasil: Dimensões e Tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19972/11603>. Acessado em 11 de Abril de 2018.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XI TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE UMA EDUCADORA INQUIETA E SONHADORA

Cristiane da Silva Ferreira

O memorial é um momento singular que me permite resgatar a trajetória da minha vida intelectual, profissional e acadêmica, mas agora sob o olhar do presente. Esse olhar, que não se reduz à mera sucessão de fatos, tem o privilégio de revelar a construção de uma caminhada e a constituição de um sujeito que vai se desvelando aos poucos nestas linhas.

Neste memorial, irei, portanto, descrever minha trajetória acadêmica, mais especificamente a contribuição do educador Paulo Freire na minha formação e prática docente. Discorrerei algumas de suas obras que me provocaram a algumas reflexões no sentido de ofertar uma educação de qualidade. Para isso, sistematizei o memorial em 4 tópicos, a saber:

No primeiro tópico, intitulado Magistério: o início de uma carreira docente, descrevo minha experiência na educação infantil e o meu primeiro contato com o legado do educador Paulo Freire.

No segundo tópico, o qual se chama O ingresso no curso de Letras: rumo a uma nova caminhada, descrevo um momento que foi um divisor de águas em minha vida, pois o curso de Letras me apontou novas possibilidades de trabalho e estudo. Discorro também sobre a importância das ideias de Freire, principalmente no que concerne à leitura, em minha formação.

No terceiro tópico, Diálogos entre a concepção de leitura freiriana e a Análise do Discurso, traço um diálogo entre as ideias de Freire no tocante à leitura e a Análise do Discurso, minha linha de pesquisa no mestrado e doutorado, com o objetivo de evidenciar a amplitude das ideias deste educador.

Por fim, no quarto e último tópico, Revisitando Paulo Freire em Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história, menciono as principais contribuições do curso para a minha formação docente, além de refletir sobre a importância da modalidade EJA no país.

Magistério: o início de uma carreira docente

Influenciada pelas brincadeiras infantis, nas quais assumia o papel de professora, e posteriormente pelas amigas e professores da escola estadual Germano Negrini, localizada em São Roque, interior de São Paulo, decidi no ano de 1992 matricular-me no curso de Habilitação Específica para o Magistério. Mesmo não tendo certeza de que queria ser de fato professora, posto que era muito jovem, dediquei-me ao curso, vindo a concluí-lo no ano de 1996.

Nesta trajetória, lembro-me com carinho do professor e pedagogo Márcio Camargo, cuja paixão pela educação me influenciou a seguir a carreira do magistério. Foi o professor Márcio que me apresentou pela primeira vez o

educador Paulo Freire (2006), sugerindo a leitura do livro *Professora sim, tia não!* Cartas a quem ousa ensinar.

Acostumada a chamar carinhosamente de tia as professoras da educação infantil, fiquei intrigada com o título do livro, pois desconstruía uma imagem que já estava arraigada na memória social. O estágio supervisionado que eu realizava na educação infantil, na época, comprovava que todos os atores sociais envolvidos com a educação chamavam as professoras somente de tia. Então, qual o problema de ser chamada de tia? Parecia tão...tão carinhoso!

Mesmo contrariada e discordando do título do livro, imergi na leitura durante dias a fim de rebater as ideias deste educador que até então era desconhecido para mim. Tão logo concluída a leitura, resolvi refletir com o professor Márcio sobre o que tinha lido.

Márcio me ajudou a compreender a grandeza de se trabalhar com a educação infantil, fase primordial no desenvolvimento integral da criança. Além disso, me ajudou a perceber a manobra ideológica que existia por trás do termo tia, posto que anestesava o desejo do professor de lutar por seus direitos. Por isso Freire não aprovava que se chamasse simplesmente de tia um profissional comprometido com a educação e com os seus direitos.

O livro fez mais sentido ainda para mim quando assumi uma sala de educação infantil no município de São Roque, onde atuei durante cinco anos como professora. Vivenciei na prática o quanto somos desvalorizadas pelos pais, pela sociedade e pelos políticos. A maioria deles demonstra ter uma visão distorcida do nosso papel, reduzindo-o a meros cuidadores de seus filhos. Daí o emprego consensual do termo tia.

Prosseguindo minha trajetória, não poderia deixar de mencionar outro livro que contribuiu muito para a minha formação e prática docente. Estou me referindo ao livro *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*, de Madalena Freire (2007). Os relatos mencionados pela autora, quando ela ainda era professora de pré-escola na Escola da Vila, embasaram minha prática pedagógica. Defensora do construtivismo e dos ideais da pedagogia freireiana, Madalena Freire estimulava, através da curiosidade, suas crianças a refletirem sobre o contexto em que estavam inseridas, visando a uma formação crítica.

A roda da conversa era um dos momentos mais importantes desta interação, visto que possibilitava às crianças exporem seus pontos de vistas e suas ideias. Muita atenta ao que ouvia naquele precioso momento de interação, Madalena Freire estimulava as discussões a ponto de surgirem projetos maravilhosos e enriquecedores na sala de aula. Havia um respeito muito grande em relação à criança e ao seu universo, o qual em nenhum momento era subestimado pelo adulto.

Na minha prática docente com a pré-escola, procurei me inspirar na proposta de Madalena Freire. Paradoxalmente descobri o quanto a criança tem potencial e o quanto a escola inibe sua curiosidade. Todavia, o que mais me preocupou durante o exercício na educação infantil foi a postura dos meus colegas, ou seja, muitos eram coniventes com a situação em que nos encontráva-

mos. Por isso, não havia luta e nem manifestação dos profissionais envolvidos com a educação infantil. No fundo, desconfio que a grande maioria acreditava que nosso papel era menor em relação aos demais educadores.

Tão logo comecei a lecionar na educação infantil, senti necessidade de cursar o ensino superior para alçar novos voos. Todavia, a escolha do curso estava condicionada às minhas condições financeiras que, na época, não eram muito favoráveis, uma vez que o salário que recebia era muito baixo. Assim, tive de optar por um curso que fosse menos dispendioso e que ao mesmo tempo atendesse minha vocação.

O ingresso no curso de Letras: rumo a uma nova caminhada.

Movida pela paixão de ler e pelas obras clássicas da Literatura Brasileira, resolvi ingressar no curso de Letras no ano de 1998. O meu segundo encontro com Freire (2011) ocorreu logo no primeiro semestre com a leitura do livro *A importância do ato de ler*, o qual provocou uma ruptura na concepção de leitura. Leitura não era somente decodificação, como supúnhamos em nossa ingenuidade.

A leitura precedia o ato de ler, segundo o educador Freire. Ele estava se referindo à leitura de mundo, a qual devia ser valorizada principalmente na escola. A concepção de leitura em Freire era mais complexa e abarcava todos os sujeitos, mesmo que estes não dominassem o código. Verifiquei isso na prática quando trabalhei com a educação infantil e com o estágio supervisionado realizado na EJA.

Foi encantador verificar que, mesmo não dominando ainda o código, esses alunos eram capazes de ler o mundo. Todos eles tinham vivências incríveis que enriqueciam as aulas e os debates. Nessa troca de experiência, acabei aprendendo muito com eles.

Nos anos que se seguiram, tão logo concluída a graduação em Letras, resolvi encarar novos desafios e trabalhar com o ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. A vivência na pré-escola foi fundamental no sentido de me ajudar a estimular a criatividade e a curiosidade dos alunos maiores. Contudo, me deparei com um entrave; à medida que nossas crianças crescem, a escola vai podendo suas asas a ponto de nem elas acreditarem que têm conhecimento também.

Tudo na escola é muito mecanizado e desconexo da realidade. No ensino médio, onde atuei como professora de Redação durante três anos, também constatei esse quadro, em que os jovens se encontram desmotivados a estudar. Evidentemente que, enquanto educadora, não estou me isentando da responsabilidade que me cabe. Certamente falhei e continuo a falhar em muitos momentos.

Todavia, não posso deixar de acreditar em mim mesma e em meus educandos. Por isso, repenso sempre a minha prática, como bem assinalou Paulo Freire, para que minhas aulas não se resumam à mera transmissão de conteúdos. Tanto o educador como o educando devem estar comprometidos

com uma educação aberta, dialógica e indagadora. Precisamos nos assumir “epistemologicamente curiosos”, nos dizeres de Freire (2016, p.33).

Ressalto que essa postura não implica o abandono do conteúdo programático, como já foi apregoado por aqueles que, por desconhecimento e ignorância, encaram com desconfiança a pedagogia freiriana. A proposta de Freire está sim comprometida com o saber científico, ou melhor, com a rigurosidade metódica. É isso tudo que me encanta em Freire!

Muitos de nós, incluindo os educandos, insistimos em acreditar que a curiosidade é uma perda de tempo. Arriscaria até em dizer que muitas vezes asfixiamos a curiosidade dos nossos educandos por sermos, de certa forma, influenciados por esse pensamento equivocado.

Diante do que expus, acredito que o educador deve ter um olhar apurado e um ouvido afinado para atentar-se ao que ocorre na sala de aula. Dominados pelo cansaço físico e emocional e pelas queixas docentes, que envolvem a questão salarial, as más condições de trabalho, a falta de tempo e perspectiva, lançamo-nos na sala de aula imersos nos conteúdos que temos de cumprir. Conforme Freire (2016) sugeriu, é preciso enredar os alunos para as aulas e discussões, aguçando a curiosidade que lhe é inerente. Assim, creio que o processo de ensino e aprendizagem será mais atrativo.

Foi isso que tentei trabalhar com os professores em 2012, quando aceitei o convite da Secretaria da Educação de Araçariguama para assumir a coordenação de área. Foi um período muito produtivo e enriquecedor para mim e para o grupo de professores de Língua Portuguesa, pois debruçávamos sobre problemas específicos da área que afligem há tempos os profissionais, como a questão da leitura, interpretação, escrita etc.

Ajudaram-nos a tecer essas reflexões o gramático e autor de livros didáticos, Ernani Terra, e o professor e pesquisador da UFLA, Márcio Cano, ambos convidados a participarem de uma de nossas reuniões. Um dos ganhos desses encontros foi, sem dúvida, constatar que nossa prática docente precisa ter embasamento teórico. Encontros como esses ocorreram até o final de 2013, pois, infelizmente, por questões políticas, foi extinta do plano de trabalho do novo secretário da Educação a coordenação de área.

Diálogos entre a concepção de leitura freiriana e a Análise do Discurso

O desejo de seguir a carreira acadêmica me estimulou a dar continuidade aos estudos. Assim, ingressei no mestrado e no doutorado, ambos realizados na Pontifícia Universidade Católica de São (PUC/SP), respectivamente nos anos 2004 e 2008. Ali, sob a orientação do querido professor Jarbas, pude conhecer com mais profundidade a Análise do Discurso (AD), linha de pesquisa que fundamenta minha prática pedagógica na atualidade.

Grosso modo, a AD é uma disciplina da Linguística que nasceu com o propósito de questionar o método de leitura e interpretação de textos vigentes nas escolas da França, na década de 60 e 70. De natureza interdisciplinar, a

AD nasceu da junção de três áreas do conhecimento, a saber, a Linguística, a História e a Psicanálise, tendo como objeto de estudo o discurso.

O que me seduziu na AD foi o fato de “nos permitir ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”, nos dizeres de Orlandi (2005, p.9). Dito isso, inevitavelmente estamos comprometidos com os sentidos e o político.

Essa assertiva é fundamental, pois defende que não há neutralidade nem mesmo nos signos aparentemente ingênuos do cotidiano, pois a ideologia é inerente à linguagem. Nas sendas de Freire (2016), entendo que o educador deve despertar esse pensar crítico, de modo que o educando supere a ingenuidade que lhe cerca para aprender a dizer as suas próprias palavras. E não simplesmente ficar repetindo a palavra do outro.

Freire (2016) propõe, então, que reinventemos a palavra do outro, demonstrando ter clareza de como se formam os discursos na e pela sociedade. Ou seja, quando nascemos os discursos estão prontos. A partir das nossas interações, vamos apropriando-nos dos diversos discursos conforme os posicionamentos que assumimos. As palavras que dizemos, portanto, já foram ditas em outras circunstâncias por outros sujeitos. Sendo assim, podemos afirmar que “as palavras não são somente nossas, pois elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2005, p.33).

Vale ressaltar que isso não significa que não há espaço para a criatividade. O próprio Freire propõe uma reinvenção das palavras que chegam até nós. Para haver criatividade, segundo Orlandi (2005), é preciso um trabalho que coloque em conflito o já produzido e o que se vai instituir.

Contudo, o grande entrave que temos vivenciado é que as escolas brasileiras, de modo geral, promovem a repetição e não a criatividade. A voz do educando não é ouvida; é abafada por um saber imposto que vem de cima para baixo. Ao se requisitar que o educando leia e intérprete um texto, o que notamos é uma prática que incentiva o apagamento do leitor, ignorando sua leitura e sua bagagem de mundo. A escola desconsidera as condições sócio históricas e culturais do sujeito-leitor, pois crê que existe apenas uma leitura autorizada e correta, que seria a do autor.

Infelizmente no ensino superior não é diferente. Durante os cinco anos em que lecionei a disciplina Leitura e Produção de Texto, na graduação, constatei um quadro preocupante no que se refere à leitura, pois os alunos têm muita dificuldade em ler e interpretar textos, sobretudo os científicos. Isso me fez refletir bastante sobre os ensinamentos anteriores, de maneira que esse problema seja sanado e que esses alunos cheguem mais preparados na graduação.

Para exemplificar a problemática da leitura nas escolas que venho discutindo, lembro-me de que, como coordenadora pedagógica, presenciei uma cena bastante curiosa na qual uma aluna do 9º ano questionava a professora de Português sobre qual resposta seria adequada: a da aluna ou a resposta certa? Para mim, à pergunta da aluna subjaz a ideia de que existe uma leitura correta,

que é a cobrança pela escola, e que qualquer outra resposta será considerada um ato subversivo.

Essa pergunta da aluna trouxe-me várias inquietações, a ponto de me estimular a escrever um artigo científico intitulado A produção da leitura na enunciação didática. Nele, eu, meu colega Anderson e meu orientador Jarbas problematizamos a leitura pautada somente no livro didático e propomos a leitura na perspectiva discursiva.

Dada à pertinência deste tema, eu e Anderson resolvemos abordá-lo também no minicurso intitulado Discurso e ensino de leitura que ministramos no I Colóquio da Análise do Discurso (CAD), promovido pelo Departamento de Ciências Humanas, realizado em 2017, na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

O que procuramos evidenciar é que, na perspectiva da AD, não há um único sentido, mas efeitos de sentido desvelados pelo sujeito-leitor durante a leitura. Vejam que a leitura crítica de que fala Freire só pode ser apreendida pelo e no discurso, contrariando a concepção de leitura pautada somente na materialidade linguística, uma vez que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p.20).

A pedagogia freiriana propunha, assim, que as aulas de leitura produzissem a leitura da “palavramundo”, ou seja, operassem como exercícios de cidadania, cuja criticidade pudesse despertar no sujeito-leitor modos de conscientização em vista a uma mobilidade sociopolítica. Desse modo, “não se pode entender o pensamento pedagógico de Paulo Freire descolado de um projeto social e político” (GADOTTI, 2008, p.98).

Portanto, estou convicta de que um possível diálogo entre a concepção de leitura em Freire e a noção de leitura postulada pela AD se mostra bastante relevante, acenando, inclusive, para uma ressignificação acerca do ensino da leitura em parte das escolas brasileiras. Ensino que ainda centra-se, de modo prioritário, na materialidade linguística.

Revisitando Paulo Freire em Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História.

No segundo semestre do ano de 2017, tive a felicidade e o privilégio de participar do curso a distância Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e Prática, promovido pela Escola de Extensão da Unicamp. O curso extrapolou minhas expectativas, dada à qualidade e riqueza do material. Percebe-se que o curso foi preparado com muito carinho, coerência e organização, oferecendo aos cursistas amplo material teórico para sustentar nossas reflexões.

Revisitar Paulo Freire no ano em que se comemorou o seu centenário é reafirmar o legado deste grande educador brasileiro, cujas ideias e princípios transcendem o tempo e ultrapassam fronteiras, posto que dialogam com diversas áreas do conhecimento. Daí penso eu a relevância deste curso, que me permitiu conhecer os componentes históricos, sociais, econômicos, políticos e

pedagógicos presentes nesta modalidade que, lamentavelmente, ainda é secundarizada na agenda política educacional frente a outras modalidades de ensino (DI PIERRO, 2010).

Além disso, o curso me provocou a refletir sobre a minha realidade, ou melhor, sobre o contexto no qual estou inserida. De posse dos conhecimentos ofertados pelo curso, pude, então, verificar, por exemplo, a necessidade de uma reestruturação do currículo da EJA, o qual deve contemplar: formação específica para trabalhar com a EJA; cursos de formação e aprimoramento profissional, conforme ressaltou Jeffrey e Leite (2016); projetos sérios que envolvam todos os alunos da EJA; postura mais séria por parte da direção no que se refere à assiduidade dos alunos e evidenciar na prática a relação entre a escola e o mundo do trabalho, para que os alunos sintam-se motivados a estudar, conforme postula Feigel (1996).

A motivação para eles é muito importante e deve estar no contexto de suas vidas e profissões. Motivados, eles serão tão capazes e dispostos a aprender como os jovens, embora com diferentes estruturas da capacidade e disposição para aprendizagem, com pontos de referência e interesse ligados à vida prática e às situações individuais (FEIGEL, 1996, p.66).

Esse último aspecto é o que mais me chamou atenção, visto que a pedagogia freiriana não se limita somente à sala de aula. Freire era contra a educação bancária, aquela que simplesmente deposita conteúdos nos alunos, os quais, por sua vez, recebem-na de forma pacífica, sem contestar. Daí a metáfora do banco que ele emprega. A educação tem que ser crítica, tirar as pessoas do estado em que se encontram para lutarem por uma sociedade igualitária. Essas pessoas têm de aprender a dizer as suas próprias palavras; têm que ter autonomia e criticidade. E como educadores, temos o desafio de lhes oferecer condições para isso.

Outro ponto a mencionar é que não faz sentido considerar Paulo Freire um doutrinador, como muitos têm apregoado por aí. Freire era um educador preocupado com as camadas populares, conforme vimos no percurso da educação popular no Brasil exposto em um dos módulos do curso. Por isso, Freire defendia a educação como ato político no sentido de lutar, de fazer escolhas e de ter posicionamento na sociedade.

Dito isso, não há educação neutra; toda educação é um ato político, o que nos faz pensar seriamente sobre que educação temos oferecido em nossas escolas. Ainda que o professor não tenha essa consciência, ele está sim veiculando ideologias por meio de suas aulas e seus conteúdos. O professor, portanto, deve ter consciência dos seus atos e, principalmente, que educação ele almeja.

O curso me fez encarar a educação popular como um movimento importante, que valoriza a troca entre os sujeitos e a conscientização de sua realidade. É mais do que a apropriação do conhecimento escolar sistematizado.

Não que esse não seja importante; mas é que concebe primeiramente o conhecimento e a realidade do aluno como um dos princípios básicos da educação.

Paulo Freire sempre dizia que não existe ser humano que não tenha conhecimento e isso precisa ser levado em conta pela escola. Assisti a um depoimento de Sônia Couto, professora e integrante do Instituto Paulo Freire, a respeito de uma aula vivenciada na EJA, que me tocou profundamente. Um dos alunos era feirante e, incentivado pela professora, deu uma aula sobre colheita, safra, venda, peso. Esse conhecimento prático, portanto, dialoga com esse vídeo. Isso empodera os alunos a ponto de se tornarem sujeitos de sua própria história. Assim, terão condições de olharem as injustiças, a opressão e exploração que estão ao seu redor, e irem à luta.

O Brasil atravessa um período difícil, que põe em risco a nossa democracia. Temos acompanhado pela mídia diariamente a reação bruta da polícia contra a massa que sai às ruas para reivindicar seus direitos. A política neoliberal gera incertezas e uma série de conflitos, como o aumento de desemprego, a individualidade, a falta de perspectiva para o crescimento do país e muitos sofrimentos humanos.

A educação do país é um dos setores que mais sofre as consequências, pois há anos vem sendo sucateada e deixada de lado. A educação pública sofre com a falta de estrutura, a falta de material pedagógico e tecnológico, a falta de professores qualificados.

Mesmo diante deste cenário desolador, a “Educação Popular pode reacender a chama das esperanças nas classes populares” (PEREIRA e PEREIRA, 2010, p.74). Digo isso porque um dos princípios básicas dessa Educação é promover o conhecimento da realidade na qual o sujeito está inserido, de modo que ele se torne crítico e disposto a participar desta transformação social. Sua principal ferramenta de luta é o diálogo, o qual possibilita ouvir o outro. Paulo Freire dizia que o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. Nesta perspectiva, não há espaço para arrogância nem pra individualidade, pois o que se visa é o bem estar da sociedade.

Por isso, creio que um dos desafios da Educação Popular é a ética. Nessa era tecnológica, temos acesso a várias informações, mas precisamos nos atentar para o que é de fato verdadeiro ou falso. É um dos pontos que considero essencial: verificar a pertinência e a veracidade dessas informações, pois o diálogo se faz por meio da linguagem. Esta, por sua vez, precisa ser transparente, verdadeira e assentada sobre uma ética. Deve haver, antes de tudo, uma coerência entre nossas palavras e nossas ações.

Por fim, encerro este memorial agradecendo a equipe que ministrou esse curso. Graças a vocês, pude ampliar meu conhecimento sobre o histórico da EJA no Brasil, eliminando pré-conceitos, repensando ideias e práticas, e refazendo novos caminhos. Muito obrigada por contribuírem com a minha formação. De repente, sinto que não sou a mesma Cristiane...Muito obrigada!

Considerações finais

A participação no curso Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História me proporcionou uma das experiências mais gratificantes. Além de conhecer o percurso histórico da EJA no Brasil, pude refletir e rememorar, por meio da redação deste memorial, o quanto da pedagogia freiriana estava intrincada em minha prática docente.

A experiência que adquiri nesses 20 anos em sala de aula e no doutorado me permitiu aproveitar com mais intensidade o curso, lembrando-me de que nunca estamos prontos. Como seres inacabados e incompletos, concebo esse curso como uma excelente oportunidade de repensar minha prática docente. E foi isso que procurei fazer ao redigir esse memorial.

Confesso-lhes que até então não havia parado para pensar nisso, devido à correria do cotidiano e às exigências ininterruptas da vida acadêmica. Revisitar Paulo Freire é fundamental, sobretudo em dias turbulentos como temos presenciado em nosso país. Freire nos instiga a sonhar e a lutar com uma escola democrática, igualitária e emancipadora em todas as modalidades. E é nessa escola em que eu acredito e que me proponho a lutar.

REFERÊNCIAS

- DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.** 2010.
- FEIGEL, Zilda. **Educação de jovens e adultos e construção da cidadania.** Scielo Books, Editora Fio cruz, 1996.
- FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo. Relatos de uma professora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** Olho D'água, 2006.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. Cortez, 2011.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.) **Reinventando Paulo Freire no século 21.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Série Unifreire, p. 91-107.
- JEFFREY, Débora Cristina; LEITE, Sandra Fernandes Leite. **Qualidade de Ensino na Modalidade EJA sob a ótica dos docentes,** 2016.
- ORLANDI, Eni Pulcinelle. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** 6. ed.: Campinas, SP, Pontes, 2005.
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a História da Educação Popular no Brasil. Em busca de outro mundo possível.** Revista Histedbr On Line. Campinas, 2010.

Instituto Paulo Freire. **Aprenda a Dizer a Sua Palavra**. Ministrado por Paulo Roberto Padilha, no período de 01/06/2017 a 20/07/2017.

_____. **A Escola dos Meus Sonhos**. Ministrado por Moacir Gadotti, no período de 22/09/2017 a 07/12/2017.

Escola de Extensão da Unicamp. **Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e Prática**. Ministrado no período de 18/08/2017 a 22/12/2017.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XII EDUCAÇÃO PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJA): TEORIA E HISTÓRIA

Daniele Lenharo Appolinário

Início este capítulo baseado no memorial do curso de extensão: *Fundamentos da Educação para Jovens e Adultos e Idosos: Teoria e História* com uma breve reflexão sobre a minha formação no campo da educação.

Em um país como o Brasil, que apresenta um histórico de desvalorização da educação pública e, um crescente descrédito da figura do professor como profissional da educação, refletido na baixa remuneração, no pouco incentivo real a formação de docentes, nos vários fatores que integram a qualidade da educação, diante deste contexto de desvalorização da educação, vale a reflexão em forma de memorial na qual busco narrar os caminhos trilhados e percalços da minha formação e atuação enquanto professora da educação infantil pública no município de Campinas, interior de São Paulo.

Desse modo, acredito que ser professora na contemporaneidade requer a disponibilidade em enfrentar os inúmeros desafios inerentes a prática docente, e estes são constantes e diários, por isso, a escrita deste memorial perpassa pelas minhas memórias nem sempre positivas e a reflexão. Penso que este memorial também pode trazer a minha percepção dos acontecimentos, indo além da simples narração dos fatos.

Neste sentido início o memorial lembrando que frequentei a educação infantil, com três anos de idade em uma creche particular no município de Campinas, pois meus pais trabalhavam. Tenho a recordação de não gostar de ir à creche, e hoje reflito o quanto a rotina presente na creche contribuiu neste “não gostar de ir a creche” e justamente estas rotinas que conferiam as creches um forte aspecto assistencialista, uma visão baseada simplesmente no cuidado. Percebo que hoje ainda encontramos presentes práticas assistencialistas inclusive em creches municipais.

Ao observar as fotos da época, em várias apareço chorando, mas logo tive que aprender a me adaptar, também recorde-me do momento do sono que tínhamos que dormir ou descansar de forma obrigatória. Aprendi desde cedo o quanto a escola ainda possui de forma marcante a característica de moldar os indivíduos.

No Jardim de Infância de um colégio particular, em outro ambiente comecei a gostar da escola que era baseada em uma concepção *montessoriana* de educação infantil, lembro-me que havia a rotina, porém, nós as crianças, tínhamos o parque, os cantos para brincar em pequenos grupos, aulas de música, cantigas, brincadeiras. Esta experiência foi fascinante, com descobertas e muita atenção e dedicação da professora. Lembro que não fui alfabetizada na pré-escola e sim na antiga primeira série aos 7 anos.

Esta experiência na educação infantil no chamado *jardim da infância* e na creche penso que contribuíram na minha visão de educação, principalmente na forma que penso ser adequada de estabelecer um relacionamento afetivo com as crianças, pois como já alertaram grandes pensadores da educação como Piaget, Vygotsky a cognição e afetividade caminham juntas no desenvolvimento. Penso em uma visão monista do ser humano que não separa a emoção da cognição ou da razão.

O início da escolarização na antiga primeira série no primeiro grau aos 7 anos no final dos anos de 1980, também foi uma experiência positiva, aprender a ler e escrever para mim foi tão importante e significativo. Recordo-me da felicidade que a leitura de novos mundos representava na minha imaginação. A escola na qual estudei, um colégio particular tradicional de Campinas com orientação católica, valorizava bastante a leitura, e a escrita com significado, posso afirmar que na alfabetização não tive contato com cartilhas nem com textos sem significado.

Ressalto o aspecto da afetividade, pois para mim a afetividade é essencial no processo de aprendizagem, esta relação entre afetividade e desenvolvimento sempre foi presente na minha formação escolar, que repercutem na atualidade na forma que procuro entender e me relacionar com meus alunos.

Percebo que o processo de alfabetização envolve vários fatores e que os professores precisam atentar para a diversidade de alunos que trazem várias experiências e que como é essencial acreditar no potencial dos alunos.

Na antiga quinta série do ensino primário na escola pública, um verdadeiro choque com vários professores, os alunos eram vistos como um número da chamada, pouco aprendi, apenas decorava para acertar na prova, uma visão ainda presente que alia avaliação com tirar nota e não com aprendizados e conhecimentos. Avaliar tornou-se sinônimo de medida e traz todo um aspecto de insucesso para muitos alunos. Vários alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) relatam histórias de medo em relação a avaliação que em muitas vezes colaboram com a exclusão de vários estudantes.

A opção por fazer o magistério foi minha, pois o universo de descobrir o conhecimento sempre me fascinou, e tive a grande sorte de ingressar no Centro Específico para Formação do Magistério – CEFAM/ Campinas.

Foram quatro anos inesquecíveis. Todos os meus professores e professoras foram excelentes, estudávamos em período integral e tivemos o privilégio de estudar a educação, aprender o porquê das regras matemáticas, fórmulas químicas, experiências em ciências, passeios culturais e principalmente no CEFAM, tive contato com a famosa frase de que educação envolve compromisso político inspirada no educador Paulo Freire.

Lembro-me com clareza da minha querida professora Delza de história da educação afirmando que devemos ler nas entrelinhas, que política é algo essencial na vida do professor. Foi nessa época que incentivados pela professora do antigo magistério adquiri o hábito de colecionar notícias sobre a educação e me interessar por análises políticas de vários articulistas, comparar pontos de vista e que estes trazem interesses muitas vezes tácitos.

No CEFAM também além de todos os debates e professores maravilhosos tive o primeiro contato com a obra de Paulo Freire, Emília Ferrero, Constance Kamii, pude encontrar algumas inquietações sobre porque afinal algumas crianças não aprendem, contudo que enquanto educadores temos o dever de auxiliar a criança a ultrapassar todos os limites.

Fiquei muito decepcionada com o fim do projeto do CEFAM, pois quem estudou lá sabe o quanto aprendemos. Fiz vestibular e passei para o curso de Pedagogia. Importante salientar que na época que fiz a graduação em 2000 não tive nenhuma disciplina específica de caráter obrigatório sobre a EJA. Pude ter um contato maior com esta modalidade neste curso de extensão, realizado em 2017. Isto corrobora com a discussão possibilitada ao longo do curso sobre uma formação docente que atenda as especificidades da EJA.

Prestei concurso público apenas no final da graduação e ingressei na Prefeitura de Campinas na educação infantil. Assim, pude colocar em prática os conhecimentos tanto do magistério como da universidade. Também passei em um concurso da prefeitura de Campinas para trabalhar com a EJA, mas confesso que não tive formação na graduação e acabei ficando insegura e desistindo do cargo de professora.

Vejo neste singelo retrospecto da minha história como professora que aprender sempre foi algo que busquei, que não existem receitas e respostas prontas, hoje percebo que carrego um pouco de cada professor no meu cotidiano com as crianças. Lembro-me dos direitos das crianças, se estabeleço uma relação de respeito com as crianças, que não posso me esquecer de brincar, de sonhar, imaginar.

Assim, retomo o início deste memorial, que busquei refletir sobre ser professora na contemporaneidade no século XXI, e percebo que ser professora em um país como o nosso para muitos pode parecer profissão desvalorizada, mas só quem abraça esta profissão sabe enxergar o que um olhar de criança pode significar.

Sim, sou professora em eterno processo de aprender, estas são minhas percepções sobre minha formação que pensei de forma não linear. Encerro minhas memórias com o pensamento do educador Paulo Freire:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar e se não brigo por este saber, se não luto pelas condições

materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (FREIRE, 1996, p. 102 -103).

O Curso de Extensão: *Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e Prática* possibilitou muita reflexão e aprendizagem sobre a educação em geral e a importância das especificidades acerca da EJA.

Foi possível constatar o quanto a EJA foi e ainda é negligenciada no Brasil. Mas que superar este descaso envolve compromisso político e acreditar na esperança. Também possibilitou um alerta sobre o papel da nossa educação na contemporaneidade uma vez que temos direitos, contudo estes de fato ainda não são efetivados para grande parcela da população.

O presente artigo baseado no memorial apresentado no curso encontra-se estruturado em um breve histórico da EJA no Brasil; uma reflexão sobre a luta por uma educação popular que busque a emancipação, seguida das considerações finais com as reflexões sobre a EJA.

Breve reflexão do contexto histórico da EJA no Brasil

Para melhor compreender a atual situação da EJA no Brasil é necessário refletir sobre a história da EJA no país que começou tardiamente e com pouca estrutura e sem professores com formação específica evidenciando uma clara despreocupação do Estado com políticas públicas pertinentes ao público da EJA. Cabe refletirmos se na atualidade também encontramos este cenário com políticas públicas que não se efetivam.

Com o início do processo de industrialização no Brasil em 1920, houve uma grande mobilidade da população brasileira que era em maioria da zona rural para a urbana. Os índices de analfabetismo nessa época eram alarmantes, constituindo-se como um dos grandes dilemas da educação brasileira.

A questão da exclusão do processo educacional de grande parte da população brasileira começa a ganhar destaque no Brasil por volta da década de 1930 impulsionados como dito pelo processo de industrialização e urbanização do país.

A Constituição de 1934 tratou a educação como um direito de todos devendo ser responsabilidade da família e dos Poderes Públicos o que reforçou a luta pela garantia do ensino público gratuito e de qualidade para todos, incluindo os que não tiveram acesso ou nunca frequentaram a escola.

A Constituição de 1946 reconheceu a educação como um direito de todos e estabeleceu o ensino obrigatório e gratuito para todos, porém não garantiu os recursos e nem tratou dos que não estavam na idade escolar regular.

No regime militar a Constituição de 1967 reconheceu a educação como direito de todos, que deveria ser ofertada no lar e na escola.

Percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apresenta um histórico de pouca atenção ao direito a educação das pessoas passa-

ram da idade escolar convencional. Os dados relativos ao analfabetismo na atualidade ainda são considerados altos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961, foi promulgada durante o mandato de João Goulart (1961-1964). Esta lei reconheceu a educação como direito de todos que deveria ser ofertada no lar e na escola. Propôs a criação de salas especiais ou cursos supletivos para os jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade prevista, na época foram criados os chamados exames de *Madureza*.

A Lei Federal nº 5.692/71 instaurada na ditadura militar, foi elaborada a partir de um grupo designado pelo então Ministro Jarbas Passarinho sendo aprovada às pressas e praticamente sem discussões com a sociedade.

Tinha como principal objetivo realizar a adequação do sistema educacional ao mercado com a qualificação da mão de obra e também reduzir os gastos com a educação e reprimir a pressão exercida principalmente pela classe média para o acesso ao ensino superior. Foi nessa época que Jarbas Passarinho instaurou os exames vestibulares para o ingresso no Ensino Superior. Uma clara estratégia do governo para reprimir os protestos para o acesso ao Ensino Superior, sem criar a expansão no número de vagas. Importante mencionar que os exames vestibulares classificatórios são utilizados até agora para o acesso ao ensino superior.

A Lei Federal nº 5.692/71 reorganizou o ensino primário e o ginásio em um único bloco chamado de primeiro grau obrigatório para crianças de 7 anos a 14 anos com duração de 8 anos e o segundo grau (antigo ensino secundário que era de quatro anos) em três anos de caráter obrigatório profissionalizante o que na época ocasionou protestos da classe média.

O Ensino Supletivo de 1º e 2º graus foi instituído com a Lei nº 5.692, abrangendo os cursos e exames organizados em todo território nacional. Os exames supletivos visavam a certificação de 1º e 2º grau.

Neste sentido, percebe-se ao longo do tempo que apesar dos avanços com a Constituição Federal de 1988, os governos com suas políticas públicas pouco avançaram na educação em geral e principalmente na modalidade EJA apesar dos avanços na legislação, a prática pedagógica ainda precisa melhorar, basta vermos que o Brasil ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo e ainda apresenta altas taxas de analfabetismo na população, lembrando que as campanhas em massa nacionais de erradicação do analfabetismo são da década de 1940.

Essas campanhas como estudado não se preocupavam com as especificidades da educação de jovens e adultos, com inadequação dos materiais didáticos, com precárias condições de funcionamento nas escolas, professores muitas vezes improvisados e sem formação e as estatísticas eram maquiadas.

Essas campanhas em massa tinham como objetivo aumentar o número de alfabetizados de forma rápida o que infelizmente acabou não ocorrendo. As campanhas de alfabetização realizadas em municípios do Nordeste, como o município de Angicos, lideradas pelo professor Paulo Freire tinham outra concepção de educação, mas foram eliminados com o golpe militar em 1964.

Paulo Freire enfatizou que o analfabeto precisa ser considerado como sujeito da aprendizagem.

O regime militar pouco avançou no sistema educacional e buscou atender a demandas da classe média que na época apoiou o golpe militar.

Em relação a alfabetização de adultos, forma extintos os programas anteriores como o de Paulo Freire e em 1967 o regime militar promulgou a Lei nº 5.379/ 1967 que instaurou o movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL).

O Mobral foi um programa de alfabetização destinado à população maior de 15 anos e tinha como objetivo a alfabetização funcional com a aquisição de técnicas elementares de leitura e escrita e cálculos matemáticos. Teve a duração de praticamente 20 anos com números contraditórios em relação a erradicação do analfabetismo. Sendo substituído na época do governo Sarney.

O programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995), como uma articulação entre o governo federal e a sociedade civil como as universidades públicas e particulares, empresas privadas, pessoas físicas e administrações municipais. O PAS foi caracterizado como um programa de terceirização de políticas públicas. Uma parceria entre o governo federal em parceria com a sociedade civil. A sociedade civil ajudava com doações.

A Campanha Adote um Aluno (CAA) foi estabelecida em 1999, tinha o objetivo de arrecadar recursos junto a sociedade civil para a manutenção dos alunos do programa Alfabetização Solidária o que tinha objetivo também de responsabilizar o Estado. Estes programas foram criticados porque acabavam cometendo os mesmos erros das campanhas de alfabetização em massa das décadas de 1940 a 1980, com uma pressa em resultados e um aligeiramento na formação dos alfabetizadores, principalmente com a meta de alfabetização rápida em 5 meses. Os métodos utilizados pouco avançaram.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi implantado no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003). Tinha o objetivo de promover a alfabetização para jovens, adultos e idosos e o direito ao acesso à educação como um direito de todos, em qualquer momento da vida. Visava promover também a cidadania dos participantes. Este programa foi desenvolvido em todo o país e recebe recursos do governo federal.

No governo da presidente Dilma Rousseff foram mantidas as ações do programa. Uma característica semelhante desses programas foi a ideia de campanha de alfabetização em massa e sem oportunidade de continuidades dos estudos o que infelizmente acabou ficando semelhante as campanhas de alfabetização em massa presentes nas décadas de 1940 a 1960.

Segundo a Constituição Federal de 1988 compete *privativamente* à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Compete à União, aos Estados, e ao Distrito Federal legislar *concorrentemente* sobre educação, cultura, ensino e desporto, nota-se que não se estendeu aos municípios a competência de legislar no campo educacional, contudo o texto constitucional deixa margem para que se possa falar em sistemas de ensino municipais: “a União,

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”.

Na realidade o termo sistema causa certa confusão, mas os municípios são responsáveis pelas redes de ensino tanto públicas como particulares já que são responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental.

Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 pretende contornar esta situação e estabelece com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino.

Infelizmente, apesar dos avanços na legislação o Brasil ainda convive com o analfabetismo e, em certos casos, alunos frequentam as escolas, mas não aprendem.

Dessa forma, observa-se que a questão do financiamento da educação pela União não acaba sendo cumprido e a política educacional ainda apresenta entraves relativos a construção do sistema nacional de educação. O financiamento representa um entrave ao desenvolvimento da EJA. Em municípios como Campinas-SP considerado de grande porte são as políticas municipais que acabam oferecendo um suporte as ações da EJA.

Vale mencionar que o país possui muitos municípios que não apresentam condições financeiras sendo fundamental o aporte financeiro e técnico da União.

A LDB nº 9394/1996 foi aprovada em 1996 no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e está vigente até os dias atuais. Ressalta-se que o governo FHC caracterizou-se por uma perspectiva neoliberal e como a realização da Reforma do Estado.

A educação de jovens e adultos é considerada como modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e ensino médio.

Importante mencionar que a atual LDB estabeleceu a EJA como dever do Poder Público a gratuidade do ensino, a oferta de oportunidades educacionais apropriadas, a consideração das características dos educandos, a visibilidade e estímulo para o acesso e a permanência do educando na escola.

A atual LDB trouxe vários avanços nas políticas da EJA, contudo pontua-se que os textos que antecederam a discussão foram substituídos sem a aprovação de vários setores educacionais e movimentos de militância que estavam envolvidos nas discussões. O texto da LDB aprovado não tratou de outras formas de educação da EJA, em especial as que se realizam nos espaços não escolares. Além da bastante questionada redução de idade para prestação dos exames que acaba sendo um incentivo para os jovens abandonarem as classes regulares de ensino já que com 15 anos esses alunos podem ser encaminhados a EJA, e isto poderia ocasionar um aligeiramento.

Concepções de Educação Popular

MACIEL (2011), pontua a existência de três interpretações quando se pensa na educação popular no Brasil: a educação voltada à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar; educação popular transformadora, fora do

espaço escolar; educação política da classe trabalhadora. O final da década de 1970 e o início da década de 1980 se configurou em um período de resistência política na busca pela redemocratização.

Em São Paulo foi implantado o movimento de alfabetização de jovens e adultos (MOVA) coordenado pelo professor Paulo Freire quando foi secretário da educação em São Paulo.

Na década de 1990 com a difusão da ideologia neoliberal temos o enfraquecimento dos movimentos sociais, assim a sociedade civil ficou encarregada de resolver os problemas da EJA, já que o foco passou a ser o ensino fundamental (7 a 14 anos de idade). Importante mencionar que estes movimentos populares são essenciais e a luta pelos direitos em um país como o Brasil que não efetiva os direitos.

A educação popular representa a possibilidade de transformação em busca de uma sociedade mais justa. Neste sentido a educação, necessita ser um processo coletivo e planejado, os educadores precisam ter claro qual a concepção de educação que embasa suas práticas. Ao buscar práticas emancipatórias estamos lutando por práticas mais solidárias, acreditando em uma educação popular que de forma efetiva defenda os oprimidos.

Podemos afirmar que a escola pública com o ensino voltado para as massas populares no Brasil começou na década de 1920, como processo de industrialização e urbanização.

O nosso país apresenta um histórico de ter uma educação voltada para as elites e pouca atenção para a educação dia popular, sendo considerada popular como voltada para as camadas populares como forma de emancipação e resistência.

Neste sentido para que haja uma escola pública organizada pelo Estado envolve três fatores: Projeto político pedagógico (PPP): Deve ser construído de forma coletiva e democrática, contando com a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar; Conteúdos Escolares: Os conteúdos são importantes e precisam ser sistematizados sem desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos, o conteúdo precisa ser construídos de forma dialógicas entre os alunos e professores; Papel do Educador: O professor tem um papel de mediador do conhecimento junto com os alunos. Portanto, é possível uma escola pública voltada aos interesses das camadas populares e isto exige muita luta não é algo fácil nem que esteja posto.

Considerações finais

De acordo com as aulas e leituras dos artigos e textos, vídeos discutidos nesse Curso de Extensão, a educação das camadas populares no Brasil nunca teve a devida atenção dos poderes públicos e a EJA não fica de fora dos dilemas e desafios que a educação brasileira ainda tem que enfrentar.

As taxas de analfabetismo ainda são altas em pleno século XXI, sendo o Brasil um dos países da América Latina que apresenta o maior índice. Os investimentos na modalidade da EJA sempre foram pequenos e muitas vezes

com a iniciativa da sociedade civil e algumas prefeituras com políticas municipais. Outro ponto destacado pelo curso é a importância da formação do professor que precisa atender as especificidades da EJA para não se reproduzir históricos de fracassos que os alunos já enfrentaram nas escolas. Assim, fica claro que não basta termos legislações e direitos se estes não são efetivados na prática. Como menciona

A escola para o público da EJA não deveria ser vista apenas como uma oferta de vagas para sanar um problema específico de analfabetismo ou inserção no mercado pela simples certificação sem assimilação do aprendizado de trabalho. Deveria ser uma escola agregadora e que se adaptasse a este público, trazendo suas especificidades e conhecimentos, valorizando a contribuição desse público e não uma visão carregada de exclusão e preconceito, assumindo como uma prestação de favor (LEITE, 2013, p. 296):

Assim, a modalidade EJA faz parte da luta por uma educação de qualidade para todos e todas, uma educação mais baseada na solidariedade e não na competição que sob a égide neoliberal estimula ao extremo o individualismo, a meritocracia e a competição. Com a implantação e efetivação de políticas públicas que possibilitem um atendimento permanente que saia do senso comum de campanhas salvadoras que não resolvem o problema.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- MACIEL, K. F. Pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v.2, n.2, p.326-344, jul./dez.2011.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XIII

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CLASSE TRABALHADORA E SEUS ASPECTOS RACIAIS

David Richard Martins Motta

Esse memorial está organizado em quatro títulos que organizam minha trajetória no mundo escolar enquanto aluno e minhas percepções acerca dos aprendizados obtidos através desse curso de extensão. No primeiro título observaremos meus percursos da infância e minhas primeiras experiências no mundo escolar. Ainda no primeiro título veremos o surgimento pelo meu apreço pela disciplina de história. No segundo título observaremos meus percalços no mundo do trabalho e meus embates para concluir o ensino médio. É digno de nota que nessa parte do texto minha trajetória escolar se assemelha muito com os caminhos comuns dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

No terceiro título desse memorial eu trago minhas lembranças sobre as vivências na universidade e meus questionamentos surgidos após a disciplina de História da África. Na última parte do memorial eu somatizo meus entendimentos sobre a EJA adquiridos no curso e as questões relativas às relações étnico-raciais.

Tendo esplanado esses aspectos introdutórios, quero deixar explícito que o objetivo desse memorial é trazer para análise minhas lembranças escolares e familiares mais próximas da EJA, assim perceber minha trajetória de vida como próxima a realidade vivida pelos alunos jovens e adultos.

Minha infância e o ensino médio

Das coisas que consigo me lembrar da infância eram as longas tardes de brincadeiras com meu antigo carrinho amarelo, eu arrastava esse carrinho por toda a parte da casa, me sentia um verdadeiro motorista. Essas lembranças me remetem aos 4 ou 5 anos de idade. As lembranças da minha infância que tenho com mais clareza na memória foram as que vivi a partir dos 7 aos 9 anos de idade.

Sempre morei em Nova Iguaçu região da baixada fluminense, situada no Estado do Rio de Janeiro. Em meu bairro demorou muito para chegar saneamento básico e escolas adequadas. Estudei todo meu primeiro ciclo do ensino fundamental em uma escola feita quase toda de isopor. Suas paredes eram revestidas de uma chapa de metal com isopor no meio. Nos alunos sempre arranjávamos um jeito de tirar o isopor da parede e jogar um no outro, a sala ficava um caos, mas sempre quando a professora voltava tínhamos que escutar aquele sermão clássico e varrer toda a sala. Antes de engessar na escola estadual Yonne Maria Siqueira de Andrade, a maior escola do bairro onde estudei todas as cinco primeiras séries do ensino fundamental, tive meus primei-

ros contatos com a alfabetização ainda em casa. Lembro-me que minha mãe sentava comigo para me apresentar as letras do alfabeto e as concepções elementares da matemática. Até hoje me recordo de que quando comecei a estudar eu era o aluno mais avançado da turma. Tudo que a professora passava já havia visto em casa. Minha mãe realmente se esforçou bastante para me ensinar nessa época, mesmo tendo apenas a quarta série ela valorizava muito a educação e prezava sempre para que eu estudasse para ter um futuro melhor.

Vida Familiar e os primeiros ciclos escolares

Meu pai sempre foi ausente, na verdade apenas vi meu pai umas quatro vezes ou menos. Como fui um filho fora do casamento, meu pai sempre tentou me esconder de sua família "titular". Ele nunca chegou junto em nada só aparecia para fazer promessas vazias e chorar. Ele não teve nenhuma relevância na minha vida. Mas infelizmente minha mãe era sozinha e passamos por enormes dificuldades nesse período.

Nesse meu período escolar tenho saudosas memórias da minha tia Lúcia. Eu e meu primo estudávamos na mesma escola e muita das vezes eu ia com ele pra casa da minha tia. Brincávamos de bonecos e videogame a tarde toda, éramos reis naquele período. Brincávamos de se esbaldar, chegava dias que estava com os dedos doloridos de tanto jogar videogame.

A questão financeira é indissociável da minha realidade enquanto criança negra em bairro pobre de uma grande metrópole. Sou o filho caçula da minha mãe, Maria Rita tinha ainda um pensamento muito autônomo em relação a marido, ela criou os dois filhos dela sozinha, eu e minha irmã. Mulher trabalhadora que sempre foi minha mãe juntou um dinheirinho e construiu uma casa com uma vendinha na frente, essa quase mercearia vendia de tudo, desde cervejas a pães. Essa barraquinha nos ajudou imensamente na incrementação da renda nas severas épocas de dificuldade na minha infância. Lembro bem que minhas aprendizagens matemáticas foram aprimoradas com minhas vivências na venda de doces e balas nesse antigo bar da família.

Meu apreço pela disciplina de história

O meu segundo segmento do ensino fundamental foi todo cursado na capital do estado, em um bairro do Rio de Janeiro chamado Campo Grande. Minha mudança de escola era pra elevar meu grau de instrução, pois segundo minha mãe o ensino no bairro era fraco. Recordo bem como foi estudar em um lugar desconhecido, nesse período eu me habituei a pegar ônibus e senti na pele algumas discriminações que só os estudantes que andam de coletivo sentem. Cotidianamente éramos humilhados nos ônibus, tanto no momento de embarcar quanto no momento da viagem. Motoristas, cobradores, fiscais e até mesmo os passageiros reclamavam de nós. Na época eu me inda-gava se eles foram estudantes algum dia. Cansei de ser ignorado pelos moto-

ristas quando dava sinal, perdi o número de vezes que fui expulso do ônibus, fora a desconfiança dos fiscais sobre se realmente estaria indo para escola.

Somado a discriminação por ser estudante nesse período escolar senti na pele as angústias que um garoto negro pode sofrer. Como ser perseguido no shopping por ser um elemento suspeito, já ouvi casos de eu ouvir no próprio rádio dos seguranças para me vigiarem para eu não cometer nenhum furto.

Nessa época eu gostava de todas as disciplinas escolares. Contudo, foi na sétima série do ensino fundamental que meu interesse maior pela disciplina de história surgiu. O professor que mais me marcou nessa época foi o mestre Júlio Cesar da disciplina de história. As aulas dele sempre foram instigantes, ele sempre dialogava com nós alunos sobre as dificuldades que temos na escola e a necessidade de superar tudo isso para alcançarmos um lugar melhor na sociedade. Quando fazíamos bagunça ou não atingíamos o que ele esperava nas provas o professor Júlio fazia todo um discurso sobre oportunidade e capacidade que tínhamos ainda para explorar. Recordo-me que em suas aulas ele sempre prezava uma abordagem crítica da história sempre nos questionava sobre as relações de força nos conteúdos da disciplina e a importância de sempre questionarmos sobre como é e como foram os laços sociais e as relações de poder.

Todo esse ambiente de contestação e questionamento acerca das relações de poder me instigaram para essa disciplina que nunca dei tanto crédito. Nessa época, a disciplina de história passou a ser a minha matéria preferida. Posso dizer também que essa foi a maior contribuição que a escola municipal Amazonas localizada no bairro de Campo Rio de Janeiro pode me proporcionar enquanto cidadão e sujeito de direitos, mesmo que até então eu não tenha tido toda essa consciência crítica que o professor prezava. Mas com certeza algo havia me tocado nas aulas do professor Júlio César.

Terminando o ensino fundamental e passando para o ensino médio a vida da minha família havia mudado sensivelmente. Minha mãe encontra um companheiro no qual passa a dividir a vida nesse momento. Nossa condição financeira dá uma sensível melhorada e eu passo a ter um padrasto.

O mundo do trabalho e seus embates com minha vida escolar

Minha vida escolar no ensino médio foi muito boa nos dois primeiros anos e um verdadeiro caos no terceiro ano do ensino médio. Nos meus anos iniciais do ensino fiz muitas amizades conheci pessoas novas realmente vivi minha adolescência nessa época. Nesse período comecei a questionar os dogmas e princípios da religião que seguia e passei a andar com a “galera do rock” na escola, além disso, esse foi meu primeiro ano como estudante do turno da tarde. Passei a conviver no ambiente escolar com jovens e adultos, havia muita coisa a ser percebida e descoberta nessa fase da minha vida. Estudar à tarde na Escola estadual Fernando Antônio Raja Gabaglia me mudou profundamente em variados aspectos.

Com relação ao ensino, eu passei de série sem problemas no primeiro e segundo ano, fiquei apenas com uma dependência em física, mas meu limbo foi o terceiro ano do ensino médio. Assim que cheguei nessa escola que recebia apenas alunos dos três últimos anos do ensino médio percebi a drástica diferença na relação professor-aluno. Enquanto nas séries do ensino fundamental os professores eram mais próximos aos alunos no segundo grau a relação era diferente, alguns professores mal olhavam para nossa cara e pouco conversava com nós alunos. Nessa escola estadual também situada no Rio de Janeiro a merenda era escassa havia semanas que não serviam comida, como sempre me alimentei na escola isso pra mim foi um choque.

Problemas financeiros e meu afastamento da escola

Meu ponto capital no ensino médio foi quando comecei a trabalhar. No terceiro ano do segundo grau comecei a trabalhar como vendedor ambulante de alimentos, nessa época eu tinha aproximadamente uns 18 anos de idade. Nesse período, minha família passava por enormes dificuldades financeiras, minha mãe tinha rompido seu relacionamento, e eu tive que começar a trabalhar. Eu trabalhava apenas nos fins de semana, mas ficava bastante cansado e tinha dificuldades de estudar principalmente na segunda feira. Nessa minha primeira passagem no terceiro ano do ensino médio eu não consegui passar de série, não culpo o trabalho por minha reprovação. Lembro-me que na época não estava levando os estudos a sério e boiava em todas as matérias. No ano seguinte tive procurar um emprego, pois a situação financeira da minha família piorou. Recordo-me que estudei de forma irregular até o primeiro trimestre do ano, depois quando consegui um emprego eu abandonei a escola e me dedicava apenas ao trabalho. Trabalhava de segunda a sábado em uma grande empresa de varejo. Nessa época minha mãe havia ficado desempregada e não encontrava emprego, muito por causa da idade, mesmo assim ela arranjava outras maneiras de conseguir alguma grana, seja por serviços de costura ou com o pouco dinheiro que entrava com o bar.

Com todas essas turbulências eu me afastei da escola por mais de um ano. Sempre sentia vontade de voltar, me sentia muito mal não ter conseguido concluir o ensino médio. Embalado por esses sentimentos de culpa, fracasso e somado as possíveis promoções no emprego, procurei e encontrei um curso supletivo particular que se encaixava com meus horários de trabalho. O curso durou seis meses e tinha o objetivo de diplomar os concluintes com a certificação do ensino médio. Fiz todo o curso com enorme facilidade, reparava sempre que os alunos do curso eram muito mais velhos que eu, até os professores notavam isso, sempre perguntavam minha idade, supostamente me achavam muito novo para estar entre os alunos.

Concluindo o ensino médio

Concluindo esse curso supletivo achei que iria logo receber meu diploma e ver meu nome no Diário Oficial como concludente do ensino médio, porém não foi bem isso que aconteceu. O curso começou a me cobrar taxas que eu já havia pagado e outras que foram inventadas, justificando que com o não pagamento seria impossível me diplomar. Fiquei muito frustrado com o que estava acontecendo e resolvi estudar para conseguir essa qualificação do ensino médio pelo ENEM. Do momento de profundo estresse com o supletivo até a decisão de me preparar para o ENEM foram mais de um ano longe da escola.

Na época me preparava como podia para o exame, estudava durante o trabalho, no horário de almoço, à noite quando chegava em casa, me virava como podia, era muito difícil se concentrar cansado ou sob os estresses do trabalho. Recordo-me que meus colegas que foram criados comigo e os com que estudei já estavam com empregos melhores que os meus, fazendo cursinhos preparatórios e até mesmo já cursando uma faculdade, era bem difícil encarar a realidade sem se sentir frustrado. Com o apoio da minha família consegui forças pra superar tudo isso e prestei o Exame Nacional do Ensino Médio. Consegui meu diploma de ensino médio, me senti muito realizado com o encerramento dessa odisséia do segundo grau. Contudo, percebi que com minha nota poderia ousar tentar alguma vaga nas universidades. Por incrível que pareça consegui uma bolsa integral pelo Programa Universidade Para Todos para estudar história, a disciplina que eu mais apreciava desde o ensino fundamental. No período de matrícula na faculdade soube que seria demitido sob a justificativa de corte de gastos na empresa que trabalhava. Na época trabalhava de sete da manhã às quatro da tarde e tinha escolhido estudar a noite, às aulas seriam de 18:00 às 22:00 da noite. Como eu ainda trabalharia alguns meses antes da demissão e ainda receberia parcelas do seguro desemprego resolvi manter meu objetivo de voltar a estudar.

Vida acadêmica e formação como professor

Ingressi na faculdade já inscrito no ENEM daquele ano, pois acreditava ter potencial para estudar em uma universidade pública. Desde o início das aulas na universidade particular não consegui me identificar dentro daquela filosofia de ensino, as aulas eram sempre com mais de 70 alunos, e tudo tinha que pagar, desde a carteirinha até a declaração, eu considerava os valores caros, principalmente para mim que estava desempregado. Nesse momento da minha vida já havia decidido ser professor de história e não queria uma formação qualquer para mim, foi aí que resolvi deixar a vaga do PROUNI para me dedicar ao Exame Nacional do Ensino Médio.

Minha nota no exame foi excelente, lembro-me que tirei nove em redação, fiquei radiante. Com essa nota consegui garantir minha vaga no curso de história na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Entrei para ocu-

par uma das vagas reservadas para alunos negros. No início da graduação passei por grandes dificuldades financeiras, tive que voltar a trabalhar como vendedor para manter meu objetivo de me formar. Essa situação melhorou um pouco quando consegui um novo emprego, nessa empresa eu conseguia com muito esforço conciliar a graduação com o trabalho.

Na época infelizmente não consegui me firmar na empresa por problemas de saúde, como eu trabalhava como auxiliar de serviços gerais, meu trabalho era pesado. Comecei a sofrer com problemas de varizes, quando fui diagnosticado que não poderia exercer a função que desempenhava na empresa por causa das varizes, mais uma vez tive que escolher entre os estudos e o trabalho, foi uma escolha difícil, mas escolhi os estudos, pois mesmo sofrendo com as questões financeiras o salário da minha mãe dava pra segurar as dificuldades até eu encontrar um novo emprego. Trago na memória essas difíceis épocas fiquei muito desanimado, até que um dia passando pelos corredores da universidade vi um cartaz oferecendo bolsas para um programa de educação tutorial. Na época o valor das bolsas dava pra me manter nas aulas. Participei do processo seletivo e passei como bolsista, lembro-me que logo em seguida consegui mais dois estágios que me ajudavam a complementar minha renda e terminar a graduação.

Sobre as aulas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro tenho ótimas lembranças, os professores construam seus ensinamentos baseado em percepções críticas que desconstruam todo o senso comum que havia captado nesses anos de vida. Acredito que mudei muito como pessoa desde o momento que entrei até o momento da minha formatura como professor. As matérias que mais me chamavam atenção era as de cunho pedagógico, como pensava em ser professor dava muito valor a essa formação.

Meus anos na graduação me fez repensar sobre muitos aspectos da graduação, mas o que mais me intrigou foi as análises do professor de história da África. Essa disciplina foi um divisor de águas na minha formação como professor. A disciplina questionava toda a hegemonia branca na formação do mundo ocidental.

A partir dos esclarecimentos dessa disciplina passei perceber todo o ofuscamento da história africana e afro-brasileira presente na educação formal. Lembro-me que nada tive sobre referenciais negros no ensino escolar formal. Essa sedução sobre os referenciais negros no ensino de história e no ambiente escolar no geral me fez pensar em como isso pode ser tratado na Educação de Jovens e Adultos. Levando esses aspectos étnico-raciais em consideração, e somando-os ao meu aprendizado nos módulos do curso passei a entender que a EJA é principalmente um espaço de conscientização crítica da classe pobre trabalhadora. Sob esse aspecto podemos entender que a EJA também é um espaço de emancipação da população negra.

As relações étnico-raciais e a EJA

A população negra ainda sofre pesadas consequências por viver em um país com latentes cicatrizes históricas da escravidão que permeiam a vida de todos os trabalhadores negros do Brasil.

Nesse sentido, seguindo as concepções freireanas de valorização e respeito à cerca das origens do aluno da EJA aprendidas durante o curso de extensão percebemos que para pensarmos sobre a importância de um projeto emancipador para os alunos negros trabalhadores da EJA temos que antes de tudo entender a trajetória histórica da diáspora africana no Brasil.

As origens históricas da colonização brasileira foram construídas sob a mão de obra negra escravizada.

A partir de 1550, todos os “ciclos” brasileiros – o do açúcar, o do ouro e o do café – derivam do ciclo multissecular de trabalho escravo resultante da pilhagem do continente africano. O tráfico negreiro vai irrigar os desdobramentos regionais e setoriais da economia mineira, permitindo o desenvolvimento simultâneo das diferentes zonas produtivas: a indústria açucareira não só se mantém, como acaba rendendo mais que a do outro no século XVIII (ALENCASTRO, 2000, p.353).

O trecho supracitado nos traz uma informação bastante estudada quando analisamos a época colonial brasileira. Contudo, na maioria das vezes que estudamos os ciclos econômicos da história colonial não conectamos que quem produziu toda a riqueza do ouro, açúcar e o café foram os escravizados vindos coercitivamente da África. O entendimento disso pode contribuir na resignificação acerca da história negra dentro do ambiente escolar, valorizando assim a trajetória histórica dos alunos afro-referenciados presentes no banco escolar. Dentro desse contexto de laços estreitos com o continente africano devemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos tem em seus fundamentos a empoderamento das massas excluídas, além disso, seus conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas devem estar mais próximos do educando possível (CAPUCHO, 2012, p. 96).

Outro ponto fundamental para o ensino da EJA aprendido durante o curso e que levarei para minha prática pedagógica, é que o espaço da EJA não pode ser um ambiente de reprodução dos “preconceitos, estereótipos e discriminações construídas socialmente e carregados tanto por essa modalidade educacional” (ANDRADE, 2009, p. 41). Segundo o que pude perceber a filosofia do curso de extensão considera a EJA como um espaço de luta contra hegemônica, de combate aos preconceitos enraizados na sociedade brasileira referente às classes marginalizadas e no caso em análise, a população negra trabalhadora.

Considero que um dos principais fatores de mudança que pude compreender dentro das concepções que cercam a temática da EJA é a compreen-

são que a prática pedagógica na EJA tem que estar compromissada com uma sociedade igualitária, comprometida com o fortalecimento da democracia e da cidadania e participação popular gerando agentes políticos de transformação. A concepção da autora contribui para compreender a EJA como um espaço de emancipação da classe popular trabalhadora, que possibilite a estruturação de uma sociedade na qual os trabalhadores encontrem uma educação libertadora (CAPUCHO, 2012, p. 117).

Outro fator que me fez refletir sobre a EJA foram às abordagens referentes à experiência que os trabalhadores carregam consigo. As professoras Maria Ciavatta e Sonia Maria Rummert (2010, p. 467) dialogam sobre a construção de propostas curriculares voltadas, especificamente, para a Educação de Jovens e Adultos que rompam com os parâmetros hegemônicos. No decorrer da análise as autoras ressaltam as especificidades desta modalidade de ensino, com destaque para as experiências de classe que esses alunos trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo. Nesse sentido, podemos entender que a EJA pode articular suas propostas para os interesses da classe trabalhadora que retorna à escola para complementar sua escolaridade básica.

Considerações finais

Ao longo desse trabalho me percebi como um verdadeiro aluno da EJA seja pelas dificuldades do mundo do trabalho, ou pela vida pobre. Nesse memorial além de dialogar sobre meu aprendizado referente à emancipação e realidade da EJA quis trazer aqui uma abordagem que contemplasse a questão étnico-racial, assim como está disposta na lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Meu interesse em debater a representatividade étnica na EJA está alinhado com a percepção que o curso me trouxe sobre o entendimento da EJA como um espaço de emancipação da classe trabalhadora. Com isso, entendo também a Educação de Jovens e Adultos como um lugar oportuno para debatermos a questão da subalternidade do sujeito negro não só dentro da disciplina de história, mas também em todos os espaços sociais (SILVA, 2010, p. 49, 50).

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O Trato dos Viventes – Formação do Brasil no atlântico Sul - Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP e Alli, 2009, p.35-43.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n.111, pp. 461-480, abril/junho. 2010. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA**: o direito a diferença. Belo Horizonte: Mazza, 2010.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XIV FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS TEORIA E HISTÓRIA

Eliana Gomes da Silva

A escolha

Escrever sobre minha trajetória como aluna neste curso de extensão exigiu uma necessidade quase impossível de rememorar e relembrar, para este memorial se concretizar eu teria que refletir sobre eu mesma, descrevendo os momentos mais significativos desta experiência.

Então ao iniciar esse memorial, fiquei pensando: O que aprendi? Como aprendi? O que me levou a aprender? Qual a motivação? Não foi um curso fácil, foi trabalhoso, com muita leitura, muita reflexão e muitas atividades complementares.

Um motivo que fez com que eu não desistisse do curso, foi ser um curso da Unicamp, sabemos que é um diferencial no mercado de trabalho, e o outro motivo, é que “eu” tenho o perfil de não desistir dos desafios.

Com isso, os obstáculos foram superados e hoje estou aqui desafiando-me para mais uma etapa da minha vida acadêmica e profissional. Na dedicatória desse memorial coloquei algumas lembranças da minha infância, como aprendi a ler e o que me motivou.

Sobre o curso em questão, eu estava buscando informações sobre a modalidade EJA, pois tenho intenção de trabalhar com ela e para isso preciso conhecer o assunto, apropriar-me deste conhecimento é necessário para executar um trabalho de qualidade.

O curso aborda informações que vai me auxiliar muito, os conhecimentos adquiridos com esse estudo não têm preço, difícil mensurar a importância ao meu crescimento profissional. As atividades artísticas me trouxeram lembranças, de uma época que resolvi ter experiência neste campo de atuação, pois eu era uma leiga no mundo da arte, na verdade ainda sou.

Conhecer a trajetória histórica da EJA, antes de seu nascimento até tornar-se uma modalidade, as lutas enfrentadas para conquistar os direitos que hoje são usufruídos por todos.

Nessa trajetória a Educação Popular tem papel de suma importância, ela surge com ideias emancipatórias, onde o educando adquire o poder de transformar sua própria realidade, esta nova pedagogia entra em conflito com a educação ofertada pelo Estado, que além de burocrático e elitista é o detentor do poder.

No trajeto do curso, voltando as aulas e atividades que concluí, resolvi fazer o memorial sobre Paulo Freire, sem muitas formalidades, a ideia é apresentar ao leitor um pouco sobre ele e sua pedagogia, sua prática pedagógi-

ca na sala de aula. Não tenho intenção de fazer um tratado ideológico, mas um breve relato dessa prática.

Para melhorar o entendimento inclui um tópico sobre a Educação Popular, para esclarecer o termo, que é confundido com Educação para o povo. E também esclarecer a ligação desta com o educador Paulo Freire, a qual está contida em toda sua obra e prática pedagógica.

Paulo Freire com sua Pedagogia para a libertação é conhecido mundialmente, seu trabalho como educador nos leva a outro patamar da educação, também com seu trabalho percebemos que a educação de um país está intimamente ligada aos interesses políticos daqueles que governam. Observando como um governo trabalha a educação e os profissionais dela, percebemos seus verdadeiros interesses.

Educação popular x Educação para o povo

Educação é uma atividade complexa, que envolve diferentes ideias, conceitos, concepções e tendências. A concepção e prática da educação que é abordada em uma determinada sociedade está diretamente ligada aos interesses políticos. Esta ligação é que faz com que tenhamos nas escolas uma educação para domesticar e não libertar, neste contexto de domesticar, a educação é utilizada como objeto de opressão.

Na caminhada histórica da Educação Popular percebemos que nasceu da necessidade dos excluídos de alguma forma apropriar-se do saber, inicialmente ofertada em igrejas, sindicatos ou em qualquer local onde pudesse se expressar.

A Educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, esta volta a ela para transformá-la (WERTHEIN, 1985, p. 22)

A década de 40 foi marcada por muitas transformações econômicas e sociais, a sociedade brasileira deixou de ser uma economia agrícola para transformar-se em uma economia industrial, os indivíduos passaram a ter direitos trabalhistas. Estas mudanças criaram a necessidade de mão de obra qualificada e a necessidade de maior escolarização dos indivíduos, com isso a Educação de Jovens e Adultos passou a ser ofertada dentro do ambiente escolar.

A partir da década de 50, Paulo Freire traz a Educação Popular sob uma nova perspectiva, de uma pedagogia do oprimido e autêntica Educação Libertadora, ou seja, *“Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que está pedagogia se fará e refará”* (FREIRE, 1968, 34).

A Educação Popular veio com uma nova proposta de educação, tendo como objetivo promover a autonomia e a conscientização, permitindo ao educando tornar-se um sujeito crítico e reflexivo. Esta prática educativa é constituída por uma visão emancipatória, tendo como sujeito as classes populares, que através da reflexão sobre sua realidade, podem assim libertar-se das opressões que sofrem. Ela como prática emancipatória vem contra o ensino que é ministrado para a população em geral, este é promovido pelo Estado que além de burocrático é elitista e não deseja perder seu poder de dominação. A “Educação para o Povo”, preconizada pelo Estado, são práticas que visam educar os mais pobres para que ocupem uma posição determinada na sociedade, esta prática não leva em consideração o educando, seus conflitos, sua trajetória de vida, seus conhecimentos, tem como objetivo apenas alfabetizar o sujeito, para que este possa atuar no mercado de trabalho, que precisa de profissionais alfabetizados.

A Educação Popular neste período estava passando a ter um caráter de organização política, visando a transformação social, com o advento do Golpe Militar; ela sofreu sérias rupturas, neste novo contexto político, onde ideias emancipatórias eram uma ameaça contra a ordem fez com que fosse extinta. Ela retorna ao cenário de discussões na década de 80 e até hoje está em debate, exigindo mudanças na construção de um Plano Político Pedagógico, coletivo e democrático, tendo a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar.

Em todo lugar fala-se dos problemas da educação no Brasil e a necessidade de mudanças e esta semana compartilhei um texto no Facebook onde dizia: *“A crise da educação no Brasil é um projeto da elite para o povo não estudar, porque se o povo estudar, o povo não aceita mais ser escravo”*. Seguindo esta linha no módulo 5 do curso há uma sugestão de reflexão. O que o texto abaixo te faz pensar?

Excluem-se da escola os que não conseguem aprender. Excluem-se do mercado de trabalho os que não tem capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, a escrever e contar e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa. (BARRETO, 1994, p 59)

Preocupante, estamos no século XXI, e o Brasil ainda tem os mesmos problemas de 100 anos atrás, claro que melhorou, mas não solucionou o problema na sua totalidade, então devemos refletir. Por que isto ainda ocorre? Por que não foi solucionado?

Estas indagações ficam preocupantes quando vemos países que neste mesmo período com políticas educacionais severas conseguiram erradicar o analfabetismo e integrar estas pessoas a vida em sociedade.

Neste contexto entra a Educação Popular que vai incluir os excluídos do sistema educacional, não há outra forma, já se tentou de tudo, sem uma educação que traga a estas pessoas reflexão e participação o Brasil vai continuar produzindo excluídos.

O educador Paulo Freire

Pernambucano de Recife, também não cursou a escola na idade certa, talvez isso e sua trajetória de vida, o fez ser o grande ícone da Educação Brasileira, conhecido internacionalmente e considerado o pai da Educação de Jovens e Adultos, defendia que o objetivo da escola é ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo.

Coordenou o Plano Nacional de Alfabetização e chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês na cidade de Angicos (RN), logo após teve o Golpe Militar e Freire passou 70 dias na prisão antes de se exilar. Seu livro mais conhecido e considerado como sua principal obra, foi escrito enquanto estava em exílio no Chile por volta de 1968, esta obra é a “Pedagogia do Oprimido”.

Esta obra contém as ideias do educador, que elaborou um método de alfabetização para adultos que o consagrou pela eficácia. Paulo Freire tomou gosto pelo Comunismo que naquela época estava em ascensão, com isto desenvolveu um pensamento pedagógico político. Para ele, a conscientização do aluno era o objetivo da educação, torna-os críticos e capazes de tomar decisões, isto é, serem protagonistas de suas próprias vidas para transformar sua realidade.

Paulo Freire propõe uma prática pedagógica de sala de aula que desenvolva a criticidade dos educandos, ele não concordava com o ensino que era ministrado pelas escolas, até então as escolas eram elitistas e não tinham como objetivo desenvolver a capacidade de transformação dos envolvidos.

Paulo Freire se opôs a educação vigente conhecida como “Educação Bancária”, definida como uma educação onde o professor é o detentor do conhecimento e os alunos apenas recebem sem questionar, já a educação que ele defende recebe o nome de Educação Libertadora.

Freire também se inquietava com a atuação do professor, para ele, o profissional de educação não é o detentor de todo o conhecimento, ele deve passar o conteúdo para ser explorado, discutido levando em consideração a bagagem cultural dos alunos. Em sala de aula, pela pedagogia de Freire todos aprendem juntos, os dois, professor e aluno, aprenderão, um com o outro, e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

Para Freire, ***“não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”*** (2003, *pág. 14*). Como o homem, segundo ele, é um ser inacabado, por ter consciência disto, busca aprender e se educar. Com isso o homem, não pode ser objeto de sua educa-

ção; ele precisa ser o próprio sujeito de seu processo de aprendizagem. "**Ninguém educa ninguém**", ressalta Paulo Freire.

A valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire e está no centro de seu método de alfabetização, formulado inicialmente para o ensino de adultos.

Segundo Romão (p. 71), "[...] *toda a obra de Paulo Freire é uma concepção de educação embutida numa concepção de mundo*". Para Freire, o educador deve conhecer o saber do seu aluno, isto é, o educador passa a saber daquilo que o aluno conhece, para com isso avançar no ensino de conteúdos e trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula.

Depois disso o educador, deve fazer uso em explorar as questões relativas aos temas em discussão, permitir que o aluno construa o caminho para uma visão crítica da realidade.

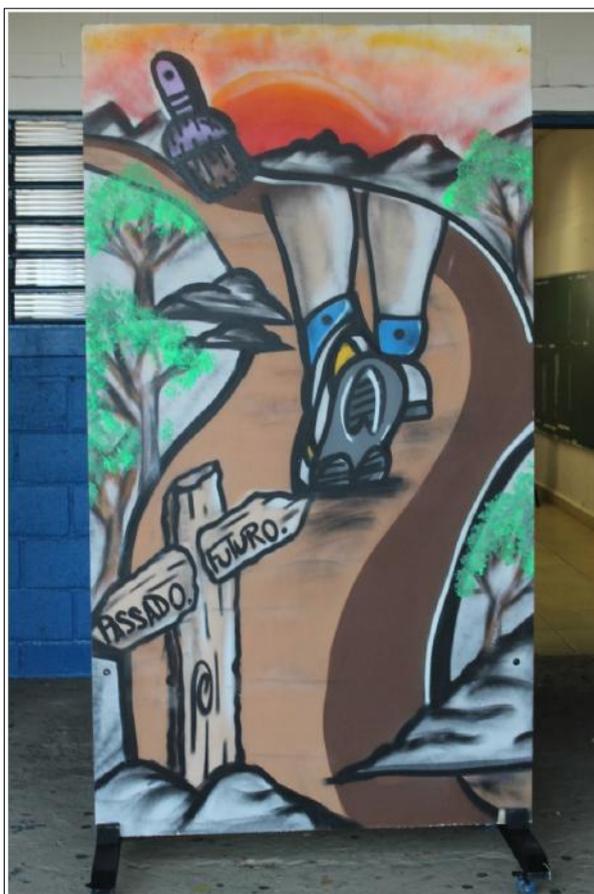
No final o educador deve voltar-se do abstrato para o concreto, isto é conhecido como a etapa de problematização, onde o conteúdo apresenta-se "dissecado", o que deve sugerir ações para superar impasses. Esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do aluno.

Para que esta prática se torne viável e possa ser introduzida na rede pública de ensino são necessárias algumas mudanças, como a implantação de um PPP - Plano Político Pedagógico democrático, este deve envolver toda a equipe pedagógica e toda direção escolar, além de envolver a comunidade.

Percebemos uma movimentação em torno da implantação de um PPP democrático, está havendo articulações em prol de uma escola pública e popular, estamos vivendo um momento de discussões para a efetividade dessa educação.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Vicente. Educação e Violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba (Org.) et al. **Drogas e Cidadania: repressão ou redução**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1975.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.
- _____. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2003.
- WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papirus, 1985.
- ROMÃO, Eustáquio. **Grandes Pensadores – Paulo Freire**. Nova Escola. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/paulofreire/paulo_freire\[1\].pdf](https://www.pucsp.br/paulofreire/paulo_freire[1].pdf)> Acesso em: 23 ago. 2018.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XV AS MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Eliano Macedo Souza

Introdução

Escrevo este memorial, destacando situações, sentimentos e memórias que me marcaram ao longo destes 17 anos dedicados ao magistério e por último o percurso durante o curso de extensão promovido pela Unicamp.

Considero que escrever este memorial também constitui um momento importante neste curso. O encontro com colegas vindas de cidades diferentes e o desencontro com pessoas desta universidade, inicialmente, foram experiências significativas e, portanto, narradas aqui.

Numa perspectiva atual de inclusão, considero necessária a reflexão do tema diversidade, sendo assim, deixo registrado neste memorial, as minhas vivências acerca deste assunto, além do conhecimento teórico adquirido nesta universidade. As reflexões sobre letramento, ocorridas durante o curso, contribuíram de forma especial para a realização de um trabalho mais crítico; desta forma, o meu relato reflexivo neste memorial representa uma situação importante para mim.

A experiência de escrever um memorial foi um grande desafio, porém cheguei ao final, considerando como um marco positivo na minha história de vida. As discussões sobre os temas abordados aqui, como por exemplo, a inclusão e diversidade, pressupõem a educação dentro de um processo histórico, social, político, econômico e cultural.

O desafio de escrever o memorial

Este memorial é um relato das memórias e reflexões da minha experiência como professor de Língua Portuguesa de E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos) e, enquanto aluno do curso de Extensão: Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História, promovido Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), no ano de 2017.

Durante a narração das memórias, eu, aluno e educador, vão estabelecendo relação entre o conhecimento que tive contato na universidade e a minha prática em sala de aula. Os flashes vão aparecendo a todo instante, o mestre Paulo Freire permeia toda a minha memória. Ao longo do curso as marcas foram profundas.

O movimento que faço, ao escrever o memorial, vai possibilitando ter um novo olhar, para o educador que fui e sou. Não é um movimento linear, pois as memórias não seguem esta lógica, as lembranças vão chegando como um emaranhado de pensamentos, sentimentos, e recordações de situações vividas.

A proposta de escrever um memorial de formação, algo extremamente novo para mim, despertou alguns sentimentos que até então eu desconhecia. Sinto-me escancarando a porta da minha sala de aula, onde eu mesma me surpreendo, observando o meu trabalho e refletindo sobre ele.

Convido o leitor deste memorial a entrar em minha sala, neste momento, percebo-me confiante, seguro e a certeza que faço o melhor e promover uma educação com sentidos e significados para a vida. Escrevo com muita honestidade, procurando registrar a minha trajetória de educador em formação, nestes últimos anos. As escolhas, do que seria relevante contar neste texto, as memórias das relações que estabeleci entre minha prática e o conhecimento, foram desafios permanentes, durante a escrita deste memorial.

Acho importante dizer que as escolhas do que seria interessante revelar e as relações que estabeleci entre prática e teoria, se justificam pela especificidade do meu trabalho. Sou professor de E.J.A. – Educação de Jovens e Adultos. Trabalho na Rede Municipal de São Paulo – EMEF ARQUITETO LUÍS SAIA. Durante o ano de 2017 trabalhei com turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos. Uma sala, onde 60% dos alunos são idosos, 20% são alunos adultos com deficiências e 20% de jovens e adultos.

Dentro desta modalidade de Ensino - E.J.A., deparamo-nos com uma parcela significativa da população, que sofreu e sofre exclusão de uma forma perversa. Conhecer e compreender a história da educação e suas importantes transformações, se faz necessários como um importante instrumento de mudança e resistência, no espaço político pedagógico da escola.

O olhar que hoje tenho, para a diversidade encontrada na minha sala de aula, é consequência de inúmeras leituras, discussões e reflexões. Como educador homem e cidadão, me tornei mais sensível no meu trabalho e nas minhas relações, após este período de estudo.

Enquanto Professor me deparei, na Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, com a proposta crítica de letramento de educação popular, que propõe a formação de indivíduos, leitores e escritores, que fazem uso social da leitura e escrita, com criticidade, autonomia e participação. Esta proposta, que até então, eu conhecia superficialmente, se tornou, efetivamente, presente no planejamento e realização das minhas aulas.

Após esta breve narrativa de como pretendo conduzir este memorial, peço a você leitor, a cumplicidade em alguns momentos da leitura e em outros, a generosidade ao ter contato com as memórias de um professor que se descobre, ainda em formação/transformação, pois somos seres inacabados.

Um olhar sensível e reflexivo acerca da diversidade

“[...] Agora, imagine suas salas de aula, seus alunos e alunas e traga-os à sua memória, lembrando-lhes, os jeitos, os cheiros, os sorrisos, as implicâncias, as angústias, os medos, as vestes e adereços, as peles, as palavras, as belezas... Tente lembrar deles com paixão, com o envolvimento de quem sabe na pele, no corpo e

na alma, o que é o cotidiano escolar e guarde, aquecidamente, esta imagem durante o percurso deste texto”. (TRINDADE, 2000).

Pretendo direcionar esta reflexão para as diversidades que tive contato na graduação, como por exemplo, com oriundos de cidades diferentes. As diferenças presentes em minha sala de aula e aquelas experimentadas na minha infância e na minha vida, experiências estas que demarcam o público que trabalho no que se refere aos Jovens, Adultos e Idosos.

No curso temos colegas de várias cidades: Campinas, Jaguariúna, Valinhos, Hortolândia, Arthur Nogueira, Pedreira, Amparo, Paulínia e Monte Mor, cidades diferentes, com realidades diferentes. As diferenças também estão caracterizadas nas suas prefeituras, escolas, professores, gestores e alunos. As pessoas das cidades com valores e cotidianos diferentes representam a diversidade, e por conta disto, existe um consenso entre nós, alunas desta turma, em afirmar que as diversas contribuições de vivências e saberes diferentes trazidas por todas, para as aulas, constitui um importante aprendizado, além de possibilitar a transferência desta experiência para as nossas escolas e assim termos um novo olhar para a diversidade. Neste sentido, Azoilda nos ensina que:

“Aliança com a dimensão vida, porque esta dimensão nos fortalece a continuar, a querer aprender, criar, descobrir o trabalho com as diferenças, com a diversidade, a olhar os nossos alunos, não com o olhar que os vê como incapazes, incompetentes, doentes, sem perspectivas, olhar este que pode destruí-los (impedir qualquer possibilidade de crescimento), mas com o olhar da fé, da confiança”. (TRINDADE, 2000, p. 12).

Com este trecho do texto de Azoilda, transporto às minhas memórias à minha sala de aula, onde a diversidade está presente nas idades dos alunos; jovens, adultos e idosos, também nas origens; diversos lugares do país; nas suas raças e etnias; na organização em suas famílias e nas suas deficiências.

Foi trabalhando com E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos), que descobri uma aptidão, que considero especial, é o trabalho com idosos. A especificidade desta faixa etária exige que se tenha uma certa habilidade e satisfação na realização deste trabalho.

As histórias de vida, dos educandos idosos, devem ser contempladas durante as aulas, pois me surpreendo todos os dias com inúmeras experiências trazidas por eles; experiências estas que demonstram a sabedoria e conhecimento que os mesmos têm a respeito da vida.

O espaço da escola é, muitas vezes, o único lugar onde o educando idoso estabelece um diálogo durante todo o dia, considerando o número significativo de idosos que moram sozinhos e que, portanto, não tem com quem conversar. Mesmo aqueles que moram com outros membros da família, nem sempre têm alguém com tempo ou disposição para ouvi-los, conforme eles

mesmos relatam. Diante desta realidade social, em que vivem os idosos da nossa sociedade, é necessário que as aulas sejam espaços de diálogo e de valorização da subjetividade e do conhecimento trazido por eles. E o professor acaba assumindo o papel de incentivador, motivador desse caminhar e que muitas das vezes a escola acaba sendo um espaço de convivência, de encontros com amizades vindouras.

Reconhecer que o velho e a velhice portam uma vivência e uma experiência a serem comunicadas e compreendidas é tornar visível para o mundo dos homens que delas resulta uma maturidade alcançada no fluxo das experiências individuais e coletivas. É reconhecer que o idoso exerce um papel mediador nas tramas da vida social e isso exige pensar os diversos tempos e espaços em que o “outro” se faz, igualmente, sujeito. Nesse sentido, o velho não constitui uma folha apagada pelo tempo ou a caminho disto. (GUSMÃO, 2001, p. 132).

Continuo a fazer minhas reflexões, acerca da diversidade que encontro, na minha sala de aula. Além dos meus, sinceramente, queridíssimos alunos idosos, os meus também queridos alunos deficientes representam para mim, mais uma das muitas diferenças que encontro neste espaço, que é minha sala de aula.

Ao discutirmos, o tema: deficiência ou não deficiência, não podemos deixar de considerar que esta discussão está dentro de uma outra mais ampla, que são as diferenças, a diversidade. A exclusão não está apenas para o quem é deficiente, mas também para negros, imigrantes, sem-teto, pobres, anciões/ãs e outras minorias que sofrem a discriminação. Desta forma, temos um grande desafio pela frente, que é também ético e político e neste sentido, a escola e o seu projeto político e pedagógico, constitui um importante instrumento de resistência contra esse processo de exclusão social, que invade as nossas escolas e atinge nossos educandos.

Importante reflexão sobre o problema da exclusão:

“Sem tantos rodeios, o que pretendo dizer é que, hoje, em nossas sociedades dualizadas, a exclusão é invisível aos olhos. Certamente, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão, neste século que começa; a exclusão e seus efeitos estão aí, são evidências cruéis e brutais que nos ensina a vida nas ruas, que comentam os jornais, que exibem as telas de cinema. Todavia, a exclusão parece haver perdido poder para produzir espanto e indignação em uma grande parte da sociedade”. (GENTILI, 2001, p. 51)

Mergulhada em reflexões acerca da exclusão, deficiência, diferenças, diversidades... reconstruo com imagens, a minha infância, o meu passado.

Ecléa Bosi (1979, p.17) diz: “... lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

Dentro desse contexto da diversidade consigo me ver de maneira em que minha trajetória de vida começa lá no interior da Bahia, na cidade de Tucano. Sou filho de professora primária, minha mãe Ely, desde pequeno me levava para escola. Com certeza a partir destas vivências que abracei o magistério como paixão de aprender e ensinar. Terminei o magistério no ano de 1995, lá em Tucano nos últimos três meses fiz um estágio remunerado projeto de parceria com o governo da Bahia. E com esse dinheiro comprei a passagem em maio de 1996 e vim embora para São Paulo. O percurso não foi nada fácil. Só em 1999 entro na Universidade no curso Letras. No ano 2000, fui chamado para assumir o concurso para trabalhar em Valinhos. Permaneci lá por 2anos e meio. Nesse percurso fui professor em diversas Prefeituras; Taboão da Serra, Itaquaquecetuba, Suzano e atualmente na Prefeitura de São Paulo, durante esse tempo me graduei em Letras, Pedagogia e Direito, fiz especializações em Deficiência intelectual pela Unesp e em Mídias Educacionais pela UFPR. Cheguei a cursar algumas disciplinas do curso de Mestrado: Docência Universitária em Buenos Ayres e não finalizei. Mas continuo perseguindo o mestrado na Universidade Pública, enquanto lá todos tem acesso, aqui o caminho é inverso. Nesse percurso todo consigo me identifico com meus educandos, no sentido de vir de outro lugar em busca de melhores condições de vida. E que a luta é mais fácil para alguns.

Posto isto, precisamos ter um olhar sensível na relação com a diversidade, sem perder o entusiasmo, confiança e esperança em nossos educandos e nas potencialidades e que seremos encorajadores, motivadores, nesse percurso da docência. Além de ter uma visão e postura crítica do quanto que, as diferenças, deficiências, enfim diversidade, têm um caráter de exclusão social permeado por aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais.

Letramento, uso social da leitura e escrita, numa perspectiva crítica

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem; mas o seu sujeito na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem trabalho, lições que falam de ASA – “Pedro viu a asa” – “A asa é da ave”; lições que falam de Evas e de Uvas, a homens que as vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram Uvas [...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros criadores”. (Paulo Freire)

Compreendo a proposta crítica de letramento, como imprescindível na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Sobre este tema, citando Paulo Freire, ele nos ensina o quanto que uma alfabetização, numa concepção tradicional, desconsidera o uso social da leitura e escrita, formando apenas indivíduos capazes de codificarem e decodificarem, numa perspectiva alienante. Em contrapartida, ele nos aponta uma outra proposta de alfabetização, considerada por vários autores, como letramento. Esta por sua vez, propõe que outros aspectos sejam contemplados no uso da leitura e escrita, como por exemplo, aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Esta proposta crítica de leitura e escrita eu conhecia superficialmente, até ter contato na Universidade com esta discussão. Porém, por ter uma experiência profissional anterior ao EJA, numa instituição que desenvolveu um trabalho de Educação não formal, dentro de uma proposta política de formação de indivíduos, voltada para transformação social, a minha atuação na educação sempre foi influenciada por esta formação crítica de visão de mundo e homem, que eu tive contato na instituição que eu trabalhei. Sendo assim, por acreditar que o indivíduo tem um papel político na sociedade durante o planejamento e realização das minhas aulas, eu procurava trabalhar com os meus educandos, textos que provocavam reflexões e discussões sobre situações do cotidiano.

Lembrando dos meus educandos e das suas especificidades; educandos idosos, educandos deficientes, educandos adultos; observo em minhas aulas que as dificuldades apresentadas são reais o que se tornam um desafio constante; considerando que o letramento compreende o processo de codificar e decodificar, como um recurso importante e não como um fim em si mesmo. O processo de não apenas alfabetizar é defendido também por Magda Soares, ela apóia e valoriza o letramento:

Não basta, apenas, saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2001, p.20)

Dentro desta proposta de letramento, os textos utilizados devem ser contextualizados e fazer sentido a sua leitura, interpretação, discussão e produção de novos textos. Durante as aulas, em que são trabalhados estes textos, os educandos adultos participam dando suas opiniões; concordando ou discordando; ou ainda simplesmente comentando o que leu ou ouviu.

Inúmeras vezes os meus educandos já se emocionaram, ou mesmo se indignaram ao lerem e ouvirem textos, que fizeram aflorar seus sentimentos, que muitas vezes eram desconhecidos. Neste momento, a relação professor-educando deve ser horizontal, deve ser uma relação pautada na confiança e cumplicidade de quem entende que o conhecimento é construído junto, num processo de troca e soma.

Além disso, o professor é considerado o principal mediador no processo de letramento, sendo assim, é importante que ele faça a opção, se pretende ser instrumento de dominação ou libertação; considerando a educação num contexto ideológico e político.

Cíntia Wolf do Amaral discute a relação Professor-Aluno, num processo político e ideológico:

[...] para que se garanta a perspectiva crítica desse processo, é preciso que o educador envolvido seja um cidadão crítico, reconheça a educação como processo político e tenha feito a opção sobre que tipo de cidadão pretende formar; se homens livres ou dominados”. (AMARAL, 2001, p.80)

Dentro de uma proposta emancipadora de educação, o letramento constitui, portanto, um importante instrumento de formação crítica do cidadão. Desta forma, o indivíduo se torna cidadão atuante na sociedade, não como um mero espectador, conformado com o sistema de dominação ao qual tentam inserir todos nós; mas sim, consciente do seu papel social, político e econômico na transformação da sociedade.

Considerações finais

A lei 9.394/96 abriga no seu título V, capítulo II, na seção V denominada “Da Educação de Jovens e Adultos”, o artigo 37 propondo que a EJA se destine àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Observa-se na LDB, que a EJA se tornou uma modalidade da educação básica, reconhecida como direito público subjetivo na etapa de Ensino Fundamental. Já no Plano Nacional de Educação, a EJA mereceu um capítulo próprio que propôs ações para reduzir o analfabetismo tanto no que diz respeito ao contingente existente, quanto às futuras gerações. O Plano estabeleceu como metas, entre outras: garantir ao jovem e ao adulto o acesso e a permanência ao ensino além das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de jovens e adultos tenham ou não formação de nível superior; assegurar que os sistemas de ensino, em regime de parceiras com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil dos educandos e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados no esforço de erradicação do analfabetismo.

Hoje, nos interessa avançar na discussão da EJA, dando continuidade a um programa voltado para a formação continuada de professores e que promova uma constante discussão relacionada aos conteúdos curriculares, meto-

dologias de trabalho e processos de avaliação voltados para esse público-alvo com vistas a uma constante promoção do crescimento social.

O curso me possibilitou uma visão maior de mundo, no contexto específico da EJA, uma modalidade de ensino, que precisa romper com as barreiras das políticas públicas para ampliação das vagas tão necessária aos nossos educandos. Além da Universidade possibilitar a formação continuada de professores, pensando assim na qualidade de atendimento dos nossos educandos. Espero que o próximo passo venha a ofertar uma Especialização e quem sabe mestrado na modalidade EJA.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Diana A. **As utopias da educação**: ensaios sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.
- FRANCO, Creso e KRAMER, Sonia. **Pesquisa e educação**: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro, RJ: Raval, 1997. (Coleção da Escola de Professores).
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi Arte Escrita, 2001.
- LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. 2ª ed. Campinas, SP: Autores associados: Histedbr. Caçador, SC UnC, 2000.
- NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento**: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, SP: Papyrus, 2001 (Coleção VivaIdade)
- MARQUES, Mário Osório. **4 vidas, 4 estilos, a mesma paixão**. Ijuí: Livraria Unijuí, 1999.
- TRINDADE, Azoilda Loretto e SANTOS, Rafael dos. (Orgs.). **Multiculturalismo**: Mil e uma faces da escola. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
- SOARES, Magda. **Metamemória – Memórias**: travessia de uma educadora. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. (Coleção Educação).
- _____. **Letramento**: uma teoria em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XVI
MEMORIAL ACADÊMICO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Ester Costa de Oliveira Dias

Introdução

Este Memorial de formação apresenta minha trajetória estudantil e profissional, com relatos desde o meu ingresso no primeiro ano primário, aos sete anos de idade, até os dias de hoje; objetiva mostrar experiências pessoais e profissionais ao longo desta caminhada que contempla meu ingresso no Magistério, na Graduação e na Pós-Graduação.

Escrever sobre essa minha trajetória pessoal e profissional como professora da Educação Básica me fez lembrar com muito carinho da minha infância. E neste caminhar, como aluna e como professora, tenho plena certeza que escolhi a melhor profissão, pois, ao revisitar todo o meu percurso profissional tive a oportunidade de voar, sonhar e conquistar meus objetivos.

Há uma busca constante de formação, com vistas à obtenção de embasamentos teóricos essenciais para que ocorram transformações em minha prática pedagógica. Igualmente, há o reconhecimento de que meu papel na sociedade é imprescindível para a formação de cidadãos críticos, participativos e conhecedores de seus direitos e deveres, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Meu início... Onde tudo começou...

Nasci em Barretos, no interior do Estado de São Paulo, numa cidade conhecida por ter a famosa Festa do Peão de Boiadeiro, com rodeios nacionais e internacionais. Na minha infância, minha escolaridade teve início no primeiro ano, aos sete anos, na Escola Estadual Professor "Fausto Lex"; nessa época ainda não havia o chamado Jardim de Infância na cidade de Barretos. Minha primeira professora foi a Dona Lurdinha que era muito carinhosa, falava baixo e era bem magrinha. Voltar à primeira escola, à primeira sala de aula e revisitar o ano de 1973, na escrita deste memorial, me deu vontade de comprar o perfume Mauá, da marca Vert, da minha primeira professora Dona Lurdinha.

A minha escola, Fausto Lex, não era grande, o pátio onde ocorria o recreio era um espaço pequeno, não havia aula de Educação Física, e as atividades se limitavam à sala de aula e a alguns minutos de intervalo. Nós alunos levávamos o nosso próprio lanche, e o período de aula era de três horas. Usávamos uniforme composto de saia cinza plissada e blusa branca por dentro da saia. Nos pés, o calçado era o popular tênis da marca "Conga", azul marinho e com meias brancas até os joelhos. Estudava no período da tarde. Entrava às

13 horas e, muitas vezes, eu e outras amigas íamos mais cedo e passávamos pela casa da professora Lurdinha, que ficava no trajeto, para irmos juntas para a escola, a uns 15 minutos da minha casa.

Gostava muito de ir à escola. No embornal de tecido costurado por minha mãe – já que na época não havia mochilas como as de hoje, mas, pastas de couro não permitidas pelas condições financeiras da minha família – eu carregava caderno, lápis, borracha e a cartilha “Caminho Suave” muito conhecida. A “cartilha” Caminho Suave (1948), de Branca Alves de Lima, era material doado aos funcionários pela Cooperativa do Trabalho do meu pai, o Frigorífico Anglo. Para o lanche eu levava pão com ovo frito dentro do saquinho de papel *craft* da padaria.

Da cartilha, lembro-me da lição da "barriga" e do "dado", porque a professora fazia o "b" (e dizia que tinha a "barriga para frente") e o "d" (de bumbum para trás). Nossa, como era bonita a nossa cartilha! Gostava de contornar as letras pontilhadas, copiar as sílabas, as palavras e frases. Nessa época, quem me ajudava com os deveres da escola era minha irmã Izabel.

Quantas descobertas foram feitas nessa escola! Nesse lembrar, descrevo também como era a sala do diretor: ficava num corredor bem limpo, onde o chão brilhava. Na sala havia uma enorme mesa de madeira escura com duas cadeiras e, no alto da parede, um quadro do professor Fausto Lex, o patrono que deu o nome à escola. Sempre que o diretor entrava na nossa sala de aula, levantávamos e, em ocasiões festivas, cantávamos o Hino Nacional.

Na 3ª série mudei-me para uma escola construída bem próxima à minha casa, onde fiquei até a 8ª série, sem nunca repetir ano.

A Escola Estadual Paulina Nunes de Moraes era ampla, tinha laboratório de ciências, quadra de basquete, vôlei e futebol, além de uma arquibancada e um pátio coberto, com palanque para apresentações. O nosso uniforme para a sala de aula era uma camiseta branca com o brasão da escola, já o de Educação Física era composto por short vermelho com elástico nas pernas, saia branca plissada curta, camiseta branca e "Conga" com um par de meias brancas.

Tive um pouco de dificuldade na 3ª série em Matemática, com a professora dona Ivone, e terminei o ano "de recuperação". Outra pessoa que me recordo é a professora de Ciências, Dona Korar. Ela era muito "brava", muito "grande", usava um par de óculos bem forte e ficava o tempo todo sentada, e nós que íamos até a sua mesa levar as lições, geralmente, todas feitas no livro. A cópia do texto era sempre feita no caderno e em grande volume.

Estudava no período da manhã e, duas vezes por semana, frequentava as aulas de Educação Física no horário contrário. Fazíamos sempre aquecimento antes de iniciarmos os jogos (vôlei, handebol e basquete).

Ainda sobre essa época, me recordo de brincar na rua depois do horário da escola e como brincávamos! Isso ia até a noite e, muitas vezes, caçando vagalume.

Dando continuidade aos estudos...

Nessa escola tive um grande professor de Português na 4ª série, o Sr. Fortunato, que nos ensinou a fazer uma "composição", que hoje chamamos de redação.

Ele colocava uma folhinha de Calendário com imagens na lousa, por exemplo, uma menina com um pintinho na mão. Aí, tínhamos que imaginar uma história e escrever. Ele corrigia e colocava na lousa a melhor história.

Além disso, ele utilizava uma técnica de caligrafia com a turma: pedia para tirar uma folha do caderno, pegar a régua e riscar as linhas, nós mesmos. Depois, tínhamos que colocar embaixo da folha que íamos escrever com um clipe. Fazíamos cópia da lousa respeitando a linha na folha de baixo, e com isso, a caligrafia foi sendo treinada. Essa técnica, além de melhorar a letra, era econômica, pois ninguém precisava comprar caderno de caligrafia.

Terminei o primário e comecei o ginásio – da 5ª série até a 8ª série – quando tive vários professores e, novamente, um professor que me marcou, o Sr. Lauro, de Português. Ele incentivava muito a leitura dos textos em voz alta.

No colegial cursei apenas o primeiro ano no Colégio Vocacional, ainda em Barretos e, no final do ano, mudei-me para Campinas, onde fui estudar o segundo ano no Colégio Carlos Gomes. Novamente me identifiquei com o professor de Literatura e Português, Sr. Luiz. Suas aulas eram dinâmicas e todos podiam falar de vários assuntos. Quando terminou o segundo ano, eu e uma amiga chamada Marina decidimos conversar com a diretora: queríamos fazer novamente o segundo ano, porém, no curso Magistério. Ou seja, voltamos um ano para poder fazer o Magistério, e foi uma das melhores decisões da minha vida.

Começava aqui a minha carreira de professora. No quarto ano do Magistério, tínhamos que fazer o estágio: o primeiro foi no Ensino Fundamental (de 1ª à 4ª série), na EMEF Raul Pila, no Bairro Jardim Flamboyant. Nessa época trabalhava no escritório da empresa “Toldos Joia”, de segunda a sexta-feira, então, precisa compensar aos sábados as horas de estágio, que fazia às quintas-feiras. Nesse dia da semana, o meu almoço (lanche) era saboreado dentro do ônibus, junto com a minha amiga Marina.

Tinha que tomar dois ônibus até chegar à escola Raul Pila. E, muitas vezes, ao chegarmos à escola, acabávamos dando aula, já que a professora da sala havia faltado. Quando isso acontecia, era muito interessante e empolgante: uma hora eu passava o conteúdo na lousa do livro cedido pela diretora, outra hora, minha amiga Marina. Os alunos gostavam porque enquanto uma passava atividade na lousa, a outra olhava os cadernos e dava visto (“Parabéns!”). Foi uma época em que aprendemos muito a exercer o papel de professora. Depois, fizemos estágio na Educação Infantil, na Escola Municipal de Educação Infantil Tancredão (EMEI Jardim Tancredão), o que foi muito divertido, já que também podíamos brincar e passar atividades para as crianças, num

procedimento chamado de “regência de aula”, pelo qual chegamos a ganhar horas a mais.

Primeiros passos no Magistério...

Em 1987, no dia 03 de agosto, comecei a dar aulas no Centro Educacional Pingo de Gente, no Bairro Jardim Ipaussurama, na pré-escola para crianças de seis anos, pela Fundação Educar que, em novembro desse mesmo ano, passou a ser a Fundação Municipal Educação Comunitária de Campinas (FU-MEC). Nela trabalhei como professora de pré-escola até 1994, quando me efetivei na Rede Municipal de Ensino de Campinas, também como professora na Educação Infantil, onde estou até o presente momento, ano de 2017.

Neste período, fiz o curso de Letras na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) e o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ouro Fino (FAFIOF). Em seguida, também fiz três cursos de Especialização: Psicopedagogia (UNIG), Educação Social (UNISAL) e Educação de Jovens e Adultos (UNICAMP).

Quando cursei Educação Social no UNISAL, aconteceu o meu despertar para o trabalho voluntário: comecei a participar e ajudar na Pastoral da Criança no bairro Cidade Satélite Íris. Uma vez por mês, no terceiro sábado, é o dia da Celebração da Vida, e as visitas, propriamente ditas, também ocorrem uma vez por mês na casa das crianças atendidas pela Pastoral. A partir dessa experiência, compreendi esses momentos como responsáveis pelo desejo de escrever minha pesquisa de mestrado.

Em toda trajetória pessoal e profissional sempre gostei de estudar, de me qualificar, porém, o programa de mestrado foi um pouco adiado; meus dois filhos, hoje com 18 e 15 anos, já não dependiam tanto da minha presença no dia a dia e em suas rotinas escolares o que me proporcionou esta retomada dos estudos. E qual não foi a minha surpresa ao iniciar o mestrado, ao descobrir que teria aulas com o professor Severino Antônio e ao me dar conta de que, na faculdade de Letras, utilizei um de seus livros.

Agora, posso dizer que durante todo o programa de mestrado, até a sua conclusão, tive o prazer de ter aulas com esse magnífico professor e escritor Severino Antônio (2009, p. 26). "Somos menos do que somos. Somos mais do que somos. De um lado, temos sido muito menos do que poderíamos ser. De outro, poderemos ser muito mais do que temos sido".

Quando penso em Educação, lembro-me das palavras de Paulo Freire (1996, p.12) quando afirma que "a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade".

E, enquanto professora, costumo mencionar três palavras muito significativas, que definem a Educação, para representar meus dias como educadora: Encanto, Equilíbrio e Esperança. Encanto porque temos prazer de estar com os alunos; Equilíbrio porque passamos por momentos conflituosos por várias situações internas e externas; e Esperança porque acreditamos que dias melho-

res virão, e que os alunos serão capazes de transformarem suas histórias de vida.

Como Professora na EJA...

“A formação do professor é algo que deve ser construído com muita paciência, passo a passo”, segundo Madalena Freire (1996, p.28).

Este memorial é um relato das memórias e vivências da minha experiência como professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tive a felicidade de prestar o concurso na FUMEC, em 2000, para o cargo de professora da EJA. Em dezembro de 2002 recebi um telegrama avisando da chamada do meu número para efetivação no cargo de professora na FUMEC. Por coincidência, a escolha foi no auditório da Escola Carlos Gomes, onde fiz o curso do Magistério em 1987.

Agora em 2017, completei 24 anos como efetiva na FUMEC em Campinas-SP, e sempre com a turma do EJA 1 (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), com alunos na faixa etária de 15 a 71 anos. Em todo esse tempo trabalhado com esses alunos pude perceber que, apesar de terem um dia cansativo de trabalho fora de casa ou mesmo trabalhando em casa, a maioria dos alunos chama a atenção pela vontade de estudar, aprender a ler e escrever e este é o sonho de todos.

Alguns alunos frequentam a escola em busca da leitura e escrita para conquistar um trabalho melhor ou pela necessidade de ter estudos e qualificação melhores que atendam o que as empresas pedem na hora da procura de um emprego. Contudo, também há alunos que querem apenas escrever o nome na carteira de identidade: “Tirar o dedo do RG professora; é muito feio isso e me dá vergonha”. Essa é a fala de uma aluna que tinha no início do ano, apenas a digital no RG. Agora, em agosto de 2017, ela tirou um novo RG com a assinatura de seu nome e, para tanto, houve muito treino, todos os dias ela copiava três ou quatro vezes o seu nome no caderno.

E outros alunos apenas para a leitura da bíblia ou mesmo ler os hinos para poderem cantar no coral da igreja. Quando escrevo o Plano de Ensino, coloco os conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos durante o ano, porém, no início das aulas, faço uma avaliação diagnóstica para conhecer o indicador de saberes dos alunos e, a partir disso, escolher temas que são pertinentes e que possuem significados com a bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos.

Com isso, no decorrer das aulas, os conteúdos tornam-se mais prazerosos e significativos para vida dos alunos. Na avaliação diagnóstica, algumas perguntas são essenciais tais como: Quem são eles? De onde vieram? Por que querem estudar? Se já estudaram, porque pararam? O que os trouxe de volta à escola? E neste caminhar como professora da EJA percebo como é gratificante aos alunos, além do sonho da aquisição de leitura e escrita, poderem contar suas histórias, suas vivências e a partir desses diálogos a oportunidade de soci-

alização, ao aprender a conhecer seus direitos e deveres como cidadãos ou cidadãs.

Direitos que são sempre negados, principalmente, por serem analfabetos, viverem na roça, terem que trabalhar desde pequeno para ajudar na renda da família, deixando a escola de lado ou serem excluídos pelo próprio sistema educacional. Estes sofrem na pele a discriminação por não estarem na escola em idade adequada, porém, agora que estão na escola, precisam saber do direito que é garantido a todos pela Constituição Federal de 1988 e reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, do direito à aprendizagem ao longo da vida, necessária para todos terem oportunidades. Acredito que é a escola o lugar de aprendizagens e trocas de saberes, respeitando às diferenças e os valores de cada aluno.

“A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas, recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 2009, p.9).

Nestes anos trabalhando com a EJA, tenho observado que o professor precisa ter um perfil diferenciado para trabalhar com essa modalidade, porque, além de entender que o sistema tem uma dívida social com esses alunos excluídos e marginalizados na sociedade, no cotidiano se faz necessário também a compreensão, o respeito à diversidade, a cultura de cada aluno, tendo o diálogo como o eixo norteador de todo trabalho. Nas narrativas compartilhadas em sala de aula, muitas experiências vivenciadas pelos alunos são de alegria ou tristezas e se faz necessário saber trabalhar a sensibilidade do aluno, resgatar sua autoestima, motivando-o sempre a acreditar que é capaz de aprender e de fazer a diferença no futuro. E isso está assegurado na Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA): “[...] o avanço da consciência dos direitos humanos básicos e especificamente do direito à educação, assim como as pressões pela igualdade do direito à cidadania em nossa sociedade” (BRASIL, 2009).

Durante essa caminhada procurei formação em EJA e os cursos feitos até o momento foram: - Especialização em Educação de Jovens e Adultos / 2010 – UNICAMP; - SEJA/2013 Seminário de Educação de Jovens e Adultos; - CPEJA / FUMEC, II Seminário de Educação de Jovens e Adultos/2013 - PMC (Prefeitura Municipal de Campinas) ; - A educação de Jovens e Adultos em Tempo de Transição - POLICAMP / 2013; - V Simpósio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - GEPEJA/2014 - UNICAMP; - O Trabalho Interdisciplinar com Jovens e Adultos - VI Semana Integrada dos Cursos de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social - UNISAL / 2015 e agora finalizando o curso de Extensão: Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos - Teoria e História EDU - 0231001 / UNICAMP 2017.

Além desses cursos fiz leituras de livros e artigos científicos para minha capacitação, tive a oportunidade de frequentar muitos eventos para discussão e reflexão sobre Educação e proferi três minicursos e palestras sobre o papel

do professor em sala de aula. É necessário sempre o professor estar em formação para refletir sobre a própria prática, e favorecer uma melhor aprendizagem aos seus alunos, como bem aponta Freire (1996, p.32) "não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino". É bem essa a relação que se estabelece entre professor e aluno, no cotidiano da sala de aula, durante o ato de aprendizagem; através da convivência dialógica entre o educador e o educando todos aprendem e se reforça o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 46) "o educador ensina, mas também aprende". Essa é a riqueza de se trabalhar com a EJA, já que há uma diversidade grande de educação, cultura, além da diversidade social. Todavia, fico igualmente preocupada e triste ao ver, ainda, alunos que vêm até a escola, mas, por vários motivos abandonam a segunda chance de conseguirem vencer o seu percurso escolar. Na concepção de Leite (2013, p.295): "Na EJA encontram-se alunos trabalhadores que carregam histórias de uma escolarização marcada pelo abandono da escola, pela necessidade do trabalho, por não conseguirem conciliar escola e trabalho".

Essa é uma dificuldade que enfrentamos no nosso cotidiano da EJA, e espero que esse quadro seja modificado no futuro e que, efetivamente, as políticas públicas em relação à EJA sejam implementadas garantindo o direito e a permanência à Educação.

Por fim, além da minha formação acadêmica profissional, consegui conduzir atividades que vão além da sala de aula, já atuei como Diretora de Associação de Moradores de Bairro, Conselheira da Saúde e atualmente Conselheira de Gestão Compartilhada pela Educação no Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU). Este trabalho eu realizo como voluntária convidada pela comunidade da Região do Campo Grande em Campinas.

As considerações finais...

Seguindo para as considerações finais da escrita deste memorial, vejo que tenho um compromisso com a educação e creio que posso continuar contribuindo especialmente com a educação na EJA. Hoje confesso que, ao analisar minha trajetória profissional, me sinto gloriosa porque tenho o privilégio de trabalhar como educadora, de poder contribuir para o crescimento de cidadãos incentivando-os a se tornarem autores da sua própria história.

Por fim, quero agradecer a oportunidade de fazer o curso da Extecamp/UNICAMP "Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos - Teoria e História EDU – 0231001" sobre a coordenação da Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite e sua equipe, neste segundo semestre de 2017. O curso foi preparado com várias leituras, atividades, vídeos e charges sobre a Educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que me permitiu vários momentos de reflexões e múltiplas formas de aprendizagem. Compreendi melhor e principalmente sobre "o direito" dos alunos garantido por lei e tão importante à construção da cidadania e à transformação dos mesmos. Como bem aponta Leonardo Boff:

Educar é educar para a vida, assim é preciso mais que pensar mais que memorizar informações. Aprender a viver é aprender a cuidar, conscientemente, de sua vida, ou seja, é tornar-se autônomo, cuidando de si, dos outros e do mundo como da própria casa, do próprio abrigo (BOFF, 1997, p.90).

Espero poder me dedicar, inovar, representar a inclusão do diferente, defender a inserção do jovem, do adulto e do idoso na educação, como meio de lhes garantir o exercício da cidadania, bem como, continuar pesquisando e construindo experiências e trajetórias nessa caminhada dentro da Educação. Como diz Paulo Freire: “Aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação” (2009, p.41).

REFERÊNCIAS

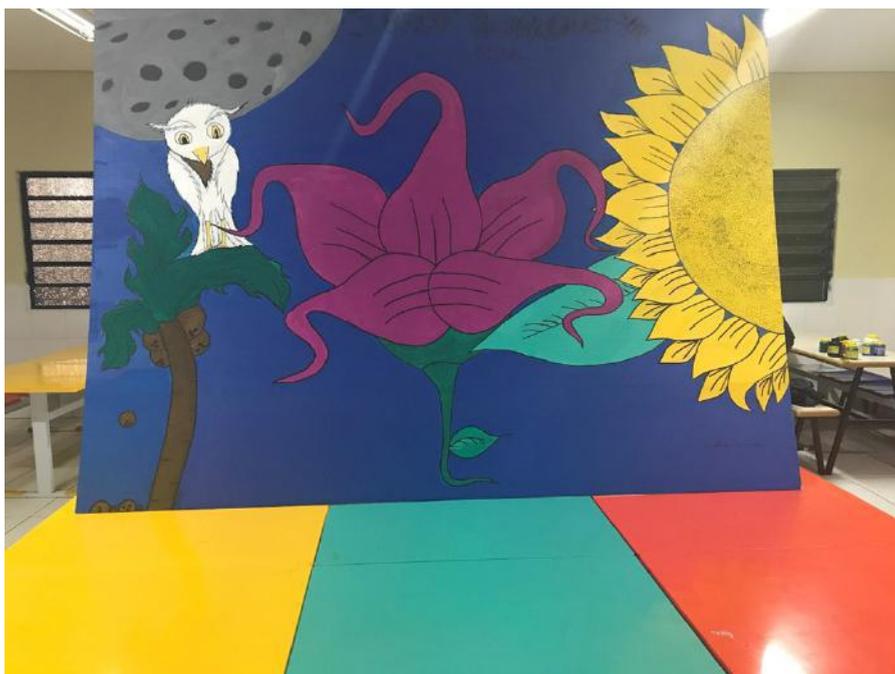
- ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes.** São Paulo: Paulus, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 set. 2017.
- _____. **Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha:** uma metáfora da condição humana. 40ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2009.
- FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão.** Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- LEITE, Sandra F. **O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil:** um resgate histórico e legal. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2013.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino**. 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. 1987. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XVII

MEMORIAL REFLEXIVO: REGISTRO E ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Graciliana Garcia Leite

Apresentação

O ato de escrever um memorial é uma oportunidade importante para refletir sobre questões diversas. Em especial, apresento neste artigo algumas reflexões que emergiram no decorrer do Curso de Fundamentos da educação para jovens, adultos e idosos - teoria e história”, oferecido pela Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2017, na modalidade à distância.

A escrita também se justifica por ser um meio para apresentar um pouco da minha experiência sobre o tema, em conjunto com as minhas vivências escolares, assim como, as impressões particulares sobre o desenvolvimento das atividades efetuadas no decorrer do curso, a contribuição para o meu processo de formação, com destaque para os desafios, as dificuldades, os avanços, entre outras questões sobre a educação de jovens e adultos (EJA).

Sempre tive uma identificação com a EJA, possivelmente pelas minhas raízes escolares que iniciou fora da escola regular mediada por adultos. O tempo passou e tive a oportunidade de cursar licenciatura em educação especial e ingressar no mestrado em educação especial pela Universidade Federal de São Carlos, realizando atividades na EJA. Hoje com muito orgulho posso afirmar que atuar nesse ambiente é uma grande experiência e muito aprendizado, embora os desafios sejam muitos e grandes, cada conquista é uma vitória imensa. Foi essa motivação que me fez interessar pelo curso em questão.

Educação de jovens e adultos no Brasil: marcos históricos e contexto atual

No período da Colônia e do Império, tinha-se, no Brasil, uma educação instrumental, ou seja, a proposta era educar para obedecer aos colonos, seguir o catecismo e não para participação social.

A partir dos anos 30, iniciou-se um sistema educacional com ações específicas para educação de adultos, previstas no primeiro plano nacional de educação do país.

Já na década de 40, houve a ampliação das políticas para a educação de adultos, tida como prioridade, principalmente por órgãos internacionais que começam a pressionar o país, e surgiram as primeiras campanhas e o supletivo. A grande quantidade de programas que foram criados nas décadas de 1940 e 1950 tinha como propósito atingir o grande número de pessoas analfabetas, todavia prevalecia o “[...] aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa, a

ação em profundidade, nunca chegou realmente a se concretizar senão em aspectos de amplitude muitos restritos” (PAIVA, 2003, p.179).

Nos anos 50, as campanhas continuaram, mas a educação passou a ser direcionada para o trabalho, pois iniciou-se uma fase de desenvolvimento industrial no país. No ano de 1958 foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Neste período era grande preocupação que os educadores tinham em redefinir as características dessa modalidade de ensino. Preocupação essa principalmente em relação às práticas adotadas, por serem semelhantes as utilizadas na alfabetização da criança e dos adultos. Os adultos analfabetos eram considerados como imaturos e ignorantes, que deveriam ser atualizados com os conteúdos do ensino formal primário, de forma a reforçar o preconceito já vigente (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Em meados dos anos 60, se destacou a figura de Paulo Freire, que trouxe toda uma ruptura teórica metodológica, então a alfabetização passou a ser acompanhada pelo conhecimento e as iniciativas propostas foram interrompidas pela ditadura militar e repressão da cultura popular.

No âmbito mundial, a II Conferência Internacional de 1960 sobre Educação de Jovens e Adultos realizada em Montreal apresentou a educação de adultos sobre duas perspectivas: A primeira como uma continuação da educação formal; a segunda como a educação de base ou comunitária. Houve o reconhecimento e o direito das possibilidades de todos os estudantes adultos na educação geral e profissional.

A primeira LDB/1961 foi criada em 1961, foi um marco importante para promover a universalização do acesso à educação. Com a democratização, o ensino secundário passou a ser oferecido visando à formação especializada com a formação voltada para o trabalho técnico, tornando acessível a todos, incluindo junto a isto o contexto de ascensão industrial e urbana da época, e a necessidade de formar trabalhadores de classes desfavorecidas.

Em 1964 tem início no Brasil o período militar, o forte populismo da época marcado pela grande aceleração do crescimento do país tinha na educação uma alternativa para efetivação da população que se encontrava paralisada ante as ações políticas, por serem analfabetas, que na época representava cerca de 50% da população brasileira. Os movimentos são cessados em 1964, com o golpe militar em que muitos dos idealizadores dos movimentos foram perseguidos e exilados, (GALVÃO; SOARES GALVÃO, 2004).

Com o início da ditadura militar em 1964, os movimentos populares se enfraqueceram e foram até mesmo reprimidos. Entretanto, é válido mencionar a importância que os mesmos tiveram no engajamento em uma sociedade com um sistema de ensino democrático e de qualidade para todos.

Em 1965 o governo lança a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), oriundo do Recife, este programa lançou-se no cenário nacional na tentativa de preencher a lacuna dos movimentos populares. O programa tinha caráter evangélico, dirigido por norte-americanos e recebeu enormes críticas, saindo do cenário brasileiro em 1970, (HADDAD; DI PIERRO, 2000b).

Após esses acontecimentos, o país voltou a ter ampliação das atividades da EJA, na década de 80, na época da redemocratização em que passou a defender uma escola pública e gratuita para todos.

Nos anos 90, houve algumas atividades importantes para erradicação do analfabetismo, mas que logo perderam espaço para ações governamentais, em que a EJA passou a ser responsabilidade dos estados e municípios.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 observa-se a materialização do reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas no campo da EJA; a garantia da escolarização no ensino fundamental, obrigatório e gratuita para todos sob a responsabilidade do Estado, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou concluíram a escolarização em época apropriada.

Com isso, a Lei institui um direito essencial à vida humana, que deve ser aplicado por meio de políticas públicas que priorizem a erradicação da exclusão social vivenciada por muito brasileiros ao longo do tempo, principalmente decorrentes períodos de submissão anteriores a Constituição. A Constituição abriu caminhos e iguala todos os brasileiros perante a lei, detentores dos mesmos direitos e deveres.

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica afirmada na LDB 9.394/1996 e destinada aos que não tiveram, na idade considerada adequada, o ensino fundamental e médio ou que não tiveram condições de concluir os estudos (BRASIL, 1996).

A partir do ano 2000, surgiram alguns programas com o intuito de erradicar o analfabetismo, com o ministério da educação contribuindo para ações de alfabetização e formação de professores. Dentre eles, o Parecer 11/2000 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). O documento apresenta o direito a uma escola de qualidade, com parâmetros estabelecidos para ensino adequado, boa aprendizagem, considerando as peculiaridades do programa.

O parecer CNE/CEB Nº 11/2000 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aponta entre outros o direito, o resguardo a uma escola de qualidade.

[...] a restauração do direito negado a jovens e adultos, a busca por uma escola de qualidade, a qualidade de vida de jovens e adultos como fator preponderante quando se trata das características do público desta modalidade. E acrescenta a necessidade de um planejamento específico para a modalidade que precisa contar com profissionais preparados para atuar na modalidade EJA, regimentos e projetos políticos pedagógicos que dêem conta das especificidades da modalidade. (BRASIL, 2000).

Em 2009, no Brasil, na cidade de Belém do Pará, aconteceu VI CONFINTEA. Neste encontro, a EJA foi discutida em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A meta principal foi conciliar a aprendizagem e

educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento, integrando estratégias setoriais nacionais. Os compromissos assumidos em 1997 haviam sido implementados e o compromisso de assegurar as ações relativas à educação de adultos (UNESCO, 2009).

A Resolução CNE/CB n.3, de 15 de junho de 2012, instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2012). Nela também são destacados a garantia do padrão de qualidade considerando os processos educativos, gestão, formação, valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar, organização pedagógica, entre outros, à exigibilidade da qualidade social, à qualidade de ensino, à qualidade do processo educativo, ao acesso e à permanência do aluno.

Contudo, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a história da educação de jovens e adultos é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

A EJA é uma conquista formal do direito das pessoas à escola pública, seu reconhecimento como tal aconteceu de forma gradual, essencialmente para jovens e adultos que não concluíram sua escolaridade na idade estabelecida legalmente ou para aqueles que se encontram em defasagem escolar. Ainda que foi assumido como dever obrigatório do Estado brasileiro; promovidos pela Constituição de 1988 e reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, alguns acontecimentos políticos culminaram na implantação de reformas neoliberais, impediram a concretização de um sistema que garantisse o atendimento a todas as pessoas com mais de 14 anos a escolarização (HADDAD, 2007).

Em vigor na atualidade, o Plano Nacional da Educação, propõe até 2024 a erradicação do analfabetismo e redução do analfabetismo funcional para 50%. Ou seja, todos os brasileiros, acima de 15 anos, deverão saber ler e escrever até o final do plano (BRASIL, 2014).

Infelizmente, os compromissos afirmados e as políticas instituídas posteriormente, até o presente momento, não foram suficientes para eliminar o analfabetismo, e como consequência de ações desastrosas, o Brasil ainda amarga um elevado número de pessoas analfabetas, sendo o 8º país com maior número de analfabetos adultos no mundo (Di Pierro; Haddad, 2015). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013, afirma que a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos era de aproximadamente 8,5 %, correspondendo a 17,2 milhões de analfabetos; em 2004, o índice de analfabetismo era de 11,5%, aproximadamente 21 milhões pessoas analfabetas (IBGE, 2013).

Para Strelhow (2010), a EJA " [...] é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional" (STRELHOW, p. 49, 2010). Para a autora, essa modalidade não corresponde apenas ao processo de alfabetização, mas também é necessária uma reflexão sobre as práticas de ensino e resgate os saberes acumulados destes alunos pouco valorizados pelas escolas (STRELHOW, 2010).

Ao observar o sistema educacional brasileiro como um todo, pode-se notar que existem políticas educacionais condizentes com as demandas da EJA: cooperação efetiva entre os entes federados, estabelecimento de diagnósticos, diretrizes e metas que estão atreladas a um compromisso com a efetivação das mesmas, além de indicação de recursos suficientes para a manutenção e aprimoramento da modalidade são indicadores de qualidade. Porém, parte dos docentes da EJA não possui formação específica para atuar na modalidade. Ao desconhecer como colocar em prática seu trabalho, transformam as aulas de EJA em uma reprodução dos conteúdos trabalhados no ensino regular. Contribuem para complicar este cenário a falta de concurso público específico para se trabalhar junto à modalidade EJA, rotatividade de professores, a inexistência de cursos de formação e aprimoramento profissional. (JEFFREY & LEITE, 2016, p. 13)

Por isso, é fundamental entender a EJA enquanto um direito, no sentido que todos os cidadãos tenham acesso a um bem necessário para sua sobrevivência e convívio social, de acordo com as suas necessidades, levando em consideração o local onde cada um vive, exigindo ao mesmo tempo que a educação seja para todos.

Dessa forma, considerar educação como direito é criar condições concretas para que o Estado consiga implementar políticas públicas de acesso, permanência, conclusão e continuidade dos estudos para toda a população.

Em suma, a educação de jovens e adultos tem uma função social muito importante, a de oportunizar a inclusão de seu pública para que alcancem suas potencialidades e possam exercer a sua cidadania na construção de uma sociedade mais igualitária.

A importância de Paulo Freire para a EJA

Paulo Freire, conhecido mundialmente, é um dos principais representantes da abordagem sociocultural, que tem o homem como sujeito da educação e a ação educativa promove o próprio indivíduo, sendo único dentro de uma sociedade/ambiente. O homem alienado não se relaciona com a realidade objetiva, como um verdadeiro sujeito pensante, o pensamento é dissociado da ação. A relação professor-aluno é horizontal e cabe ao professor empenhar-se na prática transformadora procurando desmitificar e questionar, junto com o aluno, que recebem informações e analisam os aspectos de sua própria experiência existencial.

O autor criticou o modelo de educação conhecido como educação bancária Freire (1987), em que o aluno tinha que aprender tudo, como se fosse um ser desprovido de conhecimento. Esse método tinha como base a utilização das cartilhas, para dominar o conhecimento através da memorização cujo objetivo consistia na repetição de um modelo dado o qual já havia expectativa

de resposta. Os acertos eram resultados de tentativas, pois o processo era feito por meio da repetição.

Por isso, Freire salienta a necessidade de pensar “[...] na formação permanente dos professores, [...] da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (1996, p. 43)”.

O autor considera que os educadores não devem ser formados na perspectiva autoritária e defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). Para ele, a concepção que a própria “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...] (2001, p.39)”.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p.72).

Desse modo, existe a necessidade de se desenvolver como profissional reflexivo, o que implica estar atento a todos os aspectos da prática. Isso só pode ser feito em equipe, uma vez que a reflexão sobre a ação pode conduzir a uma aprendizagem limitada, se forem feitas pelo professor isoladamente, posto que a análise e o planejamento, que acontecem num ambiente colaborativo, possibilitam uma maior aprendizagem. Assim, um professor individualmente tem influência apenas sobre suas turmas, mas quando pensamos no coletivo desses educadores, chegamos a uma metáfora, a da escola reflexiva que é “aprendente e ensinante” (ALARCÃO, 2007), que pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização.

Os alunos da EJA, em linhas gerais, frequentam as escolas tardiamente por conta de algum evento que lhes aconteceu no passado, não devendo ser interpretada como algo planejado ou pensado propositalmente para abandonar a escola. Existe, contudo, uma mudança de pensamento e querer dentro das faixas etárias abordadas pela EJA, são visões amplificadas, com caráter que satisfazem as vontades daqueles que retornam novamente para a sala de aula.

Em sua metodologia para alfabetização de um adulto, conforme Paulo Freire, é necessário que o educador assuma a simplicidade e a clareza para poder proporcionar ao trabalhador uma ligação entre o ensino e a troca de experiências, para que sentisse que ensinar e aprender caminhavam lado a lado. Sendo assim, no aprendizado, mestre e aprendiz são companheiros e aliados. A ética do educador é fundamental e reflete no processo de ensino e aprendizado.

Haja visto que, para Paulo Freire, não basta que o indivíduo saiba ler e escrever, mas também deve compreender o que se aprende, assim, haverá alfabetização. Por meio de uma verdadeira reflexão do papel do educador no ensino do adulto, Paulo Freire tem uma perspectiva diferenciada no processo de alfabetização. As necessidades do educando sempre foram prioridades para ele; a igualdade entre mestre e aprendiz aumenta a qualidade do ensino, promovendo a emancipação dos sujeitos. Logo, ensinar e aprender ganham um significado na vida. Para ele, o caminho para ensinar é espontâneo, com base na justiça e sem hierarquia.

Esse processo de alfabetização deve ser livre e libertador, dando autonomia para o educando, reconhecendo seus saberes no processo de alfabetização. Quando se trata da educação de adultos, Freire preza a justiça social, na qual a alfabetização tem um papel social, juntamente com o sujeito, alfabetizando um ser político questionador dos seus direitos e deveres.

Segundo o pedagogo em questão, analfabetismo é uma realidade social injusta, por isso, para ele, a educação é ato emancipador. Ele buscava, com a educação, construir uma sociedade igualitária em que a educação fosse possível e acessível a todos. Mesmo com suas iniciativas, até hoje, não conseguimos eliminar o elevado número de pessoas analfabetas no Brasil. Devido a isso, é imprescindível uma atenção especial para admitir a educação como um caminho que resulta a conquista da liberdade. Deve ser incessante a busca para extinguir o analfabetismo porque o mundo torna-se diferente com a alfabetização e, com isso, ganha-se novas possibilidades.

Consonante Paulo Freire, a educação deve ser fundamentada nas necessidades dos alunos, por isso, é necessário pensar em um currículo para EJA que entenda e respeite essas demandas de quem são os alunos alvo e alinhar as práticas pedagógicas ao perfil socioeconômico e cultural, visando atender as possibilidades e necessidades dos alunos. Nesse sentido, o conhecimento não se dá por processos individuais, mas coletivos, dialogando com os saberes da vida cotidiana e vivenciando como a aprendizagem acontece nesse processo.

Destarte, são organizadas a seleção e apresentação dos conteúdos, oriundos da realidade dos estudantes, articulados com as práticas sociais e saberes formais diretamente relacionados com a vida social, por isso, a EJA não deve ser vista como educação com caráter de suplência, mas sim como uma educação emancipatória. Os sujeitos não são definidos pela faixa etária, são marcados pelos traços culturais, de tal forma que devemos compreendê-los como indivíduos culturais e históricos.

Considerações

Diante o apresentado neste artigo, pontuar a importância do curso é indispensável, pois, de modo geral, todas as leituras e reflexões permitiram uma melhor compreensão da prática docente, do cenário histórico da EJA e dos desafios, que, de certo modo, ampliaram algumas percepções de fatos importantes envolvidos.

É importante citar a relevância das atividades de reflexão e escrita no desenvolvimento da formação, principalmente por apresentar textos e autores de estudam a temática aqui discutida, ampliando, assim, meu olhar filosófico sobre a EJA, refletindo diretamente na minha prática enquanto educadora.

A escrita do Memorial abre caminhos para possibilidades, a de enfrentamento dos seus medos, de suas memórias, encorajamento para tornar público o que antes era pessoal, até no pensamento. “Embora cada história aqui relatada teça fios em direção ao passado, cada uma delas aponta possibilidades de futuro, construídas num presente” (ALMEIDA; BERGAMASCHI, 2012, p.13)

Mesmo com tantos problemas que envolvem a educação no dia a dia, a resistência da atuação docente torna nossa profissão ainda mais necessária nos diferentes contextos sociais que cada educador atua. É essencial a busca por ser um profissional com mais qualidade para seus estudantes, respeitando cada discente que frequenta a EJA, sendo consciente que cada um percorreu um caminho diferenciado até chegar ali, e auxiliando na construção de uma sociedade mais igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Iniciação à docência em Pedagogia**: Memórias que contam histórias. Editora Oikos. São Leopoldo. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 44, de 05 de setembro de 2012**. Brasília: FNDE/MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13799-res44-05092012-pdf&category_slu%20g=agosto-%202013-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n.

96, p. 197-217 maio-agosto. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em: 22. out. 2017.

GALVÃO, A. M.; SOARES, L. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 168 p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Cristina. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. mai-ago, 2000, nº 14, pp.108-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 27/03/2017.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, ago. 2007.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**, 2013. Rio de Janeiro, IBGE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JEFFREY, Debora Cristina; Leite, Sandra Fernandes. Qualidade de ensino na modalidade EJA sob a ótica dos docentes **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 8-26, maio 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Paulo/Downloads/525-5010-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Paulo/Downloads/525-5010-2-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 22 out. 2017.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª Ed. São Paulo. Edições Loyola, 2003. 527 p.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História Sobre A Educação De Jovens E Adultos No Brasil. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

UNESCO. **Confinte VI**. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

XVIII

RELEMBRANDO O QUE FIZ: MINHA FORMAÇÃO E MINHAS TRAJETÓRIAS, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Ivan de Lima Cruz

Introdução

A princípio, a missão de escrever sobre minha caminhada como Educador, deixou-me um tanto quanto apreensivo, pois desde o início, exigiu-me muito nas ações de lembrar e relembrar a diversidade de fatos que ocorreram no decorrer de minha vida. Porém, as pesquisas e as viagens de meus pensamentos, fizeram-me entender que quando escrevemos a própria história criamos possibilidades de ratificar a nossa identidade a qual, através das palavras, certamente nos mostrará, a plenitude em nossa existência. Por ter assim pensado e conseguido inúmeros conteúdos inerentes a este longo percurso que tracei, pude refletir sobre eu mesmo, sobre o que realizei, sobre o que apenas sonhei e, evidentemente, sobre o espaço que construí.

Hoje, em plena maturidade, estou a lembrar e escrever um memorial que busca identificar as minhas realizações, dentre estas as profissionais, evidenciando pois, nesta minha construção textual, as situações que considerei de maior relevância em minha vida.

Dentro desta reflexão, posso afirmar que este recordar também se constituiu em comemorar, pois num ranking entre sucessos e contratempos, certamente sai vitorioso.

Organizei este meu memorial em três capítulos, onde no capítulo I, que intitulei “Tempos Iniciais”, busquei descrever sobre minha infância, sobre minha interação com a família de origem e meus primeiros passos na educação básica. No capítulo II – “A Formação Acadêmica, a Família e a Participação Social e Política”, descrevo sobre o entrar na faculdade, onde muitas dificuldades, muitas escolhas e novos caminhos aconteceram simultaneamente a uma participação social e política e à estruturação de minha família. No capítulo III – “Trajetória Profissional” - a qual, quase que totalmente, desenvolveu-se na Educação, onde adentrei, permaneci, atuo a quase quarenta anos e tenho esperanças ainda, de continuar contribuindo neste prazeroso segmento que, reputo, é o caminho mais curto para a solução de todos os problemas inerentes às relações humanas.

Tempos Iniciais.

A importância da família.

O meu desenvolvimento como pessoa certamente se estruturou através das orientações de meus pais, os quais não tiveram muito estudo, mas traziam

consigo, muita experiência e uma educação que, para eles tinha um significado do certo.

Meu pai, “Seu Manoel”, condutor e cobrador de bonde e depois do ônibus elétrico, trabalhou mais de trinta anos na mesma empresa, com muita assiduidade e fazia questão de ressaltar este lado da responsabilidade dele, a ponto de nos cobrar, desde cedo estas e outras posturas. Minha mãe Dona Maria, o apoiava e compartilhava com ele; sempre juntos visando nossa educação, minha e de minhas duas irmãs.

Aos cinco anos, já me perguntavam se o que a gente falava poderia ser escrito. Como era possível? Meu pai, apenas com o primário, escrevia bem, tinha ótima caligrafia, porque lia muito, principalmente Geografia. Sabia todas as áreas dos estados, suas capitais e suas características e fazia questão de falar sobre isto com todos. Percebendo minhas curiosidades, falava-me das letras e dos números. Me fazia memorizá-los, depois pedia para que eu fizesse cópias das palavras “grandes” dos jornais e revistas e, por fim, lia e mandava eu repetir. Foi assim que comecei a ligar as letras e formar as palavras e frases e entender o que estava escrito.

Os primeiros passos na educação básica.

Quando fui para o primeiro ano da escola em 1962, na Escola Estadual República do Chile, Vila Nova Cachoeirinha, ainda em funcionamento, já dominava muitas informações e não me perdi, graças às orientações de meus pais que fizeram com que eu tomasse gosto pela escrita, pela leitura, pela disciplina e pela escola. Lembro-me que sempre tive vontade de aprender e depois mostrar o que tinha aprendido. Ainda quando criança achava esquisito que tinha sempre alguma coisa nova a aprender e lembro-me de minha mãe falando: - Meu filho, você vai aprender até quando tiver cem anos. A vida é assim!

Nesta escola, fui aprovado em segundo lugar da classe e fui premiado com o livro “Siriri no País das Castanhas”, pela primeira professora de minha vida, Dona Edem Monteiro, o qual guardo até hoje. Ainda desta escola, lembro-me de vários eventos e festinhas, como dos teatrinhos de marionetes apresentados em alguns momentos, nos quais ganhávamos alguns brindes como balas e os chicletes de caixinha, foi lá que vi pela primeira vez a goma de mascar.

Outro fato marcante para mim era que, mesmo algumas vezes doente, não faltava na escola, pois gostava muito de estudar, fazia sempre as lições de casa e me preocupava muito em aprender.

Na outra escola para a qual fui transferido, cujo primeiro nome era Grupo Escolar Jardim Peri e hoje Escola Estadual Antônio José Leite, fiquei mais tempo, cresci ali e fiz muitas amizades que as conservo até hoje. Ali estudei da 2ª a 8ª série e o que mais me marcou foram alguns bons professores cujos nomes tenho na memória até hoje como, o professor Cláudio, de Matemática, o professor Jucá, de Ciências e da professora Eliana de Desenho Geo-

métrico. Ficaram gravados em minha memória e, se não fossem importantes e bons no que faziam, não teriam este espaço, com certeza.

Costumo falar aos meus alunos, hoje, que professores que não lhes exigem, que não lhes cobram disciplina no dia-a-dia escolar, passarão e não serão lembrados no futuro.

Nesta época, as atividades extra curriculares principais, eram jogar bola num “terrenão” da própria escola, pois não tinha quadra, e também os desfiles cívicos internos e externos, onde cantávamos os hinos, empunhávamos as bandeiras e desfilávamos. Era tudo muito lindo.

Nesta escola, na 5ª série, fui premiado com um certificado de participação num concurso de redação, onde escrevi sobre o pássaro Uirapuru.

Observando hoje, meu histórico de notas do 1º grau, há muito guardado por mim, foi possível notar o meu melhor desempenho nas disciplinas de Matemática, Ciências e Desenho Geométrico, as quais certamente me conduziram à escolha de minha formação em Engenharia e Matemática.

Em 1972, cheguei no ensino médio, na Escola Estadual Dom Miguel Kruze, no bairro do Limão, na capital de São Paulo. Foram três anos muito difíceis, pois foi uma época em que comecei a trabalhar. Mas dentre as principais lembranças do ensino médio destaco a atuação da professora Regina de Matemática, muito determinada e organizada, pois trazia suas aulas todas planejadas e montadas e mesmo com seu rigor, passava de forma fácil todos os conteúdos, e a minha participação numa das chapas do grêmio estudantil, na época vencedora.

É muito prazeroso lembrar destes momentos no início da nossa vida escolar, pois um fato vai trazendo outros e com isto vamos dando importâncias a algumas coisas que passaram despercebidas. É uma sensação maravilhosa mesmo porque acabamos por lembrar das participações da família e das pessoas amigas.

Como já disse, simultaneamente ao ensino médio, iniciei no meu primeiro emprego com registro em carteira, na função de office boy, no escritório da empresa Companhia Jauense Industrial do Grupo Empresarial Camargo Correa, onde permaneci por cinco anos, de 1972 a 1976. Lá aprendi muito, conheci novas pessoas, outros ambientes, adquiri muitas experiências e em 1976, já trabalhando no departamento financeiro da empresa, tive que pedir demissão, por ter entrado na universidade.

A Formação Acadêmica, a Família e a Participação Social e Política.

A formação acadêmica.

A escolha da minha formação acadêmica, como já mencionei, teve como principal motivo a facilidade de entendimento em algumas disciplinas escolares, todas na área de exatas, tais como: Matemática, Física, Química e Desenho Geométrico. A identificação com estas disciplinas, me levaram a es-

colher o Curso de Engenharia Elétrica, que fiz em 5 (cinco) anos, de 1977 a 1981, na Universidade de Mogi das Cruzes, no interior de São Paulo.

Foram anos difíceis, pois o curso era integral, exigia muito estudo e, além disto, era fora da Capital, onde sempre morei. Todos os dias, acordava muito cedo para viajar de trem, ficava o dia inteiro na faculdade, voltando numa outra viagem, no final da tarde.

Também em 1977, mesmo com pouco tempo, em algumas noites da semana, comecei a lecionar, como monitor no Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, um programa educacional do Governo Federal, administrado em São Paulo pelo poder público municipal. Foi aí meu início como educador e por me adaptar e gostar, no decorrer do tempo, fui ficando e atuando com muita intensidade na área educacional, onde estou até hoje.

Após quatro anos, saindo do Mobral, já em meados de 1981, comecei a lecionar na suplência da rede particular, onde fiquei até 1989. No período de 1990 a 1999, lecionei de forma autônoma com aulas particulares, simultaneamente administrando uma empresa comercial da família.

Por estes relatos é possível notar que já tinha me identificado e me envolvido plenamente com a área educacional. Ratificando esta afirmação, em 2003 concluí a Licenciatura em Matemática e em 2005, prestando concurso na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, fui aprovado e como Professor Efetivo permaneci até 2014, mesmo porque em 2012 fui aprovado em outro concurso, agora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, optando por dar continuidade na Prefeitura Municipal de São Paulo, onde estou até hoje.

Entre 2006 e 2007, realizei o Curso de Pós-Graduação em Especialização em Educação Matemática, nas Faculdades Oswaldo Cruz, de 2010 a 2013 cursei Licenciatura em Pedagogia, na UNESP – Universidade Estadual Paulista, entre 2016 e 2017 cursei Pós-Graduação em Educação Infantil na Faculdade Itaquá e neste período, de forma simultânea, realizei vários cursos de extensão universitária inerentes às minhas atribuições como Professor.

A família de origem e a nova família.

No âmbito familiar ainda tenho, na minha família de origem, minha mãe Dona Maria e minhas irmãs Inês e Lina, meu pai Sr. Manoel, já falecido desde 2008. Vale destacar aqui que minha formação como pessoa foi plenamente estruturada em cima de referenciais simples, mas consistentes de meus pais, tais como, humildade, correção, honestidade, respeito e amizade para com o próximo. Já a família que construí com minha esposa tem dois fatos curiosos. Em 1981, iniciando como professor no ensino médio da rede particular, dentre todos os alunos, conheci a aluna Floripes Oliveira cursando o seu último semestre no colégio. Terminada a relação professor e aluna, nos aproximamos, nos relacionamos e em 1987 nos casamos. Em 1989 nasceu nosso primeiro filho, Leonardo e em 1993 o segundo filho, Guilherme. Na primeira

década do século XXI fui, também, professor de Matemática e Física dos meus dois filhos. Foram, para mim, grandes e prazerosas experiências.

Participação Social e Política.

Ainda neste capítulo, descrevo sobre minha participação social, cultural e política que reputo, ter sido de grande importância na minha vida pessoal e profissional, pela interação com as pessoas, pelos objetivos traçados e realizados e por ter até hoje o reconhecimento destas pessoas que participaram e acreditaram nas atividades, nas reivindicações e nas lutas realizadas, nas regiões Norte e Noroeste da Capital de São Paulo.

O trabalho social, cultural e político que realizei e, em menor escala, realizo atualmente na região mencionada, sempre ocorreu através de representativas entidades comunitárias, tais como: Lions Clube de Vila Nova Cachoeirinha, Sociedade Amigos do Jardim Cachoeira, Sociedade Pró Melhoramentos e Beneficente de Vila Nova Cachoeirinha e outras, através das quais propus ou participei de inúmeras reivindicações sociais e da maioria dos eventos culturais realizados. Fui colunista, por um período de 22 anos dos Jornais Regionais Santana News, Folha do Limão e Freguesia do Ó News e em conjunto com o jornalista Célio Pires, diretor dos referidos jornais, pesquisamos e elaboramos a História do bairro de Vila Nova Cachoeirinha e também do Distrito de Cachoeirinha na capital paulistana.

Atuei e ainda atuo como Mestre de Cerimônias, apresentando vários eventos sociais, culturais, cívicos e, é claro, educacionais tais como formaturas e eventos de época em várias escolas da cidade de São Paulo.

Politicamente, me classificando como um militante de centro-esquerda pois, mesmo sendo adepto da conservação dos bons costumes e culturas, possui um caráter bastante reivindicativo. Estou há um bom período, filiado ao PTB – Partido Trabalhista Brasileiro da 225ª Zona Eleitoral da Capital de São Paulo, onde sempre busquei desenvolver um trabalho de conscientização junto às pessoas para que tivessem uma maior participação social, cultural e política e conhecessem bem, seus direitos e deveres como cidadãos.

Educação Popular.

Entendo que este trabalho social, cultural e político que me propus a desenvolver nas comunidades em que participei e ainda participo, sempre tiveram como objetivos uma interação entre os participantes e que trouxessem a eles alguma construção que os beneficiassem individual e coletivamente. De uma forma ou de outra, posso dizer que este trabalho se identificou, em muito, com Educação Popular proposta e desenvolvida pelo Professor Paulo Freire pois, mesmo fora da sala de aula, estávamos construindo conhecimentos de forma consciente buscando compreender a realidade e a nossa ação no mundo, ou seja, estávamos desenvolvendo e atuando dentro de uma práxis educativa cujo ponto de partida é a realidade social.

A Educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la. (WERTHEIN, 1985, p. 22)

Para ratificar esta prática, por exemplo, num desfile cívico, trabalhávamos civismo, organização e disciplina; numa Feira de Saúde, desenvolvíamos solidariedade e voluntariado; numa reivindicação, trabalhávamos a participação e o coletivismo, dentre outros. Com isto, certamente, estávamos construindo novos saberes, de uma forma comprometida, participativa e, o mais importante, utilizando os conhecimentos prévios de todos os participantes.

Sempre tive em mente que o processo de educação não pode permanecer isolado apenas dentro da escola e sim, ocorrer, de maneira mais abrangente e onde houver interações contínuas, isto é, na rua, no parque, nas redes sociais, no ônibus, na feira, nos protestos ou nas filas dos bancos e dos postos de saúde, pois todos estes lugares, inclusive os movimentos sociais e culturais acima citados, são também espaços da educação. De acordo com Brandão, 1986, p.26, “Um das principais particularidades que a Educação Popular se utiliza para o ensino é o saber de uma sociedade com cotidiano próprio, referenciado na sua realidade cultural”.

Aliás, no artigo “Revistando a História da Educação Popular no Brasil: Em busca de um outro mundo possível”, de Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira e Eduardo Tadeu Pereira, publicado na Revista HISTEDBR, em dezembro de 2010, traz uma grande reflexão sobre a importância da Educação Popular para os dias atuais de nosso país, resumida numa frase que, no meu entender vale destacar: “Educação popular para reacender a chama da esperança na construção de um outro mundo possível” .

Finalizando este capítulo, diria que não me arrependi de ter alterado minha formação profissional de Engenheiro a Matemático, de Engenheiro a Professor, pois como tal, desenvolvi uma educação que queria, que acreditei e que continuo desenvolvendo, de forma abrangente, além da sala de aula, interativa e contextualizada, com a imprescindível, participação da família e das comunidades e que possa transcender o específico e contribua para a formação plena de meus alunos.

Trajetória Profissional.

É evidente que não há como separar as formações pessoal e acadêmica da trajetória profissional, pois estão intrinsecamente relacionadas. Porém, neste capítulo, vou me ater apenas na descrição da minha trajetória profissional como educador, pois quase a totalidade das minhas atividades já desenvolvidas, estão relacionadas à Educação.

Início na Educação.

Em 1977, iniciei minha caminhada profissional na Educação, como monitor do Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização e acredito que foi o grande laboratório para que mais tarde escolhesse permanecer na área educacional, assumindo a profissão de professor. Digo que foi um valoroso laboratório, pois já comecei tendo que orientar e “ensinar” para a diversidade, mesmo porque, as pessoas que passaram por ali tinham níveis de aprendizado diferentes, tinham necessidades diferentes e foram buscar naquele espaço escolar, resgatar algo interrompido em suas vidas, com os mais variados desejos de realizações. Como eu estava com pouca idade, iniciando na universidade e com nenhuma experiência, posso afirmar que foi o grande desafio de minha vida.

Naquele momento, sendo a única função que podia realizar, simultaneamente, com a faculdade de engenharia, permaneci por quase cinco anos e adquiri muitas experiências, dentre as quais a percepção de que, na Educação, nós professores nada ensinamos, mas sim construímos juntos, conhecimentos com nossos alunos. Segundo o educador Paulo Freire, “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996).

Momento único, reflexivo e incentivador.

Para ratificar a ideia de que o Mobral foi relevante para a minha trajetória como professor, vou tentar relatar aqui um momento que merece ser compartilhado com quem possa ler este meu memorial. No primeiro semestre de 1979, estava lecionando no nível AF – Alfabetização Funcional do Mobral, numa sala da EMEF Castro Alves, no Jardim Eliza Maria, onde a maioria dos alunos era de adultos e idosos. Em meio a estes alunos tinha uma senhora muita simples, mas sempre presente, chamada Dona Geni e, passado um mês do início das aulas, percebi que a referida senhora nunca tinha, até então, questionado ou participado de algum momento de conversas entre eu e os demais alunos. Num determinado dia, me aproximei dela e disse-lhe que gostaria de conversar com ela, sem dizer o motivo. Marcamos para o dia seguinte um diálogo no final do período e, no momento marcado, lá estávamos conversando quando lhe perguntei por que não se manifestava nas aulas, por que não estava entregando as atividades e porque raramente escrevia em seu caderno.

Muito séria olhou para mim, pensou um pouco e me disse: “Professor, eu vim estudar no Mobral para realizar um sonho, mas não sei se vou conseguir porque está muito difícil”. Então, perguntei a ela, qual era o seu sonho e por que estava difícil? Dona Geni com 73 anos, me respondeu: “O meu sonho é aprender a escrever o meu nome e está difícil, pois não sei ler nem escrever”. Lembro-me que fiquei parado, mudo, triste e pensando numa maneira de ajudar aquela humilde senhora a realizar o seu grande sonho. Não en-

contrando aparentemente uma saída, disse a ela que iria ajudá-la, mesmo não tendo certeza se poderia, pois não era e até hoje não sou, alfabetizador.

Nas aulas seguintes, comecei a apresentar a ela, uma por uma, as letras do seu nome e dos seus sobrenomes e, pegando em suas mãos as escrevia e pedia para que ela repetisse algumas vezes. Fizemos isto inúmeras vezes e, para a minha surpresa, houve um bom desenvolvimento. Faltando pouco tempo para o término do semestre, Dona Geni me chamou em meio aos seus colegas e falou quase gritando: “Professor, professor, eu consegui, eu consegui ...”, e me abraçando disse: “Professor eu sei escrever o meu nome e o senhor foi quem me ajudou”.

Naquele momento fiquei feliz em vê-la feliz e jamais esqueci daquela reação de alegria, a qual efetivamente, me deu a noção do que é fazer educação, do que é construir conhecimentos, ou seja, não construímos nada sem que possamos interagir, sem trocarmos experiências ou saberes. Talvez eu tenha realizado o sonho de Dona Geni, mas tenho a certeza de que Dona Geni abriu um enorme caminho para que pudesse caminhar e atuar nesta tão nobre arte do ensinar e do aprender, isto é, na Educação.

O MOBREAL e as propostas de Paulo Freire – Diferenças e Objetivos comuns.

Como sabemos, a Alfabetização e a Educação de Adultos no Regime Militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, que surgiu neste período político brasileiro, tinha apenas, de acordo com alguns autores, um caráter tecnicista, ou seja, voltado para a formação de mão de obra ao mercado de trabalho realizando a preparação dos indivíduos para que estes se adaptassem ao meio profissional, o que segundo os mesmos autores, contrariavam a ideia de Paulo Freire que caracterizava-se por possuir uma perspectiva libertadora, baseando-se principalmente nos conhecimentos prévios dos alunos, buscando compreender suas próprias experiências de vida, fazendo com que o indivíduo adquirisse consciência crítica, podendo compreender e questionar sua própria realidade. Acho que minha interação com Dona Geni, naquele momento, foi para nós, muito libertadora. Para mim, pois me fez estudar os objetivos do Projeto MOBREAL e também as propostas de Paulo Freire, os quais apresentavam muitas diferenças, mas também muitos objetivos em comum, tais como: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscar benefícios para que a população menos favorecida conseguisse progressos por meio da aquisição das técnicas da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos, entre outros.

Entendi que a implantação do Mobreal, de tudo não foi em vão, visto que até internacionalmente teve reconhecimento, com a sua expansão no país, como de grande importância pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o que possibilitou a efetivação de diversos acordos de cooperações técnicas de alfabetização com outros países, como Paraguai, Bolívia, Jamaica, Senegal, Guatemala e Espanha, entre outros. De

acordo com Niskier, 1989, p.368, “A experiência brasileira foi reconhecida pela UNESCO e sua importância foi plenamente realçada”.

Quanto ao conhecimento que adquiri sobre o método Paulo Freire, me levou a valorizá-lo como ícone no desenvolvimento da Educação Brasileira e carregue comigo muitos de seus ensinamentos, os quais frequentemente, aplico nas minhas práticas em sala de aula.

Ingresso nas redes Privada e Pública.

Ainda com a minha trajetória profissional no início e indefinida, permaneci por mais dois anos atuando como monitor do Mobral e em agosto de 1981, recentemente formado em Engenharia Elétrica e mesmo sem licenciatura mas, com um histórico escolar constituído, quase na sua íntegra, com disciplinas da área de exatas, com várias divisões da Matemática, como Cálculo Diferencial, Cálculo Numérico, Geometria, Desenho Geométrico, Álgebra e Estatística e com várias divisões da Física, como: Mecânica, Termologia, Eletromagnetismo, Eletrônica, Circuitos Elétricos e outras, fui convidado a lecionar na suplência do ensino médio da rede particular de ensino, no Colégio Atenas em Vila Nova Cachoeirinha até 1985, em Química e Estatística e no Colégio Dr. Bernardino de Campos no bairro da Casa Verde, de 1985 a 1989 em Matemática.

Percebe-se aqui, que eu permanecia na Educação, mais uma vez trabalhando com jovens e adultos e fora da Engenharia, área que apenas estagiei, devido a evidente crise de empregos daquela época em nosso país.

No período de 1990 a 1996, me ausentei parcialmente da Educação, lecionando apenas aulas particulares e administrando um estabelecimento comercial da família, mas em 1997 voltei à rede particular de ensino, no Colégio 14 de Julho, em Vila Nova Cachoeirinha, na zona noroeste da capital de São Paulo, lecionando Matemática e Física, onde permaneço até hoje.

Como já mencionei no capítulo anterior, no início dos anos 2000, já licenciado em Matemática (2003), ingressei no ensino público, na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2005), onde lecionei por mais de oito anos na educação básica regular e na EJA do ensino médio, na Escola Estadual Tito Prates da Fonseca, DE – Norte 2, saindo em 2014. Foi um grande aprendizado.

Simultaneamente ao Colégio 14 de Julho e a Escola pública, de 2007 a 2010, lecionei Matemática e Física no Colégio Santana e de 2010 a 2014, lecionei física no Colégio Nossa Senhora Consolata, dois colégios religiosos e tradicionais da zona norte paulistana.

Aprovado no concurso de 2011 da Secretaria Municipal de São Paulo, para o cargo de professor efetivo de Matemática, assumi em 2012, na EMEF Professor Gilberto Dupas em Vila Nova Cachoeirinha, permaneci por um ano e solicitei remoção para EMEF Plínio Ayrosa, em Freguesia do Ó, onde permaneço até hoje, lecionando para a Educação Básica Regular e para EJA – Educação de Jovens e Adultos.

A EJA sempre presente e intensa em minha caminhada.

Como se percebe em meu relato, sempre estive, de uma forma ou de outra, envolvido com a Educação de Jovens e Adultos, dentro e fora da sala de aula, mesmo porque sou um defensor de que esta modalidade possa atingir a mesma importância que as demais modalidades da Educação, visto que a mesma, é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN) e pela Constituição Federal de 1988, como sendo destinada àqueles que em idade própria não tiveram a oportunidade de estudos e, sendo assim, no meu entender, não podemos admiti-la ou tê-la apenas como um instrumento político para melhorar os índices de analfabetismo em nosso país.

Por atuar continuamente na EJA, não me permito ouvir mais, afirmações descabidas como: ... “sabe ler e escrever palavras simples e frases curtas é o bastante”. Tenho reivindicado e trabalhado com alguns educadores e alunos para que nossos governantes e nossos gestores educacionais, tenham um olhar diferenciado para a questão da EJA, visando poder contar com uma política de continuidade e não apenas de implantações de campanhas emergenciais como temos visto no decorrer da história, as quais somente mascaram que estamos alfabetizando e contribuindo para a evolução dos nossos jovens e adultos. Saviani, sobre este meu relato, ressalta:

Por que essas campanhas fracassam? Fracassam porque elas são esporádicas, elas são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os nossos alfabetizando, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos. (2007. p.1247).

Estou já há cinco anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Plínio Ayrosa, na Capital de São Paulo, tenho atuado continuamente em todos os projetos e atividades relacionadas a esta modalidade, os quais me proporcionaram aprimoramentos nas minhas práticas, ter um outro olhar quanto às necessidades desta população que ainda está à margem de um aprendizado satisfatório e uma enorme reflexão sobre a importância que temos como educadores, neste processo.

Só para se ter uma ideia, fora da sala de aula, de 2013 a 2017, participei de várias reuniões dos Grupos de Trabalho EJA (GT-EJA) realizadas na Diretoria Regional de Educação Freguesia / Brasilândia, as quais tinham como objetivos, fortalecer o diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação, a referida DRE, a coordenação da EJA e as Unidades Educacionais com EJA, com debates, trocas de estratégias e elaborações de projetos e atividades conjuntas para a modalidade. Dois Seminários da EJA da mesma DRE, que ocorreram em dois dias de 2014 e em dois dias de 2016, na EMEF Plínio Ayrosa com to-

das as unidades educacionais da região, onde certamente aprimoramos, em muito, nossa atuação na EJA.

Sempre participei dos projetos que visavam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da EJA e do Ensino Regular e em conjunto com meus colegas professores, pudemos desenvolver na Escola Municipal de Ensino Fundamental Plínio Ayrosa, aulas contextualizadas, interdisciplinares e com um amplo e variado sistema de avaliação composto por atividades avaliativas individuais e em grupos, saídas pedagógicas culturais, simulados interdisciplinares bimestrais, debates sobre filmes reflexivos, contação de histórias e outros. Sistematizei este que, nos deu espaço em um artigo sobre a Avaliação de Jovens e Adultos, na edição nº 4, ano 2015, da Revista Magistério da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A esperança que tenho e alimento é que possamos atingir, num futuro próximo, as três funções estabelecidas para a Modalidade EJA, reparadora, equalizadora e qualificadora, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que diz:

Função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. [...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas [...] (BRASIL, 2000, p. 09). [...] A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas (BRASIL, 2000, p. 11).

Ao mesmo tempo, na escola particular, onde leciono Física e Ciências, do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, tenho construído conhecimentos com os alunos, também, de forma contextualizada, interdisciplinar e com interação constante, com o objetivo principal de dar maiores significados aos conteúdos desenvolvidos.

Tenho observado bons resultados superando aqueles que não foram alcançados, o que me levou a entender que a caminhada escolhida, os planejamentos propostos e o trabalho efetivamente realizado, lograram êxitos.

Considerações Finais.

Ao iniciar a escrita deste meu memorial de formação, lembrando e relembrando todas as passagens que tive desde as formações pessoal e intelectual até a formação profissional, não tive dúvidas que estava escrevendo a minha história, da qual aliás, não posso reclamar pois, os momentos bons superaram plenamente os momentos não tão bons.

Na volta ao passado para a construção deste memorial, alguns momentos bons, naturalmente foram ressurgindo, tais como: os ensinamentos de meus pais que de forma simples e humilde me passaram valores que carrego comigo pra vida toda, meu primeiro emprego onde aprendi muito sobre o relacionamento humano e social, com pessoas que até hoje mantenho contatos, a aprovação no vestibular de Engenharia Elétrica, curso que me mostrou, em sua duração e em seu nível de dificuldades, que “o querer da gente” supera todos e quaisquer obstáculos em nossas vidas, a construção da minha própria família num casamento de trinta anos com Dona Flor, o qual nos deu dois filhos Leonardo e Guilherme para que vivêssemos juntos a harmonia, a amizade, o respeito e o amor e, dentre outros, a minha estruturação como Professor, que certamente não foi apenas um momento bom, mas um longo e extraordinário período que ainda não se findou, pois entendo a Educação como um movimento contínuo, o qual com compromisso e prazer, tenho vivido.

O relato que fiz, mostrou claramente que a Educação surgiu em minha vida, me deu oportunidades e mutuamente nós escolhemos. Nela, eu aprendi, me desenvolvi, troquei estratégias e experiências, continuo aprendendo e, é claro, permaneço construindo conhecimentos com meus colegas professores e com meus alunos.

Me sinto professor. Sou professor, não apenas estou professor e, nesta minha caminhada e neste patamar de descobertas e conhecimentos que cheguei, vale lembrar, mais uma vez, do educador Paulo Freire, que diz:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Este curso de extensão, Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos, promovido pela Escola de Extensão da Unicamp, trouxe-me muitos fatos novos e aprendizados, mas essencialmente, ratificou em grande parte a minha prática como educador, quanto aos conceitos da Educação Popular nos movimentos sociais e culturais que participo e quanto às ideias de Paulo Freire, na interação constante com os alunos no desenvolvimento dos conteúdos, banhada pelo diálogo e a afetividade, na contextualização destes conteúdos e, principalmente no trabalho que desenvolvo na EJA, com a valorização dos alunos, de seus conhecimentos prévios e de seus costumes em suas comunidades.

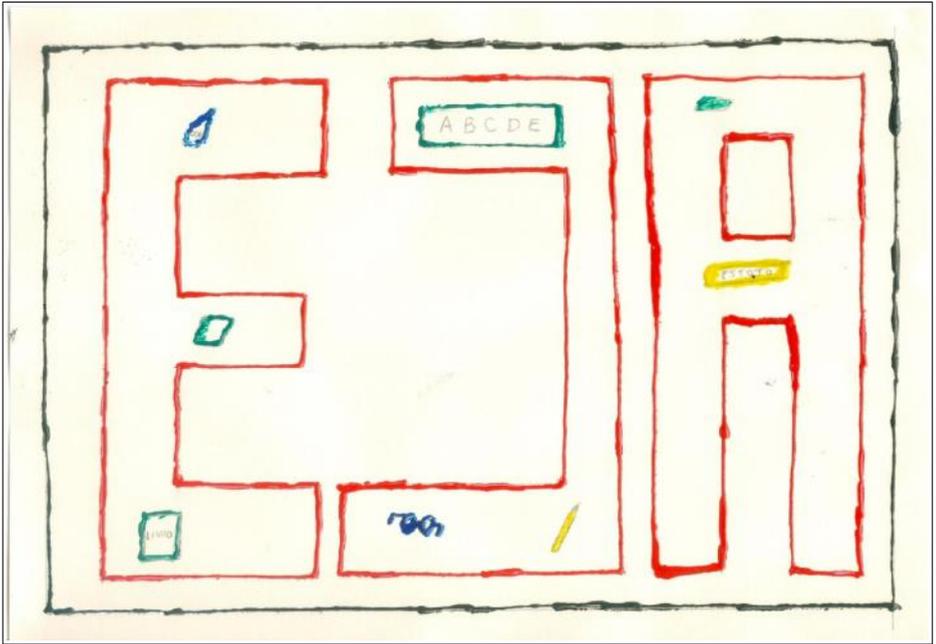
Nos passos da minha caminhada, efetivamente, outros passos foram dados comigo, e a estas pessoas **caminhantes**; os familiares, os professores, os inúmeros alunos, enfim, a todos que participaram desta minha longa jornada, só posso agradecer e, por fazer Educação, por amar o que faço, deixo aqui o meu recado:

Ser professor é ter consciência da responsabilidade assumida,
é compreender e valorizar o aluno,
é ter humildade de reconhecer o erro,
é conhecer o conteúdo e de forma fácil, conseguir passar.
Ser professor, é tolerar, é dialogar é saber ouvir.
Ser professor é acima de tudo,
gostar do que faz e ser referência de tudo a seguir.

Ser Professor, por Ivan de Lima Cruz, 2005

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C.R. **Educação Popular**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. **Resolução Nº. 1/2000 de 3 de julho de 2000**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.
- _____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 1231-1255, out. 2007.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, J. Q. G.. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>.> Acesso em: 04 abr. 2018.
- WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papirus, 1985.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XIX

MEMORIAL E REFLEXÕES DO CURSO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS ADULTOS E IDOSOS

Jussara Cordeiro Granzio

Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire¹

Introdução

Meu nome é Jussara Cordeiro Granzio, casada, mãe de três filhos Jefferson JR., Jessica e Juliano, aluna da Unicamp do curso de Extensão Fundamento da educação para jovens, adultos e idosos, Teorias e Histórias. O curso apresentou os componentes históricos, sociais, econômicos, políticos e pedagógicos presentes na educação para jovens, adultos e idosos sob a ótica das concepções de Paulo Freire. O curso “Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: teoria e história” foram desenvolvidas na Modalidade Educação a Distância (EAD).

Curso este que foi oferecido em módulos, no primeiro módulo, pudemos conhecer os componentes históricos, sociais, econômicos e políticos presentes nas legislações educacionais; analisar os períodos históricos e sua importância para a concretização do direito à educação para os jovens, adultos e idosos que ultrapassaram a idade escolar; identificar a influência das transformações sociais e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos e analisar os movimentos ideológicos, os avanços e retrocessos legais na trajetória da Educação de Adultos até a Modalidade EJA. O módulo foi organizado em 12 aulas.

No segundo módulo, pudemos nos aprofundar nossos conhecimentos sobre a Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. E como a EJA contribui ativamente para a garantia do direito à educação para todos. Fortalecemos nossos conhecimentos sobre as concepções de educação para a Modalidade EJA. A partir das reflexões propostas, e pudemos fortalecer a nossa prática na sala de aula. O curso foi dividido em doze aulas

No terceiro módulo, conhecemos a história e os fundamentos da Educação Popular no Brasil. Assim, uma proposta de educação, forjada nas comunidades urbanas, rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas. Uma proposta de educação construída por pessoas simples e humildes, na maioria das vezes po-

¹ Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de Setembro de 1921 - São Paulo, 02 de maio de 1997), educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Considerado um dos pensadores notáveis na história da pedagogia tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

bres trabalhadores e excluídos do Sistema de Ensino regular. O marco de referência da Educação Popular no Brasil, e como este impulsiona as políticas públicas educacionais. Por fim, abordamos os fundamentos da Educação Comunitária e da Educação Ambiental, como algumas das expressões da Educação Popular. Para a nossa melhor compreensão acerca da Educação Popular, o módulo foi composto em 12 (doze) aulas.

Quarto módulo foi-nos apresentados aspectos que envolvem a Gestão, o Planejamento e a Avaliação na Educação. Em especial abordaremos Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é discutir a escola como um local onde se produzem conhecimentos. Contudo, destacando que a mesma está inserida em um contexto histórico-político-econômico e, portanto, dentro de uma perspectiva propositiva e a produção de conhecimentos reflete a forma que nos posicionamos frente a sociedade. É necessário destacar que quando planejamos o fazer pedagógico não podemos perder de vista algumas questões:

Para quem planejamos?

Quem são os sujeitos no e do planejamento?

Em consonância com o Planejamento, conhecemos sobre a Avaliação da Educação, pois esta pode ser um termômetro para os caminhos a serem seguidos ao nos apontar indicadores que possibilitam pensar planos de ação, perguntas que nos faziam pensar e querer nos aprofundar para poder entender mais sobre o assunto, como: Mas você consegue o significado do termo Avaliação?

No quinto módulo, foi nos apresentado a vida de Paulo Freire e os fatos marcantes da história brasileira, a partir da década de 1920. Explicita o percurso trilhado por Paulo Freire, que culminou no surgimento de uma concepção de educação inspirada pelas práticas emancipatórias; resultantes das reflexões do educador brasileiro de referência mundial. Traz a contextualização de um período de grande movimentação educacional e a formação e trajetória da concepção freireana de educação. Expõe os caminhos de uma educação emancipatória e conectada com a realidade social contemporânea e a validação de sua adoção nos meios educacionais.

Curso este que comecei muito empolgada, pois no meu último ano de pedagogia na Universidade Metodista de Piracicaba não pudemos fazer estágio na EJA, a faculdade de Pedagogia não nos ofereceu o estágio, que para nós como aluna seria um momento riquíssimo em nossa formação.

As matérias do curso de Extensão da Unicamp eram muito pertinentes para a minha formação enquanto aluna, para elaborar a resposta sobre o questionamento da EJA em minha cidade, precisei ir à secretaria da Educação Municipal de Piracicaba, para poder entender como se dá a educação na modalidade da EJA, (Educação de Jovens e Adultos), vi que aqui em Piracicaba esta modalidade de ensino não é muito valorizada, graças ao certificado recebido

de cidade alfabetizada, uma educação que poderia ajudar muitos da população que não sabem ler nem escrever ainda, mas que poderia ser fechada por falta de alunos, uma falta de respeito com a população mais pobre pois não há propaganda deste curso fazendo que não aja muita procura por este curso.

Sabemos que a educação é essencial para a vida social, pois através dela construímos saberes que podem servir como instrumento para o desenvolvimento social, político e econômico, a educação de Jovens Adultos e Idosos é considerada parte da educação popular, é para aqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria, ou que não tiveram o suficiente para aprender a ler e escrever. Os alunos em sua maioria não concluíram os estudos do ensino básico, e através da EJA esses alunos têm a oportunidade de ter acesso à educação e aos conteúdos didáticos, é uma educação para obter os conhecimentos básicos, correspondente ao ensino básico.

A EJA é uma modalidade que perpassa todos os níveis de educação básica no País, por isso é destinada aos alunos adultos. De acordo com a LDB LEI N° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 estabelecem as diretrizes e bases da educação e a Constituição Federal de 1.988, em seu artigo 208, estabelece a obrigação do Estado com a educação básica a garantia da oferta de educação, através da gratuidade e obrigatoriedade, está diretamente relacionada ao reconhecimento da educação como um direito especialmente como um direito público pelo qual se responsabilizam o Estado e a Família.

Segundo CURY² (1997), toda lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registram, também, vozes recessivas umas, abafadas outras e silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na lei, polifonia nem sempre muito afinada, polifonia dissonante.

O analfabetismo atinge todas as classes sociais, e vemos que vários fatores podem ser a causa desse problema, ou por situações precárias, muitos precisam trabalhar para o sustento da família etc. É necessário que haja meios para que a população possa estudar e com isso viver com melhores salários e no social.

O curso foi apresentado em módulos onde pudemos conhecer os componentes históricos, sociais, econômicos e políticos presentes nas legislações educacionais, os avanços e retrocessos legais na trajetória da Educação de Adultos.

Possibilitou-nos a reflexão sobre a modalidade de ensino EJA no Brasil e vários aspectos da realidade as características, os desafios históricos e a formação dos educadores que atuam nesta modalidade de ensino. Tornamo-nos

² CURY, Carlos R. Jamil. Flexibilidade e avaliação na LDB. In Seminário o que muda na educação brasileira com a nova lei de Diretrizes e Bases? Anais, São Paulo, 1997. São Paul. FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997, p. 13-31

investigadores e fortalecemos nosso conhecimento sobre as concepções de educação a partir das reflexões propostas, tivemos a oportunidade de conhecer que a EJA como uma educação que é feita também em comunidades urbanas, rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas, proposta de educação construída por pessoas simples e humildes, na maioria das vezes trabalhadores e excluídos do sistema de ensino regular.

De acordo com os estudos a educação que acontece em diversos locais é uma proposta construída coletivamente, por meio de lutas, embates e diálogos que envolvem a todos uma expressão de um povo que quer ter a voz e lugar fazendo com que a educação popular seja democrática, dialógica, participativa e política, uma educação do povo com o povo e para o povo.

Conhecemos a Educação popular no Brasil, e como este impulsiona as políticas educacionais, e o funcionamento da Educação Comunitária e da Educação Ambiental, como algumas expressões da Educação popular.

A importância da gestão, planejamento e a avaliação na educação, abordando a modalidade da Educação de jovens adultos e idosos (EJA), discutindo a escola como um local onde se produz conhecimento, destacando que a escola está inserida em um contexto histórico-político-pedagógico e, portanto, dentro de uma perspectiva propositiva e a produção do conhecimento reflete a forma que nos posicionamos diante da sociedade.

A gestão democrática deve acontecer, nas reuniões onde o colegiado é ouvido, nas salas de aula onde o aluno é respeitado e ouvido, nas comunidades onde a participação é boa com diálogos, enfim a democracia é bem vinda onde há respeito uns pelos outros. Entende-se que autonomia a EJA, que se funde numa gestão democrática e participativa.

De acordo com FERREIRO³, vários fatores interferem na aprendizagem dos alunos, porém o mais problemático é o pedagógico, pois a dificuldade de aprendizagem somente seria superada se os alunos recebessem estímulos e quando os professores trabalharem com propostas pedagógicas correspondente com a necessidade de cada aluno, pois cada aluno é diferente um do outro, e a dificuldade de aprendizado pode ocorrer devido a fatores contextuais, descobrir o problema pode auxiliar no processo educativo do aluno evitando prejuízo na sua aprendizagem.

Segundo FREIRE, a concepção de educação, não pode ser percebida apenas como uma crítica à educação bancária, tradicional e autoritária, mas como uma práxis que comporta uma ética pedagógica, política e epistemológica profundamente democrática e libertadora contra o princípio de uma educação bancária, uma educação contra um tipo de educação que domesticava a educação, onde o homem não tinha liberdade.

Ensinar requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor e rejeitar qualquer forma de discriminação que separe as pessoas por classes sociais e opção sexual, e ter a certeza de que faz parte de

³ FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser, por isso ensinar exige respeito a autonomia do ser educando.

Paulo Freire defendia a tese de que, o importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutem o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Contrariava assim o método de ensino tradicional, onde o professor é o “dono do saber”, autoritário. A metodologia de Paulo Freire é baseada na relação mútua, na troca de experiências, nesse processo, não só o aluno aprende, mas o professor também aprende com o seu aluno, o homem tem necessidade de se relacionar, o que permite com que o mesmo reconheça sua importância no mundo. Paulo Freire ofereceu a possibilidade de alfabetizar com aquilo que nos rodeia, a escola precisa ensinar o aluno a “ler o mundo”. É impossível o professor levar avante seu trabalho de alfabetização ou compreender a alfabetização, quando separa completamente a leitura da palavra, da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever o mundo”, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato com o mundo.

É impossível o professor levar avante seu trabalho de alfabetização ou compreender a alfabetização, quando separa completamente a leitura da palavra, da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever o mundo”, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato com o mundo.

Conclusão

Este memorial é um relato das memórias e reflexões da minha experiência como aluna deste curso. Gostei do tema exposto sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ao qual todo o curso foi baseado em pesquisas e em documentos referentes para a aquisição do conhecimento, não se pode refletir a educação de Jovens, Adultos e Idosos, sem relaciona-la diretamente a forma como a sociedade está estruturada.

Os cursos de alfabetização de adultos existem, exatamente pela falta objetiva de oportunidades educacionais que garantam a população o acesso à escola de qualidade e a permanência.

No cenário atual, a sociedade vê os adultos analfabetos como sinônimo de problema e motivo de preocupação. Especificamente, os jovens analfabetos que é a fase mais marcada por contradição sempre em choque e negociação, o adulto analfabeto defronta-se com a sociedade letrada e necessita de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para que, como cidadão, saiba lutar por seus direitos, pois ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos.

Uma concepção produtiva nas atuais políticas, ao mesmo tempo em

que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino por meio de desobrigação governamental. É dessa forma que a educação de Jovens, Adultos e Idosos vem sendo dimensionada no contexto social.

Parabenizo todos os professores e todos os envolvidos neste projeto, muito obrigada aprendi muito e vou levar para toda a vida, esperando um novo encontro.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. Flexibilidade e avaliação na LDB. In Seminário o que muda na educação brasileira com a nova lei de Diretrizes e Bases? São Paulo, **Anais....**, São Paulo, 1997.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XX REVISITAÇÕES DE LUTA

Kanila dos Santos Moraes

Revisitando o tempo

Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam [...] têm horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras de recentes datas.

Guimarães Rosa.

Nesse capítulo, procuro relatar todas as experiências vivenciadas e o desejo de ser professora, que nasceu a partir do olhar que tive através da saudosa Tia Maria Luzia da pré-escola no ano de 1984.

Relatar, também, os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e novas experiências que percorrem a minha trajetória profissional.

Quando tudo começou

Falar sobre a minha a vida escolar, minha vida acadêmica é fazer uma espécie de um livro de recordações, é contar coisas boas e más de nossa experiência. É olhar para um tempo longe e trazê-lo para mais perto, é como se desse um “zoom” em momentos da nossa história. Fico muito envolvida com esse trabalho e também muito emocionada porque falo de um tempo da minha vida que somente agora entendo como foi e é importante para a minha profissão.

Aos cinco anos de idade comecei a frequentar a pré-escola, uma pequena escola, cheia de árvores ao lado do posto de saúde. Meus pais sempre trabalharam muito, para não deixar nada faltar, além do amor que esbanjavam para nós. Naquela época éramos duas meninas, hoje três, temos um irmão.

Minha mãe saía para o trabalho primeiro que meu pai e me recordo que no primeiro dia de aula quem me apresentou à professora, Tia Maria Luzia, foi meu pai, meio desajeitado como eu. Ele alto, homem de presença e suas pernas compridas era meu esconderijo até eu ouvir uma voz suave me chamando.

Meu nome era diferente das demais crianças, então eu sabia que era para eu ir e desbravar o desconhecido. Antes de ir para a creche havia um ritual que não poderia deixar de lembrar. Meus cabelos eram compridos e antes de sair, sagradamente, eram trançados, ou melhor, enrolados, pelo meu pai. Com o tempo ele foi adquirindo a técnica de trançar e assim eu frequentava

diariamente as aulas com o uniforme da escola e a sacolinha feita de jeans pela minha mãe.

Os dias foram se passando, os meses também, o amor pela professora Tia Maria Luzia, transbordava, contava os dias para estar com ela e em muitos momentos eu era ela, para as crianças da minha rua. Eu era uma espécie de representante de sala, participava das atividades proporcionadas pela professora, ajudava servindo os lanches e materiais aos meus amigos de turma, principalmente aqueles, que eram deficientes físicos, hoje crianças especiais, que precisavam constantemente de ajuda para se movimentar. Vivia em cima das arvores, brincando, sendo criança.

Tive a oportunidade de ficar dois anos com a Tia Maria Luzia, fiz pré I e II com a mesma professora e turma. Me alfabetizei no primeiro ano do pré, pois havia estímulo em casa e na escola. Me recordo também, minha mãe, me tomando leitura, e exercitando fazia um buraquinho em um papel e me apresentava e cobrava, paulatinamente, as palavras individualmente.

Mas, infelizmente era hora de dizer adeus e seguir para o Ensino Fundamental, vivendo novas histórias. Não foi fácil, mas era preciso seguir!

Estou de volta ao lugar desconhecido “ESCOLA ESTADUAL HERCY MORAES”, grande, cheio de grades, poucas árvores, ficava na esquina do jardim encantado em que eu estudava e muros altos, mais alto que meu pai, desbravando o desconhecido com poucos colegas do pré que se arriscaram navegar comigo.

Tive sorte, também fui bem acolhida pelas professoras Dirce, depois Solange.... E a sementinha que foi semeada, lembram, então começou a germinar. Mas eu sabia que tinha dom, as professoras falavam para meus pais e escutava diariamente na sala e pelos meus amigos que eu sempre ajudava com as atividades que não eram assimiladas por eles.

No último ano do Ensino Fundamental 8ª série, minha mãe, ouvindo e presenciando minhas atitudes pela escola e de lecionar na garagem de casa para as molecadas da vizinhança, fez minha inscrição para participar de uma seleção “prova”, na qual sendo aprovada me daria chance de frequentar o curso técnico em uma escola chamada CEFAM (CENTRO ESPECIFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO AO MAGISTÉRIO).

O Magistério – Teoria e Prática Escolar

Embora eu faça parte de uma geração que encontrou o ensino fundamental e médio em grave situação de degradação e abandono, tive a oportunidade de cursar, entre os anos de 1997-2000, um bom colegial, mais precisamente, um bom curso de magistério, muito especial para todos que perpassaram CEFAM (Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e hoje infelizmente extinta pelo poder público. Como relatei, pude ingressar no CEFAM, após ser aprovada em 3º lugar em um exame vestibular no qual se inscreviam estudantes de oitava série.

No CEFAM, estudávamos no regime de período integral, recebíamos uma ajuda de custo equivalente a um salário mínimo que ajudava com as despesas de transporte, alimentação e material, tínhamos um corpo docente formado por grande número de mestres e doutores, formados pela Unicamp, mas que também eram da camada popular. Foi no curso do magistério que floresceu a vontade de ser educadora e me aprofundar nos estudos e aprender ainda mais. Como estudávamos o período integral e todos os turnos eram aulas, fui me adaptando, aprendendo através da prática e teoria – PRÁXIS e logo vieram os estágios nas Pré-Escolas e escolas do Ensino Fundamental.

Foram nestes anos que conheci muitos autores principalmente Paulo Freire, comecei a fazer um paralelo com as práticas pedagógicas que percorriam meu caminho de alfabetização, cartilha, decodificação e memorização. E as práticas de autonomia, dialogicidade e problematização que eu estava vivenciando dentro do CEFAM. As aulas eram práticas, dialógicas e problematizadoras, proporcionavam reflexão e sistematização do lido ao falado, o currículo era flexível e íamos ao estudo de campo (estágio) e refletíamos sobre nossas ações no mundo.

Formei-me professora da educação infantil ao ensino fundamental em 2000.

No ano de 2001, fiz inscrição como eventual para lecionar no Estado, afinal tinha expectativas de colocar em prática tudo que aprendi. Acabei de sair do magistério e tinha muita vontade de inovar. Esse fatalismo de uma recém-formada, “ir com muita sede ao pote”.

Dia a dia de uma professora e aluna universitária.

Fiquei exatamente dois anos trabalhando como professora no Estado, não por falta de ter passado no vestibular da Unicamp, mas eu precisava manter meus custos, muitas coisas mudaram em casa.

Ingressei na escola E. E. Satélite Iris III, no ano de 2001, nascia uma escola e uma professora. Escola recém-inaugurada e eu recém-formada, junção perfeita.

Em 2003, retomei meus estudos na Faculdade UNOPEC (União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultura), novamente prestei vestibular em Sumaré e fui contemplada com desconto razoável para cursar faculdade. Mesmo com o desconto, ainda não era fácil pagar as mensalidades, tive ajuda de muitos familiares para ter o diploma e serei eternamente grata a essas pessoas.

Durante o dia trabalhava como professora alfabetizadora e foi enriquecedor para minha trajetória profissional este movimento de aprender e ensinar. Os educandos de uma comunidade desfavorecida foram a base para a construção de uma postura profissional diante do ato de ensinar: aprendi com os educandos a importância de respeitar e aprender suas culturas e ensiná-los através delas.

Dedicava-me integralmente aos alunos e à faculdade, com o passar do tempo recebi o convite de trabalhar aos finais de semana na escola no - **Programa Escola da Família** e mediante a isso ficaria livre das mensalidades da faculdade, mais que rapidamente aceitei.

No 2º semestre de 2007, me formei em pedagogia com habilitação em administração escolar, isso fez muita diferença para minha família, neta de avós que cursaram apenas o Ensino Fundamental e eu era a primeira da família Santos e Souza a cursar faculdade e ter diploma. Isso abriu portas para os demais membros da família que hoje são formados em diversas áreas.

Em 2009, ingressei na UNAR (Centro Universitário de Araras, Dr. Edmundo Ulson”, licenciatura em Letras e fui em busca de me aperfeiçoar mais, pois o que eu sabia já não era suficiente. Ministrei aulas no período noturno para o EJA- Educação de Jovens e Adultos e buscava as metodologias freirianas, para tornar as aulas mais atrativas e aos poucos mediando as ações necessárias para que os alunos se sentissem pertencentes à escola. Os adultos não tinham esperanças e não se sentiam pertencentes e reconhecidos e precisávamos mudar o cenário de exclusão, fortalecendo os vínculos afetivos com a escola articulando coletivamente currículos de acordo com sua cultura e necessidade.

Em Letras, descobri a Linguística, segmento tão instigante que me fez pensar sobre minhas relações com a própria língua, seja ela falada ou escrita. Descobri que a gramática não é a rainha majestosa como pregada há tanto tempo. Ela deve estar e função da pessoa e não esta em função dela. Descobri uma outra visão sobre a literatura também. Nenhuma obra mexeu mais comigo que Dom Casmurro. Estava em outra fase da minha vida. Já mais adulto e cheio de responsabilidade.

Fui adquirindo novos conhecimentos, prestando concursos, lecionando em outras áreas, conhecendo pessoas boas, ruins, rompia barreiras com ética e profissionalismo, marchava com os educandos que tive a honra de conhecer.

No ano de 2009, recebi o convite que mudaria minha vida para melhor, afinal uma hora seu trabalho em alfabetização freiriano, há de ser reconhecido. Me tornaria coordenadora de escola 1º ao 5º ano na escola Elvira de Pardo Mêo Muraro, escola na qual eu trabalhava com alunos que apresentavam dificuldades de alfabetização e eventualmente substituíam ausências de professores, em um outro turno. Bem o cargo que eu assumi cobrava muito de mim, pois precisava cativar os vinte professores e ajudá-los a olhar para os educandos com um olhar acolhedor e de pertencimento, com o objetivo de ensiná-los a desbravar o mundo através da leitura e escrita. No início o trabalho foi árduo, com sucessos e insucessos, tive vontade de desistir, mas sempre buscava nas leituras, alunos e familiares a força que necessitava. Houve um rico avanço no IDEB da escola, os alunos aprenderam a romper as barreiras do analfabetismo e nossa escola superou a meta com o trabalho coletivo e democrático que implantamos.

Sentindo a necessidade de ajudar os educadores que estavam acolhendo crianças de **Educação Especial**, senti a necessidade de buscar outra fonte de

conhecimento para auxiliar nestas angústias que surgiam. Iniciei especialização em Psicopedagogia na Faculdade Anhanguera de Campinas FAC IV no ano de 2009 e finalizei em 2010. As temáticas abordadas foram imprescindíveis para acalantar os profissionais que eu atendia e despertei curiosidade no grupo de ir buscar outras formações. Pois os educandos estavam ali em nossa escola, sala de aula e não podíamos esperar pelo poder público e nem excluí-los, precisávamos colocar a tão famosa “mão na massa” e alfabetizá-los dentro das suas potencialidades.

Fiquei no cargo de coordenação dois anos, e em 2011 fui empossada no cargo que prestei para a Prefeitura Municipal de Campinas, Vice-Diretora Educacional.

Dia 14 de Fevereiro de 2011, me apresentei na Escola Municipal de Ensino Fundamental RAUL PILA- 1º ao 9º ano e EJA, localizada na periferia do Jardim Flamboyant.

Escola grande, arborizada, cheia de rótulos “ruins”, pela prefeitura e alguns professores, taxada por ter grande índice de problemas educacionais sem contar os problemas estruturais que também deveríamos dar conta.

A EMEF RAUL PILA deixou de existir em 2015, por questões governamentais, aumentar a quantidade de escolas integrais na região de Campinas. Como nossa escola está localizada em uma região de alta vulnerabilidade foi um dos motivos.

Escola Ensino Integral Raul Pila, nasceu em 2016, com ela desabrochava muitos profissionais por remoção, alunos de outras redes de ensino e a equipe gestora diminuiram. Ficamos em três, diretora educacional e duas vice-diretoras e uma delas sou eu. Os orientadores pedagógicos pediram remoção para outros locais de trabalho, mesmo com a ausência deles não deixamos o fazer pedagógico de lado. Conectamos-nos ainda mais e traçamos metas.

Como eu tinha experiência na área de Orientação pedagógica, tracei algumas metas e fomos remar e içar nossas velas, em direção de algo nunca navegado por nós, estava desbravando o novo, digo novo, pois estávamos construindo coletivamente uma escola de Ensino Integral, e como capitã do barco do 1º ao 5º não poderia fraquejar e mostrar desespero aos meus tripulantes. Quando batia a desesperança, conversávamos e montávamos outras rotas. Navegamos em águas desconhecidas, nunca navegadas pelos educandos, educadores, gestores e funcionários da escola, mas posso dizer que ainda estamos achando nossa rota e a maré tem sido afável.

A contribuição de Paulo Freire na minha prática

Sempre gostei de ler as obras de Paulo Freire e me alimentar de suas palavras. Segundo Paulo Freire, diálogo é o ponto central e com ele surge a necessidade de propiciar atividades pedagógicas autônomas, que fomenta a reflexão dos alunos. E conseqüentemente, através destas práxis, “**ação-reflexão-ação**” eu e os educandos traçávamos estratégias.

A relação dialógica – comunicação e a intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele (FREIRE,2003, p.80).

Caminho esse que poderá sofrer atalhos, pois a educação assim como o ser humano está em constante mudança. Nessa época em que a educação nos mostra vários caminhos a percorrer e lutar para continuarmos com autonomia dentro da escola. Uma das formas viáveis de se sentir confiante e pertencente ao trabalho é estudar.

E, é isso que venho fazendo **aprender a conhecer, aprender a fazer aprender a conviver e aprender a ser** em uma escola de período integral.

Sou autora da minha própria história e acredito em uma sociedade mais justa e solidária e, acredito no poder transformador da educação.

Nosso patrono Paulo Freire continua vivo nas diversas educadoras e educadores que dentro da proposta antiautoritária ensinam homens e mulheres a lerem criticamente o mundo, essa leitura de mundo está além do ABC. Seu legado está presente na luta por uma Educação Pública e Popular.

A vida segue

No segundo semestre de 2016, me inscrevi no curso de Mestrado na faculdade Unisal em Americana, na qual estou até hoje.

Estou feliz com o currículo pedagógico oferecido pela entidade, observo que valorizam nossos conhecimentos, os cursistas são profissionais de toda rede de educação e ao ingressarmos no mestrado levamos conosco nosso conhecimento de vida, prática e necessitamos da teoria para amarrarmos nossas ações.

Dessa forma, este memorial me fez revisitar toda a trajetória percorrida e projetar metas que percorrerei como aluna de mestrado e gestora de escola.

O curso de extensão oferecido pela Unicamp veio ao encontro a minha pesquisa científica.

Foi satisfatório a concretização desse curso, realizei as leituras disponibilizadas pela plataforma e as relatei com as experiências profissionais tanto da escola integral quanto da educação para jovens e adultos da escola em que sou gestora.

Concluo o curso de extensão com a certeza de que ela me transformou em um novo ser humano, uma nova pessoa, uma nova mulher, uma nova pesquisadora, e, especialmente, uma nova gestora.

Percebo também que ao final deste curso, muitas problematizações e questionamentos ficaram bem mais claros dentro de mim, surgindo uma nova pessoa. Que possamos utilizar as aprendizagens freirianos em uma educação transformadora, emancipadora, dialógica e principalmente libertadora. Uma

educação em que homens e mulheres trilham juntos e que todos possam constituir direitos iguais dentro da comunidade e na sociedade democrática.

De acordo com a autora, Jane Quintiliano G. Silva:

Um trabalho de (re) conceituação ou (re) contextualização de saberes relativos ao seu fazer acadêmico e profissional, deixando, assim, no curso de sua escrita, entrever a história de sua formação acadêmica e profissional, recortada por vieses que assinalam a sua inserção nas práticas discursivas da esfera em questão (Silva, 2010, p.04).

Para finalizar deixo para refletirmos um poema/ desabafo do nosso querido professor Carlos Rodrigues Brandão,

Frente àqueles
para quem a educação
é mercadoria,
estamos com aquele
que fez dela uma utopia.

Frente àqueles
Para quem a educação
É um negócio
Sem sentido
Estamos com quem pensou
A pedagogia do oprimido.

E contra aqueles
Para quem a educação
Tem que ter um dono,
Estamos com aquele
Que dela é o nosso patrono.

Um abraço amigo,
Carlos Rodrigues Brandão.

Que façamos das palavras de Brandão os círculos contra os movimentos que querem nos calar.

REFERÊNCIAS

- DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. p. 89-102.
FREIRE, Paulo. **Á sombra desta mangueira**. São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.**

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, pp. 601-624, 2010.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XXI UM CONVITE, UMA REALIZAÇÃO

Márcia Andréa Machado dos Santos

Sou professora e me formei no magistério em 2000, nem acreditei quando tal coisa aconteceu foi à realização de um sonho. Sou filha única e minha mãe, hoje aposentada foi empregada doméstica e não teve a oportunidade de estudar, segundo ela o meu avô não permitiu que ela e as minhas tias fossem para escola para não aprenderem a escrever cartas para os namorados, portanto somente os meus tios foram para a escola.

Mas a minha mãe sempre foi uma guerreira para mim ela sempre foi uma vencedora, mesmo passando por dificuldades nunca desistiu dos seus objetivos. O meu pai a abandonou quando eu tinha três anos de idade e quando ela se viu independente resolveu estudar, ela frequentou o Mobral. Sempre fui uma criança muito tímida e por isso tive dificuldades para aprender e também para fazer amigos, essas dificuldades fez com que eu ficasse retida em algumas séries e infelizmente tive algumas experiências ruins com alguns professores. Lembro-me que tive uma professora de matemática na 6ª série que me disse que eu nunca aprenderia a disciplina, segundo ela eu era “burra” de pai e mãe, confesso que durante muito tempo tive muitas dificuldades com matemática.

Mas também tive bons professores que me ajudaram bastante, como a minha professa de português ainda na 6ª série, que fez um trabalho em classe chamado Círculo do livro. O Círculo do livro foi um projeto que incentivava a leitura, cada aluno tinha que pegar um livro na biblioteca que foi montada no pátio da escola, o aluno podia ficar uma semana com o livro e na semana seguinte ele era estimulado pela professora a dizer algo sobre o livro que leu.

Essa experiência foi muito importante para mim, ela me fez desenvolvesse o gosto pela leitura e esse gosto me acompanha até hoje. Quando cheguei na 7ª série decidi fazer supletivo para não ficar muito atrasada nos estudos, já que na época dava para fazer a sétima e a oitava série em um ano.

Vida na EJA

Enfim consegui chegar no 2º grau e tive dificuldades para escolher o que fazer, a escola onde eu cursei o supletivo não oferecia informações para que pudéssemos decidir o que iríamos fazer no 2º grau, então fui fazer Formação Geral. Consegui cursar um ano no horário diurno, porque no ano seguinte comecei a trabalhar e diante dessa realidade fui obrigada ir para a EJA.

Estudar a noite não foi fácil e também não foi muito agradável, porque muitos professores agiam como se estivessem nos fazendo um favor ao nos ensinar. Hoje conhecendo todo o processo de ensino aprendizagem da EJA, e entendendo o quanto é importante darmos uma atenção diferenciada

para esses educandos, percebo como os meus professores foram negligentes por não levarem em consideração características do aluno da EJA.

Muitos daqueles professores nos viam como alunos que não queriam nada com os estudos, portanto não se preocupavam em nos dar um ensino de qualidade pelo contrário, lembro-me que as aulas que eram ministradas, eram cheias de conteúdos sem sentidos e nada dialógica o que foi muito ruim e hoje como educadora percebo o quanto é importa a construção de aulas dialógicas, que venha desenvolver no aluno um senso crítico e reflexivo. De acordo com Soares e Pedrosa “[...] a dialogicidade se revela como uma categoria capaz de catalisar o pensamento crítico, de promover a comunicação e de garantir uma educação comprometida com humanização.” (SOARES; PEDROSO, 2013, p. 259).

Como não éramos encorajados a expor os nossos conhecimentos de vida, só me restava ficar ouvindo os professores “cuspirem” a matéria durante as aulas e o mais triste era que eu não conseguia entender a importância do que era ensinado e de como aplica-lo no meu dia a dia. Infelizmente os meus professores não entendiam ou não queriam entender que os conhecimentos que adquirimos ao longo de nossas vidas poderiam ter sido usados como uma ferramenta pedagógica muito eficaz para a transmissão dos conteúdos curriculares. De acordo com o Saviani “[...] o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber [...]” (SAVIANI, 2016, p.58).

Enfim no ano de 1992 com 21 anos eu terminei a “trancos e barrancos” o meu 2º grau, como eu já trabalhava como auxiliar de escritório não sentia nenhuma necessidade de dar continuidade aos meus estudos, na verdade a minha trajetória escolar não me proporcionou nenhuma experiência positiva, para que eu desejasse frequentar uma universidade. Pelo contrário me fez sentir excluída e sem quaisquer condições de fazer parte do mundo acadêmico. De acordo com Corenza,

[...] algumas razões no que se refere à infância e a adolescência, exemplos como o acesso precoce ao trabalho, suprimindo as necessidades financeiras familiares, a distância da residência à escola, as dificuldades de aprendizagem considerando um currículo que não aborda diferentes culturas e conhecimentos, as práticas pedagógicas excludentes, as sucessivas reprovações, etc. [...] Isto significa que o processo excludente começa na infância e se perpetua nas inúmeras tentativas de retorno a escola anos mais tarde. [...] (CORENZA, 2015, p.298).

Uma nova vida

Aos 23 anos me casei, logo parei de trabalhar e dois anos depois veio o meu primeiro filho, portanto, para mim eu seria somente mais uma dona de casa e mesmo gostando de ler as minhas leituras não eram voltadas para o conheci-

mento. O projeto de leitura que a minha professora de português desenvolveu enquanto eu estava na 6ª série foi muito importante, mas, ainda assim, eu era submetida a uma educação bancária.

Tal modelo de educação denunciada e condenada por Paulo Freire em que eu fui submetida no período em que eu fiz o antigo primário, ginásio e o 2ª grau, não me permitiu desenvolver pensamentos críticos, porque “A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos.” (BRIGHENTE e MESQUIDA, 2016, p.161).

Eu e meu esposo somos cristãos protestantes e no ano de 1998 quando nosso filho mais velho estava com dois anos, recebemos o convite para trabalharmos como professores da Escola Bíblica Dominical, também conhecida como EBD. Eu comecei a lecionar na classe de juniores, essa classe é composta por crianças de 9 a 11 anos e meu esposo começou na classe de jovens.

A Escola Bíblica Dominical é um departamento das igrejas evangélicas voltado para a educação cristã, ela normalmente funciona aos domingos pela manhã de 9 horas às 11 horas e a sua organização se assemelha a de uma escola, tem o superintendente que faz o papel do diretor, secretários e o corpo docente que pode ser constituído por pessoas com licenciatura ou não e algumas EBD possui orientador pedagógico, todos são voluntários.

Cada classe possui o seu material didático e as divisões são feitas por idade, o berçário de um até três anos, o jardim de 4 a 5 anos, primário de 6 a 8 anos, juniores de 9 a 11 anos, intermediários de 12 a 14 anos, adolescentes de 15 a 17 anos, jovens de 18 a 24 anos e adultos de 25 anos em diante.

Eu e meu esposo éramos voluntários sem nenhuma formação e nenhuma experiência com a educação e logo percebemos que a tarefa que nos foi proposta não seria tão simples como imaginamos, descobrimos que ensinar não era simplesmente ler a lição para os alunos. Então eu decidi buscar cursos de capacitação que me instruisse, o meu esposo não pode fazer o mesmo, pois o seu trabalho tomava todo o seu tempo então, ele decidiu buscar livros sobre educação.

Mesmo com um filho pequeno decidi voltar para a escola e fazer magistério, a minha sogra ficava com ele enquanto eu estudava, o curso era de três anos, mas como eu já tinha o ensino médio, portanto consegui eliminar o primeiro ano, então fiz o curso em dois anos, aprendendo somente matérias pedagógicas e disciplinas de humanas e matemática voltada para as antigas turmas de 1ª à 4ª série.

Quanto mais eu aprendia em sala de aula, mais eu melhorava como professora da classe de juniores na EBD. Todas as experiências que eu estava vivenciando nos estágios através do magistério me fez perceber o quanto uma educação de qualidade é importante para a formação de um indivíduo, então decide me qualificar cada vez mais como educadora.

Conclui a formação de professores no ano 2000 e depois de formada comecei a trabalhar em escolas privadas, trabalhei com a educação infantil e com o fundamental 1, porém no ano 2002 fiquei grávida do meu segundo fi-

lho e como tive uma gravidez um pouco delicada não pude mais trabalhar, inclusive aos domingos na EBD, já que eu estava em casa sem trabalhar, resolvi me qualificar como educadora cristã.

Comecei a procurar cursos de pequena duração, noturnos ou nos finais de semana de educador cristão para mim e meu esposo em alguma igreja próxima da nossa residência, encontrei um curso de didática de ensino que era oferecido uma vez por semana à noite com a duração de um mês em uma igreja não tão próxima como eu queria, mas valeu a pena. Então comecei o curso em conjunto com meu esposo e levávamos o nosso filho mais velho conosco.

Quando o meu segundo filho entrou na idade escolar que foi em 2003, decidi trabalhar em casa como explicadora, era uma ótima oportunidade para eu voltar a lecionar e também voltei a dar aula na EBD, mas dessa vez em uma classe diferente, a classe da terceira idade. Essa classe foi um presente, agora eu trabalharia com alunos entre 70 e 80 anos.

O contato que eu estava tendo com a classe da terceira idade na EBD, fez brotar no meu coração o amor pela EJA, mas como não tive muitas aulas sobre essa modalidade durante o magistério e sem condições de naquele momento frequentar um curso de extensão sobre a EJA, comecei a ler vários textos, principalmente de Paulo Freire sobre o assunto para aprender a trabalhar com eles.

E todas as leituras me ajudavam bastante, a cada aula eu tentava aplicar o que aprendia, os momentos mais gratificantes eram quando os alunos tinham a oportunidade de relatar as suas experiências de vida, muitos falavam sobre a sua infância e de como tinham que trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias e que por isso não tinham tempo para ir à escola. Algumas senhoras contavam que não frequentaram a escola porque o pai dizia que para ser dona de casa, não precisava saber ler e escrever, eu aprendia muito com cada relato, hoje eu sei que “[...] o professor deve estar disposto a ouvir e dialogar junto com seus alunos preparado para aprender e ensinar [...]” (DREYER, 2011, p.3589).

O trabalho que eu estava desenvolvendo aos domingos na EBD chamou a atenção do pastor, então ele me convidou para iniciar um projeto de alfabetização de adultos na igreja, prontamente aceitei. As aulas eram de segunda a quinta durante a noite e era aberta a comunidade, nem preciso dizer que os meus alunos da EBD que não eram alfabetizados passaram a frequentar as aulas de alfabetização, pois todos tinham o desejo de aprender a ler a Bíblia.

De início tive um pouco de dificuldade, porque eu não tinha experiência em alfabetização de adultos, no tempo em que trabalhei em escolas seculares nunca surgiu uma oportunidade de trabalhar com esse grupo, e as aulas que eu ministrava na EBD eram expositivas e dialógicas, sem atividades e com duração de uma hora, infelizmente não dava para fazer muita coisa. Mas como eu já estava lendo os textos de Freire sobre a educação de jovens e adultos, comecei a usar os seus métodos na aula, porque “Os métodos de Paulo Freire não ensinam a repetição de palavras, mas o de desenvolver a capacidade

de pensa-las com base nas palavras retirado do cotidiano dos alunos formando assim as palavras geradoras.” (DREYER, 2011, p.3589).

Mas durante o período em que eu estava trabalhando no projeto de alfabetização de adultos na igreja eu fiquei grávida do meu terceiro filho, e dessa vez foi uma menina; trabalhei bem durante a gravidez e ainda continuei por mais um ano depois do nascimento do bebê. Mas depois por motivos maiores, não pude mais continuar lecionando no projeto e como não tinha ninguém para dar continuidade, ele acabou.

Porém eu continuei como educadora cristã na classe da terceira idade, mas agora eu estava com três filhos, portanto não tinha tanta disponibilidade como antes, mesmo estando sem trabalhar. Alguns dos meus amigos achavam que eu não deveria continuar como professora da EBD, devido as minhas responsabilidades com as tarefas domésticas e como mãe, realmente era bastante coisa e quase não sobrava tempo para eu preparar as aulas, mas eu não conseguia simplesmente largar os meus alunos.

Decidi me organizar, fiz uma lista das minhas tarefas e separei dias e horário específicos para realiza-las, então as tarefas como botar roupa na máquina de lavar e colocar na corda, fazer comida (almoço e jantar) e passar roupas eram feitas no horário da manhã, como eu ficava sozinha com a minha filha pequena essas tarefas eram mais fáceis de realizar enquanto eu a distraía no carrinho e as outras eu fazia no horário da tarde quando os dois mais velhos já estavam em casa assim eles ficavam brincando com ela.

Porém toda essa organização só funcionava porque eu tinha o auxílio e o apoio do meu esposo, quando dava ele me ajudava em algumas tarefas domésticas, cuidava das crianças e quando eu não conseguia realizar todas as tarefas ele nunca reclamava. Toda essa organização me ajudou bastante, porque me permitiu ter o tempo necessário para estudar e preparar as aulas.

Formação, início de um sonho.

Durante o tempo em que me dediquei somente com a criação dos meus filhos e ao ensino na EBD, sentir a necessidade de aprender mais sobre a educação cristã, afinal eu já trabalhava como educadora cristã desde 1998, já estava na hora de buscar uma especialização, então quando a minha filha estava com três anos eu comecei um curso que durou dois anos de licenciatura em teologia. O curso acontecia duas vezes por semana à noite e quase sempre eu tinha que levar os meus três filhos comigo, porque o meu esposo chegava tarde do trabalho, nem sempre a minha sogra podia ficar com eles e a minha mãe ainda estava trabalhando e também mora longe, como eu já dirigia e o carro ficava comigo não era difícil levá-los.

Apreendi bastante durante o curso e participei de muitos encontros teológicos, palestras e vários outros encontros de ensino e também fiz estágios em seminários teológicos. Porém teve um momento no curso que despertou em mim o desejo de cursar o ensino superior, foi quando estudei a História de

Israel, ao final da disciplina decidi que faria uma graduação de Licenciatura de História.

Iniciava-se um novo momento na minha vida, meus filhos estavam grandinhos, o mais velho já estava com 13 anos, o do meio com 7 anos e a mais nova com 5 anos. Mas eu não estava preparada para prestar um vestibular, então em 2009 me matriculei em um pré vestibular social e comecei a estudar todos os dias da 18h às 21h e dessa vez eu não levava as crianças comigo, eles ficavam sozinhos até o meu esposo chegar.

Estudei durante um ano e não consegui passar no vestibular, confesso que foi frustrante, não só porque não passei no vestibular, mas também porque os meus filhos tiveram dificuldade em se adaptar com a minha ausência no período em que eu estava estudando. Mas não me dei por vencida, comecei a procurar um pré-vestibular no horário da manhã e durante as pesquisas encontrei o pvs (pré vestibular social) do consórcio Cederj.

Então no ano seguinte comecei a estudar no pvs do Cederj, mas dessa vez eu estudava só aos sábados de 8h às 17h, era perfeito porque agora as crianças não precisariam mais ficar sozinhos, já que meu esposo não trabalhava aos sábados. Porém essa não era a única novidade, houve outra mudança na minha vida, ou melhor, na vida de toda a família, saímos da igreja que frequentávamos que era uma congregação e fomos para uma igreja matriz.

O novo sempre nos causa expectativas, mas conseguimos nos adaptar rápido na nova igreja, lá a EBD era mais estruturada e quase todos os professores eram licenciados, graduados. Logo fui convidada para lecionar na classe dos juniores e meu esposo na classe de jovens, dessa vez só o meu esposo aceitou o convite, porque naquele momento eu estava com outro objetivo que era passar no vestibular e para isso precisava me dedicar, afinal eu tinha que estudar matérias que já não via há muito tempo e outras eu tinha que aprender.

O primeiro ano que passei fazendo pré-vestibular social percebi que teria um longo caminho para percorrer e para conseguir percorrer esse caminho, eu precisaria me dedicar bastante. As aulas no pvs do cederj foram ótimas, a turma era focada, havia bastante companheirismo entre nós e as maiores dos alunos tinham por volta dos 40 anos, assim como eu e os professores eram excelentes.

O período em que passei no pvs do Cederj que foi um ano e meio, foram ótimos para mim, os professores promoviam aulas dialógicas onde éramos incentivados a falar sobre as nossas experiências de vida, pude perceber que eles estavam “[...] procurando conhecer seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem” (SOARES; PEDROSO, 2013, p. 253).

A cada aula eu percebia que éramos tratados como alunos da EJA, a nossa turma era composta por alunos que assim como eu estavam muito tempo sem estudar as disciplinas que são cobradas no vestibular, então cada professor tinha que nos ensinar conceitos básicos sobre as disciplinas para podermos compreender o que estava sendo ensinado.

As disciplinas de exatas eram as que eu mais tinha dificuldades, a cada aula me sentia tão perdida que cheguei a pensar que não conseguiria, portanto me organizei de maneira que eu pudesse dedicar um tempo durante a semana para os estudos, onde anotaria as dúvidas para o sábado com os professores durante as aulas. Então eu cuidava das tarefas domésticas e dos meus filhos durante o dia e as 19h eu ia para o meu quarto e estudava até a hora do meu esposo chegar, que geralmente era por volta das 22h

Como eu tinha muita dificuldade com as exatas, eram elas que mais ocupavam o meu tempo de estudo, como o meu esposo era formado em técnico e eletrônica na minha casa tinha bastantes livros de matemática e física. Eram com esses livros que tentava aprender através das explicações contidas neles e também através dos seus exercícios, mas quando eu chegava na sala de aula no sábado eu sempre tinha dúvidas para serem tiradas.

Cada professor tinha o um jeito todo especial para nos ensinar, professor de Física era super atencioso, todas as vezes que ele ensinava ele usava algo do nosso cotidiano para que pudéssemos entender melhor a matéria, recorde-me da aula em que ele ensinou sobre a inércia. Ele pediu que cada um relatasse a sensação de andar em um transporte público cheio e o que acontecia quando o motorista freava o transporte de repente, todos em uma só voz responderam que quase sempre batia na pessoa ao lado quando o motorista freava repentinamente.

Depois que todos falavam sobre as suas experiências ele entrava com a explicação e eu me surpreendi quando descobri o conceito simplificado da inércia através do exemplo do professor. Como o nosso corpo está em movimento junto com o ônibus, quando o motorista freia bruscamente o meu corpo tende a permanecer em movimento, por isso que acabamos trombando na pessoa ao lado.

Era maravilhoso como eu estava conseguindo superar barreiras erguidas há tempos. “Segundo Freire o bom professor é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e as suas dificuldades, com uma relação de troca onde ambas as partes aprendam” (DREYER, 2011, p.3600).

Existiam outros professores que também usavam as nossas experiências do cotidiano, para nos fazer alcançar o conhecimento, o professor de Química era um deles, ele usava as experiências dos trabalhadores da área da limpeza, as aulas dele eram tão boas que despertou em mim o desejo de fazer Química um dia. É muito bom quando encontramos professores comprometidos com o ensino, que lança mãos de recursos pedagógicos para que o aluno aprenda.

Depois de um ano e meio estudando no pvs consegui passar para o vestibular, prestei o vestibular para a UFRJ, UERJ, UFRRJ e, por fim, para a UNIRIO, mas na modalidade a distância pelo consórcio Cederj e fui aprovada para a UFRJ e para a UNIRIO, agora eu tinha que decidi para qual eu iria. A princípio eu escolhi a UFRJ, mas depois de conversar com meu esposo sobre como seria a logística para eu ir todos os dias para a faculdade e a dificuldade

que seria para levar e pegar as crianças na escola e outras coisas mais relacionadas a ela, tomei a decisão de fazer a UNIRIO à distância.

Quando você decide prestar vestibular na modalidade à distância, você tem que escolher o polo onde você fará o curso e eu escolhi o polo de Miguel Pereira/ RJ, portanto eu teria que ir estudar em Miguel Pereira. Para algumas pessoas era loucura, mas para mim era a realização de um sonho, eu finalmente tinha conseguido passar no vestibular, tinha me tornado uma graduanda de Licenciatura de História.

No ato da matrícula, que foi feita no polo, recebi os horários das minhas disciplinas e para minha surpresa as minhas aulas eram os sábados de 9h às 17h, foi maravilha porque eu manteria a mesma dinâmica de estudo de quando eu estava no pvs. No primeiro sábado de aula o meu esposo junto com as crianças foram comigo para conhecer o polo, a escola municipal onde funcionava o polo era muito boa, só existia uma coisa que para mim não foi tão bom, Miguel Pereira é muito frio e eu comecei a estudar no mês de julho, imagina como eu sentia frio naquele lugar.

A minha turma era composta por 52 alunos, alguns estavam em sua primeira graduação outros já possuíam alguma graduação, mas como a educação a distância requer uma disciplina, muitos não conseguiram permanecer, desistiram já no primeiro semestre. A maioria dos alunos assim como o corpo docente morava longe, então quase sempre nos encontrávamos no trem.

Eu moro no município de Nova Iguaçu e gastava uma hora e meia para chegar ao polo, outros moravam no município do Rio de Janeiro e faziam o percurso em duas horas. Mas tinha dois alunos que moravam bem longe, um morava em São Gonçalo e outro em Itaboraí, ambos ficam no município de Niterói e eles gastavam mais de duas horas para chegarem no polo, porém tinha alunos que moravam bem próximo ou no próprio município de Miguel Pereira.

Como as nossas aulas eram todas aos sábados, existia um grupo bom que ia para assistir as aulas, eu fazia parte desse grupo. Como para chegar a Miguel Pereira, temos que pegar um ônibus que sai do município de Japeri e para chegar nesse município à maioria pegava o trem que sai da Central do Brasil, então combinávamos de nos encontrarmos no primeiro vagão do trem, assim todos nós íamos juntos para o polo.

E quando chegávamos sempre tomávamos o café da manhã juntos, antes de assistirmos a primeira aula, como passávamos o dia inteiro no polo resolvemos recolher uma quantia de cada um, a famosa “vaquinha” para comprarmos uma cafeteira, para que pudéssemos tomar café na parte da tarde. A cada semana escolhíamos duas ou três pessoas para trazerem algo para comermos juntamente com o café.

A minha turma era ótima todos se ajudavam tínhamos um lema que de que estudar a distância não era estudar sozinho, por isso a nossa turma era muito unida. Criamos um grupo online para que pudéssemos estudar juntos, e quando tínhamos avaliação, combinávamos de chegarmos cedo para estudarmos. Como as nossas avaliações aconteciam somente nos finais de semana,

éramos a irmos o sábado pela manhã para fazermos prova e voltarmos no domingo para fazer outra prova, era muito cansativo.

Mas durante a graduação uma das minhas amigas de turma conseguiu encontrar uma pousada perto do nosso polo, que cobrava um valor bom da diária com o direito ao café da manhã. Então quando chegávamos no período de avaliação eu e as meninas ficamos juntas no mesmo quarto e dividíamos o valor da diária, assim tínhamos mais tempo para estudarmos juntas.

Durante a graduação temos que fazer estágio, então tive a oportunidade de fazer um estágio remunerado em uma escola municipal em Nova Iguaçu, que me permitiu trabalhar com jovens carentes que estavam quase indo para EJA, o que reacendeu em meu coração o desejo de trabalhar novamente com a EJA.

Foram quatro anos maravilhosos, onde aprendi com os professores e com meus amigos. A amizade não acabou com o fim da graduação pelo contrário ela se fortaleceu e permaneceu até os dias de hoje, sempre que podemos marcamos para nos encontrarmos.

Quando terminei graduação em dezembro de 2015, passados alguns meses eu recebi novamente o convite para lecionar para jovens na EBD, mas dessa vez eu não poderia recusar porque o convite foi feito pelo meu esposo, ele tinha um motivo especial para me convidar para ser sua suplente. Ele tinha prestado vestibular para Licenciatura em História também na modalidade a distância e para o polo de Miguel Pereira e tinha sido aprovado, então como as avaliações aconteciam nos finais de semana, ele ia precisar de um substituto para dar aula no seu lugar quando ele tivesse que fazer prova.

Agora que já tinha cursado uma graduação, não podia parar a minha vida acadêmica ali, decidi tentar um mestrado e o que eu queria e ainda quero fazer é o Prof. História, mas o edital diz que o candidato tem que lecionar História e eu ainda não estou. Então para não ficar sem estudar comecei um curso de extensão presencial de História na UFRJ e outro na UERJ e depois fiz um semipresencial na IFRJ, não sou muito de ficar em facebook, mas gosto de curtir páginas de universidades públicas e particulares para ficar sabendo sobre os cursos de extensão e de especialização.

Então um belo dia recebi uma notificação de uma pós-graduação em EJA na IFRJ do município de Nilópolis e uma graduação de Teologia na FA-ECAD (Faculdade Evangélica de Teologia, Ciências e Biotecnologia da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil), comecei a me preparar para fazer a prova para a pós-graduação e fui aprovada, como a especialização em EJA era duas vezes por semana na parte da tarde, resolvi me matricular também na faculdade de teologia que era a noite.

Quando uma amiga me disse sobre o curso de EJA na UNICAMP, de início decidi não fazer já que estava fazendo a pós-graduação, mas depois pensei aprender mais e foi o que aconteceu. O material pedagógico disponibilizado pelo o curso é ótimo e como ainda não acabei a especialização as aulas está me ajudando bastante.

Considerações finais

Enfim, hoje aos 46 anos olho para trás e vejo o quanto foi difícil trilhar esse caminho que começou quando eu recebi o convite para lecionar na EBD, vivi muitas tristezas e decepções, a cada vez que eu ficava reprovada no vestibular eu começava a chorar de tristeza, porém nesse momento meu marido me abraçava e dizia para eu continuar, sem a ajuda e o incentivo dele eu não conseguiria chegar até aqui.

Continuo sem trabalhar, mas como ainda pretendo fazer mestrado, achei melhor continuar aproveitando as minhas férias forçadas para estudar. As experiências boas e ruins que adquirir nessa caminhada me mostrou que a dedicação é importante para alcançarmos os sonhos, mas essa dedicação só foi possível porque em todo momento a minha família estava comigo nessa estrada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; et. al. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- CIAVATTA, M.; RUMMERT, Sonia M. Implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, pp. 461-480, abr.-jun. 2010.
- DREYER, Loiva. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Curitiba, **Anais...**, Curitiba, 2011. p. 3585 – 3601. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5217_2780.pdf> Acesso em: 10 abr. 2018.
- SAVIANI, Demerval. Educação escolar, curricular e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento. **Revista de educação**, n. 4, 2106.
- SOARES, Leôncio J. G.; PEDROS, Ana Paula F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD**, Campinas, SP, v.15, n.2, pp.250-263, maio/ago. 2013.
- BRIGHENTE, Mirian Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Proposições**, Campinas, v. 27, n. 1, pp. 155-177, jan./abr. 2016.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XXII MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA VITORIOSA

Márcia Elias da Silva

Introdução

Este Memorial de formação, sob o título “Memórias de uma Educadora Vitoriosa”, requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Educação Física, Pedagogia e pós-graduada em Educação Física Escolar, tem como objetivo apresentar acontecimentos marcantes ocorridos em minha trajetória estudantil, profissional e acadêmica. Escrevê-lo é trazer para o presente, momentos jamais esquecidos e vivenciados em diferentes situações e nas diversas etapas da vida.

No decorrer dessa narrativa, pretendo contextualizá-la. Para esse fim, este memorial está dividido em cinco capítulos. Esta breve introdução caracteriza-se como primeiro capítulo e tem por objetivo apresentar sua estrutura composicional. No segundo, aborda a primeira grande reflexão e exame da formação inicial da alfabetização. No terceiro, encontram-se considerações sobre a prática pedagógica exercida em função do aprendizado no curso. No quarto, a reflexão e a análise das aprendizagens com relação a prática educativa do pedagogo adquiridas durante a trajetória acadêmica. No quinto e último capítulo, considera-se a importância deste trabalho para a formação continuada em decorrência dos estudos realizados.

Este memorial, portanto, resulta de uma análise de minha trajetória educativa e de uma revisão das obras estudadas ao longo do curso. Os autores aqui citados foram selecionados para fundamentar os conhecimentos pessoais, bem como uma preocupação em destacar em cada período a questão que me pareceu mais ilustrativa e mais importante.

Vida estudantil: uma trajetória

Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam [...] têm horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras de recentes datas. Guimarães Rosa.

Escrever este memorial de formação é um desafio gratificante, pois caminhei em busca do meu passado adormecido. Ao longo do trabalho, farei essa reconstituição. Nasci em Guará S.P, interior de São Paulo, no ano de 1970. Venho de família muito humilde: minha mãe é analfabeta e meu pai cursou até o ensino médio pela EJA, pois não tiveram oportunidade de estudar

devido ao trabalho árduo da roça. Mesmo assim tiveram o cuidado de matricular os quatro filhos na escola. Entre os quatro, apenas eu e o mais novo conseguimos concluir o ensino médio e chegar ao nível superior. Acredito que isso ocorreu devido à falta de interesse e rebeldia por parte deles, visto que tivemos a mesma educação doméstica.

Minha trajetória estudantil deu-se no início de 1976, aos seis anos, na E.E. “Dr. Peralta Cunha”, na cidade de Miguelópolis - SP, ingressei na 1ª série do fundamental I, usávamos a cartilha “Caminho Suave” tenho poucas lembranças dessa fase da minha vida: recordo-me da minha primeira professora, chamava-se Cidinha (falecida), uma pessoa muito amável, meiga e paciente conosco. Eu a chamava de tia e tinha grande afeto por ela. Minha mãe dizia que ela era minha tia da escola: fui condicionada a chamá-la assim.

Professora é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos mesmo que amar só não baste e sem gostar do que faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar do que sendo tia dizer que não gosta de ser tia. (FREIRE, 1994, p.26).

Fui para a sala de alfabetização e comecei as primeiras aprendizagens de leitura e de escrita, a partir de um método sintético, que consiste na apresentação de letras, sílabas e formação de frases. Isso se realizava de maneira descontextualizada e mecânica, fazendo com que o aluno identificasse imagens e relacionasse ao som das letras. Quando esses códigos (letras) eram memorizados e a criança tinha capacidade de formar palavras e lê-las, era considerada alfabetizada. Dessa forma, percebo que esse método colaborou frente esse processo tão complexo de alfabetização.

O método sintético consiste, na correspondência entre o oral e o escrito, entre som e grafia, neste sentido, todos os procedimentos metodológicos a ele ligados, quer partam da letra, do fonema ou sílaba, apresentam a aprendizagem inicial da leitura como algo mecânico. Trata-se por tanto, da aquisição técnica para decifrar o escrito em sons. (BORGES, 1998, p. 56).

Assumir a função de professora é mais que ser uma simples tia. Requer cuidar e educar para vida, para que cada educando possa construir sua história baseada nos valores morais e éticos, podendo exercer a cidadania. Recordo que minha sala de aula era logo na entrada da escola, onde cantávamos músicas infantis, brincávamos em um recanto de areia e nossas atividades eram muito divertidas com bastante pinturas em desenhos mimeografados para colorir com coleções de madeiras e giz de cera. As professoras não incentivavam os alunos a construir seus próprios desenhos, deixando assim de estimular o processo criador e o fazer artístico das crianças.

Com relação às propostas oferecidas pela professora, as técnicas utilizadas para trabalhar a coordenação motora da escrita não se diferem muito das atualmente utilizadas em algumas instituições de ensino, nas quais a prática comum é ligar pontinhos para formar as letras e os números, como também relacionar gravuras, com as letras iniciais das palavras. Sobre isso, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3, p. 93), nos diz que,

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de “faz de conta” e valorizam narrativas que expressem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de pensar e sentir, o mundo sobre qual estão inseridas. A criança cria, recria individualmente formas expressivas interagindo percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade que poderão então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

É necessário deixar que a criança desenvolva seu lado artístico, pois elas têm por natureza criatividade, curiosidade e o prazer de aprender. E ao lembrar esses momentos tão prazerosos sinto muita saudade daquele tempo. Às vezes sinto cheiro daquelas tardes que passava em minha sala de aula. Como eu morava próximo à escola, conta minha mãe que eu queria ter autonomia para ir à escola sozinha, mas ela não permitia. Essa etapa de minha vida, eu considero importantíssima, porque foi a base de toda minha aprendizagem.

Sobre isso:

O ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de os sentidos (ASSMAN, 1998, p. 29).

O processo de ensino e aprendizagem precisa acontecer em um ambiente que proporcione criatividade, respeito mútuo, que trabalhe a autoestima e o prazer de adquirir novos conhecimentos. Apesar da minha sala de aula ser muito ampla, não tinha nem uma decoração exposta nas paredes e os únicos mobiliários que existiam eram mesas e cadeiras, não recordo se havia mural que identificassem nossa rotina e nossas produções, como também se existia algum espaço destinado a brincadeiras ou brinquedos disponíveis para que pudessemos brincar.

Brincar e desenhar são atividades fundamentais da criança. Ela brinca e desenha na rua, em casa, na escola. Pela brincadeira e pelo desenho, ela fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações. Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança

está emersa são elaboradas, revividas compreendidas (CRUZ E FONTANA, 1997, p. 118).

Hoje, compreendo que, brincando, a criança se torna mais operativa, se envolve e sente necessidade de socialização, possibilitando desenvolver capacidades tais como atenção, afetividade, socialização, concentração e outras habilidades fundamentais para sua identidade e autonomia. Evidentemente que muita coisa já não recorro do meu passado, porém ao ouvir alguns relatos, pouco a pouco começa a ressurgir em minha mente muito do que já vivi. Para Vasconcelos (2000, p. 09) apud Costa e Gonçalves (2006, p. 3) resgatar histórias de vida permite vãos bem amplos,

[...] Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados como pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de luta de acatamento, de resistência, de resignação e criação.

Particularmente, não foi difícil a fase da alfabetização, sempre fui boa aluna, sempre acompanhei a professora quando estava na lousa, eu era umas das primeiras a terminar, aprendi as letras do alfabeto, decodificar as sílabas. Ao final do ano letivo, já sabia ler e escrever. Portanto, pelo que recorro, as atitudes adotadas pelos professores seguiam exatamente o que é relatado nos PCN. A metodologia de ensino baseava-se em atividades de cópias, ditados e memorizações, principalmente, da tabuada. Acreditava-se que, por meio da prática da repetição, se levariam os discentes à aprendizagem mais facilitada. Acredito que a prática da repetição não contribui muito com a aprendizagem das crianças, pois se elas aprendem brincando, pelo lúdico é possível assimilar o conteúdo de forma mais significativa, por exemplo, nas aulas de matemática.

O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e elaborado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipótese, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao raciocínio lógico (SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO, 2007, p. 11).

Nenhuma disciplina torna-se difícil se trabalhada com estratégias que levem o aluno a aprender de maneira lúdica, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, porque, nessa fase, a criança tem curiosidade e prazer em aprender. Principalmente nas aulas de matemática, na qual a maioria dos alunos sente dificuldades de assimilar alguns conteúdos.

Uma das razões para a utilização dos jogos na sala de aula é possibilitar diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que

têm receio da matemática e se sentem incapacitados para aprendê-la (BORIN, 1996, p. 9).

Dentro da situação do jogo é impossível atitudes de passividade, pois a motivação é grande e torna possível perceber que, ao mesmo tempo em que os alunos brincam, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. Na época a que me refiro, do meu tempo de escola, as disciplinas que formavam o currículo eram cinco: comunicação e expressão, matemática, estudo sociais e ciências e programa de saúde. Em comunicação e expressão, as aulas eram destinadas à leitura de pequenos textos, à prática do ditado de palavras e à cópia. Não havia a preocupação em levar o aluno à produção de textos, para que ampliasse sua criatividade. O que seria importante, pois, quando os textos são espontâneos, as crianças escrevem com mais interesse, sendo produção própria e não cópia. Em matemática, sempre era cobrado o estudo da tabuada, como também a efetuação das quatro operações fundamentais e a resolução de problemas. Já nas disciplinas de estudos sociais e ciências, os conteúdos eram trabalhados de acordo com o que os livros ofereciam. Mesmo os assuntos retratados no livro didático não tendo relação com o nosso cotidiano, essas eram as disciplinas com que eu me identificava, porque falavam sobre a vida, o corpo humano, a natureza e os animais. Enfim, tinham mais relação com o meu cotidiano. Sobre o estudo de Ciências Naturais os PCN's abordam “[...] a ciência como um conhecimento na compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como o indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino fundamental”. (BRASIL, 2001, v. 4, p. 23). O professor de ciências deve levar o aluno a compreender o mundo em que vive. Para isso, é necessário utilizar nas aulas de campo quantas experiências concretas de fenômenos cotidianos forem possíveis, tendo em vista que o trabalho dinâmico agradará a turma além de facilitar a compreensão do tema abordado. A disciplina de geografia, pelo que recordo, não apresentava nenhum atrativo maior. Os recursos utilizados pelos professores eram baseados no ensino tradicional. Os exercícios e a avaliação baseavam-se em questionários, nos quais o aluno deveria decorar e responder de acordo com as ideias apresentadas pelo professor durante as explicações da aula ou de acordo com o livro didático adotado.

Nesse período, lembro que já manifestava em mim o desejo de ser professora. Na minha casa, tinha uma sala muito espaçosa, onde sempre gostava de brincar com minhas amigas de infância e, entre as várias brincadeiras, a de ser professora era a preferida. Eu sempre queria ser a líder da turma. Pegava uma tábua velha e alguns gizes que trazia da escola e tudo que a professora fazia na sala de aula, eu representava em minhas brincadeiras. Inclusive, o conteúdo que tinha aprendido naquele dia. Para mim, era uma maneira de revisar o conteúdo estudado.

Em 1980, iniciei a 5ª série, na Escola Estadual “Dr.Nehif Antônio” na cidade de Guará S.P, onde nasci. A mudança de escola me causou muita ansiedade: ficava imaginando como seria meu primeiro dia de aula, as novas amiza-

des que surgiriam e os novos professores. No primeiro dia de aula, fui a escola de bicicleta, ir sozinho à escola me deixou muito feliz. Estava me sentindo mais autônoma e responsável, pois seria diferente da outra escola que, em menos de 5 minutos, eu chegava em casa. Algum tempo depois, começamos a ir e vir a pé da escola. Eu achava muito legal, porque íamos conversando e vendo todo movimento da rua.

Outro fato inovador para mim foi a quantidade de professores, pois no ano anterior era apenas um para as quatro disciplinas. A partir daquele momento, passavam a ser oito. Além do acréscimo de novas matérias sendo elas: programa de saúde, inglês, educação artística, educação física e biologia. Gostei muito de lá e dos professores! Foi uma das melhores escolas em que estudei! Na minha época, não me lembro de nenhuma falta de respeito ao professor. Os alunos eram mais comportados, eu me sentia feliz em estudar e ter muitos amigos naquela instituição.

No que diz respeito à avaliação, o aluno aprendia que havia apenas uma resposta correta para a pergunta feita e os resultados dos testes eram usados apenas como índice de aprendizado individual.

Claro que há respostas certas e erradas, o equívoco está em ensinar ao aluno que é disto que as ciências, o saber, a vida é feita [...] E com isto, ao aprender as responder certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haja um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus voos! [...] Pois, isto também é conhecimento. (ALVES, 2000, p. 29).

Em período de provas e testes, eu pegava meu caderno e estudava até conseguir decorar o conteúdo. Ficava muito ansiosa, temendo errar e obter notas baixas, pois não queria que meus pais recebessem reclamações da escola. Na medida do possível, procurava ter um bom comportamento. Diferentemente do que hoje acontece, pois que a avaliação é contínua. O aluno é avaliado em todos os aspectos possíveis da sua aprendizagem. Recordo que as feiras de ciências e cultura aconteciam no mês Setembro. Era um momento muito especial oferecido pela escola, no qual os alunos podiam mostrar seus talentos, através de algumas atividades produzidas por eles. Por meio de maquetes e de demonstrações de experiências, conseguíamos vivenciar e adquirir novos conhecimentos, além da oportunidade de adquirirmos boas notas pelos trabalhos apresentados em grupo. Era uma semana muito agitada na escola. Eu gostava muito de participar, observando os trabalhos dos colegas. Alunos de outras escolas também iam prestigiar os nossos trabalhos. Eu ficava muito orgulhosa de expô-los. Em relação à disciplina de inglês, os conteúdos abordados eram: o verbo To Be, as cores e os números, entre outros que não me vêm à memória no momento. A professora explicava os conteúdos quantas vezes fossem necessários. E, conforme ela ia explicando o assunto e pronunciando algumas

palavras, nós repetíamos em voz alta. Dessa forma, nos proporcionava uma melhor fixação dos conteúdos, o que colaborava com nosso aprendizado e conceito no final do ano.

Quanto à disciplina de educação física, eu adorava me inspirar na minha querida professora Sueli Okubo e hoje sou professora de Educação Física. Em todas as aulas, praticávamos os exercícios de polichinelos, abdominais, corrida ao redor da quadra de esportes, jogos de basquete (minha paixão), vôlei etc... Com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, 9394/96, de dezembro de 1996, delineiam-se novas perspectivas para a educação física que, em seu artigo 26, apresenta o seguinte: “§ 3º A educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Como podemos perceber, muitas mudanças ocorreram em relação a essa disciplina. Tenho observado que os professores estão mais capacitados para atuar de forma significativa, pois tenho observado algumas aulas no campo de estágio e tenho visto que os professores têm feito um ótimo trabalho com alunos de várias faixas etárias. As aulas de português priorizavam o uso da gramática normativa. A prática da leitura e da escrita acontecia por meio de exercícios de produção de textos e leituras no livro didático. O ditado já não era utilizado. O aluno começava a ser incentivado a criar seu texto, expressando seu pensamento, por meio da escrita.

Recordo que, logo no primeiro dia de aula, era pedida uma redação sobre o que o aluno esperava daquele ano ou que escrevesse sobre as férias. Eu gostava mais de desenhar do que de escrever. Partindo do principal objetivo do ensino da língua portuguesa que é formar cidadãos capazes de utilizar com eficiência a leitura e a escrita da língua, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa, temos:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento de capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos e lidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância que respondem a exigências práticas da vida diária, são o que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de pensamento mais elaborado e abstrato, os mais vitais da plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1997, v. 2, p. 30).

Hoje, não basta apenas decodificar o código escrito. O indivíduo precisa estar inserido ativamente em um processo de letramento, que se estenda por toda vida. O objetivo é ter domínio e colocar em prática o que se aprende na escola oferecendo assim maior possibilidade de participação nas redes sociais da linguagem oral e escrita. Na disciplina de matemática, a tabuada não era

utilizada. Tínhamos de estudar os conteúdos que o professor passava para obtermos a nota máxima. Vale ressaltar que eu tinha muitas dificuldades nessa disciplina e na compreensão dos assuntos, por isso minha nota era sempre baixa ou a média limitada. Quase sempre ficava em recuperação para poder obter a aprovação. Já ciências e geografia eram minhas disciplinas favoritas por serem mais relacionadas com o meu cotidiano, sempre conseguia obter boas notas.

Entre 1980 a 1984, cursei da 5ª a 8ª séries, sendo aprovada em todas elas. A partir daí muitas mudanças aconteceram na minha vida e passei a estudar na E.E “Marechal Rondon”. Lá, concluí todo ensino médio no noturno, por ter começado a trabalhar como empregada doméstica. Em 1988 ingressei na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), estudava à noite, viajava todos os dias 100 Km, saía às 17h00m de Guará e retornava às 24h30m, pois tinha que ajudar meus pais pagar a faculdade, então durante o dia, trabalhava em um Laboratório de Análises Clínicas, foi um período difícil. Em 1991 me formei Professora de Educação Física, exerço com orgulho; pois sempre gostei de esportes. Fiquei muito tempo sem me reciclar nos estudos, namorei, me casei, tenho 1 filho de 12 anos (benção de Deus) com o orçamento sempre apertado não dava para estudar. Em 2012, retornei aos estudos, ingressei na Pedagogia à distância, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) na cidade de Ituverava S.P, conciliava trabalho, casa, marido, filho e os estudos, era muito cansativo; pois uma vez ao mês fazia as avaliações na faculdade que fica a 20 Km de minha cidade. Foi mais uma grande vitória na minha vida profissional.

Em 2014, iniciei a Pós-graduação em Educação Física Escolar à distância pela Faculdade Internacional Signorelli, com polo em Franca (70 km de minha cidade), venho me reciclando sempre e agora tenho essa oportunidade de fazer esse curso pela Unicamp, onde se realiza um grande sonho. O professor precisa estar em constante formação. Como o alimento que é essencial à vida, o conhecimento é essencial à prática docente. É necessário estar envolvido numa busca constante de respostas para os questionamentos e refletir sobre a prática para que aconteçam mudanças essenciais que favoreçam uma melhor aprendizagem dos alunos. Paulo Freire (1996, p. 32) afirma que “*não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino*”.

Esse pesquisar é buscar e compreender criticamente o que só ocorrerá, se o professor souber pensar. Para o autor, saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar, suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito.

Trajatória profissional: em busca de um sonho

“O rio atinge seus objetivos porque aprendeu a contornar seus obstáculos”. Lao-tsé

Minha trajetória profissional teve início (1985) aos 15 anos de idade, quando fui trabalhar como empregada doméstica. Mesmo sem o consentimen-

to dos meus pais, tomei a iniciativa de trabalhar cedo porque queria ter minha independência financeira e meus pais não tinham condições financeiras de me manter como gostaria. Minha patroa teve uma grande contribuição na minha vida profissional. Afinal, suas condições de vida e cultura eram diferentes das minhas e eu ficava observando todo o comportamento de suas filhas (eram dedicadas aos estudos), tudo isso foi me influenciando para que eu não me acomodasse naquela vida de doméstica. Minha patroa era muito boa comigo e me dava muitos conselhos, que eu estudasse para ser alguém na vida, dizia que eu fizesse vestibular para Psicologia, Serviço social ou Pedagogia que, segundo ela, meu perfil era de seguir uma dessas profissões (minha patroa fazendo meu teste vocacional). Tudo isso me fez despertar para a vida.

Em 1988, fui trabalhar no Laboratório de Análises Clínicas, onde o salário era melhor; pois ajudava meus pais a pagar minha faculdade, com o passar do tempo tive que fazer estágio e exonerei o emprego. Fui morar e trabalhar em Ribeirão Preto, estagiei no SESC (Serviço Social do Comércio) – Ribeirão, uma fase maravilhosa de minha vida, estagiava à tarde e estudava à noite. Fase concreta onde tive o meu primeiro contato com alunos (crianças, adultos e idosos), mas nenhuma noção por onde começar. Para Chotten (2007, p.55) citado por Silva (2009, p. 15),

[...] quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que os orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas teorias, elas estão presentes. É, a partir da observação, da investigação e do contato com os professores e alunos da escola que o futuro professor elabora um perfil que norteará sua prática pedagógica.

Precisamos ser exemplos de seres humanos amorosos, vivendo, na prática, a solidariedade, a aceitação do outro, o respeito às diferenças. Enfim, vivendo os valores dentro da nossa sala de aula para que nossos alunos possam espelhar-se em nós. Sabemos que não tem sido fácil porque muitas vezes a criança reflete na sala de aula o que vivencia em casa ou no bairro onde mora, isto é, violências domésticas, urbanas e desrespeitos morais e éticos. Nós, educadores, ficamos com a responsabilidade de contribuir para a formação desses alunos que, muitas vezes, têm pais ausentes. Sem cuidado e carinho, a vida não tem sentido, e a chama da vida extingue rapidamente.

Cada colega com quem tive o prazer de conviver nessa caminhada profissional tiveram sua contribuição na construção do meu fazer pedagógico. Tenho certeza de que houve muitas trocas de conhecimentos, considero importante que o professor leve em consideração a vivência de cada educando e seus conhecimentos prévios porque, ao chegar à aula, eles já trazem noções de letramento e numeramento. Na concepção de alfabetização, que concebe a leitura como prática social, a qual está inserida no cotidiano dos educados

[...] aprender a ler e escrever, já não é, pois memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da língua (FREIRE, 2001, p. 60).

Portanto, não basta apenas que o aluno da EJA aprenda a ler e a escrever, é preciso que ele seja um leitor crítico e um produtor de textos capaz de assumir seus próprios pontos de vistas e argumentar para defendê-los, participando ativamente dos processos sociais como cidadão crítico e reflexivo.

Formação acadêmica: concretização de um sonho

“A formação do professor é algo que deve ser construído com muita paciência, passo a passo”. Madalena Freire

Depois de longos anos sem frequentar uma faculdade, senti a necessidade de cursar uma faculdade de Pedagogia, surgiu a oportunidade que eu tanto almejava. Não hesitei. Fiz a inscrição e consegui ser aprovada. Fiquei muito feliz porque consegui provar que todos nós somos capazes de vencer os obstáculos que, muitas vezes, se levantam para tentar nos fazer parar na caminhada da vida. Enfrentei muitas barreiras. Entre todas, a que me deixava mais triste eram as palavras negativas principalmente de meu marido, que dizia que eu não conseguiria passar no vestibular porque existiam pessoas mais capacitadas que eu. Mas tudo isso me fez acreditar no meu sonho e estudar com muito esforço para conseguir passar.

O curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos cursos do ensino médio, modalidade normal de educação profissional, na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E foi com muita alegria e expectativas que ingressei no curso de Pedagogia. O fato de cursar o nível superior fez aumentar minha autoestima e meus conhecimentos. Em outros tempos, achava que esse dia não chegaria por não ter condições financeiras, mais Deus é tão bom que eu pagava metade da mensalidade e meu pai a outra metade.

Diante do mundo acadêmico, surpreendi-me com a metodologia adotada pelos professores (estava fora a muito tempo) a qual não se restringe apenas ao ensino e à informação, mas também envolve propostas de participação em todo processo. Todos os docentes apresentam uma ótima relação com os discentes, tendo em vista a interação constante em todas as aulas ministradas favorecendo assim a construção de novos saberes.

Com a finalidade de atingir os melhores resultados na aprendizagem dos alunos foram utilizadas diversas estratégias, entre elas: seminários dirigidos, fóruns, portfólios, palestras, oficinas, aulas de campo entre outras. A partir das propostas apresentadas, foi possível perceber as ações pedagógicas de trabalho didático que contribuiu de forma concreta com a metodologia a ser

desenvolvida pelos educados, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo, dessa maneira, relação direta com cotidiano no processo de aprendizagem. As propostas de aprendizagens proporcionadas pelo curso foram muito significativas e, aos poucos, consegui superar algumas dificuldades, tais como: a timidez (era a mais “velha” da turma), no momento dos seminários apresentados, nas discussões e na compreensão dos textos explorados. Eu tinha consciência de que a mudança em minha prática teria que partir acima de tudo do meu interior. Esses momentos de estudos e busca de conhecimento me familiarizaram com as novas metodologias de ensino, levando-me a reflexões e, conseqüentemente, à mudança. Percebia, porém, que alguns aspectos do ensino tradicional não poderiam ser desprezados, e sim, renovados.

Faz-se necessário o educador se conscientizar de que a aprendizagem se consolida com a participação das diversas esferas da sociedade, não se limitando apenas à sala de aula. Desse modo, de acordo com os PCN’s introdução (BRASIL, 1997, v. 1, p. 54), a construção do conhecimento é um processo que não pode ser dissociado do contexto em que o aluno está inserido, deixando claro que: Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimentos sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos. São fontes da influência educativa que incidem sobre a construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo, por isso é importante que a escola as considere e as integre aos trabalhos.

Acredito que a escola como lugar de aprendizagens e trocas de conhecimentos precisa levar em consideração as aprendizagens adquiridas em todas as esferas do conhecimento, respeitando os saberes e a cultura dos alunos adquiridos em outros ambientes, realizando estudos, pesquisas e planejamento, procurando melhorar o ensino e aproximação dos familiares no processo de aprendizagem das crianças. Entre os vários conhecimentos adquiridos durante o curso, citei contribuições que algumas disciplinas me possibilitaram no exercício de reflexão pedagógica, que serão de grande contribuição para a minha formação contínua. Citei as disciplinas que me foram mais significativas: Prática e Pesquisa Pedagógica, Psicologia da Educação I e II, Metodologia do Ensino da Matemática, Educação Especial, Prática e Pesquisa Pedagógica II. O objetivo geral era compreender as práticas educativas desenvolvidas em diferentes contextos, considerando os diversos componentes do processo educativo evidenciado no Projeto Político Pedagógico.

Durante a primeira disciplina citada, estudamos sobre três temas bastante interessantes e importantes para o meu crescimento educativo e profissional, no qual Isabel Alarcão aborda o tema: Gerir uma escola reflexiva. Esse texto me levou a compreender o que realmente é uma escola reflexiva (sua principal missão é educar em conjunto com a família, a municipalidade e a sociedade em geral). Para isso, é necessário que os gestores estejam comprometidos com a educação, sendo capazes de liderar e mobilizar as pessoas, sabendo

avaliar e deixando-se avaliar, acreditando que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem. Qualquer profissional precisa ser cada vez mais competente no seu ofício. Principalmente, nós, educadores, precisamos ser comprometidos com a educação, gerando em nossa sala de aula um ambiente de conhecimentos, experiências e descobertas, para que professor e alunos aprendam juntos. A partir dessa disciplina ficou claro que um dos principais objetivos da escola é promover a formação integral dos alunos nos aspectos psíquicos, cognitivos e motores, respeitando não só as diversidades, mas também os conhecimentos e aprendizagens das crianças.

Sobre o projeto político pedagógico: não deve ser construído sozinho, mas em coletividade, com os professores e gestores, alunos, pais ou responsáveis, representantes da comunidade, funcionários, pessoal administrativo e de apoio. O Projeto Político Pedagógico não nasce de uma só vez: é um direito e um dever da escola. Um direito porque, por meio dele, a escola consolida sua autonomia e os seus atores podem pensar, executar e avaliar o próprio trabalho. Um dever por se tratar do elemento responsável pela vida da escola em seu tempo institucional. Ele precisa ser um documento dinâmico, democrático, capaz de representar e orientar a vida na escola. A disciplina Psicologia da Educação I e II proporcionou a compreensão do processo de ensino e aprendizagem paralelo à Psicologia, dando ênfase à importância do perfil do professor progressista e observador, pois sabemos que cada sujeito possui sua individualidade, sua maneira de pensar e de agir. O docente deve ter o cuidado de observar o desenvolvimento de seus alunos e levar em consideração que a interação, o contato com o outro e com o meio influi na formação do indivíduo. Um dos textos que mais me chamou a atenção foi o de Weiz: quando corrigir, quando não corrigir. Compreendi que o professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica. Uma é o planejamento da situação de aprendizagem, para a qual tenta criar condições ideais: oferecer as informações, montar propostas de trabalho de tal forma que aluno ponha em jogo o que sabe, arriscando-se, avançando e compreendendo mais à frente o que sabia.

O outro eixo do seu trabalho é a intervenção propriamente dita no processo que está acontecendo, no qual o aluno, os grupos ou a classe diante de uma situação proposta realizam atividades e o professor participa desenvolvendo papéis. Em relação à aprendizagem do aluno, a correção é fundamental, porque corresponde a uma intervenção que se espera do professor, chamar a atenção do aluno para alguma inadequação da atividade que está sendo realizada, reorientar a ação do aprendiz e alertar sobre algo que ele não considerou ou não percebeu, levantar questões que o ajudem a pensar sobre aspectos que ele não tinha se dado conta, porque o objetivo do ensino é que o aluno aprenda e produza cada vez mais e melhor não que tenha um caderno perfeito. Partindo para a metodologia do ensino da matemática, considero essa disciplina muito importante no processo educativo. Apesar de essa disciplina ser a que mais me deixava com notas baixas por não gostar de cálculos e mesmo escolhendo o ofício da docência não queria trabalhar com o ensino fundamental porque não

gostava da disciplina e nem sabia como ensinar. Porém, os métodos adotados pelas professoras tornaram as aulas mais dinâmicas, lúdicas e participativas, enfocando sua importância para as séries iniciais do ensino fundamental. Isso fez despertar o interesse pela matemática e, a partir de então, comecei a estudar sobre os números, as quatro operações básicas, considerando os aspectos históricos, tendo em vista que é interessante analisar a construção e a evolução histórica do sistema de numeração em outra época.

A compreensão dos conteúdos deu-se com as práticas adotadas pelas professoras que possibilitaram o exercício de atividades diversificadas e dinâmicas através de jogos que serão um grande aliado na sala de aula para o ensino da matemática. Uma vez que os procedimentos colaborarão na formação do cidadão, posto que o conhecimento matemático é um fato necessário e presente nas diversas situações cotidianas da sociedade. Finalmente, na disciplina Corporeidade e Educação, todas as aulas eram iniciadas com uma vivência, onde fomos provocados a sentir e a pensar. Através de todos os conteúdos estudados, aprendi a ter um olhar reflexivo em relação ao outro. Percebi que sem humanescência não há educação para a vida coletiva. Pois o amor é a base de tudo. Ele é o mais sublime dos sentimentos. Não se pode amar apenas por palavras, mas de fato e de verdade. Também é papel da escola formar cidadãos que valorizem os sentimentos e emoções e respeitem o outro independente das diferenças sociais e culturais. A produção do conhecimento tem tudo a ver com a experiência do prazer. Quando essa dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Precisamos pensar a educação colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade. De acordo com Moraes e Torres (2007, p.16). Educar no sentir, pensar é educar em valores sociais, em convicções, em atitudes crítico-constructivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade. É formar na ética e na integridade. É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para a “escuta dos sentimentos” e “abertura de coração”.

É educar para a evolução da consciência e do espírito para que o ser humano atinja um estado de plenitude, em que já não será preciso reprimir ou negar a experiência do coração, da comunhão, do sagrado, reprimidas, durante séculos, pela chamada ciência.

A educação precisa, urgentemente, de profissionais que tenham essa visão de educar no sentir, pensar para que não só o cognitivo seja trabalhado, mas também os sentimentos, o cuidado com o outro, principalmente nos dias atuais, em que as escolas têm sido palco de violências entre alunos e professores. É preciso que sejam trabalhados, no educando, os valores morais e éticos e, nos professores, a alegria de atuar com satisfação. A disciplina Educação Especial me mostrou como agir frente ao aluno com necessidades especiais (temos três alunos especiais na unidade escolar), hoje, percebendo o quanto foi significativo o estudo da disciplina para a minha formação. A partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, aprendi como lidar com o aluno portador de necessidades especiais. Analisando todo o curso, posso afirmar

que todas as disciplinas tiveram sua contribuição para melhoria do meu fazer pedagógico. Sempre pensei no meu aluno, em preparar aulas que sejam significativas para sua aprendizagem. Sempre procurando trabalhar o amor e a solidariedade. Concordo que a educação e o amor são duas realidades inseparáveis, pois quem educa, necessariamente, ama e quem ama, necessariamente, educa.

Em suma, hoje, realmente sou professora.

Tornei-me melhor com intuito de dar o melhor de tudo que aprendi àqueles que estão sob minha responsabilidade: os alunos.

Não gosto de ficar parada no tempo (quem fica parado é poste), necessito me reciclar nos estudos. Navegando pela internet, cliquei no site da Unicamp e visualizei um curso gratuito da EJA, rapidamente me interessei (hoje estou terminando com esse memorial de formação). Não é a área que atuo, mais o aprendizado é grande, acrescenta na formação continuada e como pessoa principalmente. Foram vários os módulos do curso, organizei os estudos nos feriados, finais de semana e concluí todos com ótimo feedback dos professores nas avaliações. Espero ter atendido a proposta da instituição, a qual agradeço por essa oportunidade e que venham outras.

Considerações finais

Ao concluir o curso de Pedagogia licenciatura plena com habilitação para o ensino da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, posso afirmar que aprendi que o educador deve ser constantemente um pesquisador buscando sempre soluções.

Faz-se necessário que o educador se autoavale para buscar embasamentos teóricos essenciais à reconstrução de sua prática pedagógica. Tenho plena convicção que esta prática deve estar centrada em fazer vigorar a construção do saber, levando em consideração alguns aspectos como: o conhecimento prévio, as informações e opiniões através da oralidade e da escrita e um relacionamento afetivo e solidário, sempre se dispondo a ajudar, aliviando e/ou amenizando as angústias dos alunos e buscando juntos a solução das dificuldades encontradas no decorrer de todo processo educativo das crianças.

Reconheço que é imprescindível a construção de uma educação que venha desenvolver competências, proporcionando a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conhecedores dos seus direitos para que possam ter a perseverança e coragem de lutar por seus objetivos. Tenho certeza de que as lutas travadas, o cansaço, o desânimo e a ansiedade observados nessa trajetória acadêmica não foram em vão. Hoje, me considero uma mulher vitoriosa.

Mas é importante ressaltar que, embora tenha alcançado essa conquista, tenho consciência de que é preciso prosseguir em busca de novos conhecimentos, a fim de aprimorar minha atuação na profissão que escolhi, visto que esta fonte inesgotável chamada conhecimento, está sempre à disposição para saciarmos a nossa sede.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- ANDRADE, C.P. de. **As idas e vindas na formação do professor**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.
- ASSMAN, H. Reencantar a educação. In: **Reencantar a educação, rumo a sociedade aprendente**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BORGES, T. M. **Machado ensinando sem silabar**. Campinas: Papirus, 1998.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. v. 2.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial curricular nacional da educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF.1998.v. 3.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física: 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.v.7.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEE. 2001. v. 1.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. 3. ed. Brasília: MEC/ SEF, 2001. v. 4.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história/geografia**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 5.
- CAVALCANTE, K.B. Pra abraçar a humanescência na pedagogia vivencial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO,13, Recife, **Anais...**, Recife, 2006.
- COSTA, R. A. B.; GONÇALVES, T. O. Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos, **Revista Espaço Acadêmico**, V. 36 n. 64, set. 2006.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>.
Acesso em: 26 ago. 2013.
- CRUZ, M.N.da; FONTANA, R.A. C. Psicologia e trabalho pedagógico. In: **O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil da criança**. São Paulo: Atual Editora, 1997.
- FARIAS, I.M.S.de. et al. Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasil: Lider livro, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** ed. São Paulo: olhos D' água, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática: 2º grau** (formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAIS, 1970. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1970.
- ROSA, J.G. **Grande Sertão: Veredas.** 20 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- SILVA, R. B. da. **Análise da relação entre o discurso e a prática avaliativa do professor na EJA.** 2009. 89 f. Trabalho de Conclusão de curso (Monografia). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SMOLE, K.S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Os jogos nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- WEIZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem,** parte 2. São Paulo: Ática 2002.
- ZABALA, A. As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos. In: _____. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XXIII

MINHA INSERÇÃO NA PEDAGOGIA E NA PRÁTICA EDUCATIVA PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Margareth de Almeida Reboledo

Aqueles que sonham acordados têm consciência de mil coisas
que escapam aos que apenas sonham adormecidos.

Edgard Allan Poe

O memorial foi elaborado de acordo com minha vivência profissional e pessoal, além de recordações de toda minha experiência de vida ao longo dos anos e como repercutiu e influenciou minha formação e também como meus estudos, pesquisas e levantamentos feitos influenciaram minha profissão e minha forma de ver o mundo.

Posso afirmar que todo o aprendizado serviu para me dar subsídios de como ser uma boa pessoa, moral e eticamente, uma boa cidadã e uma boa profissional e; conseqüentemente, uma boa professora e educadora. Digo ser boa em algo porque todo aprendizado exige foco, determinação, paciência, entrega por completo do indivíduo e é através do aprendizado que se leva a evolução e crescimento.

Os caminhos percorridos foram muitos, já que tenho uma formação variada: sou bacharela em turismo formada na Universidade Anhembí Morumbi, pedagoga pela Universidade Cidade de São Paulo, pós-graduada em marketing pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especializada em educação ambiental pela Universidade Federal do ABC e em gênero e diversidade na escola formada pela UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo. Posso dizer que todos os caminhos me levaram a ser quem sou.

Antes disso, meus estudos e anos iniciais na vida escolar também foram de grande valia para minha formação, talvez até mais importantes, já que deram o ponto de partida educacional formal para meus caminhos elucidando-me quais as melhores alternativas, quais caminhos percorrer de forma analítica e crítica.

Voltando-me ainda mais para o passado, posso dizer o a importância de minha família, sua dedicação, os ensinamentos passados e toda cultura e tradição familiar foram a base para meu aprendizado e desenvolvimento.

Como diria Vygotsky: "Através dos outros, nos tornamos nós mesmos" e minha família teve e ainda tem papel fundamental em minha educação.

Atualmente, o curso de Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos – Teoria e História na qual estou concluindo também foi muito importante para minha formação e para minha atuação pedagógica nesse momento; pois me deu uma visão mais completa e novos caminhos para uma prática mais plausível e adequada, complementando meu trabalho até então.

A cada leitura, a cada exercício colocado em prática ou feito em teoria dá novas ressignificações, aproximações e novos saberes importantes para minha vida profissional e pessoal.

Tenho certeza que não é apenas um diploma que receberei ao terminar o curso, mas terei uma bagagem muito maior que colaborará nos mais diferentes tempos em que trilharei na terra.

E como diria o grande Mario Quintana: “Uma vida não basta ser vivida. Ela precisa ser sonhada”.

Anos iniciais

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

A escola sempre foi um espaço na qual me identifiquei desde o início, fosse pela sua grandiosidade física e espacial, fosse por existirem pessoas da minha idade e tamanho, fosse pelo conhecimento dos professores.

Faço aniversário no mês de novembro, o que fez surgir a dúvida em minha família: colocar-me na escola adiantada ou atrasada. Então, o padre do Colégio Agostiniano São José que era o diretor da escola em que meu avô trabalhava sugeriu a minha mãe que me levasse para realizar a prova para bolsas quando eu tinha acabado de completar 5 anos de idade e eu passei em 1º lugar nos testes aferidos.

Lembro-me até hoje de ir à imensa biblioteca da escola e responder questões escritas sobre cores, formas geométricas, escrever meu nome e números simples; achei aquele espaço maravilhoso e encantador; queria ter uma sala igual àquela. Foi essa minha primeira impressão da escola que me marcou para sempre.

Para Alves, “quem não planta jardins por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles”.

Nesse colégio tradicional e renomado localizado na zona leste de São Paulo, estudei no período 1980 a 1988, do pré-escolar à antiga 8ª série, onde terminei o antigo 1º Grau. Tinha certeza de que trabalharia futuramente com algo que levasse alegria às pessoas.

Devido essa missão que me impus, posteriormente cursei turismo e me enveredei por diversas áreas, mas não me sentia plena.

Trabalhei em muitas áreas, mas não me identifiquei com nenhuma delas por completo. Dizia que nunca seria professora, devido ao estereótipo de que são todas encalhadas, sozinhas e a sua única companhia são gatos.

Pelo acaso do destino, em 2010 passei em frente ao Banco Banespa e vi inscrições abertas em dois concursos municipais para professores de Ensino Fundamental I; como eu estava desempregada, resolvi ler o edital para ver se

me encaixava nas vagas oferecidas e li que o edital tinha como requisito básico ter curso superior em pedagogia ou normal.

Na minha ignorância, acreditei que se tratasse de qualquer curso superior e fiz a inscrição em ambos. Passei em ambos sem nada saber da área, nesse período eu lecionava inglês aos sábados em uma escola de inglês para o nível intermediário, mas isso ocorreu durante poucos meses.

Seis meses depois de passar nos concursos, soube por uma prima distante que o normal é o curso de pedagogia em outros estados. Por esse motivo, me inscrevi em uma universidade de pedagogia no curso à distância, na qual me dediquei.

No meio do curso, o primeiro concurso me chamou; fiz todos os procedimentos, mas a Diretoria de Ensino me barrou por eu não ter terminado o curso.

Em dezembro de 2013 coleei grau e em janeiro recebi a convocação do segundo concurso que passei, então solicitei adiantamento do diploma e ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo em fevereiro de 2014.

Ainda tinha a incerteza da área, seria diferente de tudo que eu já tinha feito, já que fui assistente de exportação bilíngue, secretária bilíngue, analista de hospedagem, etc.

Como diria Senna, apud Prates: “No que diz respeito ao desempenho, ao compromisso, ao esforço, à dedicação, não existe meio termo. Ou você faz uma coisa bem-feita ou não faz”.

E sempre pensei assim, não importa o cargo que ocupasse, o trabalho que realizasse, mas sempre fiz o melhor de mim e sempre busquei algo em que eu me encaixasse, que tivesse uma integração com o meu ser.

Fui lecionar com a consciência de que se não gostasse, se não me adaptasse, sairia da prefeitura porque não sou uma árvore, posso ir para onde meu corpo e minha mente permitir.

Para minha surpresa me encontrei nesse universo, onde me descobri como profissional e amei ser professora; foi então que eu descobri que eu não estava professora, mas era uma!

Um bom professor deixa suas marcas

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

De acordo com Andrade, o processo de aprendizagem pode ser beneficiado quando professor e aluno buscam conhecimentos mútuo de suas necessidades, tendo consciência de sua forma de relacionar-se, respeitando as diferenças.

Wallon, (2003) considera a pessoa como um todo: afetividade, emoções, movimento e espaço físico que se encontram num mesmo plano. As

emoções para o autor têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa.

Na EEPSG Padre Antão, no Ensino Médio, na época 2º Grau e popularmente conhecido como Colegial, nos anos de 1991, 1992 e 1993, eu estudei matemática com o falecido professor Amaury na qual me deu motivação para gostar e entender sobre a área de exatas.

O professor conseguia dominar uma classe com mais de 40 alunos com sua simpatia, suas piadas (sim, ele contava piadas), suas brincadeiras, de forma a atrair o aluno para os cálculos e exercícios matemáticos; sem pressionar o aluno para o resultado, mas para os meios de como se chegar no resultado.

Tínhamos a liberdade de sentar nas carteiras, deitar no chão, andar pela sala de aula; desde que isso gerasse um resultado positivo: facilitasse nosso aprendizado e entendimento. Com isso ele conseguiu aproximar não somente a mim, mas muitos outros alunos a alcançarmos o objetivo de estudo; eu mesma só tive nota máxima – 10 em matemática durante os 3 anos letivos do Ensino Médio.

Foi construída uma marca afetiva devido a postura próxima do professor, sua grande carga de conhecimentos da área e sua experiência ampla, devido ao fato do professor colocar em prática a educação libertadora e com uma visão aberta e crítica da educação, sua proximidade com os alunos (mesmo mantendo sua postura de professor), sua confiança na capacidade do aluno; tudo contribuiu para meu aprendizado e sucesso.

A aula era participativa, onde todos eram envolvidos na aula, no conteúdo e no aprendizado.

A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (BORDENAVE, 1994, p.74).

Para uma boa relação de ensino-aprendizagem, inclusive na Modalidade EJA, é necessário levar em consideração a pessoa como um todo, seus aspectos emocionais, sociais, pessoais, cognitivos, seu histórico, suas necessidades, etc. e a afetividade é muito importante para se criar uma relação saudável professor-aluno com o intuito de tornar o ambiente mais saudável e salutar, com um melhor relacionamento entre aluno e professor e fazer da aula não somente um local para aprendizado formal, mas também para troca de conhecimentos e experiências, em um local lúdico e descontraído para que o aluno possa se sentir motivado ao aprendizado e desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Espero sinceramente que no futuro eu também possa deixar boas marcas em meus alunos.

Ser professora

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda Paulo Freire

Considero minhas palavras, as ditas por Freire (1997): “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. O bom professor e real educador deve buscar conhecimento, se preparar, ser questionador, analítico e crítico para só assim ter uma base adequada para trabalhar da melhor forma possível com os alunos.

Segundo Piaget, o conhecimento “deve ser visto como uma construção em constante processo” e assim deve ser, o educador deve ser planejar, organizar, criar métodos de ação e ferramentas que possam auxiliar no fazer pedagógico para um constante processo de aprendizado, conhecimento e desenvolvimento.

O trabalho, além de contínuo e inacabável, depende de pessoas; ou seja, da interação entre elas; pois o ensinar e aprender é produzido com a relação que se constitui em sala de aula, onde todos aprendem e todos ensinam; é uma troca.

[...] o trabalho pedagógico não é produzido única e exclusivamente pela professora que ensina, nem tampouco pela criança que aprende. O ensinar e o aprender são produzidos na relação entre alunos e professora. Um se constitui em relação ao outro. [...]. Embora desempenham papéis distintos, tanto a criança quanto a professora ensinam e aprendem, numa relação de inter-complementaridade. (FONTANA, 2003, p. 159).

Sabemos que é possível termos uma escola pública voltada aos interesses das camadas populares. Para isso, é necessário que se conheça as necessidades do aluno, faça uma análise de todo o entorno escolar e de toda a comunidade escolar, quais seus interesses, quais seus costumes, como a comunidade funciona e quais os objetivos de cada um e do grupo, em geral.

E essa é minha busca constante, contínua e árdua para a realização de meu trabalho pedagógico, para o crescimento do aluno e minha satisfação pessoal e profissional. Para Cury, “Professores brilhantes ensinam para uma profissão. Professores fascinantes ensinam para a vida”. Esse é o legado do professor, ensinar que todos são alguém e podem avançar o quanto buscarem e quiserem, independentemente de seu nível social e econômico.

Me tornei professora por acaso; sou professora porque gosto, porque amo, porque desejo ver o ser mais humano, o indivíduo menos individual, a sociedade mais real.

Sou professora e, independente da minha posição profissional, serei sempre professora!

O trabalho com a Modalidade EJA

Não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão.

Paulo Freire.

Assim como no Art. 206 da Constituição Federal de 1988, parágrafo I que garante a igualdade de condições para todos, o parágrafo IV diz sobre a gratuidade do ensino e o parágrafo VII sobre a igualdade de oportunidade, garantindo o padrão de qualidade para todos; acredito em uma educação universal, gratuita e de qualidade e considero que todo cidadão, independentemente da idade tem o direito de aprender e modificar sua vida com o estudo e desenvolvimento.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apesar de a legislação brasileira garantir escola para todos e de qualidade nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal e ainda a proposta de erradicar o analfabetismo, com a universalização do atendimento escolar e de qualidade no artigo 214 do Plano Nacional da Educação, ainda há muitas escolas que não oferecem a EJA (Educação de Jovens e Adultos) nas escolas municipais da cidade de São Paulo e outras, inclusive, tiveram essa modalidade fechada.

Acredito, que se isso acontece aqui na cidade de São Paulo, deve ser muito pior em municípios mais afastados das áreas urbanas e menores em todo o nosso território brasileiro.

A educação básica no Brasil é constituída pelo Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que toda a educação básica é oferecida na Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais e estaduais.

Eu, particularmente, apenas em 2017 que me deparei com turmas da Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental I no período noturno, tendo a oportunidade de lecionar para o público adulto.

Como fiquei no módulo em 2017, o que equivale a antiga substituta, tive a oportunidade de trabalhar por todo um bimestre com uma turma equivalente ao 3º ano, 15 dias com uma turma equivalente ao 4º e 5º ano e o tempo restante substituindo mediante falta dos professores titulares nas três turmas existentes no período noturno que equivalem ao Ensino Fundamental I no ensino regular. Ainda como substituta em 2018, no módulo, posso trabalhar com todos os alunos do EJA do Ensino Fundamental I.

Onde trabalho o EJA é bem valorizado e conta com o apoio da direção, possui mais de 200 alunos jovens, adultos e idosos frequentando o noturno, nas 1ªs, 2ªs, 3ªs e 4ªs etapas, equivalente ao Ensino Regular do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Há pouco tempo inclusive, eu e um grupo de professores saímos da escola e fomos até a comunidade do Jardim Piratininga localizada no entorno da escola para buscarmos mais alunos para se matricularem para o próximo ano letivo e também divulgarmos a escola e o curso da Modalidade EJA, isso porque nos integramos com a comunidade e mostramos a preocupação com o aluno.

Percebemos que muitos adultos, principalmente idosos não tem a informação de que existe o curso oferecido para formação no ensino fundamental próximo a eles; alguns até conhecem a escola, mas desconhecem a modalidade EJA oferecida. Outros acham que é apenas o curso regular ou somente para os que ainda possuem histórico escolar, sabemos que muitos pouco frequentaram a escola ou até mesmo nunca frequentaram e não possuem tais documentos.

Sabe-se que as funções do EJA são ser reparadora, equalizadora e qualificadora e é exatamente essa visão que temos na EMEF Edgard Cavalheiro, dar oportunidade a todos que desejam estudar para fazer reparação da realidade do aluno onde muitos não puderam frequentar uma escola, dar mais direito ao aluno oferecendo a ele oportunidades e o qualificando permitindo seu desenvolvimento potencial.

Para Machado, a EJA já passou por diversas mudanças, mas através da Lei 9.394/96 que se estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para garantir o avanço do atendimento de escolarização de jovens e adultos.

A EJA no Brasil passou por inúmeras mudanças, expressas por diferentes ações, programas e projetos que, marcados por um arcabouço legal e normativo, revelam outra concepção política e contribuem para uma reconfiguração desse campo educacional. O reconhecimento da EJA como direito de todos à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e como modalidade da educação básica, prevista na Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem demandado, de quem atua nesse campo, uma capacidade de articulação intensa, visando garantir o avanço do atendimento da escolarização de jovens e adultos numa perspectiva de política pública. (MACHADO, 2009, p. 11-12)

Apesar dessa melhora nas últimas décadas, ainda há pouco material para estudos referente a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com André e Romanowski (1999), Haddad (2000), Machado (2000), Fonseca e Pereira (2000), Kleiman (2000), Ribeiro (1999), Vóvio e Bicas (2001), apud Soares “ainda é pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos”.

Com pouca produção acadêmica voltada para tal e sem muitas pesquisas desenvolvidas na área, acaba limitando o estudo e desenvolvimento do

professor atuante em relação a busca de materiais relevantes para exercer um trabalho mais aprimorado no EJA, uma pedagogia mais atenta, tendo então uma formação restrita ao que já foi pesquisado e estudado sobre essa área em específico na educação.

Seria interessante se as políticas públicas incentivassem o campo de estudo e pesquisa voltado para esse público que já foi anteriormente excluído e agora precisa de reparação, equalização e qualificação, não somente respeitando seus direitos, mas dando condições que todos possam ter uma educação de qualidade.

O trabalho é intenso, a luta árdua, mas nunca desistiremos do ensinar e do aprender, do respeitar e da igualdade que só com a educação o país poderá avançar. Não são as leis que me dizem da necessidade de defender, respeitar a todos e aplicar a cidadania, mas sim meus pensamentos, meu coração e minha alma, acima de tudo.

Que um dia eu não possa mais lecionar na modalidade EJA, não porque extingiram o curso, mas porque todos já tiveram a oportunidade de cursar uma escola, com os mesmos direitos e com a mesma qualidade que qualquer outro ser vivente.

Conclusão

Para uma vida mais plena,
Para ter seu direito à cidadania,
Para ser um ser mais completo,
Para integrar a sociedade integralmente;
Nada como fazer parte da sociedade
Com independência e capacitação.
Ler não somente elucida letras,
Contar não somente traz números;
Torna os cidadãos mais cidadãos,
Longe das margens da sociedade,
Trazendo alegria e contentamento,
Aprendizado e satisfação.
Margareth Reboledo

Foi a partir da Constituição de 1988 e da Lei 9.394/96 (LDB) que novas construções da realidade brasileira foram incorporadas ao aparato legal, em prol da educação. Por exemplo, em 1990 a ONU - Organização das Nações Unidas declarou ser o Ano Internacional da Alfabetização, que propunha uma abordagem do problema educacional com a ampliação do conceito de educação básica e de ações coordenadas em vários níveis.

Paiva (2009, p. 23-24) apresenta duas vertentes que passaram a configurar a Educação de Jovens e Adultos pós-Hamburgo: a primeira, “a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade, passando a assumir a educação como direito humano

fundamental, preceituado desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948” e a segunda, “a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal”.

Com as mudanças apresentadas nos anos 90, foram inclusas ações educativas de gênero, questões ambientais, etnia, formação continuada de educadores. Pode-se dizer que houve avanços na educação como um todo e, principalmente na educação de jovens, adultos e idosos; mas o ensino ainda caminha a passos lentos, moldando-se às importantes mudanças de acordo com a realidade e a necessidade do aluno; porém ainda necessita de uma estruturação adequada e um comprometimento maior do governo para tornar as leis aplicáveis e fazer uma educação melhor onde o aluno é o protagonista.

Um professor e real educador deve lecionar com amor. Como Paulo Freire disse: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. E eu tenho a feliz oportunidade e missão de tornar o mundo um pouco melhor trazendo um pouco de conhecimento e libertação para aqueles que desejam aprender.

Que minha jornada faça a jornada de muita gente melhor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **Pensador**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTQwMTgxOQ>.> Acesso em: 14 nov. 2017.
- ANDRADE, Maria Celia Milagre **Afetividade e Aprendizagem: Relação Professor e Aluno**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno/44105/>.> Acesso em 19 set. 2017
- ARROYO, Miguel G (org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.
- BORDENAVE, Juan e Dias. **O que é participação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL, **Constituição Federal de 1988**.
- DURKHEIM, Èmile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978
- FONTANA, Roseli A .C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 27ª ed. RJ, Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Ática, 2004.
- MACHADO, Maria M. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.1, n. 82, pp. 11-12, nov. 2009.
- PRATES, Rubens. **PHP – Programando com orientação a objetos**. São Paulo: Novatec Editora, 2015.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005.> Acesso em 09 nov. 2017.

VENTURA, Jaqueline. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Alexandre/Downloads/EDU-0231-M%C3%B3dulo%202-%20Aula%208-20ART IGO%20A%20EJA%20e%20o%20desafio%20da%20formac a o%20docente%20nas%20Licenciaturas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alexandre/Downloads/EDU-0231-M%C3%B3dulo%202-%20Aula%208-20ART%20IGO%20A%20EJA%20e%20o%20desafio%20da%20formac%20a%20o%20docente%20nas%20Licenciaturas%20(1).pdf).> Acesso em 03 out. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. Ciclo da Aprendizagem: **Revista Escola**, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XXIV A EDUCAÇÃO: O CAMINHO PARA A CIDADANIA

Marinês Segatti de Oliveira

Introdução

Filha de pais com baixo grau de formação escolar – meus pais tinham somente até a 4ª série primária – vejo hoje que trilhei uma caminhada um pouco distinta daquela que, em 1955, era o que a maioria dos filhos de trabalhadores podia esperar. Naquele tempo, poucas eram as famílias que conseguiam manter seus filhos na escola por período maior do que o mencionado. Foi época da chegada de algumas indústrias a São Paulo, de aumento de produção e de crescimento populacional. A necessidade de trabalhadores era grande e, assim, muitas empresas treinavam seus funcionários ao trabalho numa prática, na maioria das vezes, mecanicista e repetitiva, que bem foi retratada no filme “Tempos Modernos”¹, de Charles Chaplin. Assim, nesse período, as profissões eram muitas vezes ensinadas de pai para filho numa tradição quase que hereditária.

Meus avós maternos sempre estiveram muito próximos a mim. Meu avô, padeiro, era excelente em contas matemáticas, porcentagens e quantidades. Recordo-me bem de uma tarde de domingo, sentada na varanda da casa de meu avô, em que ele passou a me ensinar a medida de litro: fez-me pegar uma garrafinha de 150 ml de água e encher uma garrafa de 1 litro para me mostrar quantas garrafinhas eram necessárias para completar aquela de 1 litro. Eu teimei o quanto pude colocando uma garrafinha sobre a outra e dizendo ao meu avô que bastariam apenas uma e meia garrafa para encher. Que surpresa tive ao ter que ir várias e várias vezes buscar água com a garrafinha: parecia-me que a de um litro nunca seria completada.

Também sempre estive próxima a mim minha tia materna, apenas oito anos mais velha do que eu. Sentou-se comigo uma tarde e passou a ensinar-me francês². Achei maravilhoso aprender o tal “*bonjour*”. Passamos uma tarde inteira rindo com a pronúncia na qual eu não estava habituada.

Já com as amigas da vizinhança, brincávamos de “escolinha”, e sempre era a maior disputa para ver quem é que seria a professora, enquanto nos ensinávamos aquilo que até então sabíamos. E, assim, em uma casa e em uma vizinhança que eram uma verdadeira festa, loucura e confusão, cresceu a mais velha de uma família de sete filhos.

¹ Charles Chaplin. Tempos Modernos. 1936. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0gY0JR6s38g>. Acesso em: 01.mai.2017.

² Era a língua estrangeira ensinada no Ginásio (atual Ensino Fundamental II), em 1970 nas escolas públicas estaduais. Depois mudou para a língua inglesa.

Embora muito já tenha aprendido no contexto informal, a minha educação dita básica, ela se iniciou em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) aos seis anos, quando cursei o “pré-primário”. Lembro-me bem da sala de aula, limpa e com móveis novos. Eu me sentia maravilhada com tudo o que a escola me oferecia. Posteriormente, já em uma Escola Estadual (E.E), cursei o “Primário, o Ginásio e o Colegial” (atual Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Nesse período, tudo correu tranquilamente, em idade própria, sem grandes dificuldades ou reprovação, embora deva dizer que, sempre fui agitada e dada a conversas, o que acabou me custando muitos bilhetes no caderno endereçados aos meus pais.

Nesse tempo, a única interrupção em minha trajetória escolar, deveu-se a uma greve escolar nos anos 1970. Ficamos por vários dias sem poder ir para a escola, para a E.E “Professora Risoleta Lopes Aranha”. Contudo, lembro-me sobretudo de que essa era uma boa escola e contava com excelentes professores, dedicados e capacitados, que guardo com carinho na lembrança, assim como sei que o fazem meus irmãos, que ali estudaram junto comigo.

Porém, naquele período, não apenas eu e meus irmãos frequentamos a escola: esse espaço também pertenceu à minha avó, Dona Ana - como todos familiares, conhecidos e amigos chamavam-na - pelo que se torna necessário falar acerca dela.

Minha avó, Dona Ana, foi uma mulher humilde roceira, sem nenhuma formação escolar, bondosa ao extremo, talentosa na cozinha, sempre atenta e disposta a servir a família. Minha avó sabia ler e passava horas com a bíblia ou seu livro de ervas medicinal em mãos. Conhecia bem cada planta, sua finalidade, suas propriedades curativas e, assim, ninguém ficava com dor se Dona Ana estava por perto. Contudo, essa senhora de tão bela conduta não sabia escrever nem ao menos o seu nome e, por isso, foi logo cedo que pude perceber o valor da leitura e da escrita na vida humanizada de uma pessoa. Por vezes, ao surgir a necessidade de assinar um documento de cartório, ela se negava a permitir que sua digital fosse carimbada no documento. Ela se sentia envergonhada, inferiorizada ou mesmo desvalorizada e, por este motivo, resolveu agir quanto a isso.

Com a indicação de familiares e amigos, ela se dirigiu à uma escola que ofertava o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para que pudesse aprender a escrever o seu nome. E por algumas semanas, lá ia Dona Ana, durante as noites, para a escola com seu caderno brochura e um lápis na mão. Ela em muito se esforçou e, enfim, aprendeu as tão especiais letras.

Foi maravilhoso acompanhar essa história. Tenho a lembrança da sala de aula em que durante o dia eu me sentava para aprender, criança pequena, e em que, durante a noite, minha avó sentava-se, na mesma carteira, diga-se de passagem, para aprender; uma senhora e avó. Essa oportunidade deu a ela um novo sentido, uma nova esperança e uma nova dignidade.

São lembranças de minha infância e de minha trajetória escolar, que, devo dizer, sempre me impulsionaram a aprender mais e mais, a estudar e seguir as famosas letras.

A Educação Humaniza

Meus pais e minha avó são apenas um número pequeno nas estatísticas brasileiras dos que não tiveram acesso à Educação Básica, e, por conseguinte, não tiveram seu direito à plena cidadania e à educação, garantidos e respeitados. Antes, a falta de escolas próximas às fazendas impediu minha avó de sequer iniciar sua educação formal. Posteriormente, foi a necessidade de trabalhar para subsistência que veio a interromper a jornada educacional de meu pai e minha mãe, assim como o crescimento da economia local, com a necessidade de mão de obra, oferecendo atrativos à população.

Morávamos em área urbana numa cidade pequena, com várias indústrias têxteis familiares. Entretanto, em razão de algumas indústrias multinacionais chegarem ao Estado de São Paulo na década de 1970, nossa cidade industrializou-se rapidamente, havendo a necessidade de mão de obra especializada. Siderurgias, metalúrgicas, indústrias têxteis e o comércio oportunizaram um crescimento rápido em nossa região, e, assim, surgiram, como a própria história educacional relata, inúmeras escolas técnicas, estaduais e particulares.

Em consequência disso, abriu-se para mim uma oportunidade que não estava lá para meus pais: pude concluir o Colegial (atual Ensino Médio) e o fiz em uma Escola Politécnica. Cursei-os por três anos, Colegial e Técnico, de forma concomitante, o último no período noturno. Por conta disso, logo inici-ei minha carreira profissional, através de estágio remunerado em uma das muitas indústrias em nossa região e, conseqüentemente, consegui emprego após o término de minha conclusão de nível técnico.

No entanto, concluir os meus estudos não foi uma tarefa fácil de ser realizada. Meus pais, muitas vezes, custaram a compreender a necessidade de continuar meus estudos. Para eles, eu deveria ingressar na indústria têxtil como aprendiz e contribuir para suprir as necessidades da família. Simplesmente não podiam entender a real necessidade da educação na formação cidadã e humanizada. Meu pai insistia em proibir-me em continuar meus estudos no Colegial e, dessa forma, para não os aborrecer, eu trabalhava meio período, estudando no período vespertino e noturno.

Estudei com muito afínco. Preparava-me para as provas durante as noites com dificuldade, já que minha família era composta por nove pessoas e nossa casa era muito pequena. Porém, de fato terminei o Colégio e o Técnico em 1983 e logo trabalhava durante o dia todo.

Contudo, tendo em vista minha formação especializada, muito se perdeu pelo caminho e o que era de se esperar aconteceu. Não tendo conhecimento das matérias básicas e essenciais para aprovação em vestibular na Universidade Pública, além da falta de conhecimento em disciplinas como Química, Física e Biologia, e havendo uma concorrência sempre numerosa, por mais que tenha prestado os exames de admissão, com minha classificação não me foi possível iniciar o Ensino Superior, naquele momento.

No entanto, ao estudar a trajetória da educação brasileira, como estudante do curso “Fundamentos da Educação para Jovens Adultos e Idosos: Te-

oria e História”, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), vi retratada nos artigos lidos a minha trajetória educacional. É como que se alguém estivesse escrevendo como tudo aconteceu na minha vida escolar. Percebo, então, que a minha história não apenas me pertence e também que a trajetória educacional brasileira se revela a se desenvolver a passos lentos, embora felizmente o faça de forma constante, truncada de reformulações, algumas boas e outras ruins.

Contudo, ressalto que a educação, seja qual for a metodologia, enfoque ou conteúdo, humaniza e tem seus frutos. Com o curso técnico, em uma época de crescimento industrial e expansão capitalista, pude usufruir de bons salários que me garantiram a entrada no Ensino Superior Privado e, assim, sete anos após concluir o Colegial, ingressei na Universidade.

Estudei durante quatro anos em Curso Superior no período noturno. Trabalhava durante o dia e estudava durante a noite. Como me sentia feliz e realizada indo para a Universidade. A sensação de liberdade, de autonomia e de esperança de um futuro melhor fazia com que eu me sentisse especialmente importante. Eu, então, passei a fazer parte da pequena estatística de pessoas que conseguiram concluir o Ensino Superior. Foi um grande sonho realizado.

Essa humanização que a educação traz foi sentida por mim durante a minha vida. Experimentei a sensação de concluir os níveis da educação com muito esforço e dedicação, e sinto que sou uma cidadã que conseguiu sua plena cidadania através da educação - talvez justamente pela tamanha importância que a educação exerceu na minha vida e na daqueles ao meu redor.

Por esse motivo, sempre estive em mim o interesse em ser uma educadora, em dividir os conhecimentos que adquiri com outros sujeitos que tem a sua trajetória educacional interrompida por dificuldades diversas.

Foi então que, por razões de trabalho de meu esposo, mudamos para o Estado do Espírito Santo. Ao chegarmos aqui, encontrei uma situação nova. Muitas comunidades vivem do cultivo da terra e muitos cidadãos são impedidos de concluir os níveis da Educação Básica, por dificuldade de acesso, necessidade de ajudar no cultivo, entre outras razões. Além disso, há várias comunidades, indígenas, quilombolas, que também lutam por seus direitos sociais.

Decidi retornar para os bancos das Universidades, em 2013 e formei-me em Licenciatura em Música. Praticante da música em caráter amador busquei um Curso de Licenciatura na Faculdade Estadual de Música do Espírito Santo (FAMES) e concluí minha segunda graduação em 2016. Outra grande oportunidade que agarrei com todas as minhas forças.

Realizo-me ao ensinar a música: uma educação outra que também humaniza porque permite ao sujeito externar sentimentos e emoções. A música que através da história mostra um mundo cheio de riquezas e belezas, além de proporcionar ao educando uma imersão à cultura, seja sua própria ou a de outros.

No convívio, dentro do espaço escolar, cada indivíduo traz consigo o aprendizado cultural desenvolvido em sua comunidade: as experiências indivi-

duais e as preferências musicais são particulares de cada um e o espaço escolar um palco para esta diversidade. O aluno pode desenvolver suas habilidades musicais tanto na esfera de apreciação quanto da produção musical, instrumental ou vocal. Pode vivenciar essa experiência no Estágio Supervisionado na Educação Básica, ao longo dos anos de 2015 e 2016 e notar como, de fato, essa vivência musical favorece o aprendizado e as trocas materiais. Assim, “as manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares” (BRASIL, 1998, p. 37). O aluno ao aproximar-se dessas culturas experimenta suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, e neste processo amplia a sua convivência social (BRASIL, 1997, p.74).

Tal afirmação encontra suporte em Souza (2004), que considera de suma importância os educadores musicais conhecerem seus alunos, seus contextos sociais e culturais, suas vivências musicais e explorarem ao máximo estas experiências num fazer comum. Para a autora, o ensino-aprendizagem está intrinsecamente relacionado nesta troca de conhecimento e práticas. Ela destaca que, em suas pesquisas, tem incitado os professores a refletirem sobre a necessidade de criar “um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais” (SOUZA, 2004, p. 9), a fim de “conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu ‘mundo’” (SOUZA, 2004, p. 9).

Isto posto, percebi uma oportunidade no ensino da música enquanto arte e cultura³. Percebi a música como uma ferramenta para interação e desenvolvimento crítico e participativo dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois todos os indivíduos têm em sua vivência pessoal uma influência musical, seja ela popular, religiosa ou de tradição cultural e familiar.

O professor de Educação Musical, conquanto educador, tem em suas mãos um poderoso instrumento socializador e pode ser um mediador da diversidade cultural e social no âmbito da sala de aula. O professor pode usar de elementos teóricos – história – e práticos – ritmos e movimentos – para favorecer as trocas e promover a aproximação do grupo.

Acredito sim, que a música possa contribuir e auxiliar o processo de aprendizagem, interação, participação e colaboração entre os educandos da EJA, pois permite aos sujeitos uma criação artística e uma convivência colaborativa.

³ Importante destacar que, embora o ensino da música na educação básica represente componente curricular obrigatório, a dimensão artística e social desta disciplina está fundamentada nos parâmetros curriculares bem como nas diversas pesquisas de educadores do último século.

Treinamento ou Aprendizado?

Minha experiência na Educação Básica se deu recentemente, nos anos de 2015 e 2016, por ocasião do Estágio Supervisionado em escola pública⁴. Como aluna do curso de Licenciatura em Música, minha orientadora de Estágio me incentivou e me orientou a exercitar a prática educativa em escolas públicas municipais e estaduais, sob a perspectiva de que estudávamos na Faculdade; devemos exercer a cidadania de forma também pública. Ela, assim, acreditava no papel humanizador e libertador da educação, e nos ensinava a viver princípios éticos e participativos na educação pública.

Realizei, dessa forma, estágios nas escolas públicas, atuando na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), vivenciando e aprendendo sobre a educação brasileira. Foi um período importante para a minha formação docente, pois encontrei educadores comprometidos e engajados em educar para a vida e para a cidadania.

No entanto, tive como período mais marcante no período do Estágio, aquele em que me dediquei ao ensino de jovens e adultos num curso preparatório para o vestibular da própria Faculdade. Foi gratificante ver diferentes sujeitos com suas trajetórias educacionais também diferentes a partilharem dos mesmos objetivos, buscando ampliar o conhecimento e conquistar uma vaga em curso superior. Todos membros da comunidade de Vitória (ES) e região, lutando por seu direito à educação.

Além disso, a Faculdade de Música por se tratar de um Curso de Licenciatura, permitiu-me também o contato com a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) e senti-me motivada a aprender a linguagem. Tenho, desde então, participado de vários cursos oferecidos pela Prefeitura Municipal de Vitória e pela Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo, oportunizando-me um contato com alunos surdos, ampliando, assim, minha visão de educação humanizada.

Porém, interessada, sobretudo, na EJA, por razões já detalhadas, frente à oportunidade de realizar um curso à distância pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e incentivada pela minha família, iniciei meus estudos através de plataforma *on-line*.

Como primeira experiência num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) passei, em um primeiro momento, por grandes dificuldades, principalmente quanto a manter os estudos com regularidade, pois as aulas traziam muitos textos, artigos e pesquisas que exigiam muita dedicação na leitura.

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica orientam o estágio supervisionado “como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”, ou seja, “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado” (BRASIL, 2001, p. 10).

Assim, passei a dedicar grande parte de minhas manhãs e tardes à leitura e à execução das atividades propostas, o que, com o decorrer do curso, foi se acomodando à rotina diária e o curso foi se desenvolvendo de forma mais tranquila. Essa oportunidade me ofereceu novas perspectivas sobre a EJA, um novo aprendizado, uma ampliação do conhecimento de cidadania e humanização através da educação, pois o curso: “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História”, colocou-me em contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e me possibilitou uma maior compreensão das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBs), da história da educação brasileira e, principalmente, das Constituições Federais, a qual, com seus artigos que regeram/regem a vida neste país que é o Brasil, e que anteriormente, não conhecia a miúdo.

Ler e reler textos de educadores e pesquisadores a respeito da educação para jovens e adultos e idosos proporcionou-me um aprendizado e uma nova visão sobre esta modalidade de educação que, para além de ser inclusiva, corrobora para um crescimento social e humano. Foi por meio do curso “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos – Teoria e História”, que eu pude me aprofundar nessas questões, conhecer leis, normatizações, ideias e pareceres que regem e orientam a educação brasileira; e, através de tal aprofundamento, posso dizer sem sombra de dúvidas: a educação é libertadora e humanizadora.

Relembrar o ontem hoje

Enquanto lia os depoimentos de alunos, hoje professores, suas experiências em uma época de Regime Militar, que podem ser encontrados no texto “Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos” (ALVES; CABRAL, 2015), foram evocadas lembranças de tempos vividos na minha trajetória escolar no período de 1972 a 1983. Confesso que não havia percebido o quanto algumas lembranças ainda vivem fortemente em minhas memórias. O título do artigo parece extremamente ameaçador e até certo ponto exagerado, mas percebo que não houve exageros nem de escritores nem de narradores.

Com oito anos de idade, em 1973, estava matriculada da 2ª série do Primário (atual Ensino Fundamental I). Como já mencionei, gostava muito de falar e me distraía com frequência durante a aula. Minha, então, professora passou-me uma tarefa para casa, uma cópia de uma história de nosso livro didático. Acabei esquecendo-me de fazê-la e, quando cheguei à aula no dia seguinte, fui ameaçada verbalmente diante de todos os alunos e fui para o canto da sala, em um local próximo ao cesto de lixo, e lá permaneci em pé por aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Em outra ocasião, neste mesmo ano, 1973, durante a merenda no intervalo da aula, tomávamos sopa em pé ao redor de uma mesa montada no pátio, pois não havia cadeiras. O diretor da escola aproximou-se de mim e percebeu a maneira como eu segurava a colher e me deu uma “bronca” em voz alta e

ríspida, pois “não seria assim que deve segurar uma colher” – sendo que eu a segurava igual ao meu pai. Pegou minha mão pequenina, forçou-se a segurar da maneira que ele considerava correta e não saiu do meu lado até que eu terminei de comer. Chorei envergonhada.

Posteriormente, agora já no Ensino Técnico, acreditando ter superado os “professores autoritários” e ter vencido meus “monstros”, deparei-me com uma situação de humilhação por não dominar alguns conteúdos da língua inglesa. Apesar de ser uma Escola Estadual, prevaleciam alunos pertencentes à classe média alta frente aos poucos que ali se encontravam a realmente necessitavam da educação pública. Assim, em sua grande maioria, os alunos conseguiam pagar curso particular de inglês paralelamente, o que facilitava o aprendizado. A minoria, à qual eu pertencia, não tinha a mesma facilidade, então éramos utilizados para fins de comparação e humilhados em quase todas as aulas.

Contudo, resalto que tive também a oportunidade de aprender com excelentes educadores, que me motivaram e conseguiram extrair de mim o meu melhor, tendo sido, por vezes, ao final de diferentes etapas de ensino, mencionada por eles como uma das alunas que mais se destacaram por seu desenvolvimento. Assim, aprendi que um educador, em seu melhor sentido, deve ser aquele que consegue fazer germinar o melhor de seus alunos, buscando em cada umas suas qualidades e, a partir daí, oferecer meios para o seu desenvolvimento.

Realmente, recordar é trazer o ontem hoje. É claro que isso não mais me faz chorar e sei também que aquele era o contexto nas escolas públicas da época, entretanto como educadora que sou hoje, entendo que preciso ser diferente, que o “segurar a colher” não muda a dignidade de ninguém, nem nos torna superiores a outrem.

Considerações Finais

Apesar do subtítulo dado a essa seção, acredito que aqui deveriam ser as “Considerações Iniciais”, posto que, uma vez que estamos em constante processo de aprendizagem e trocas materiais a cada dia de nossa existência, podemos pressupor que cada final se trata de um novo início. Assim, ao final desse processo, estou buscando uma oportunidade de me tornar professora da EJA e acredito que esse tempo de estudos e aprofundamentos abriram novas perspectivas, principalmente, quanto à educação popular humanizada.

Refletir e estudos sobre a educação no Brasil e, em especial a educação para as pessoas jovens, adultas e idosas, proporcionou-me ampliar conceitos sobre a educação, experimentar um novo olhar através da visão de educadores, pesquisadores e revisitar as leis brasileiras, em seus textos, muitas vezes longos e abrangentes, mas que oportunizaram uma reflexão mais aprofundada da educação como direito à cidadania.

Entendo, mais do que antes, que muitos cidadãos brasileiros, por desconhecerem seus direitos, deixam de usufruir as oportunidades que lhes são

garantidas e que podem mudar seus contextos sociais. Um “mudar” que aponta para “ampliar”, “garantir”, “incluir”, e “dignificar”, pois não só queremos, mas devemos poder escolher nossos caminhos, sendo que a educação como direito à cidadania, vem ampliar nossos horizontes, dando-nos a oportunidade de conhecer os direitos antes negados.

REFERÊNCIAS:

ALVES, José Joaquim Ferreira Matial; CABRAL, Ilídia: Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, pp. 630-662, set./dez. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 01.maio.2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artepdf.pdf>> Acesso em: 01.maio.2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP 9 de 08 de maio de 2001. Relatora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 01.maio.2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28 de 02 de outubro de 2001**. Relatores Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 01.maio.2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 27 de 02 de outubro de 2001**. Relatora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>> Acesso em: 01.maio.2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 01.maio. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 01.maio. 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, pp. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>> Acesso em: 01.maio.2018.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XXV
REFLEXÕES SOBRE MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Osmar Junqueira dos Santos

Introdução

A construção desse memorial foi um processo difícil, pois realizar um artigo científico têm normas e modelos preestabelecidos, porém um gênero como este é organizar um roteiro da nossa vida pessoal e profissional, questões não muito presentes nas atividades acadêmicas. Como Prado e Soligo (2007) definiu esta narrativa “é o registro de um processo, de uma travessura, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas”. (p.45).

Para escrever este documento necessitei resgatar recordações, sentimentos e emoções construídas na minha vida, um processo de elaborar uma linha de tempo de observações e sentimentos que estavam guardados no baú escondido da minha memória. Um trabalho de autoconhecimento, que envolveu questionamentos como: Quem sou eu? O que é a Educação para mim? Indagações existenciais, que são atributos do ser humano, que o processo educativo influenciou nas minhas escolhas.

Rascunhei uma lauda e meia e parecia que não ia conseguir introduzir mais conteúdos, mas, de repente, foi fruindo e se transformou em muitas folhas. Discorrer sobre a minha formação e trabalho profissional também foi muito importante, essencialmente, quando teorizei o educador Paulo Freire, que ampliou ainda mais meus objetivos e caminhos na docência.

Leciono na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na área de conhecimento da Matemática e Ciências, toda a teoria oferecida por este curso fortaleceu as minhas abordagens de ensino e de aprendizagem enquanto educador, pois acredito em visão sociocultural (MIZUKAMI, 1998), esta abordagem o educador Paulo Freire foi o precursor e valorizou a cultura popular por meio da democratização da educação.

Posso ilustrar com a frase deste intelectual “ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. Enquanto professor podemos compreender melhor as dificuldades dos nossos alunos, e planejar ações para seu desenvolvimento dos saberes. (2002, p.25).

Sucintamente, este memorial foi desenvolvido em três partes denominadas: A escola na minha infância e na adolescência: uma ferramenta para minha profissão; A Matemática: meus caminhos profissionais e Educação de Jovens e Adultos: Empatia e projetos.

A partir dos objetivos deste curso creio que fortaleceu meus conhecimentos históricos, sociais, econômicos, políticos, pedagógicos presentes na

trajetória dos sujeitos da modalidade do EJA, sob a ótica das concepções freirianas.

Expressei um conteúdo pessoal, formativo, profissional e teórico, com os referenciais de diversos autores, uma fonte rica oferecida nesta formação. Os principais foram: Paulo Freire, Maria Helena de Sousa Patto, Dermeval Saviani, Lev. S. Vygosty, Moacir Gadotti, Gabriel Chalita, Maria Olívia de Oliveira, Ole Skousmose e outros que trouxeram fundamentos essenciais para organizá-lo.

A Escola na minha infância e na adolescência: uma ferramenta para minha profissão

Nasci na cidade de São Paulo, em 1968, porém minha família residia em Guarulhos uma cidade antiga fundada em quatro séculos e meio, e somente com a inauguração das rodovias Presidente Dutra e Fernão Dias, que facilitou aproximação da população na capital São Paulo, e atingiu um desenvolvimento favorável em todos seus campos. Este espaço faz parte da minha infância, adolescência e fase adulta.

Morávamos em uma casa pequena, com meus pais e nove irmãos, eu sou o mais novo, o caçula. Brincava como todas as crianças na rua, num campo de futebol perto da minha casa, minhas brincadeiras preferidas era bola, corrida e até, às vezes, de escolinha...

Iniciei meus estudos na Escola Padre Valentin Gonzáles Alonso, localizada no Parque Uirapuru, uma instituição escolar que realizei o ensino fundamental I e II, podia avistar muitos muros com árvores aos redores. Nesta instituição tive bons professores e amigos, ela era perto da minha casa e oferecia a oportunidade de ir sozinho depois dos dois primeiros anos. O ensino era chamado de 1.º grau e composto de oito séries, quem regia era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5692/71.

Minha mãe se chamava Maria Isabel, ela me matriculou nesta escola, pois meus irmãos haviam estudados lá e conhecia o ambiente. Ensinava-me às lições de casa, porém me explicava o que sabia, pois não tinha muito estudo. Creio que a poesia de Freire, “*Escola*”, possa trilhar o meu itinerário de vida particular e profissional. Os primeiros versos ilustram o significado do que espaço é para os educandos.

Escola é..
O lugar onde se faz amigos
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos..
Escola é, sobretudo, gente,
Gente que trabalha, que estuda,
Que se alegra se conhece, se estima.
(FREIRE, 1997)

Na primeira série fui alfabetizado pela cartilha “Caminho Suave”, lembro-me da capa com dois estudantes no caminho da escola com seu cachorro, com muita felicidade. Agora sei que tinha um método por imagens e aprendíamos com as ilustrações, palavras chaves, sílabas e letras. Na época não entendia o que era algumas palavras, por exemplo, zabumba¹, queria aprender escrever outras palavras e ler os livros que tinham em casa, porém me lembro de muito pouco da professora.

Observo pelos pressupostos de Paulo Freire (1989), que aquele método não era nada significativo para os estudantes, apenas memorizávamos as imagens e não levava em conta as nossas hipóteses sobre a escrita, como conceitua esse autor e também as pesquisas de Emília Ferreiro (1980)², que o educando tem um conhecimento prévio da escrita e leitura e o professor necessita pesquisar como ele aprende à escrita, quais são suas hipóteses.

Já para Freire o método de alfabetização consistia em encontrar temas geradores para que os alunos adultos pudessem identificar a partir da sua realidade, o contexto vocabulário para aprender ler e escrever, um processo conscientização, capacitando o aluno para a aquisição dos instrumentos da leitura e escrita enquanto processo de libertação. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, portanto, é uma experiência existencial. Processo que:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda. Só se apreendendo seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixa-la. A memorização mecânica da descrição do elo não constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memoriza-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1989, p.11).

Na segunda série tive uma professora, de idade mais elevada que as outras, mas nada tirava a sua paciência de ensinar e aprimorar minha alfabetização. Suas aulas traziam o afeto no seu planejamento, tinha atitudes meiga e muito educada. Creio que a afetividade é um elemento que acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte, ela é uma fonte vital, esse elemento fez uma boa aprendizagem na minha infância. A afetividade tem papel essencial na educação:

¹ Esta palavra foi mudada por Zazá, porém utilizei este exemplo, para demonstrar que não era um tema gerador, como no método de Paulo Freire.

²Emília Ferreiro, da área de alfabetização, escreveu o livro “Psicogênese da Escrita”, que dá ênfase nas concepções a respeito do processo de construção do conhecimento da língua escrita, por parte dos alunos.

É o que transporta a nossa vida, a alegria, a felicidade, a esperança, o entusiasmo, a motivação, o prazer e o principal de todos: o amor que é o prolongamento do domínio, que é o coração. É inconcebível uma educação em que não exista a afetividade em sua composição, pois [...] sem afeto não há educação (CHALITA, 2004, p.149).

Neste momento vivenciei muito a escola enquanto parte das minhas brincadeiras, lembro-me dos corredores de ônibus quando no centro da cidade. Nas avenidas passavam carros, coletivos, *kombis* e até caminhões. O *fusca* era que mais víamos nas ruas, andava e contava quantos carros tinha visto suas cores e tamanhos, essa aprendizagem para mim era fundamental. Tinha um pouco de dificuldade na Matemática, porém não sabia que ela poderia trazer instrumentos para minha vida e profissão.

No próximo ano escolar, aconteceu um fato que fez interromper todo meu processo aprendizagem, na terceira série fui reprovado, um acontecimento que marcou muito minha vida escolar, porém não me lembro do professor e quais foram minhas dificuldades para ter esta retenção. Questiono-me, pois já estava alfabetizado, fazia as quatro operações e deixei um ano da vida escolar passar e fiz novamente. Saviani (1992) aponta que:

[...] o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola: ler e escrever, contar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, história e geografia humanas. (SAVIANI, 1992, p.25)

Agora enquanto educador me indago: Qual seria o conteúdo não aprendido para ser reprovado? Quais seriam minhas dificuldades após ser alfabetizado nos dois primeiros anos? Qual seria a responsabilidade desse professor na aprendizagem do conteúdo que não consegui aprender? Muitos questionamentos que faço na minha prática antes de reter um aluno.

Um tempo vivenciado de nove anos em uma escola pública, com professores que ensinavam os conteúdos de forma tradicional, ou seja, a proposta era centrada neles, eles vigiavam os alunos, corrigiam e ensinavam a matéria, o conteúdo era o mais importante, aulas eram sempre orais e exercícios repetidos. Fazíamos muita cópia da lousa.

No ensino Fundamental II recordo de um professor de Matemática que fazia seleção de inteligência, separavam as fileiras conforme os alunos passavam os níveis, via isso como negativo, a nossa vida de alguns professores marca de forma positiva e outros deixam um sentimento de recusa.

Freire (2000) denomina esta metodologia como “educação bancária”, que pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando. Portanto, o professor é o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve o que quer ensinar para o aluno, pois, o aluno é o objeto que recebe o conhecimento. O educador “bancário” faz depósitos nos educandos de forma passiva. Esta concepção de educação tem como propósito intencional ou não, o objetivo é a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e que se submetem a estrutura do poder vigente. (PATTO, 1977, p. 120).

Freire aprofunda essa análise e aponta que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro”. (FREIRE, 1996, p.57).

Para realizar o Ensino Médio, ou “Segundo Grau” como era chamado na época que realizei em outra Escola Estadual denominada Prof. Alberto Bacan, situada no bairro Jardim Nova Cumbica, três anos concluí essa etapa, um fato que marcou e trouxe-me infelicidade, aconteceu no segundo ano, em uma prova de Português. Era adolescente como os outros e estava conversando com um colega ao lado, no momento, a punição foi somente minha, a professora ficou furiosa e resgatou minha prova e indagou que eu seria sentenciado com recuperação. Porém, fiz as atividades e não fui reprovado.

Todos esses momentos foram vivenciados com os meus amigos, a questão vocacional não estava ainda definida, a disciplina da Matemática era um enigma para mim, achava muito difícil, porém na escolha universitária busquei uma formação na área, na Faculdade privada em Guarulhos, também, foram quatro anos de estudos na Faculdade Integrada de Ciências Filosofia e Letras de Guarulhos.

A Matemática: meus caminhos profissionais

Esta instituição que foi inaugurada poucos anos da minha entrada no ensino universitário, oferecia suas atividades educacionais com bons professores, tinha alguns amigos, porém muitos não fizeram carreira nesta área e foram para outras como Advocacia e Engenharia. A escolha da Matemática foi feita mesmo com muita dificuldade que tive durante o processo escolar, creio que a universidade trouxe o elo com esse conteúdo e o alicerce para minha vida profissional.

Conjuntamente com essa faculdade fiz um curso de Eletrônica, porém não concluí, mas esses conteúdos me ajudaram trabalhar como técnico de eletrônica (copiadoras e impressoras) na empresa autorizada da Canon hoje com Reis Office comecei o trabalho em 1981 e trabalhei por dezoito anos nesta empresa.

Em julho de 1998, iniciei minha carreira, na área de educação, lecionei a disciplina de Física para alunos do terceiro ano no Ensino Médio, na época

chamada de suplência era regida pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

A prática oferecida na Faculdade não deu arcabouço para minhas pesquisas e inquietações sobre a prática, as aulas eram expositivas, aos sábados tínhamos aulas no laboratório de Física, sempre enfileirados, as nossas experiências eram poucas nesse campo. Procurei uma Especialização em Lato Sensu na Oswaldo Cruz, em 2003, pois sentia que faltava algo para desenvolver em sala de aula. Neste momento, tive um modelo de ensino mais avançado com aulas a partir do diálogo e de discussões sobre as práticas educativas.

Reconheço que a sala de aula é um espaço de aprendizagem para o professor e os alunos, compartilharemos as experiências e conhecimentos, pois, estão inseridos em uma realidade social e cultural para transformar a sociedade, na construção de saberes.

A Matemática e as Ciências podem ser consideradas como um campo de conhecimento importante tanto na linguagem e como instrumento de resolução de problemas. Nas aulas podemos oferecer a metodologia das notações, de algarismos, tabelas, gráficos e desenhos, ferramentas valiosas para o desenvolvimento da modernidade e da tecnologia. (CARVALHO, 2011, p.35).

Este curso de especialização trouxe muito prazer e um conhecimento satisfatório, favoreceu minhas percepções sobre o processo ensino de aprendizagem. Pude ampliar meus questionamentos sobre a importância de um trabalho interdisciplinar e a importância do planejamento de projetos para estudo de jovens, adultos e idosos, uma organização de um currículo que tem em referência, a interação com nossos alunos.

Para isso temos como instrumento essencial o conhecimento prévio que eles têm sobre os temas desenvolvidos no conteúdo que lecionamos. Levamos em conta as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, ou seja, o contexto histórico vivenciado pelos educandos. Freire (1996) amplia essa reflexão e esclarece que:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (FREIRE, 1996, p.59).

Ampliei meus conhecimentos matemáticos e durante esses quinze anos tenho buscado novas formações, estou abrindo novos caminhos na minha carreira. Prestei alguns concursos e me efetivei na Cidade de Ferraz de Vasconcelos (2011), Prefeitura de São Paulo (2013) e Estado de São Paulo (2014). Tenho realizado uma jornada de Professor de Matemática e Ciências no ensino Fundamental II e Médio, nas escolas regulares e na Escola Educa-

ção de Jovens e Adultos. De todas essas perspectivas de trabalho, o EJA é que me traz mais prazer em lecionar, me identifico com esta modalidade.

Durante dezenove anos na área de educação, posso dizer que doze anos com estes alunos, que já passaram por uma escola regular ou não, mas tem ansiedade de aprender, um trabalho árduo, pois temos uma quantidade considerada de alunos com deficiências. A inclusão é um desafio e faz com nossas ansiedades e expectativas buscar novos conhecimentos.

Atualmente, sou professor do Centro Integrado de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, CIEJA Itaquera, localizado na zona leste de São Paulo, uma instituição regida pela Prefeitura de São Paulo, com uma boa organização gestora, um espaço em que realizo com outros professores diversos projetos, tentamos fazer com que nossos alunos possam ter experiências em todos os campos disciplinares.

Destaco que é uma proposta educativa que me faz muito bem, pois ela é diferenciada das outras, os alunos que frequentam esta instituição têm uma motivação mais eficaz para aprender. Acredito que todos são capazes de aprender, enquanto, educadores temos que oportunizar a utilização de diversos recursos educativos, para que eles tenham ao acesso às universidades e campos profissionais, enfim, são sujeitos de sua própria escolha e agentes culturais. Minha reflexão:

Os grupos que detêm a hegemonia da tecnologia impõem um poder simbólico e cultural, reconceitualizando valores universais como democracia, direito à propriedade e à educação, impondo um “senso comum”, determinando normas de conduta, formas de ação e indicando o que é certo ou errado para o mundo. (OLIVEIRA, 2007, p.241).

Muitos alunos que deixavam de estudar, agora retornam com uma força muito grande para os estudos, pois é direito de todos terem uma educação sistemática, nas nossas escolas. Em suma, a escola é o espaço que ocorre a apropriação e a sistematização do conhecimento, os saberes devem estar presentes, como um laboratório, em que o processo discursivo se dá por meio de interações, que às vezes, traz conflitos e negociações, ou seja, um movimento problematizador construído pelos atores: professor e aluno.

Educação de Jovens e Adultos: Empatia e projetos

Empatia tem como significado “estado de espírito no qual uma pessoa se identifica com a outra, supondo sentir o que ela está sentido”. (LUFT, 2004, p.266), ou seja, uma situação vivenciada, que traz emoções e sentimentos.

Creio que lecionar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos fortaleceu estas vivências de dificuldades de aprendizagem e até retenção da minha vida escolar foi revista como uma falha também do sistema. Conheço o

que faz uma pessoa parar os estudos por variáveis econômicas, sociais e até culturais. Infelizmente, muitos problemas enfrentados pela nossa política educacional.

Vygostsky aponta que as emoções e os sentimentos são manifestações e reações inteligentes. Amplia os seus pressupostos:

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através da outra pessoa. Essa estrutura humana é complexa, sendo o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social” (VYGOSTSKY, 2002, p.34).

Observa-se que há importância das trocas entre as pessoas no processo de ensino-aprendizagem, para que sejam significativas e contextualizadas em seu espaço, no tempo histórico, ou seja, que amplie as possibilidades de conhecimento para que os alunos pensem e atuem na sua realidade. Este é o caminho que tenho realizado na área de educação.

Freire foi um intelectual e militante político trouxe um novo paradigma para educação, especialmente, na modalidade do EJA, um alicerce para organização de uma proposta curricular que compreenda o aluno enquanto sujeito da sua própria história, este estudioso trouxe a inclusão de uma camada da população, que não tinha acesso aos bancos escolares. Demonstrou a importância de uma sociedade mais justa, igualitária e uma educação democrática, pressupostos que acredito e faço na minha prática pedagógica como referência.

No momento de tanta globalização, a disciplina que leciono Matemática “deixa de ser uma habilidade específica da razão para se tornar uma relevante ferramenta tecnocrática” (SKOUSMOSE, 2012, p15). Eu entendo como tecnocracia um modelo de governabilidade funcional, ou seja, que tem a aplicação das ciências no ciclo de toda cadeia produtiva e garante a sustentabilidade da espécie humana. Preciso fazer com que meus alunos possam levar o conhecimento matemático para sua vida cotidiana, o uso dessa aprendizagem para ampliar suas possibilidades de uma formação profissional.

Este autor destaca que a educação nesta área desempenha um papel significativo, porém, indeterminado, nos processos sociopolíticos. Enquanto para o benefício para a formação de cidadãos críticos, ou pelo mal por trazer outras variáveis e instrumentos que poderão levar ter vantagens com outros membros da sociedade.

Posso perceber que esse conteúdo é complexo, às vezes, não significativo para os alunos. Devido esse fato trabalho com projetos interdisciplinares com outras áreas de conhecimento. Para serem cumpridos meus objetivos

dou relevância ao diálogo no processo de ensino e planejamento das atividades.

Segundo Freire (2002) denomina esse processo de emancipatório, uma educação não pode ser neutra, “apolitizada”, porém que tem que emancipar o indivíduo e trazer elementos de sua libertação e transformação, enfim, resulta uma mudança na sociedade.

A escola que eu acredito tem que formar cidadãos aptos para pensar e praticar ações democráticas, capazes de adentrar-se na informatização dessa aldeia global com o respeito dos seus saberes.

Acresce a tudo isso, na atual sociedade da informação a constatação de que a cultura dominante continua priorizando os saberes acadêmicos, em detrimento dos demais saberes. Na EJA, os sujeitos têm um conhecimento ou saber vivido que difere do conhecimento ou saber escolar: no primeiro aflora o valor da experiência, do saber popular, o valor da maturidade e da sabedoria. (OLIVEIRA, 2007, p. 243).

Este curso de extensão da UNICAMP aprofundou muito os aspectos teóricos que acredito na minha prática, durante toda a jornada de trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Estas referências trouxeram um suporte para ampliação dos projetos interdisciplinares que realizo nesse espaço escolar.

Para trabalhar no CIEJA que é um local de muita formação, experiências e vivências plenamente da área de Educação. Um palco de atores em busca de saberes e conhecimento, uma comunidade em que o grande objetivo é o processo de aprendizagem de pessoas jovens, adultas, idosas e deficientes e a sua formação.

Aprendi com os pressupostos, essencialmente, de Paulo Freire, a importância de por nossos conhecimentos em prática pedagógica, um resgate do aluno enquanto receptor de bagagem de experiências, saberes e valores que permeiam um compromisso político pedagógico do professor.

Creio que uma ilustração poderá expressar mais este ambiente, repleto de esperanças e vontade de aprender, um espaço que permeia a força de vontade e caminhar para o futuro. Esta foto a seguir representa o fechamento de um ano letivo no CIEJA Itaquera.

Figura 1. Encerramento do ano letivo de 2017.



Fonte: Facebook da escola.

A experiência de doze anos com esta modalidade dá para entender o significado que Vygotsky deu para esta palavra vivência (em russo “*perejivanie*”). Prestes (2012) traz esse termo como essencial para entender a teoria deste estudioso, ao aprofundar esta questão sobre empatia e as vivências da modalidade do EJA, é necessário entender o que é aprendizagem (em russo “*Obuchinié*”):

[...] um processo psicológico próprio do sujeito, portanto uma atividade de desenvolvimento [...] uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma: daí porque se afirmar que atividade contém nela próprio os elementos que promovem o desenvolvimento. A atividade no sentido “*perejivanie*” é rica em vivência que geram a neoformações. (VYGOTSKY, 2002, p. 181-185).

Todo o processo de aprendizagem está preenchido com nossos pensamentos, sentimentos, emoções que se manifestam a partir da nossa inteligência. Portanto, cabe à escola explorar esses aspectos para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Este fundamento, também é encontrado em Freire (2002), pois, “necessitamos diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. (p.35).

Como na função da arte que supera o sentimento individual, a educação também tem seu aspecto criativo de fato, pois, possibilita a transferência de vivência comum. Ter empatia é se colocar no lugar entre a interação com os outros, por meio das experiências, pensamentos e sentimentos. Portanto, o

trabalho com EJA faz com que amplie minhas práticas e vivências na área educacional.

A educação tem muitas abordagens, trabalho com uma concepção ampla, ou seja, tento incorporar as dimensões educativas, a partir das relações sociais para construir uma formação humana na dimensão social, política e produtiva, na perspectiva de organizar ações para construção de um educando autônomo, crítico e ético.

Para ilustrar esta questão farei apenas a citação de um projeto realizado no último ano com estagiários da Universidade de São Paulo, denominado Projeto Mat 1500 2017, realizamos atividades em sala de aula e visitas em uma exposição. A participação foi efetiva dos nossos alunos, um estudo que trouxe muitas aprendizagens a eles, como demonstra na próxima figura.

Figura 2. Visita do Cieja na USP, exposição do Matemateca.



Fonte: Facebook Cieja Itaquera.

Considerações finais

A elaboração deste memorial foi instrumento fundamental para minha prática profissional, pois este curso de formação aprofundou meus conhecimentos sobre o estudioso Paulo Freire e trouxe uma nova perspectiva de como ensinar Matemática.

A construção do roteiro da minha vida pessoal espelhou caminhos de muitas descobertas do valor da escola para mim, e também demonstrou quais são as influências que fazemos em diversas histórias de vidas dos estudantes.

Entendo que educação é um processo vital para o ser humano, após ampliação dos direitos legalmente para todos, observamos no espaço escolar uma gama de pessoas que deixaram os bancos escolares por diversos motivos, em especial, estão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Creio que não basta o acolhimento e a garantia que todos os educandos possam avançar nos conteúdos, os nossos alunos de inclusão também tem

estes direitos. Portanto, o nosso objetivo é oferecer educação com qualidade e adaptar as questões pedagógicas, quando necessárias às metodologias diferenciadas e projetos interdisciplinares para que todos ampliem seus saberes e tenham chance de escolha de seu próprio caminho e se percebam como agentes transformadores para uma sociedade mais igualitária.

Ser educador é ter compromisso político-pedagógico como fez no seu trajeto de vida Paulo Freire, enfim, planejar ações que sua área de ensino poderá ampliar os conhecimentos para todos que estão na escola, ou seja, conhecer a realidade onde eles estão inseridos.

O movimento da sua organização deste memorial pode ter deixado lacunas, porém, na tentativa de fazer uma colcha de retalhos, em que foi tecida com minhas experiências, sentimentos e emoções durante estes vinte anos de prática profissional. Este curso condimentou a esperança de realizar um trabalho diferenciado e eficaz com todos os alunos, ampliou os referenciais e apontou nortes para minha caminhada e futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Regina P. A Matemática no século XXI. In: **Revista Protagonista**, novembro/2011, ano1, vol 1. Diretoria Regional de Educação Ipiranga.
- CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. In **Revista atual**, São Paulo: Gente, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- _____. **Educação como prática da liberdade**, 17 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelini. **Educação Matemática e Inclusão Escolar**: a construção e estratégia para aprendizagem significativa. Dissertação (Mestrado de Educação). Universidade do Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente (São Paulo), 2015.
- LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário LUFT**, 13 ed., São Paulo, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo, São Paulo: EPU, 1986.
- PRADO, Guilherme do V. T. e SOLIGO, Rosaura. **O memorial de formação – quando as memórias narram a histórias da formação**. Disponível: <http://.www.fe.unicamp.br/proef_memoriais 13> Acesso: 15.03.18.
- PRESTES, Zaia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise da tradução de Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese:

Universidade Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Maria Olívia de. Políticas públicas e educação de jovens e adultos. In: NASCIMENTO, A. D., e HETKOWSKI, T. M., orgs. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 310 p. SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

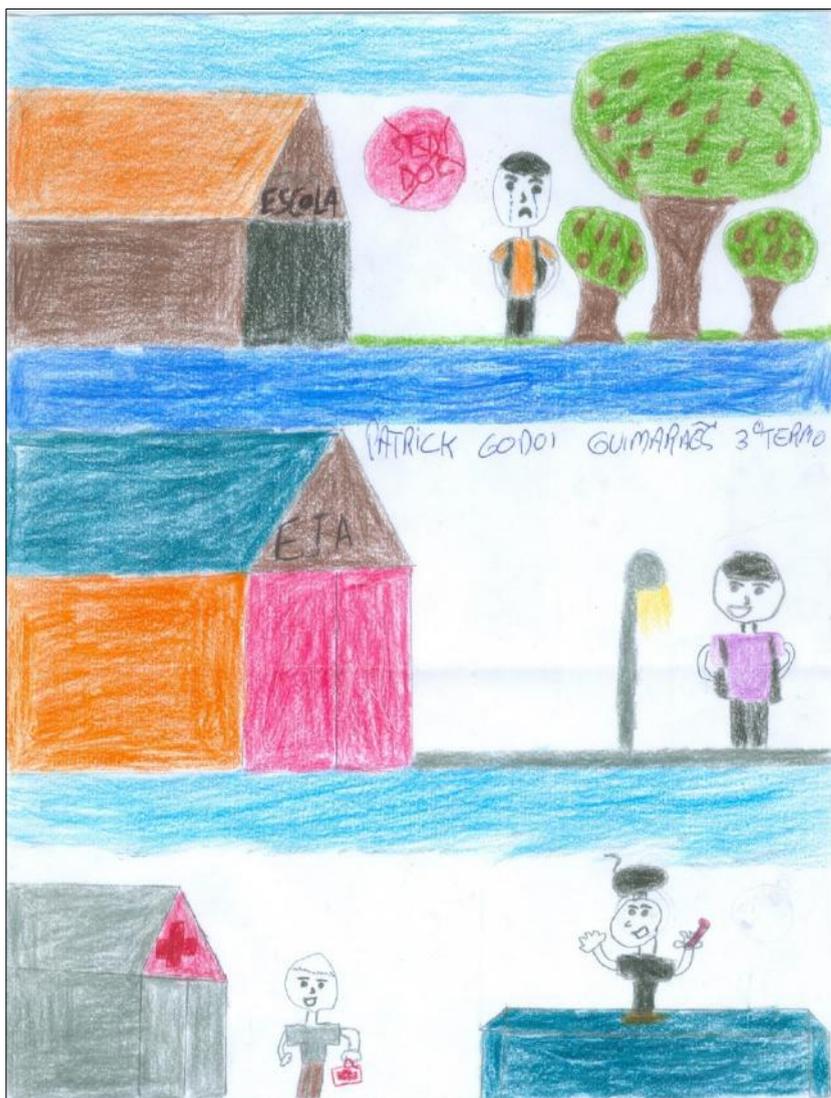
PATTO, Maria Helena Sousa. **Introdução à Psicologia Escolar**, São Paulo: T.A. Queiroz, 1977.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações, 3 ed., São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

SKOUSMOSE. Ole. **Educação Matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

VYGOTSKY, Lev. Semiovitch. **Psicologia da arte**, Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2002.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”.
Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XXVI

O MEMORIAL NA FORMAÇÃO: IDENTIDADE E VIVÊNCIAS

Patrícia Lima Vieira

Ao iniciar a escrita deste memorial acadêmico obtive inúmeras lembranças, as quais me fizeram refletir na construção da minha formação, passando pelos estágios do desenvolvimento infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior, desta forma refletindo com as minhas práticas e com a relevância do curso Extensão Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História promovido pela UNICAMP.

Estas considerações me fizeram repensar sobre minha aprendizagem, e como quero e devo ensinar meus alunos, por fim, dediquei esclarecer a importância da Educação da Modalidade de Jovens, Adultos e Idosos, relatando um pouco desta trajetória desafiadora e explicando principalmente a relevância do fortalecimento dentro das escolas em proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva a todos.

Minha formação em diversas etapas

Iniciei a pré-escola, isto é, educação infantil quando eu tinha 5 anos, e reconheço que foi algo precioso na minha formação. Permanecendo na EMEI Luiza Helena de Barros por dois anos, esses que fui realmente uma criança.

As professoras trabalhavam de forma lúdica. Cantávamos, dançávamos, criávamos objetos com: massinhas, monta-monta, recortávamos, colávamos, ouvíamos história, enfim, as atividades que minhas professoras na pré-escola me proporcionaram: habilidades motoras, oportunidades de descobrir, criar e recriar experiências de forma afetuosa.

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de chegarmos perto do sujeito, e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para atingirmos uma totalidade do processo aprender (LUCKESI, 2000)

Iniciei a primeira série com 6 anos e 11 meses. Lembro-me do primeiro dia, era tudo muito diferente da pré-escola. Salas maiores com carteiras e cadeiras enfileiradas, uma lousa enorme, muitos alunos, cadernos, mochila e etc... Assim, percebi que não seria como a escola anterior, onde brincava. Eu estava certa, era agora o momento de aprender a ler e escrever.

Neste momento, reflito a desarticulação que era em relação à transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo este objeto de estudo e, por fim, modificado pelas Leis Federais 11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013 (que altera a Lei 9.394/96 em acordo com a

Emenda Constitucional 59/2009) que instituíram uma nova organização do Ensino Fundamental. Algumas delas definiram a antecipação do Ensino Fundamental, a ser iniciado aos seis anos de idade e ampliaram sua duração para nove anos, e outras ampliaram a obrigatoriedade escolar, estendendo-a dos quatro aos dezessete anos de idade. Essa nova organização traz inevitáveis questionamentos, entre os quais aqueles relacionados à articulação entre as etapas educativas.

Contudo, comecei a ler no segundo ano, mas escrever de forma ortográfica correta, foi algo muito difícil. Na concepção de Ferreira (1995, p. 42), a *“leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e ‘cuja aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”*. Pois, a escrita não é um produto escolar, mais sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e sendo um objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções culturais. Ou seja, a produção da escrita começa antes da escolarização.

Na segunda série do ensino fundamental I, para ser exata no ano de 1988, eu estudava no período da manhã, na EMEF Henrique Felipe da Costa – Henrição. Eu era uma aluna tímida e tinha muitas dificuldades de aprendizagens.

Uma das práticas constantes naquela época era a aplicações de “Ditados”, e este era o meu maior medo, pois errava praticamente todas as palavras. Lembro-me o nome da Professora Tânia Helena Rui, ela já sabia que quando era ditado... eu ia chorar. Minhas mãos suavam, eu tinha dor de barriga e chorava muito, mais muito mesmo.

Mas, ela sempre estava disposta a me ajudar, mudou o meu lugar, passei a sentar na frente, ela ditava as palavras de forma suave e pausadamente para que eu entendesse. Passava muita lição para casa e quem me ajudava era meu irmão Anderson, ele só podia sair ou brincar depois de me ajudar, mas ele não fazia só me orientava.

Mesmo assim as dificuldades continuavam, foi quando a professora chamou minha mãe para conversar, fez inúmeras perguntas e chegou até sugerir que podia ser dislexia, contudo não poderia afirmar, pois só um especialista teria a melhor percepção se de fato era. Minha mãe ficou preocupada e disse que o convênio médico que nós tínhamos, da empresa que o meu pai trabalhava, tinha psicólogo e fonoaudiólogo. A professora sugeriu que eu participasse da recuperação, na época chamada de reforço e minha mãe autorizou.

Eram poucos alunos na sala, ela tinha muita paciência e todas as vezes falava comigo assim: *“Patrícia, converse com as palavras, elas te mostram como elas são escritas, vamos! Você consegue.”*

No começo achei aquilo estranho, como eu conversaria com as palavras? Mas, depois eu fui entendendo. A Professora Tânia me emprestava seus livros de histórias e eu os levava para casa e lia encantada. Antecipando só um pouco da minha trajetória, hoje, sou professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e sei que a Professora Tânia me influenciou muito com toda sua dedicação, empenho e carisma. Para ser sincera ela é a professora que mais

consigo lembrar. E eu também quero um dia ser lembrada como alguém que ajudou a entender o mundo e as palavras.

Quanto a prática do ditado, creio que ele pode ajudar desde que tenha um objetivo estabelecido, pois soluciona dificuldades de escrita, trabalha a memória auditiva e visual dos alunos e a atenção. Atualmente, usado como sondagem para classificar a hipótese em que o aluno se encontra.

A terceira, a quarta e a quinta série superei minhas dificuldades, estudei com outros professores com práticas diferentes e fiz inúmeros amigos.

No ensino fundamental II, novas mudanças que aconteceram de forma brusca. Muitos professores, cada um de uma matéria diferente, cada um diferente, trabalhando de formas diferentes, avaliando de forma diferente, enfim. De fato, as mudanças foram muitas, mas me tornei mais independente, passei a criar uma organização própria, passei a enfrentar novos desafios: teatros, seminários, “falar Inglês”, participação de campeonatos extraescolar e etc.

Naquela época não sabia, o que era currículo, muitos menos a percepção que tenho hoje, sobre educação. Realizava as atividades com responsabilidade, algumas com mais facilidades, outra nem tanto. Mas, às vezes faltava o professor ter mais afetividade, explicando o porquê das atividades, seus objetivos, pois sei que isto faz a diferença.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais [...] Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso (BRASIL, 2010).

Como sou Professora do Ensino Fundamental, reflito em pontos que foram positivos e negativos quando passei por esta fase, e reconhece da importância de uma Base Comum, com o respeito as peculiaridades de cada região, de cada comunidade e observando a fase de cada aluno.

Realizei dois Ensinos Médios, o Ensino Médio Comum, finalizando em 1997 e o Ensino Médio Técnico em Administração, finalizando em 2000. Considero que ambos foram importantes em minha formação: um completou

o outro. Em quanto o comum tinha conteúdos que preparava para a universidade, o outro focava em uma profissão, e afirmo que a partir do Ensino Médio Técnico, eu que na ocasião trabalhava, fui promovida e assim consegui ingressar na universidade particular.

Neste ano de 2018, estão previstas mudanças para o Ensino Médio no país, porque há uma necessidade de mudança para uma geração que quer a escola como um espaço mais atraente para novos conhecimentos e mudanças.

A escola de ensino médio precisa urgentemente inovar com as novas tecnologias, exigência crucial do mercado de trabalho e da vida social em que as redes sociais tomaram conta das relações sociais e a velocidade do conhecimento dos fatos e descobertas e acessado em apenas clique ou ao tocar na tela do smartphone. É papel de a escola possibilitar uma leitura crítica do imenso manancial de informações disponíveis atualmente (LEITE, 2016)

Ingressei na Universidade em 2006 no Curso de Letras, e foi a partir de então, que passei a perceber o quanto todas as etapas de aprendizagens em nossas vidas são importantes e como a formação contínua de um professor é significativa. Em 2011, concluí a minha segunda graduação em Pedagogia.

Recentemente, finalizei a Especialização em Mídias Integradas na Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo programa Universidade Aberta, mas ao decidir ser professora, eu já sabia que estaria a partir da escolha, em uma busca constante: de conhecimentos, de práticas, de reflexões e de inovações, sabendo que para esta busca incansável de conhecimentos eu necessitaria: de tempo, em alguns cursos de dinheiro, apoio familiar e acima de tudo determinação. Tais escolhas, confesso que tem transformado de fato minhas experiências profissionais, melhorando minhas práticas e consequentemente, mudando até a minha vida pessoal.

Na minha primeira graduação meus professores sempre alertaram para a formação continuada, isto é, na importância desta formação de evidenciar por conteúdos que devem favorecer o aprimoramento das nossas ações como profissionais da educação, mas tal formação deveria ter uma concepção para a autonomia a quem o conhecimento será emitido, através de meios que oportunizem a leitura e compreensão do mundo para a realidade atual.

Então, como tenho dois cargos: um de professora de Informática Educativa e outro de professora de Língua Portuguesa, reflito muito sobre o processo de avaliação, mas para que isso realmente ocorra, como educadora, planejo minha prática pedagógica compreendendo o estágio em que cada um dos meus alunos se encontra, para que eu possa trabalhar com eles, fazendo-os avançar no que se refere aos conhecimentos necessários.

Quando analiso minha atuação e minha concepção de profissional da educação, acredito que estou na fase de diversificação na qual, tenho momentos de questionamento, de experimentação que me permitem transformações.

Reconheço que necessito estudar muito, para que possa ensinar com qualidade e permitir ao aluno o direito de fato que ele aprenda.

O direito à educação e o dever de educar

Para que o dever de educar seja de fato estabelecido, os direitos de aprendizagem precisam e devem garantir o acesso e a apropriação do conhecimento de todas as crianças, jovens, adultos e idosos, a fim de se construir uma sociedade mais justa e cidadã. Sendo assim, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, na resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e dar sentido a elas, a partir da construção de novos conhecimentos. Como prevê o Art. 205 da Constituição:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Deve-se, portanto, perceber que para tal direito, há uma necessidade de se estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular que possa ter um compromisso de contribuir com uma formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Desta maneira, o Art. 206 traz que:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; deve existir, mas a garantia de que haja de fato uma educação de qualidade e que está faça sentido ao ponto de transformar cidadãos e estes atuar de forma plena (BRASIL, 1988)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional, Lei Federal nº 10172/2001, e sancionado pelo Presidente da República no dia 09 de janeiro de 2001, estabeleceu diante das necessidades apontadas na Educação Nacional e na percepção que a educação em todo o território brasileiro deveria ser planejada e unificada.

Tornando-o PNE - Plano Nacional de Educação - a principal medida de política educacional, seguinte da Lei das Diretrizes de Base (LDB) nº 9394/1996, tal importância está relacionada ao seu caráter global relacionado a educação nacional e seu caráter operacional, definindo ações, metas a serem atingidas com prazos estabelecidos de dez anos.

O Plano Nacional de Educação (2001/2010) estabeleceu uma referência de avaliação educacional, uma vez que através dele o governo considerava como prioritário no momento.

Em seu texto o PNE apresenta-se um histórico da educação brasileira e o mesmo propõem os seguintes objetivos:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria geral da qualidade do ensino, baseada numa pedagogia do sucesso escolar e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante à educação escolar” (BRASIL, 2001).

Segundo Dom Bosco, faz-se necessário continuar o debate e a reflexão sobre os desafios para a educação brasileira, assegurando instrumentos concretos que garantam o acompanhamento desse Plano Nacional de Educação, sua avaliação e, acima de tudo, o conhecimento do mesmo pela sociedade. Também a compreensão de sua importância diante das forças políticas e sociais que projetam as ações educacionais para a década que se inicia, em especial para os grupos que defendem e debatem sobre a EJA no Brasil (LEITE; DOMBOSCO, 2011).

Contudo, compreende-se que é extremamente importante que todos os educadores conheçam o PNE, pois o mesmo é o documento básico para o planejamento da Educação Nacional.

A educação de jovens, adultos e idosos no Brasil

No Brasil o direito a educação sempre foi um processo de conquista social que ocorreu de forma gradativa. Durante todo processo da história da Educação e principalmente no que trata a Educação de Jovens e adultos conhecida também como EJA houve uma luta para a obtenção de direitos a esta educação.

Devido aos grandes índices de analfabetismo no país que são ou foram resultados de situações que influenciaram na situação direta na aprendizagem, percebeu-se a necessidade de garantir a educação para todos, pois, grande parte da população não podia frequentar a escola na idade certa. Muitos fatores dificultavam o acesso à escola, entre eles, a necessidade de começar a trabalhar cedo para ajudar os pais, as faltas de vagas, escolas que eram longe e de difícil acesso para a maioria das crianças, principalmente aquelas que moravam na zona rural, não tinham condições de frequentar uma unidade escolar.

Observa-se na Constituição Federal de 1988 no:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis,

etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Entretanto, no que se refere a este direito, a EJA só foi reconhecida a partir da Constituição Federal de 1988, sendo que já fora afirmada pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Após a publicação da Constituição de 1988 introduziu-se o processo de criação da Lei das Diretrizes e Bases Educacional, Lei nº 9394 de dezembro de 1996, mas o documento de maior impacto para a Educação de Jovens a Emenda Constitucional nº 14 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (LEITE; DOMBOSCO, 2011).

Verifica-se que a proposta educacional no Brasil estabelecida pela LDB nº 9.394/1996 tem como meta a democratização e universalização do conhecimento básico, oferecendo educação e cuidado com a escolarização, assumindo um caráter intencional e sistemático, que oferece uma atenção especial ao desenvolvimento intelectual, sem descuidar de outros aspectos como o físico, o emocional, o moral e o social (BRASIL, 1996).

Ao longo da trajetória histórica da EJA no Brasil, muitos foram os movimentos e programas, tanto em relação à educação formal, quanto às não formais e aos movimentos populares. Nas últimas décadas, observa-se uma atenção mais explícita ao se considerarem as legislações em vigor que tratam do tema. A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205 faz menção ao direito à educação:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Observa-se que a mesma Constituição Federal de 1988, no Artigo 208, inciso I, ao consignar que “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” contempla a EJA. Conclui-se que existe a necessidade de que a política nacional de educação continuada e de formação profissional de jovens e adultos resulte de articulação intersetorial e interinstitucional, sob a coordenação do Ministério da Educação - MEC. Portanto, não se pode deixar que a Educação de Jovens e Adul-

tos volte a ser encarada como educação compensatória, mas afirmada como direito de cidadania.

O papel da afetividade e do pertencimento na modalidade EJA através da Pedagogia Crítica

O papel de afetividade e de pertencimento para os alunos da Modalidade de EJA é extremamente importante, pois o aluno da EJA, quando se sente acolhido, tem um autoconceito bem construído, isto é, o aluno tem a percepção que tem de si próprio, o que faz com que ele se sinta bem consigo mesmo, esteja mais fortalecido diante das contrariedades da vida, e sabe que é alguém capaz de aprender o que quiser e conquistar o seu espaço na sociedade dinâmica, que exige de seus membros uma bagagem cultural cada vez mais vasta.

Verifica-se que na modalidade de EJA uma faixa etária diversificada: uma mesma classe recebe desde adolescentes até idosos. Esses educandos têm níveis de ensino diferentes e são muitas vezes: trabalhadores, desempregados, donas de lares, pessoas com deficiências, oriundos de zona rural e urbana, de etnias diferentes, que buscam diversos objetivos: realização pessoal, aumento da autoestima, consolidação e efetivação profissional, continuidade nos estudos e participação político-social em seu meio.

Muitos alunos do EJA tiveram oportunidades de suas vidas retiradas por uma sociedade desigual e excludente, sendo assim, merecem a chance de reiniciar os seus estudos em uma escola que se sintam pertencentes e que está seja acolhedora. Pensando em uma escola que oportuniza o aluno que quer reiniciar, podemos refletir nos ensinamentos de Paulo Freire, reconhecido como pai da pedagogia crítica, que compreende que a ação educativa tem que garantir as mudanças da sociedade e, para tal, torna-se fundamental uma incorporação da perspectiva dialética na educação.

Entendendo o aluno como cidadão, sendo este o motivo essencial do processo pedagógico, sem descartar o educador, que necessita entender que precisa aprender a ser um educando, através de um processo em que ambos ensinam e aprendem na construção de novos conhecimentos e na solução de problemas na comunidade local.

A pedagogia crítica de Freire pauta-se na capacitação dos alunos e educadores a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo. Tal pedagogia tem por princípio a certeza de que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de uma sociedade - mais ética, mais justa, mais humana e mais solidária.

Contudo, observa-se que o aluno adulto traz em sua bagagem as mais diversas experiências adquiridas dentro e fora da escola, através das suas mediações com o ambiente, das experiências de outras pessoas e em frequências escolares anteriores, pois, apesar de seu prestígio social, a escola não é a detentora do saber, o que faz com que o ensino mútuo entre professor e aluno seja mais amplo quando ambos têm grande liberdade para compartilhar experiên-

cias. Portanto, cabe a escola como um todo propor que os alunos da Modalidade EJA sejam bem acolhidos e possam se sentirem pertencentes a unidade escolar para que de fato possam concluir com seus estudos, que é um direito de todos, pois, a escola pública se fortalece ao consolidar suas atuações como educação popular e que é um grande desafio.

Considerações Finais

Reconheço a importância dos temas estudados no Curso contribuindo de forma significativa em minha formação acadêmica, a qual utilizarei em minhas práticas pedagógicas, refletindo sempre o ato de ensinar. Atualmente não leciono na Modalidade EJA, mas já desfrutei a oportunidade de vivenciar esta importante experiência.

Observei durante toda a trajetória do curso a maneira pelo qual foi planejado e pensado para ser aplicado de forma contextualizada, pontuando historicamente os fundamentos da Educação de jovens, adultos e idoso, sem deixar de trazer a atualidade. Através de textos, links, vídeos, charges e entre outros, que contribuíram ampliando meus conhecimentos, agregando novos e claro, poderei multiplica-los.

Além, do mesmo me proporcionar leituras de Paulo Freire, um mestre da Educação, fazendo com que as nossas ideias de Educação Popular e de uma educação humana seja possível de acontecer em nossas escolas, proporcionando seres que transformem o mundo através da educação:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1980, pp. 33-34).

Compreendendo que a Modalidade de EJA, é uma educação que está prevista por lei, uma vez que ela propõe oportunizar a conclusão dos estudos daqueles que por algum motivo não conseguiram realizar na idade correspondente.

Percebe-se que ainda há muito que se realizar, começando pelas políticas públicas que deve garantir a permanências destas pessoas na escola através de uma Educação Popular justa, isto é, uma educação que vá de encontro com a realidade destas pessoas através de conhecimentos significativos, do compartilhar e da prática do diálogo.

Portanto, a discussão da Modalidade EJA necessita estar presente nas formações continuadas, para que a oferta a este ensino possa promover uma educação desafiadora, através da afetividade, possibilitando o pertencimento ao público-alvo que como qualquer cidadão tem o direito a Educação, e que esta seja de qualidade.

REFERÊNCIAS:

AÇÃO EDUCATIVA. **O Direito à Educação de Jovens e Adultos - a EJA** e o princípio da universalidade. Disponível em:

<<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2509/1/opa21.pdf>> Acesso em: 27.07.2017.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017

_____. **Legislação Vigente em EJA**. Disponível em: <http://confintea-brasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf>

Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Projeto de Lei 08035/2010** – Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 -2020 e dá outras providências. Disponível em

<http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116>

Acesso: 18/03/2011

_____. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação (MEC) – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**.

_____. **Constituição Federal de 1988**.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. In: **Educação & Sociedade**: V.31, n. 112. 2010.

FREIRE, P. **Educação & Atualidade Brasileira**. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

_____. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

JOBIM, A.P. e SEBRÃO ASSIS, A.E. **Psicomotricidade: Histórico e Conceitos**. **IX Salão de iniciação científica e trabalhos acadêmicos**, Guaíba-RS: Universidade Luterana do Brasil, 2008.

LEITE, G. **O Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: <http://www.jornal-jurid.com.br/colunas/gisele-leite/o-ensino-medio-no-brasil> Acesso em: 23 ago. 2018.

LEITE, S. F.; DOMBOSCO, C. T. **O conceito de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos: Considerações para o novo Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://>

www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/UNICAMP_765.527.306-59_trabalho.pdf.>

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (org.) **Ludopedagogia - Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000

PAIVA, J. Considerações acerca da EJA no contexto brasileiro Bases legais – In: **SEB 3- Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996.



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XXVII

RECORDAR: A EDUCAÇÃO FORMAL NO DESENVOLVIMENTO FAMILIAR

Roberta Fernandes Andrade

Participar de uma formação de aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas à atuação no Ensino de Jovens e Adultos, foi uma oportunidade de conhecer, com maior embasamento histórico e teórico, o projeto de alfabetização a uma parcela da população, muitas vezes, deixada de lado e que não deu início ou continuidade a seus estudos, por motivos diversos, mas buscam na educação formal uma oportunidade de concluir tal etapa de aprendizado, o que em muitos casos é um objetivo de realização pessoal.

Refletir a importância da educação na vida das pessoas e nosso papel, enquanto participantes ativos no processo de formação profissional, me fez buscar na memória e na história da minha família, através de longas conversas com meus pais, o caminho percorrido para que hoje eu tenha orgulho de falar que sou graduada, professora e continuo meus estudos em uma especialização em Gestão da Educação Pública, pela UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), almejando chegar ao Mestrado. Faço parte de uma geração familiar que, com certeza, teve mais oportunidades e uma realidade de vida muito diferente das vividas por meus pais e avós.

Meus avós paternos não frequentaram a escola, moravam no interior de São Paulo e trabalhavam na agricultura familiar até decidirem morar em São Paulo, por volta de 1966, onde já viviam alguns irmãos dos dois. Meu avô passou a trabalhar como auxiliar de cozinha em uma empresa de ônibus – viação Cometa - e minha avó ficava com os serviços domésticos e a criação dos filhos. Meu pai e meus tios mais velhos precisaram trabalhar muito cedo, ainda crianças, para ajudar no orçamento doméstico e deixaram os estudos para trás, como segundo plano. Eles eram em 7, quando vieram para capital, e nasceram mais 3 depois da mudança.

Meu avô, conseguiu aprender a ler um pouco, com os colegas de trabalho, que lhe davam alguma ajuda para realizar os trabalhos, e com os filhos, principalmente os mais novos que puderam concluir o Ensino Médio regular, mas ele nunca estudou formalmente.

Durante a década de 80, quando eu tinha entre 7 e 8 anos, minha avó paterna passou a frequentar o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), e eu a via tentando copiar algumas lições na cozinha de casa, com muita dificuldade e uma leitura auxiliada por minha tia mais nova, Sônia. Eu morava no mesmo quintal que eles e acompanhava a dificuldade dela e por isso era uma festa, quando conseguia ler algum trecho de texto, principalmente quando lia a Bíblia, pois ficava muito feliz.

Ser aluna do MOBREAL, que surgiu durante o regime militar com a proposta de “restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas

eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil”, tinha como um de seus slogans “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (BASTOS (orgs), 2005, p. 270, apud STEPHANOU), foi uma saída para tentar ao menos ler algumas informações básicas e ser capaz de realizar contas simples para utilizar em seu cotidiano.

Apesar de ser uma proposta de alfabetização em que o conhecimento prévio do aluno era desconsiderado e os métodos utilizados para alcançar resultados deixasse muitas questões como debate e opinião pessoal fora da escola, como propunha inicialmente o projeto de educação popular de Paulo Freire que priorizava a formação reflexiva, levando o aluno a perceber-se parte de seu meio e capaz de adquirir consciência crítica, para compreender e questionar sua realidade.

O Mobral era uma das poucas oportunidades disponíveis a pessoas que não puderam estudar na idade certa, e ainda tinham o sonho de, ao menos, decodificar as palavras e realizar algumas operações básicas no dia-a-dia, além de ser parte de uma meta governamental preocupada em atingir algumas metas preestabelecidas, com determinados objetivos gerais, como:

[...] proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autotaxia, às camadas menos favorecidas da população; e ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população. (CORRÊA apud RANGEL, 2011, p. 14).

Do lado materno, meus avós, nordestinos, concluíram o 4º série do Ensino Fundamental, ainda crianças, porém nenhum dos dois deu continuidade aos estudos. Apesar disso, minha avó fazia questão que todos os seus 11 filhos frequentassem a escola, pois afirmava que era “o único caminho para mudar de vida”. Mesmo fazendo parte de uma classe muito social simples, sua prioridade era buscar na educação a mudança na realidade de sua família, assim como afirmava Paulo Freire, “transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. Percebo diante dos fatos relatados por minha mãe, o papel de sujeito que refletia sobre sua situação na sociedade, e que mesmo não tendo condições de retomar seus estudos, tinha consciência de sua situação de opressão e que necessitava de mudanças em sua formação para sair de uma condição desprezada na sociedade, era preciso tomar coragem e lutar por liberdade:

Oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprie-

tários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 1998, p. 19).

Com muita luta, minha mãe e tios, durante a educação primária, faziam parte da “caixa” (alunos que recebiam ajuda da escola com materiais e uma merenda oferecida a parte dos alunos mais carentes da unidade escolar), conseguiram concluir o Ensino Médio. Sete deles conseguiram concluir o ensino superior, sendo um total de 11 filhos, três faleceram e apenas uma não terminou a graduação. Dentre as áreas de atuação, a maioria deles são professores e uma advogada. Mais uma vez, fica evidente a importância da educação para o desenvolvimento de uma pessoa, é a partir dela que o indivíduo pode tomar consciência de sua potência e modificar sua realidade.

Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo é pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. (FREIRE, Paulo, p. 44)

Minha mãe, em 1978, aos 18 anos de idade, após concluir o Ensino Médio, chegou em São Paulo, com sua família após um período morando na cidade de São José dos Campos. Precisava trabalhar, mas como não conseguia nada no mercado de trabalho, candidatou-se a uma vaga de professora, para lecionar no Mobral da cidade de São Paulo, pois não era preciso formação específica para tal.

Houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico. (STRELHOW, p. 56).

Ao conversar com ela, me relatou que o processo seletivo constou apenas de uma dissertação, baseada em um fato que acontecera dias antes, quando uma paralisação de transportes públicos fez a cidade de São Paulo parar. Foi aprovada e passou a trabalhar na alfabetização de jovens e adultos, de acordo com orientações básicas recebidas em um treinamento e o que tinha de conhecimento durante seus estudos na escola regular.

Durante sua atuação como professora no Mobral, era possível pontuar alguns problemas na realização da docência, por exemplo: caso não houvesse um número mínimo de pessoas o local escolhido como unidade do MOBREAL

encerrava suas atividades e ela ficaria sem emprego, portanto, era necessário buscar alunos e cuidar para que a evasão fosse a menor possível; não havia estrutura para ministrar as aulas, pois elas aconteciam em espaços cedidos por igrejas ou associações comunitárias, eram espaços pequenos, salas com cadeiras ou carteiras de forma muito precária; o salário era baixo e não havia nenhuma perspectiva de melhores condições de trabalho ou crescimento profissional. Ela trabalhou no Mobral por aproximadamente um ano e meio, quando deixou o serviço pois foi aprovada em um concurso público e convocada para trabalhar como escriturária, na rede estadual de ensino de São Paulo. Sobre esta experiência, afirma que foi muito importante porque teve um olhar diferente para a dificuldade do acesso à educação para a classe periférica. Ela guardou o que sentia ao ensinar e o sonho de tornar-se professora, de um modo melhor. Quinze anos depois, após casar e ter quatro filhos, sendo eu a mais velha com doze anos e o mais novo com cinco, minha mãe decide então voltar aos bancos escolares, para formar-se professora com o Magistério.

Ela concluiu o curso em 1998 e após um ano e meio trabalhando com educação infantil em escolas particulares, passou em concurso público e voltou a trabalhar como professora do Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo. Esta conquista foi motivo de muito orgulho à nossa família, afinal houve muito esforço, dedicação e empenho, pois ela precisou superar o fato de que na época que decidiu retomar seus estudos, meus avós paternos achavam um absurdo deixar as crianças por um período do dia para estudar, já que a função de sustentar a casa seria do meu pai e ela, portanto, deveria se responsabilizar pela casa e filhos. Afinal, na visão deles, o importante era conseguir o pão diário, a educação seria para quem tivesse melhores condições financeiras. Após ingressar na educação, tivemos uma pequena melhora na parte financeira, mas logo vieram novas dificuldades.

Ao retomar a trajetória do meu pai, ele me contou que interrompeu seus estudos ainda na educação básica, concluindo o então 'primário', quando já vendia limão e picolés na feira, para ajudar no sustento familiar e tinha entre nove e dez anos de idade. Aos 14 anos, passou a trabalhar formalmente como repositor em um mercado do bairro que morava e só pôde voltar à escola para concluir o Ensino Fundamental e realizar o Ensino Médio, entre 16 e 17 anos, através de um curso supletivo presencial. A oportunidade surgiu ao abrir uma unidade de ensino particular no andar de cima do mercado em que trabalhava, assim, após o término do expediente ia direto ao piso superior participar das aulas, junto com seu irmão mais e velho e um primo. Ao concluir esta fase de estudos, conseguiu ingressar como office-boy (contínuo), no Banco Itaú, e logo, novas perspectivas profissionais e crescimento dentro da empresa. Trabalhou no banco por oito anos, passou atuar na área de vendas de tapetes e carpetes em um shopping por um longo período e por fim projeto e vendas de móveis planejados.

Quando minha mãe começou a lecionar, ela passou a incentivar meu pai a também buscar uma formação acadêmica. A Prefeitura tinha um projeto e parceria com a PUC de São Paulo, para dar a formação em Pedagogia a to-

dos os professores que só tinham magistério, e assim, logo ela estava com a graduação concluída. Ele estava trabalhando como vendedor de móveis planejados e decidiu prestar vestibular: ingressou no curso de matemática.

Durante o segundo ano da faculdade, ele perdeu o emprego e buscava novas oportunidades, sem sucesso. Passou então, a vender trufas de chocolate no bairro, principalmente durante os finais de semana. Vendeu o carro e com o dinheiro abriu uma pequena marcenaria, que ajudou na manutenção da casa por um tempo até que decidiu se dedicar aos estudos para passar em um concurso público. Foi aprovado no Estado para atuar como Inspetor de alunos, trabalhou por dois anos e então passou no concurso para professor de matemática, no Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo, onde trabalha até hoje, há 8 anos.

Nascida em janeiro de 1983, na cidade de São Paulo, passei minha infância em um bairro da periferia da cidade da capital paulista, na Zona Norte. Filha mais velha, entre quatro irmãos, tínhamos uma condição financeira bem difícil, pois meu pai era o único que trabalhava formalmente, durante aproximadamente 12 anos e minha mãe que exonerou o serviço público de secretária em escola estadual para cuidar e acompanhar de perto da educação das crianças, fazia serviços como costureira, artesanato, venda de queijos e doces mineiros, enfim, o que era possível de acordo com nossas necessidades. Porém, com muita dedicação, em buscar oportunidades e condições para acompanhar os estudos dos quatro filhos, a fim de que alcançassem uma situação de vida mais tranquila, no futuro, meus pais tinham a consciência de que a educação devia ser prioridade na formação de todos nós.

Tendo em vista o direito à educação como “ base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e composição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais” (HADDAD, 2006), e portanto, que contribui diretamente na construção e transformação social de cada indivíduo, fica evidente a busca de minha família na formação pessoal e social a partir da educação formal. Assim, nossa educação básica foi realizada em escolas públicas no bairro em que morávamos ou nas proximidades, durante o Ensino Médio, além dos cursos complementares como datilografia e computação durante a adolescência em Ongs, como parte de projetos de preparo para atuação de jovens no mercado de trabalho.

Moramos em três cômodos, no quintal dos meus avós paternos, pois não havia como alugar ou comprar imóvel próprio. Assim, quando minha mãe decidiu voltar a estudar, minha avó e tia que morava no mesmo quintal, nos acompanhava por um curto período até que ela chegasse do curso, mas geralmente ela fazia de tudo pra nos deixar o menor tempo sozinhos. Refletir a história da educação de jovens e adultos no Brasil, faz-nos perceber a importância das políticas públicas voltadas a uma parcela da população carente de atendimento aos direitos básicos, como garantido na Lei Magna, e que nem sempre tem sido prioridade de nossos representantes políticos, por diversos motivos e principalmente, falta de interesse em formar um povo crítico e ciente de seus direitos e deveres. De acordo com a constituição de 1988, que prevê

o acesso à educação por todos os cidadãos, bem como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96, que além da educação básica constitui também a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino pela resolução CNB/CEB N.º 1, de 5 de julho de 2000, o governo precisa atender às demandas, metas e necessidades daqueles que não puderam estudar durante a idade prevista, mas que continuam tendo o direito de ter sua formação, independente da idade:

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como um direito de todos ao ‘desenvolvimento pleno da personalidade humana’. A conquista deste direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis. (GADOTTI, 2009, p. 17).

Portanto, ter acesso à educação vai além de criar uma vaga e matricular o aluno em determinada série, mas dar condições para que este aluno permaneça na escola e conclua sua formação em níveis além do ensino básico, formação técnica ou superior, se assim desejar.

Durante a adolescência, minha mãe sempre buscava cursos extracurriculares gratuitos e nos orientava sobre as possibilidades futuras, sempre pautada em uma boa educação, de acordo com nossas condições financeiras. Assim, tenho boas lembranças de minha trajetória acadêmica.

Sempre gostei muito de estudar e ao chegar à então 8ª série, dizia que gostaria de ser dentista. Como era um curso muito caro, que necessitaria de um alto investimento, mesmo se realizado em universidade pública, minha mãe soube que havia a possibilidade de fazer um curso técnico em prótese dentária, durante o ensino médio, que era o mais próximo da área odontológica, caso o primeiro plano não desse certo. Fomos em busca de mais informações sobre o curso e gostei da ideia de cursar o Ensino Médio Técnico, para isso seria necessário participar de um processo seletivo, o Vestibulinho, que era uma prova para conseguir a vaga.

A concorrência para ingressar no curso escolhido era muito grande, por isso, mesmo com todas as boas notas que obtinha na escola, era preciso mais dedicação. Comecei a estudar com um grupo de colegas que também tinham interesse em prestar o Vestibulinho, após o horário de aula regular. Além disso, pedi ajuda às minhas tias que lecionavam português, matemática, geografia e história, e que me auxiliavam durante os finais de semana. Ao final do processo seletivo fui aprovada para estudar no Ensino Médio Técnico da Escola Municipal Derville Alegretti, em Santana, que além do curso de prótese dentária, oferecia também Magistério, Contabilidade, Marketing e Administração de Empresas.

Fiquei muito feliz em fazer parte daquela unidade escolar, pois tive a oportunidade de passar a estudar em um bairro diferente de onde morava e conhecer pessoas de várias regiões da cidade. Senti bastante diferença no tipo de ensino que tive acesso até então, pois pelo fato dos alunos participarem do processo seletivo, muitos deles faziam cursinho para conseguir realizá-lo e ingressar no curso técnico, assim passei a perceber que precisava me dedicar mais pois tinha certa defasagem no conteúdo básico que tive acesso na escola estadual que havia estudado anteriormente. Estudar no Derville, era visto por todos como estar em uma escola que oferecia educação de qualidade, mas que para isso acontecer dependia de todos os envolvidos e não só da escola: eram alunos interessados e dispostos a aprender e mudar, professores comprometidos com a educação e investimento governamental em materiais que pudessem atender às demandas daquele público, o que nem sempre era possível.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo (GADOTTI, 2009, p.7)

Hoje, entendo que fiz parte de uma educação técnica que fazia parte de um processo iniciado anos antes e que tinha a clara intenção de preparar os jovens para o mercado de trabalho, que priorizava a qualificação de mão de obra a fim de diminuir desigualdades sociais. De acordo com Frigotto a partir da teoria de investimento em capital humano (mão de obra especializada), pensava-se que:

[...] atingir-se-ia o equilíbrio entre as diferentes regiões do país – subdesenvolvidas, não desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – o qual se daria mediante a modernização dos fatores de produção. Tal modernização estava diretamente ligada a capacitação profissional da mão de obra, “ou seja, a partir do investimento em capital humano. (FRIGOTTO, 2010, apud DOMBOSCO, 2013, p.5).

Mesmo inserida em uma educação preparatória para atuar tecnicamente, tive a oportunidade de pensar a profissão que acreditava ser aquela que buscava, através de estágios realizados durante o curso, e então percebi que não seria um trabalho com o meu perfil. Ao concluir o último ano, precisava decidir que carreira seguir, já que havia desistido de ser protética ou dentista.

Prestei novo Vestibulinho e entrei no curso de Administração de Empresas, que seria realizado em um ano e meio, na ETEC Prof^o Horácio Augusto da Silveira. Ao concluir o primeiro ano, não estava satisfeita com o tipo de trabalho que poderia realizar, enquanto participava do programa de estágio do Banco do Brasil, na unidade central de São Paulo. Após longas pesquisas e conversas com amigos e familiares, decidi, finalmente, prestar o vestibular para o curso de Letras. Considerando que seria um curso voltado para a área de Humanas, haveria muitas disciplinas relacionadas à literatura e idiomas, que sempre gostei e passei a me interessar mais durante o Ensino Médio. Pensei que poderia ser uma boa opção para atuar no mercado editorial, pois não queria ser professora, como via na minha família porque sempre que nos víamos ouvia muitas histórias do cotidiano delas, a falta de respeito dos alunos e as dificuldades da profissão, tudo isso me desestimulava e me faziam pensar que eu não conseguiria realizar bem aquela profissão.

Durante o Ensino Médio e o Técnico tive professores que admirava pela forma de nos ensinar, de modo significativo, com debates, aulas práticas e diálogo aberto, que marcaram minha vida. Eu os admirava e não percebia que eles, um dia, seriam referência para minha futura prática docente. Como Paulo Freire define:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2002, p.37).

Tais professores me deram condições de aprender, não com fórmulas ou memorizações, mas com diálogo, respeito e praticar o exercício de nossa cidadania, enquanto indivíduos que têm em suas mãos a capacidade de buscar aprendizado e crescimento, além da unidade escolar, mas capazes de intervir em sua realidade.

Enquanto cursava a graduação, ingressei no serviço público como auxiliar administrativo, convocada para trabalhar na Prefeitura de São Paulo, por conta de um concurso realizado durante o curso técnico. Foi uma experiência importante, já que eu resistia com a possibilidade de ser professora. Fazia trabalhos burocráticos na área de processos executivos na repartição pública, em um trabalho simples que só requeria de mim dar andamento em processos determinados por meus superiores e organizá-los em prateleiras.

No segundo ano da faculdade, apresentei um seminário na disciplina de Literatura Portuguesa, e ao ficar à frente do grupo de colegas, que se interessavam pelo que falava, consegui responder questões a respeito do conteúdo apresentado e receber o feedback positivo do professor. Percebi que aquela posição, mesmo que durante um pequeno espaço de tempo, foi muito interessante e gratificante, me senti feliz em dividir com a turma aquele conhecimen-

to adquirido com a pesquisa. A partir de então passei a considerar a possibilidade de dividir meu tempo entre revisões de textos editoriais e a docência, em alguma instituição de ensino.

Ao concluir a graduação, passei a dar aulas de inglês em um colégio particular para crianças de 6 a 10 anos de idade, durante um ano e meio. Após esse período, deixei as aulas para trabalhar em outro órgão público - o Conselho Regional de Medicina - como escriturária, porém, após seis meses de trabalho longe das salas de aula, passei e sentir muita falta do ambiente escolar e da rotina com alunos, foi então que decidi que queria atuar como docente, definitivamente. Para isso, comecei a estudar com afinco para o próximo concurso público para professores da rede pública municipal, previsto para aquele ano. A impressão que tinha, é que se voltasse a atuar na educação, estaria realizada profissionalmente, e por isso fui em busca do objetivo traçado: aprovação no concurso público.

Após a realização da prova e resultado positivo, quanto à aprovação, fui convocada para iniciar no cargo, o que aconteceu em poucos meses. Em maio de 2010, tomei posse e iniciei exercício na EMEF Edson Rodrigues, como professora de Língua inglesa, e em janeiro de 2011 como professora de Língua portuguesa. Conciliei os dois cargos durante 6 meses, quando optei por ficar apenas com língua portuguesa, por compreender que apesar de receber um salário maior com dois cargos, não haveria tempo suficiente para preparar aulas, nem mesmo condições físicas e psicológicas para exercer meu papel como educadora da forma que tinha planejado, com qualidade.

Enfim, aquela família que morava em um bairro com poucas perspectivas, no quintal da avó, com pais que buscaram concluir sua formação após a idade prevista como normal, foram capazes de alcançar algumas conquistas, entre elas a tão sonhada casa própria: tanto os pais como os filhos. Mas a maior conquista é ver que nós quatro, filhos que seguiram os conselhos e buscaram formação acadêmica como nossos pais, hoje somos profissionais atuantes de acordo com o escolhido e concluído com muita luta na graduação e especialização, algo impensável para nossos avós paternos ou maternos. Temos então, dois professores e uma bibliotecária, e o mais novo, ainda estudando.

Reconhecendo a importância da EJA

Durante o segundo ano de exercício como docente, trabalhei com Educação de Jovens e Adultos, em uma unidade do CEU (Centro Educacional Unificado), em um bairro da periferia da cidade de São Paulo, na zona leste. Aquela foi uma experiência nova e que no início percebi algumas dificuldades, pois achei que deveria trabalhar o mesmo conteúdo e metodologia usados nas turmas do período matutino regular, até perceber que estava no caminho errado, pois apesar de estar na mesma escola, as realidades vividas pelos alunos eram completamente diferentes, e, portanto, careciam de uma atenção especial e diferenciada, do ponto de vista pedagógico e metodológico.

Quando tentava aplicar o mesmo plano de aulas das turmas regulares e não alcançava os objetivos, como imaginava, me sentia incompetente e perdida. Resolvi então, buscar auxílio junto à Coordenação Pedagógica da escola e fui orientada quanto à forma de trabalhar melhor com jovens e adultos, assim passei a receber auxílio no planejamento em conjunto, até compreender melhor o meu papel junto àqueles alunos. Considerando:

[...] o resultado do processo do planejamento será influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porquê, o para que, o quando e o onde planejar. Num sentido mais específico, pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente. (PADILHA, 2001, p. 3.)

Assim, era preciso assimilar o planejamento enquanto processo, e que pode ser alterado durante sua prática. O diálogo foi primordial para que a prática pedagógica tivesse êxito.

Foi preciso buscas para compreender aqueles educandos que decidiram voltar aos bancos escolares, e que muitos não se sentiam parte da unidade escolar, e até mesmo sentiam diferença do que havia em suas memórias como rotina escolar, tendo em vista que o contexto histórico não era o mesmo. Rever conceitos sobre a EJA, me fez:

Pensar Educação de Jovens e Adultos significa pensar cidadania e inclusão social para um grande grupo de pessoas que sofreu o processo de evasão, repetência e segregação sócio escolar. Algo que não pode ser tratado de forma reducionista, de maneira que se apresenta o estudante da EJA como um sujeito que está ali porque não quis ou simplesmente não pôde cursar em tempo hábil. Ao contrário, esse processo precisa ser analisado à luz de uma perspectiva que se divide em aspectos psicológicos, epistemológicos e histórico-culturais, com vistas à compreensão plena de que estes sujeitos são vítimas, e não causadores da situação que os tornou tardios nos estudos (MOURA apud ARAÚJO, 2005, p.5).

Destaco a reflexão:

É necessário compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA de forma que jovens e adultos possam estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos para então

organizar, segundo as possibilidades de cada grupo. Nesse sentido se faz importante a pesquisa sobre os sujeitos da educação de jovens e adultos. Muitos deles têm história de fracasso, de não aprendizados, de frustrações, por isso não é possível repetir modelos e manter abordagens infantilizadas. Ler e escrever são práticas indispensáveis às sociedades em que a cultura escrita regula a vida social, o que requer que jovens e adultos aprendam ao longo da vida num diálogo constante com seus saberes que não podem ser ignorados. (FARIAS apud PRADO, 2010, p.2).

Desta forma, aos poucos, foi possível aprimorar o meu trabalho e compreender que este público requer uma atenção e linguagem diferenciadas, com sequências didáticas que respeitem suas vivências e particularidades, e como Di Pierro (2001, p.72) constata, alcançar as motivações de cada cidadão participante deste público, pois “Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos [...] a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes”, e para voltar a atuar profissionalmente, eles nos têm, educadores, como peças fundamentais no caminho a ser percorrido”.

Apesar da pouca experiência pedagógica, atuar durante o período de dois anos com a educação de jovens e adultos, foi um processo muito rico e que contribuiu muito em minha trajetória profissional. Com certeza, foi a partir do ensino para o público da EJA que pude entender o quanto cada um pode contribuir para o aprendizado durante uma aula. Muitas vezes, a troca de saberes nos faz repensar conceitos pré-definidos e que podem ser mudados, sem nenhum problema a partir do ponto de vista e conhecimento prévio apresentado por nosso aluno. A construção de saberes, a dialogicidade estudada nas teorias para passar no concurso público, ou mesmo na faculdade, passaram a fazer muito mais sentido, na prática.

Após o período que trabalhei na EJA, engravidei e precisei mudar de escola, para uma mais próxima de minha residência e que não oferecia esta modalidade de ensino. Mas algumas considerações realizadas durante aquela experiência, ainda utilizo no dia a dia, mesmo com alunos do ensino regular, principalmente com aqueles que repetiram o ano escolar e ainda têm muita dificuldade no processo de aprendizagem. Por conta de tantas reflexões, passei a ter consciência do meu despreparo acadêmico específico com relação à atuação na Educação de Jovens e Adultos, pois durante nove anos atuando na Prefeitura de São Paulo, pouquíssimas formações foram ofertadas com a finalidade de aprimorar nosso trabalho junto aos educandos que regressam à escola, por inúmeras razões. Assim, muitos profissionais realizam a docência na EJA a partir de pesquisas particulares ou mesmo intuição, tentativas de acerto ou diálogos com outros colegas que atuam com o mesmo público. Por conta desta realidade participar do curso “Fundamentos da educação para jovens, adultos e idosos - teoria e história”, pela Unicamp, foi uma grande oportunidade de aprendizado.

Ao longo do curso, fui me apropriando de conhecimentos, principalmente históricos, que me fizeram compreender melhor o atual cenário e configuração da EJA. Durante a leitura dos textos disponibilizados e das atividades de reflexão pude refletir situações que não havia feito até então, perceber algumas realidades, políticas públicas ou mesmo a falta delas e parar para olhar com mais atenção a formação escolar dentro da minha família, que apesar de saber alguns fatos não tinha percebido o cenário histórico, social e político que permeava nossa educação e formação.

Acreditando na educação e como ela é capaz de mudar o futuro do indivíduo, minha avó refletiu e direcionou seus filhos para o caminho da educação formal; meus pais continuaram seus estudos, apesar das dificuldades para alcançá-la e hoje têm uma profissão que pôde proporcionar uma melhora nas condições financeiras e qualidade de vida, apesar da pouca valorização docente; e por fim, eu continuo minha formação, buscando aprimorar minha prática pedagógica, acreditando ainda que a educação nos leva a agir e mudar nossa realidade, em sociedade. Mesmo escolhendo uma profissão desprestigiada por muitos segmentos, inclusive por nossos governantes, sei que cada docente tem condições de contribuir no crescimento e na mudança de nossos alunos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos, com uma formação cidadã. Afinal, Paulo Freire já afirmava que “ Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Suely de Oliveira. **Educação de jovens e adultos: gestão democrática e ação participativa dialógica em movimento**. Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em <[file:///C:/Users/Particular/Downloads/EDU-0231-Modulo%204-Aula%2003_EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Particular/Downloads/EDU-0231-Modulo%204-Aula%2003_EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20(1).pdf)> Acesso em 28 abr. 2018.

_____. **Educação de jovens e adultos: gestão democrática e ação participativa dialógica em movimento**. Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em <[file:///C:/Users/Particular/Downloads/EDU-0231-Modulo%204-Aula%2003_EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Particular/Downloads/EDU-0231-Modulo%204-Aula%2003_EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20(1).pdf)> Acesso em 28 abr. 2018.

BELUZO, Maira Ferreira Beluzo; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, V. 2, n. 1, pp. 196-209, 2015. Acesso em <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; lei 9.394/96. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra. 25ª ed. 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo, Cortez, 2001.

PRADO, Di Paula Ferreira; REIS, Sônia Maria Alves De Oliveira. Educação de jovens e adultos: o que revelam os sujeitos? XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, **Anais ...**, XVI ENDIPE, 2012.

RAMBO, Ricardo Albino. **Emancipação na perspectiva de Paulo Freire**.

Disponível em <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2018.

UNICAMP. **Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**,

mod. 2. Aula 11 - A Modalidade EJA e a Educação Profissional no Brasil

– disponível em : <https://ead.extecamp.unicamp.br/moodle/pluginfile.php/23566/mod_resource/content/1/EDU-0231-Modulo02-Aula11.pdf>. Acesso em 29 abr. 2018.

_____. **Sistema Educacional no Brasil – módulo 1. – O Direito à Educação e o Dever de Educar – aula 01**. Disponível em: <https://ead.extecamp.unicamp.br/moodle/pluginfile.php/22466/mod_resource/content/1/EDU-0231-Modulo01-Aula01.pdf>. Acesso em 27 abr. 2018.

_____. **Sistema educacional no brasil – módulo 1. Princípios e fins da educação brasileira: breves apontamentos - aula 5**. Disponível em <https://ead.extecamp.unicamp.br/moodle/pluginfile.php/22549/mod_resource/content/1/EDU-0231-Modulo01-Aula05.pdf>. Acesso em 28 abr. 2018.

2018



Trabalhos feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE.

XXVIII IDENTIDADE ARTÍSTICA E CULTURAL: UMA EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO

Verônica Tapia

A narrativa segue o curso da vida, ela não se explica à parte da vida, simplesmente flui. Na medida em que a história é narrada, os surgem acompanhando a memória do narrador, ‘que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas. (BENJAMIM, 1994, p. 209)

Introdução

Resgatar as origens e perceber que há uma peculiaridade cultural em toda a nossa trajetória consolida a importância da diversidade, das tradições, costumes e valores éticos e morais de um grupo. Segundo (Meira 2005) a cultura pode ser um processo pelo qual se mantém, criam e se renovam expressões e modos de vida que identificam determinados grupos. Muitas comunidades cultivam músicas, jogos, brincadeiras, poesias e pinturas, onde estão presentes processos de ensino e aprendizagem fundamentais para o convívio de uns com os outros dentro de grupos e comunidades.

A cultura circense faz parte de minhas origens, nasci na cidade de São Paulo onde foi a minha primeira pousada, tenho o imenso orgulho em dizer que faço parte da 5ª geração de uma família tradicional circense que passam seus ensinamentos de geração em geração de pai para filho, perpetuando o patrimônio cultural para que não seja dilapidado ao longo do tempo. Família Tapia composta de trapezistas, acrobatas aéreos, acrobatas de solo, comicidade, tais perfis artísticos interagem com a teatralidade múltipla que a linguagem circense propicia, essa tradição circense trouxe muito conhecimento de vida e na bagagem muitas histórias interessantes e vivências inesquecíveis de família, cultura, educação e arte.

Segundo Ziegler, J. “O circo é o último vestígio de um saber antigo, existencial e iniciativo. Esse saber, essa arte ancestral e única que é o circo, só se perpetua graças a dois mecanismos: a transmissão do saber de pai para filho, e o ensino proporcionado por uma escola”. Durante toda a minha trajetória tive muitas possibilidades de aprendizagem, desde a vida artística circense que proporciona oportunidades de observar múltiplas realidades, diversidades culturais e educacionais até o encontro com crianças, jovens e adultos com realidades distintas e intensas da periferia de São Paulo em alto risco de vulnerabilidade social que puderam ter o privilégio de conhecer, sentir e vivenciar a arte circense como um novo recomeço e possibilidades de transformação social com oficinas da linguagem circense ministrada pelos meus avós e meus

país na zona sul de São Paulo. Após alguns anos me tornei Arte Educadora nesse mesmo espaço social mantido pela AES Eletropaulo e Vale do Rio Doce, foi uma experiência importantíssima em minha formação, consegui visualizar o educando e o educador, estando dos dois lados em momentos distintos, observando as dificuldades de aprendizagem e as necessidades de novas estratégias para aquisição de conhecimento mais significativo.

Este memorial tem por objetivo contar um pouco dessa história, buscando reflexões e interações entre a Educação formal, Educação Itinerante e Educação não formal e as possíveis aproximações com a Educação Popular lindamente ofertada por Paulo Freire.

Vida Itinerante

Relembrar histórias é verdadeiramente trazer para o presente as marcas um conjunto de sentimentos e sensações inigualáveis; um cheiro, um som, um sabor, uma imagem, nossos sentidos podem evocar as memórias emocionais do nosso passado. Lembro-me de ter escutado por muitas vezes a história da minha linhagem de artistas circense, ouvi durante horas cada palavra pequena com representações grandiosas no saber circense.

Em 1921 chegou no Brasil a Família Tapia de artísticas circenses que vieram do Chile para realizar apresentações de acrobacias, números aéreos e comicidade no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, meu avô, Sr. Júlio Tapia chegou aqui criança e se encantou pelo país, a família decidiu ficar nos circos itinerantes realizando apresentações de cidade em cidade levando a arte circense e seus saberes pelos quatro cantos do país. Na juventude meu avô chegou com o circo em Ribeirão Preto e conheceu Sra. Eulália e se apaixonou “O palhaço é ladrão do coração de uma mulher” isso realmente aconteceu, meu avô e minha avô fugiram para se casar e dessa união de uma vida inteira surgiram dois filhos, o mais jovem, meu pai, Sr. Roberto Tapia foi acrobata, trapezista e clow, absorveu todo conhecimento artístico e cultural deixado pelo meu avô, essa transmissão oral passada de pai para filho construindo um notório saber muito particular faz partes das tradições das famílias circenses.

A infância circense é diferenciada, os estímulos corporais, sensoriais, intelectuais e sociais acontecem naturalmente, a aprendizagem por observação e imitação, o cheiro de serragem, de pipoca, a música tradicional, o brilho, o contato imediato com pessoas de diferentes lugares tudo faz parte da cultura circense. Os animais estavam no quintal de casa, um dia eles foram a atração do circo e das crianças circenses. Recordo dos vários formatos de moradia que tive (barracas, ônibus e finalmente trailer), mas onde quer que fosse tínhamos tudo que fosse necessário. O maior medo do circense é ventanias, chuvas intensas (temporal), é nesse momento que o amor flui e transcende, todos se organizam e sabem exatamente o que fazer para prevenir uma queda, mas quando acontece é o momento mais triste que já vivenciei, a lona no chão... as luzes se apagam e o brilho escurece é um sentimento de perda inigualável, mas todos juntos contribuem na reestruturação do novo lar é realmente fantástico

perceber a cultura circense, suas tradições, seus costumes, suas lendas, seus mitos...

Na minha adolescência meu pai e meu avó me ensinaram um pouco da grandiosa arte do picadeiro e comecei a realizar números (trapézio, corda indiana, arame e dand's), foi um privilégio pertencer a esse mundo fantástico. A educação formal na rotina do circense é bem complicada, cheguei a estudar uma semana em cada cidade, onde o circo passava, mas nem sempre conseguia com tantos obstáculos que a escola encontrava para aceitar crianças circenses.

Educação Itinerante

A Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que “Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências”, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 29. Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e consequente vaga nas escolas públicas e nas instituições particulares locais, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete anos), mediante a apresentação de certificado da escola de origem.

Parágrafo único. Na falta da documentação prevista, é vedado à escola não efetivar a matrícula, cabendo à instituição aferir o grau de desenvolvimento e experiência do candidato de modo a permitir a sua inscrição na série ou etapa adequada.

O reconhecimento da educação itinerante é um quebra cabeça de brigas pelos direitos como cidadão e pela falta de informação e negação da escola. Durante a minha infância exatamente até o término do ensino fundamental tive uma educação itinerante, mas infelizmente muitas escolas não tinham as portas abertas e negavam o atendimento, eu me lembro que minha mãe muitas vezes angustiava-se, pois não conseguia me matricular e quando liberavam a vaga estava na hora de mudar de cidade.

Não tive boas experiências, grande parte das escolas que passei por esse país não tinham a menor ideia do que poderiam fazer para contribuir ativamente com o direito a Educação de famílias itinerantes, não foi prazeroso na maioria das vezes me sentia amedrontada com a situação imposta pela escola “rejeição não assumida”, mas percebida, pude refletir desde criança que o que é diferente da realidade local não faz parte do contexto geral. As pessoas são diferentes, como diferentes são as suas culturas. As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também diferem. As pessoas falam em várias línguas. Mas, apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos (Shirin Ebadi *apua* ONU, 2004, p. 23). Eles diziam que eu era cigana com muito precon-

ceito na fala, como se a cultura cigana fosse inferior que a circense que por sua vez não é favorecida como a local, ou inferior a outras culturas.

Essa diversidade cultural por muitas vezes foi negada com indiferença, muitos circenses aprendem por que a família está ajudando e buscando nas Leis a inclusão de seus filhos, muitos artistas circenses convivem longe dos filhos para que eles tenham uma educação de qualidade como meu pai fez com meus irmãos que foram morar com meus avós. O reconhecimento da profissão do artista circense precisa realmente ser unificada com as necessidades, os direitos e os deveres do cidadão, o direito a educação precisa realmente ser oferecida com estratégias palpáveis para que a criança e o jovem circense sintam-se acolhido pela escola.

Atualmente, as leis ainda não são cumpridas nas escolas como deveria. Muitas instituições de ensino fundamental e médio, quando procuradas pelos circenses, afirmam não ter vagas. Outras se furtam à responsabilidade de fornecer, em tempo hábil, a certificação necessária para a transferência dos alunos oriundos de famílias de circo. Diante da falta dos documentos exigidos, grande parte das escolas recusa-se a efetivar a matrícula das crianças e jovens circenses, ainda que o direito à educação de qualquer brasileiro na faixa de quatro a dezessete anos seja garantido pela Constituição.

Muitos artistas circenses possuem mais de dois idiomas fluentes, pois convivem com muitas culturas dentro e fora do país, mas a formação regular da maioria é incompleta isso desencadeia em outras reflexões: Porque tantas experiências não são compartilhadas na sala de aula? Por que as escolas não fazem adaptações e criam novas possibilidades que contemplem todos os educandos, ou seja, o artista que está sendo acolhido e os educandos regulares que vão conhecer novas culturas dentro do âmbito escolar. Seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc. cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam desenvolvimento e socialização adequados no aluno. (COLL et al, 2000, apud DARIDO, 2005).

Educação não formal: Educação de corpo inteiro

Para que uma arte sobreviva ela necessita fazer escola. Annie Fratellini.

O Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar COM ABSOLUTA PRIORIDADE, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em 1989 na cidade de São Paulo foi implantado um programa no Governo Orestes Quéricia dos Enturmandos que em parceria com a Secretaria do Menor e a AES Eletropaulo como mantenedora, esse projeto tem como objetivo levar linguagens artísticas para comunidades em alto risco de vulnerabilidade social com espaços culturais grandes que ofereciam diversas linguagens inclusive a linguagem circense, utilizava como sala de aula um circo de lona como os itinerantes.

Meu avô e meu pai foram os primeiros educadores circenses que o Enturmando Jardim Guacuri recebeu, isso quer dizer que além de geração de artistas tive uma orientação educacional em arte educação passado de pai para filho. Cool (1996) “afirma que a significativa da aprendizagem está muito ligada a possibilidade de utilizar efetivamente os conhecimentos aprendidos, quanto mais significativa for a aprendizagem, maior será a interiorização e sua funcionalidade”.

Durante a adolescência ocorreram efetivamente orientações artísticas e culturais, desta forma, pude ser absorvida pelos projetos sociais “educação não formal”, e sua teatralidade múltipla, após alguns anos me tornei Arte Educadora desse mesmo espaço, onde comecei minha carreira profissional de Artista e Educadora.

O Mundo Acadêmico: desafios e realizações

A aprendizagem será muito mais significativa na medida em que novo material for incorporado às estruturas de conhecimento adquirindo significado a partir da relação com o seu conhecimento prévio (teoria desenvolvida por David Ausubel). Tendo, conhecimentos notáveis com as experiências adquiridas, percebia a necessidade de uma formação acadêmica, vendo os olhares de insatisfação que outros educadores formados e com títulos, mas sem experiência previa possuíam ao se depararem com profissionais sem diploma “desqualificados”, mas com notório saber na especificidade da linguagem circense, aos olhos desses indivíduos “estudados” a arte circense é somente um entretenimento e não faz parte do educar, do transformar, o corpo realmente foi dissociado do intelecto.

Experiências posteriores, corpo e movimento fizeram as escolhas de minha formação e tive muitos facilitadores, pois escolhi o curso de Educação Física e especializações na área da educação que pode me orientar e mediar minhas ações, podendo assim, valorizar de forma mais assídua a cultura corporal do movimento e as necessidades que nosso corpo possui de se manifestar, o movimento faz parte do nosso dia a dia, então realmente nossa mente jamais poderá ser dissociada do nosso corpo e a diversidade cultural só aumenta nosso repertório de ações motoras, cognitivas e sócio afetivas, que por sua vez, é fundamental na formação global do cidadão.

Durante muitos anos desenvolvi atividades na Educação não formal com crianças, jovens, adultos e melhor idade e pude perceber que todos que

ingressavam nas atividades tinham o mesmo objetivo de sociabilizar, adquirir novos conhecimentos artísticos e culturais e a necessidade de um olhar mais apurado para a realidade social que está inserido. A construção dos laços de confiança e referências com a comunidade aconteceram naturalmente, pois houve liberdade e autonomia da comunidade com a linguagem que era desenvolvida (ação compartilhada).

Observando a trajetória é notável perceber que a Educação não formal, foi mais positiva na minha formação pessoal que a escola regular, pois possibilitou a aquisição de conhecimentos respeitando a diversidade cultural, sou exemplo de Educação Itinerante e só pude entender que fazia parte de algo quando tive em minha vida a orientação adequada, liberdade e autonomia, onde minha cultura representava tanta importância quanto a do outro. Hoje estou professora universitária buscando mais e mais conhecimentos em trocas constantes de experiências.

Descobrimo a Educação Popular

Poder se apropriar do conhecimento e defesas conceituais de Paulo Freire é realmente um privilégio, fica perfeitamente claro que nossa compreensão do processo de conhecer é crucial para determinar como construímos e experimentamos o mundo, para nós e para os outros. Ao mesmo tempo, deve se reconhecer que a filosofia educacional de Paulo Freire é um pouco limitada pela mesma característica que a torna tão poderosa, isto é, seu formato quase que exclusivamente político. Durante a minha trajetória já desenvolvia ações que contempla a educação popular sem conhecer a ideologia de Paulo Freire o que ele explorava e defendia esse formato tão primoroso de educação, posso dizer que realmente faz a diferença nas comunidades.

Os módulos apresentados pelo curso foram produzidos em um formato único com muita facilidade de interpretação, garantindo uma aprendizagem significativa durante todo o processo de construção de conhecimento.

As reflexões foram constantes nos comparativos de formas, ações, planejamentos, autonomia, cuidado e falta de interesse do poder público em abranger novas prioridades reais e efetivas para a educação. É percebido que as metas são estabelecidas a longo prazo com poucas conquistas e muitas especulações “a educação não pode esperar”, precisa de soluções imediatas para que possamos garantir aos jovens e adultos a acessibilidade a educação com todos os direitos pré-estabelecidos e contemplados, analisar as dificuldades da escola nas comunidades é fundamental para realmente entender “o porquê?”.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais como o EJA Educação de jovens e adultos, no Brasil, tem assumido uma posição importante nos debates educacionais. Mesmo com os avanços percebidos em termos de legislação e diretrizes, as experiências nessa direção ainda são pouco exploradas.

A educação Popular garante um espaço de formação contínua e encorajadora reconhecendo as estratégias de ação a partir da realidade do sujeito e

suas experiências pessoais, sabendo que essa realidade está em constante transformação. Os espaços onde esses indivíduos estão inseridos precisam ser mais acolhedores, mais informativos com trocas constantes de experiências envolvendo e construindo coletivamente as ações mais propícias para aquele momento, participando ativamente de toda a trajetória de conhecimentos e diariamente sobre elas. Acolhendo o novo e as novas necessidades da comunidade atendida, respeitando e aproximando os diferentes saberes proporcionando gradativamente um pensar político de direitos e deveres com propriedade dos educandos.

Ingressei nesse curso, pois realizei atividades artísticas e culturais durante muito tempo com jovens e adultos, mas não tive o privilégio de ministrar aulas no EJA que é minha intenção futura.

Considerações Finais

Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente.
Paulo Freire, 1996, p.85.

As manifestações culturais são múltiplas em suas representações e nas suas formas de compreensão, a tradição se renova e se reconfigura, ao mesmo tempo em que garante a transmissão destes saberes e a permanência destas manifestações nas comunidades e na vida das pessoas que as praticam.

Assim, há que considerar os conhecimentos de educandos, suas histórias de vida e seu contexto social nas possíveis interpretações e impressões que estabeleçam diante do conteúdo proposto. A educação não pode simplesmente deixar de atender, é necessário que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais como a Educação itinerante e a EJA tenham estratégias que não sejam somente incluídas nos PPP das escolas e sim realizadas ações significativas para os educandos, garantindo uma educação de qualidade como é por direito de todo e qualquer cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 6.533**, de 1978 “Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências”

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Brasília;

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau

DARIDO, Suraya, e RANGEL, Irene C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NEIRA, Marcos. **Pedagogia da Cultura Corporal**: Critica e alternativa. São Paulo: Ed. Phote, 2008.



Murais feitos durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE.

PARTE II
CURSO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO E JUVENTUDE POLÍTICA
E AÇÕES AFIRMATIVAS

APRESENTAÇÃO

Essa apresentação tem como objetivo contextualizar como ocorreu e foi desenvolvida a produção dos artigos que compõem essa coletânea. Esperamos que o enorme prazer que nos deu a organização desse material, contagie vocês durante a leitura.

Inicialmente queremos agradecer as organizadoras dos cadernos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) pelo interesse e disponibilidade em estar conosco nessa luta que é a defesa das políticas públicas, dos direitos e da juventude. Dito isso, é com imensa alegria que publicamos alguns dos trabalhos desenvolvidos durante o Curso de Extensão “Educação e Juventude: Políticas e Ações Educativas” realizado no 1º semestre de 2018, na Faculdade de Educação (FE)/UNICAMP. O curso foi uma iniciativa da Rede de Articulação da Juventude (REAJU) Campinas em parceria com o Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GP-PES) do programa de pós-graduação da FE/Unicamp e foi por nós coordenado.

A REAJU é um coletivo formado por representantes de diversas organizações, que discutem, refletem e fomentam a construção e a melhoria das políticas públicas para juventude, sob a perspectiva de incidir em políticas buscando promover os direitos já estabelecidos constitucionalmente às Juventudes. Este coletivo se constituiu a partir do ano de 2012, com o nome de Grupo de Trabalho Interinstitucional e com ações voltadas para pesquisa de metodologias, formação, mobilização e articulação não só dos jovens, mas dos serviços que os atendem no município de Campinas.

O curso possibilitou juntar forças, ou seja, articular teoria com a prática, juntar universidade e movimento social. Foi um momento de muita aprendizagem entre sujeitos diferentes que lutam pelas mesmas causas, que estão há muito tempo envolvidos nos diferentes projetos voltados para a juventude de Campinas e região. Nesse sentido, a possibilidade dessa formação foi a realização de um sonho!

Através da Escola de Extensão da Unicamp foi aberto período de inscrições para o curso que contou com um total de 170 interessados para um conjunto de apenas 50 vagas. Para nós, esse é um indicativo de que as pautas da juventude têm provocado interesses e mais educadoras e educadores têm se interessado no aprofundamento do estudo e na reflexão sobre a temática. O curso teve 16 encontros, totalizando 56 horas e uma evasão baixíssima. A programação contou com a presença de vários convidados refletindo o diálogo de diferentes áreas – educação, cultura, saúde, serviço social - com o tema da juventude. Dentre os principais objetivos, buscamos estudar conceitos sobre juventudes, conhecer as políticas de juventude, compartilhar metodologias de trabalho entre outros. Esperamos que esse seja apenas o primeiro de muitos!

A juventude está em disputa, Campinas é composta por 1/3 de jovens entre 15 e 29 anos (IBGE-2010). Partimos da compreensão de que não é a fai-

xa etária o que caracteriza a juventude, como bem nos lembra Bourdieu (1983),

O reflexo profissional do sociólogo é lembrar que as divisões entre as idades são arbitrárias. É o paradoxo de Pareto dizendo que não se sabe em que idade começa a velhice, como não se sabe onde começa a riqueza. De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades (p. 112).

Dessa forma, entendemos a juventude como condição do sujeito definida a partir de diferentes ações e posições sócio-históricas, que passa por constante movimento e transformação. Constitui-se através das relações sociais, dos aspectos subjetivos e objetivos culturais, econômicos e políticos, não limitada apenas pela idade.

Com esse foco, o curso buscou aprofundar os conceitos de juventude, discorreremos sobre as principais e recentes políticas públicas nacionais de juventude. Lemos e debatemos estudos sobre a concepção educacional e pedagógica de Paulo Freire, sobre a atual situação do ensino médio, sobre os estudos de gênero e a diversidade sexual. Nos apoiamos no debate e nas pesquisas acerca das questões étnico-raciais, cultura, tecnologia, metodologias entre outros. Para encerramento do curso combinamos que os educandos fizessem um pequeno texto, no qual pudessem combinar os referenciais teóricos debatidos em aula com suas experiências e práticas vividas com os jovens. Uma tentativa de provocar, enquanto educadores, que os participantes pensem o tema a partir da sua prática, ou melhor dizendo, que elaborassem um pensamento crítico sobre sua prática e assim pudessem compreender melhor, aprofundar e articular o tema com a vida cotidiana.

Entre os vários trabalhos apresentados de forma coletiva ou individual, destacamos alguns para essa publicação, não os melhores, pois esse não era o objetivo das escritas, mas os que mais chamaram a atenção no sentido da coragem que tiveram em relacionar temas profundos e polêmicos com as juventudes e todas as suas facetas, além de trazerem experiências práticas reais e inspiradoras, mostrando as dificuldades que essas educadoras e educadores enfrentam diariamente na luta com as juventudes. São artigos que refletirão os atendimentos de jovens na política de média complexidade da assistência social; jovens mulheres negras; os direitos sexuais e reprodutivos da juventude; identidade; educação não formal; tabagismo; e cultura.

Ademais, percebeu-se ao longo do curso um espaço de encontros, debates e possibilidades, pois diante do atual cenário de retrocesso que o Brasil está vivendo, desde o golpe de 2016, estar em coletivos e somar forças faz parte do nosso processo de resistência. Visto que, as perspectivas para o campo da promoção das políticas de juventude, bem como em outras áreas, não se mostram muito profícuas, pois estamos assistindo o retrocesso de avanços sociais e o retorno de políticas de austeridade econômica que apontam para o

aprofundamento da privatização, da flexibilização dos direitos trabalhistas e a retirada do Estado do campo das políticas sociais.

Portanto, esperamos que façam uma boa leitura, dialoguem conosco sobre suas reflexões e pensamentos para que possamos seguir e melhorar nossa práxis e nossas lutas por políticas públicas de juventude.

Wisllayne I. de Oliveira Dri e Dirce Zan

PIOR IDADE¹

I

HOJE ESTOU EM CURTO,
E NÃO CONSIGO ENTENDER,
POR QUE VOCÊ ME OLHA,
SE VOCÊ NÃO ME VÊ..

II

TUDO O QUE EU FAÇO,
VOCÊ TEM QUE REPREENDER,
"JOVEM NÃO SABE NADA",
EU SÓ TENHO QUE APRENDER ...
NUNCA ME PERGUNTARAM
O QUE EU QUERIA COMER,
A MÍDIA BOMBARDEIA,
TENHO QUE OBEDECER...

III

HOJE ESTOU EM CURTO,
E NÃO CONSIGO ENTENDER,
POR QUE VOCÊ ME OLHA,
SE VOCÊ NÃO ME VÊ ...

IV

NA ESCOLA QUE EU ESTUDO,
NÃO CONSIGO APRENDER,
PORQUE TUDO O QUE EU FAÇO,
DIZEM, "NÃO TEM NADA A VER"...

¹ Música e letra de Rosângela H. de Andrade que foi uma das educandas do curso e que junto com outras duas alunas apresentaram essa música no encerramento do curso.

V

SE A POLÍCIA ME ENQUADRA,
EU NÃO POSSO RESPONDER,
SE EU FOR NEGRO, POBRE OU FEIO,
ELES PODEM ME BATER...
HOJE ESTOU EM CURTO,
MAS, VOCÊ NEM QUER SABER,
O QUE O JOVEM SENTE,
E O QUE ELE QUER FAZER...

VI

JOVEM, É A PIOR-IDADE,
PRIORIDADE SE TEM EM QUE?
SE NA MELHOR IDADE, JÁ ESTOU PERTO DE MORRER...

VII

HOJE ESTOU EM CURTO,
ESTOU MANDANDO PRÁ VOCÊ,
REAJU, CONTRA A VIOLÊNCIA, REAJU, PRA SOBREVIVER!



Materiais confeccionados e utilizados por estudantes e professores durante o projeto “Ilustrando o mundo da EJA, 2017”. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE.

XXIX

JUVENTUDE NEGRA E IDENTIDADE: UM PROCESSO DE CONFLITOS, TRANSFORMAÇÃO E EMPODERAMENTO

Vanessa Cristina Dias de Souza

Introdução

Escrever sobre Juventude e Identidade Negra me faz rememorar os últimos anos que passei na educação escolar pública e minha busca intensa pela minha própria aceitação. Os últimos anos escolares foram bem difíceis no que se refere a convivência nos chamados “guetos” que se formam do lado de dentro dos muros da escola, a partir da forma como cada um se expressa neste espaço.

Filha de pai negro e mãe branca, até este período, não havia nem sequer parado para refletir sobre minha identidade, afinal não houve anteriormente uma necessidade desta busca, uma vez que fui uma criança como a maioria, a qual tinha como referência, pessoas com perfis hegemônicos. A mídia televisiva bombardeava as infâncias com “Xuxas”, “Paquitas” e “Angélicas”, destruindo qualquer possibilidade de romper com estes padrões e influenciando até na forma como lidávamos com o nosso corpo, nossos cabelos, nosso olhar para o mundo. Bell Hooks (2005) aponta que

Juntos racismo e sexismo nos recalcam diariamente pelos meios de comunicação. Todos os tipos de publicidade e cenas cotidianas nos aferem a condição de que não seremos bonitas e atraentes se não mudarmos a nós mesmas, especialmente o nosso cabelo. Não podemos nos resignar se sabemos que a supremacia branca informa e trata de sabotar nossos esforços por construir uma individualidade e uma identidade. (HOOKS, p.7, 2005).

Somando a isso, minhas vivências familiares também não me faziam refletir sobre quem de fato eu sou, pois também não foram incentivados a isso, embora a família paterna nunca tenha tido dúvidas de suas origens. No entanto, me lembro até hoje o quanto era difícil ter que lidar com meus cabelos, uma vez que tinha como espelho a forma como minha mãe tratava os cabelos dela que são lisos e que exigiam um outro cuidado.

Diante desse contexto, o presente texto segue como um relato sobre como lidei em minha Juventude com uma das questões mais pertinentes que as Juventudes, principalmente a Juventude Negra, se depara todos os dias: a busca intensa de sua Identidade. Digo ser uma das mais pertinentes, pois naquela época cruzei e ainda hoje cruzo com jovens negras, as quais também são influenciadas pela cultura hegemônica da beleza, influenciando na ausência de

conexão com o seu corpo e vivendo todos os dias o desafio de ter que conviver com ele nesta sociedade racista.

Adolescência e juventude na fase escolar

Neste período, no qual ainda não haviam políticas públicas de juventude e muito menos políticas afirmativas para as relações étnico-raciais na educação, o espaço escolar não proporcionava reflexões e discussões sobre este quesito. Inclusive na escola em que estudei não havia diálogo sobre as diferenças e quando surgiam temas relacionados às africanidades, era de forma folclorizada, por meio de lendas e estórias consideradas exóticas. Os problemas que resultam de uma experiência como esta foi muito bem colocado por Kabengele Munanga (2005, p.15) quando diz que a falta de uma educação cidadã dentro do campo étnico-racial, que contemple a diversidade, é reflexo de um mito da democracia racial¹ fazendo com que as Escolas adotem um ensino eurocêntrico. Isso resulta numa sociedade em que se prevalece o preconceito e a discriminação entre os diferentes.

O “gueto”, com o qual me identifiquei, era formado pelos que eram sempre hostilizados pela turma e por incrível que pareça, éramos um dos grupos que tinham sucesso nos estudos, diante de muito esforço, obviamente, e também, pelo meu olhar hoje, era a nossa forma de resistência. Mesmo porque, até os professores nos subestimavam e o respeito conosco, de fato, era praticado somente por duas únicas professoras negras que tivemos naquele período. Vejamos um trecho de Angela Brito (2003) de sua pesquisa realizada junto a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, que resume um pouco sobre os efeitos de uma educação que não discute as relações étnico-raciais:

A forma utilizada pela escola, pelos professores, e pelos alunos brancos, estão representados aqui em vários de seus momentos, e se destacam pelo seu caráter repressivo, punitivo, em que são explicitados todo o preconceito, o estereótipo e a discriminação que a escola demagogicamente insiste em esconder. Essa escola

¹ Segundo Bernardino (2002), “A construção de nação brasileira está estruturada – dentre outras coisas - a partir do mito da democracia racial. Uma parcela expressiva da sociedade brasileira compartilha a crença de ter construído uma nação – diferente dos Estados Unidos e da África do Sul, por exemplo - não caracterizada por conflitos raciais abertos. Além disso, imagina-se que em nosso país as ascensões sociais do negro e do mulato nunca estiveram bloqueadas por princípios legais tais como os conhecidos Jim Crow e o Apartheid dos referidos países. Para os que imaginam e advogam a singularidade paradisíaca brasileira, isto significa dizer que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no Brasil. Em outras palavras, ainda é fortemente difundida no Brasil a crença de que a cultura brasileira antecipa a possibilidade de um mundo sem raças”.

coloca em funcionamento práticas violentas de diferenciação racial, privilegiando sempre os alunos brancos, o que confere aos alunos negros/mestiços e negros uma desvantagem em relação aos brancos (BRITO, 2003, p.15).

Concluí o Ensino Médio diante de muitos conflitos com a turma, a qual era praticamente a mesma desde os últimos anos do Ensino Fundamental. Para a turma, eu também não podia querer ter namorado, pois era inconcebível para aqueles jovens, uma pessoa com o meu perfil, negra e gorda, ou seja, fora dos padrões sociais, ter um alguém para namorar. Inclusive me lembro até hoje o quanto fui exposta e ainda motivo de chacota quando um dos colegas da turma soube do meu desejo de paquerar um outro colega. Ao encerrar este período escolar saí numa busca intensa pelos espaços em que me proporcionassem menos conflitos internos e externos.

Caracterização deste espaço escolar

Sob o pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/199) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), considerado direito social e com estatuto de direito consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, cabe verificar, historicamente, como tem sido a postura do Estado brasileiro no cumprimento de seu dever (CONAE, 2010, p.09).

Diante do trecho acima, retirado do documento referência da Conferência Nacional de Educação de 2010, penso que seja importante trazer aqui uma breve caracterização da escola onde estudei grande parte da minha vida. Me lembro até hoje que quando ingressei no 4º ano do Ensino Fundamental nesta escola, fui uma das melhores alunas da turma durante pelo menos 02 semestres naquele ano, pois já havia estudado parte dos conteúdos no ano anterior em que estudei em outra escola. A partir deste episódio é possível perceber que tive um retrocesso em relação ao aprendizado de conteúdos, uma vez que a partir do 4º ano permaneci até o fim do meu período na Educação Básica.

Esta unidade escolar está localizada num bairro de uma das periferias do município de Campinas e todos os dias eu caminhava aproximadamente 25 minutos, atravessando uma avenida extremamente perigosa, para chegar às aulas. Cheguei nela no Ensino Fundamental I, atravessei pelo Fundamental II, terminei o Ensino Médio numa escola com o formato arquitetônico convencional, de acordo com a maioria das escolas estaduais do estado de São Paulo, formado por 03 pavilhões, e cada pavilhão tinha um conjunto de salas de aulas, somando entre 10 ou 12 salas. Cada sala tinha capacidade para cerca de 35

alunos, no entanto, cheguei a estudar em turmas que haviam até 50 matriculados, ou seja, estudavam no mínimo 500 alunos por período.

Além das salas de aula, havia o pavilhão da Gestão da Escola, o da cozinha, cantina e biblioteca, que salvo alguns pequenos períodos, ficou fechada durante muitos anos, e o dos banheiros e sala de vídeo, que depois de um tempo tornou-se laboratório de informática, mas mesmo assim, não cheguei a usufruir muito destes espaços, pois os professores quase não utilizavam os recursos tecnológicos.

Os professores eram diversos, não tenho memória de todos. Alguns eram muito bons, mas grande parte deles não davam conta de fazer com que a turma se interessasse pelas aulas. Houve ano em que os professores faltavam muito, mas também houve ano em que haviam professores bem profissionais e que tentavam sempre dialogar com a turma. Em relação aos demais profissionais como inspetor de alunos, secretaria, orientadores pedagógicos, cozinheiros, diretorias, também houve fases em que as pessoas que cumpriam tais funções eram respeitosos com os alunos, mas também passaram profissionais, os quais tinham dificuldades em contribuir na educação dos estudantes daqueles anos.

Os conteúdos eram sempre estudados de forma tradicional, dentro da sala de aula, muitas vezes numa turma com mais de 45 alunos, sem buscar recursos que pudessem fazer a turma se interessar e entender que aqueles conteúdos eram importantes para a vida. Os livros didáticos traziam conteúdos que não tinha a negritude como referência e ainda tratava do período da colonização de forma superficial e a partir, somente, do olhar do colonizador. Isso me remete ao seguinte:

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (ANDRADE, 2005, p.120).

O sonho da maioria era chegar logo no 3º ano do Ensino Médio e acabar logo os estudos, pois, inclusive, quase ninguém sonhava com uma faculdade. Aliás, faculdade era um sonho muito distante quando saí do Ensino Médio, pois ainda não haviam políticas e programas de inserção do jovem oriundo de escola pública e tampouco da jovem negra ou jovem negro nas universidades. Além disso, saí do Ensino Médio sem saber que tínhamos a possibilidade de estudarmos em universidades públicas. Assim como eu, a maioria não tinha noção que era possível, fazendo parecer que fazer uma faculdade era um sonho e que estava muito distante das nossas realidades.

Obviamente que nem todos os anos foram ruins, mas é importante pontuar que esta escola é uma escola pública e que tinha limitações como qualquer outra, ou por falta de recurso, ou por causa de uma gestão que não

compreendia de fato as necessidades dos alunos ou por qualquer outra questão.

Descoberta da identidade negra – espaços de fortalecimento fora do espaço escolar

Busquei outros grupos e encontrei um primeiro espaço que me fez entender que um mundo em que “diferentes” que vivem com respeito, era possível. Entrei para o Grupo de Teatro e Danças Populares Urucungos Puítas e Quijengues², pois nele vi que a senhora católica convivia com a mãe de santo, o homossexual convivia com evangélico, a mulher negra convivia com o homem branco, a candomblecista podia tranquilamente falar de sua cultura, entre outros. Tudo isso de forma respeitosa e harmônica. Colares, saias e cabelos afros eram incentivados neste espaço sem nenhuma forma de repressão. E foi aqui que comecei a refletir sobre o que eu sou, sobre o que eu visto, sobre o cabelo que tenho e sobre o meu corpo.

Neste momento passei a conviver com outras possibilidades que me proporcionavam outra forma de viver numa sociedade em que as referências apagam a sua capacidade de se olhar e de se enxergar da forma como você de fato é. E isso foi fazendo com que eu me entendesse e pudesse me assumir jovem negra e investigadora da própria história, contada não pelo colonizador, mas pelo colonizado. A cada dia de encontro com o Grupo de Teatro Urucungos, era uma nova descoberta, uma nova forma de olhar, de participar do mundo e de construir minha identidade enquanto Jovem Negra.

Um segundo grupo que me fez me reafirmar enquanto Jovem Negra foi a entrada para a Comunidade Jongo Dito Ribeiro³, a qual é um grupo que salvaguarda um bem imaterial, a manifestação do Jongo. Neste espaço já cheguei com a identidade firmada e o que pude vivenciar nele é que as Mulheres Negras podem ter papéis sociais de grande representatividade. Digo isso, pois a Mestra de Jongo Alessandra Ribeiro é a mestra desta Comunidade que, além de liderar as ações da Casa de Cultura Fazenda Roseira, espaço da manifesta-

² O Grupo de Teatro e Danças Populares Urucungos Puítas e Quijengues é um grupo que iniciou sua trajetória num curso de extensão da UNICAMP, ministrado pela Raquel Trindade em 1988. O grupo tem o objetivo de pesquisar as manifestações afro e devolver ao povo em forma de arte.

³ A Comunidade Jongo Dito Ribeiro consiste em jongueiros, formados por um grupo de pessoas e familiares, que reconstituiu a manifestação do Jongo em Campinas/SP através da memória de Benedito Ribeiro, de rodas com toque, canto e dança, com o objetivo de compartilhar e continuar com essa cultura ancestral. Sua missão é reconstituir a cultura ancestral do jongo nos mais diversos espaços, para todas as pessoas de diferentes credos, etnias e idades, priorizando as comunidades e grupos que atuam no universo da cultura afro brasileira. (trecho retirado do blog da própria comunidade <https://comunidadejongoditoribeiro.wordpress.com/>)

ção do jongo em Campinas, também faz a discussão racial de forma acadêmica, com a qual hoje tem o título de Doutora em Urbanismo. Ou seja, ela, uma mulher negra, liderança de uma Comunidade Tradicional de Matriz Africana quebrou paradigmas, uma vez que adentrou o universo acadêmico de forma a contribuir efetivamente na discussão sobre Racismo, Representação e Território. Inclusive em sua tese define Matriz Africana, não como uma marca, ou um adjetivo apenas, mas da seguinte maneira:

Matriz africana é toda herança ancestral cultural, territorial, monumental, linguística e organizacional, tanto em documentos e vestígios urbanos quanto na oralidade, transmitidos pelos negros africanos escravizados e preservados no território pela memória através de manifestações, reinvenções e reterritorializações em Campinas em forma de grupos, marchas, cortejos, manifestações culturais, povos e comunidades tradicionais (MARTINS, 2016, p.9).

O trecho acima é um conceito criado por Alessandra Ribeiro, a partir de suas vivências com a Comunidade Jongo Dito Ribeiro e outros grupos de Matriz Africana, e também por meio de pesquisas intensas realizadas em seu Doutorado.

A partir disso me vejo refletindo sobre o quanto as Políticas Públicas e Afirmativas a fortaleceram na construção de sua trajetória trazendo, em certa medida, uma revolução para a Cultura Afro, não só em Campinas, mas para o país, e ainda contribuindo na forma como a sociedade trata as questões das relações étnico-raciais. Alessandra fez sua graduação em História por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e mais tarde no mestrado e doutorado, conseguiu bolsa de estudos. Os processos para a inserção nas Universidades acabam sendo excludentes, uma vez que a inserção de jovens negros e pobres é sempre menor, pois têm menos oportunidades e condições em relação aos brancos, conforme aponta Iolanda Oliveira:

Sabe-se, entretanto, que a realidade do negro na educação brasileira é evidenciada comprovando a condição de inferioridade de pretos e pardos em todos os níveis de ensino, em relação à população branca que também em todos os níveis, goza de uma situação privilegiada, ocupando uma posição acima da média nacional (OLIVEIRA, 2009, p.204).

Todo o processo de implantação de Políticas Afirmativas ocorrido a partir de 2003, tem seu resultado no momento histórico em que estamos, pois hoje é possível ver muito mais negras e negros não só nas universidades, mas também em outros espaços importantes de participação social aumentando a Representatividade do povo negro.

Representatividade importa sim

O título deste item é uma expressão bem utilizada pelos movimentos sociais negros, pois a luta é por mais representação negra em espaços que não sejam marginalizados e que sejam de referência, de participação social, de tomada de decisão e outros.

Fazendo essa retrospectiva, para a produção deste texto, sobre meu período conturbado, minha adolescência e juventude e todos os problemas que tive em relação a crise de identidade, foi possível entender que, tais desafios, tiveram como ponto inicial a ausência de representação negra. Conforme aponta Alessandra Ribeiro Martins

[...] a problemática se revela pela ausência da Representação nas esferas representativas sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras; uma consequência direta do Racismo permanente, o elemento estruturante que faz com que a representação se torne a questão a ser trabalhada e porque essa pesquisa buscou contribuir, na construção de novos caminhos de reversão contra o racismo (MARTINS, p.259, 2016).

Se pensarmos nas Representatividades Negras na sociedade, ainda hoje, a maioria, são de pessoas que estão em trabalhos marginalizados pela sociedade, ou no campo das artes não televisivas, ou ainda no campo do esporte, mais especificamente no futebol. Quando verificamos cargos de gestão, áreas como a medicina, direito e outros, a representatividade negra não existia. Ora, como é que eu poderia identificar a possibilidade de estar numa universidade, se ao sair do Ensino Médio não tive nenhum incentivo ou alguém que eu pudesse me identificar?

Só foi possível eu me fortalecer, a partir do momento em que me deparei com pessoas que tinham características parecidas com as minhas: tom de pele, tipo de cabelos, estrutura corporal, modo de andar, modo de pensar e de se colocar no mundo. A partir do momento em que me percebi naquele mundo, em que era possível ser o que sou, fora dos padrões hegemônicos, comecei a espelhar-me nas “Alessandras”, “Martas”, “Rosárias”, “Raquéis” e muitas outras, as quais são mulheres negras e que são referências na Cultura de Matriz Africana em Campinas.

Considerações finais

Entender o processo de construção da identidade é fundamental para o fortalecimento da Juventude Negra, pois ela vem enfrentando sérios problemas e lutam todos os dias, a muito custo, para manterem-se vivas. Os dados do Atlas da Violência de 2017, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apontam que a cada 23 minutos um jovem negro morre no país, e a cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras. Estes números

entre a população jovem negra vêm aumentando a cada ano e a ausência de Identidade acaba sendo um dos mecanismos do Racismo para exterminar a população negra.

Quando, na minha fase escolar, sem saber de fato o que era, enfrentei racismo, estava fragilizada e não entendia os reais motivos de tanta hostilidade por parte de muitas pessoas. Obviamente que analiso dessa forma hoje, pois na época não entendia muito o que estava acontecendo, pelo fato de não saber identificar as ações como uma violência racial ou porque muitas vezes o racismo se deu de forma muito sutil, por ser muito presente, muito arraigado nos processos educacionais escolares. Eu aproveitei esses desafios e me dediquei fortemente aos estudos, fazendo com que eu tivesse uma espécie de compensação por ser negra. Porém, há muitos casos de jovens que não conseguem lidar com estas questões e desistiam ou ainda desistem hoje, de continuar na escola.

O ambiente escolar também faz toda a diferença, no que se refere a estrutura física que acolhe o estudante, e também ao corpo docente. A escola deveria ser o lugar em que pudéssemos amenizar as diferenças, aprendendo uns com os outros, o respeito a diversidade, no entanto, a forma como aquela escola em que estudei tratava, ou melhor, não tratava destas questões, não permitiu uma formação mais cidadã, mais humanizada. Com certeza o fato de termos educação pública é um ganho, mas é preciso qualificar este ensino para além dos livros e conteúdos programáticos. É preciso humanizá-la, no sentido de transformá-la num espaço de trocas de experiências com respeito a diversidade.

Quanto aos espaços não escolares como movimentos políticos, movimentos socioculturais, organizações da sociedade civil e outros, ainda é o caminho para o empoderamento não só da Juventude Negra, mas de várias outras Juventudes. Inclusive, na construção das políticas públicas e afirmativas, estes movimentos contribuíram imensamente no processo e por isso é um espaço de aprendizado tão enriquecedor. A participação nestes grupos também possibilita o aprendizado e influência na construção das políticas. Por isso que é tão importante a vivência nestes movimentos para além da reconstrução das identidades.

Por conta dessas experiências, permaneço na Comunidade Jongu Dito Ribeiro, trabalho numa Organização da Sociedade Civil vinculada a Assistência Social no atendimento da população de comunidades vulneráveis, principalmente os jovens, e trabalho num coletivo chamado Rede Articula Juventudes (REAJU), o qual mobiliza os jovens para incidir em políticas públicas de Juventudes no município de Campinas. Desenvolvendo este trabalho, ainda vejo muitas “Vanessas” na fase da adolescência e juventude que ainda não descobriram o seu real papel no mundo, que ainda não se descobriram ou que estão em fase de descoberta. E quando consigo fazer uma intervenção, seja por meio de uma apresentação ou até mesmo de uma simples conversa numa oficina ou de forma descontraída numa atividade qualquer, algum tempo depois, observo mudanças concretas na forma como as jovens se colocam no

mundo, na forma como passam a lidar com a sua própria estética. Inclusive muitas delas chegam a verbalizar o quanto foi importante me ouvirem, pois hoje enxergam em mim, uma Referência, uma Representação.

Hoje, após a implementação de uma série de políticas que possibilitaram a discussão, a reflexão e o enfrentamento ao Racismo, como a Lei de Cotas nas Universidades, por exemplo, estamos num momento de retrocesso. No entanto, o que já foi semeado, está ainda dando frutos. Hoje é possível vermos mais negras e negros na mídia televisiva e em papéis de destaque. É possível também ver notícias de jovens negras e negros que chegam à Universidade Pública em áreas como medicina, um dos cursos mais concorridos e mais difíceis. Hoje é possível ver mais negras e negros em cargos políticos e em espaços de tomada de decisão. Hoje é possível ver mais jovens com seus cabelos sararás soltos, naturais, sem a utilização de química ou técnicas de alisamento, inclusive há muitas jovens que fazem a transição capilar, que nada mais é que libertar-se dos alisamentos temporários e deixar os cachos e as tranças fortalecer suas identidades. E por mais que ainda não seja o ideal de sociedade, mas com certeza, a negritude não é e jamais será a mesma de 20 anos atrás.

A produção deste artigo foi inspirada nas atividades do Curso de Extensão Educação e Juventudes: Políticas e Ações Educativas, ocorrida em parceria entre a REAJU e a Faculdade de Educação. Por tudo que vivenciei na juventude e tenho vivenciado, penso que tenho o dever de contribuir com essa temática para dentro da universidade e movimentos sociais, pois ainda há muitos jovens que buscam a sua identidade. Ter a oportunidade de poder influenciar positivamente na discussão e reflexão para o enfrentamento ao Racismo, ainda, infelizmente, é um privilégio de poucas negras e negros.

Diante disso, concluo que, a Reconstrução de Identidades da Juventude Negra é um dos processos que pode contribuir fortemente para o fortalecimento dela. E em consequência disso, uma Juventude fortalecida, consciente dos seus direitos, que respeita o diferente, pode participar efetivamente do processo de enfrentamento e eliminação do Racismo na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEC, 2005.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**. [online], vol.24, n.2, pp. 247-273, 2002.
- BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de. Entre Negro e Branco – socialização de filhos e mestiços por famílias inter-raciais. In: OLIVEIRA, Yolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org). **Identidade Negra Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. 2001-2003

- CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2017**. IPEA e FBSP. Rio de Janeiro-RJ, 2017. Disponível <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf.> Acesso em: set. de 2018.
- CONAE - **EIXO I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional**. Acessado em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf.> Acesso em: 19 set. 2018
- HOOKS, Bell. Alisando nossos cabelos. In: **Revista Gazeta de Cuba – União de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005**. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog www.coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nosso-cabelo.html
- MARTINS, Alessandra Ribeiro. **Matriz Africana em Campinas: territórios, memória e representação**. Campinas: PUC-Campinas, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEC, 2005.
- OLIVEIRA, Iolanda de. A formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos Planos Nacionais de Educação. In: AGUIAR, Marcia Angela da S. (org.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

XXX
ARTE E CULTURA NO TRABALHO COM JOVENS: PENSO
LOGO EXPRESSO

Carlos Antônio de Lira Júnior, Flor de Lis Garcia,
Gomes Heleno, Iara Teixeira Rebouças dos Santos,
Jaqueline Cardoso Santana, Michele Karina Franco,
Rosilaine Cazorla e Tatiane dos Santos Demazio.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida,
fodidos e mal pagos:
Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não tem cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da
imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.
Eduardo Galeano

Introdução

Tratar da temática ‘adolescência’ e ‘juventude’ ou ‘juventudes’, por mais debatido que pareça, exige-nos pensar que categoria social é essa, assim como em que momento histórico e cultural a figura do adolescente e do jovem ocupou espaço nas relações sócio-afetivas da sociedade moderna.

Tem sido consenso entre pesquisadores e historiadores, como Eric Hobsbawm (1995), de que a adolescência é uma invenção da modernidade, advinda de mudanças históricas importantes na vida de homens e mulheres na sociedade pós-guerra do século XIX.

Segundo Dayrell e Carrano (2014) definir a categoria ‘adolescência’ ou ‘jovem’ tem sido tarefa difícil, e campo desafiador para a sociologia da juventude, em delimitar tal objeto de estudo. De acordo com os autores os conceitos fazem parte de uma construção social, histórica e cultural, que foram se construindo e reconstruindo de acordo com cada momento histórico da sociedade:

De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva

de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles (pg.109).

Nessa mesma perspectiva, Bourdieu (1983) contribui ao tratar da complexidade existente entre as relações da idade social e da idade biológica dos sujeitos. “O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos” (pg. 113).

Nesse sentido, por mais que as definições etárias sejam importantes na vida dos sujeitos, e para organização da vida em sociedade, importante refletir, que tais recortes e limites se fazem de forma autoritária para manutenção e controle da ordem.

Tal reflexão ganha sentido quando pensamos no interesse dado a construção de políticas para juventude no país, principalmente quando essa categoria, parcela da população, ganha reconhecimento apenas a partir de 2010, por meio da Emenda Constitucional nº 65, que inclui o termo jovem no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição de 1988 (DAYRELL, CARRANO, 2014 p. 105-106).

Diante dessa breve análise das diretrizes legais construídas para atenção do público infante-juvenil do país, a partir do marco legal democrático representado pela Constituição Federal de 1988, fica claro o quanto o país tardou para enxergar e incluir o jovem em seu processo de cidadania.

É notório o quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, foi de suma importância nesse processo de amadurecimento político de atenção, proteção e garantia de direitos aos jovens, desencadeando assim uma série de normativas e orientações que hoje reconhecem o adolescente enquanto sujeitos de direitos e em situação peculiar de desenvolvimento.

Importante resgatar, que ainda durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, uma série de projetos e programas¹ foram lançados, na tentativa de atender a população juvenil, porém, de forma confusa e desarticulada, ficando sob o comando das ONGs a execução dessas propostas.

Anos após, durante o governo Lula, tivemos mudanças e reordenamentos para o segmento juvenil no Brasil, como no ano de 2005 em que foi

Durante o governo FHC, “[...] a partir de 1995 foram criados vários programas, distribuídos entre diferentes Ministérios, dos quais se destacam os seguintes: Programa de Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei e Programa de Promoção dos Direitos das Mulheres Vulneráveis à Violência Sexual e à Exploração Sexual Comercial, do Ministério da Justiça o Programa Saúde do Adolescente e do Jovem, do Ministério da Assistência e Previdência Social; o Jovem Empreendedor, do Ministério do Trabalho” (SANTIAGO, NASCIMENTO, MOREIRA, 2016 p. 20).

criado a Política Nacional de Juventude, por meio da Medida Provisória 238, posteriormente transformada em lei.

Em consequência da criação dessa lei de amparo a população juvenil, surgiram o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), assim como a Secretaria Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), além do Estatuto da Juventude no ano 2013.

As mudanças geraram novos olhares e organização acerca das políticas de atenção à população juvenil no país, reconhecendo o Estado como responsável pelo fomento e coordenação das políticas públicas à juventude.

Dado exposto, que utilizamos o termo ‘jovem’ e ‘juventudes’ para construção desse texto, em reconhecimento desses sujeitos corpos e potências de estarem na sociedade.

Por mais cultura e expressões juvenis

Interessa-nos pensar espaços e propostas de intervenção no trabalho com o/a jovem, que seja capaz de oportunizar tradução, de mexer com os sentidos, de facilitar os corpos juvenis de se expressarem, o mais livre possível.

Acreditamos que as experiências culturais e artísticas ocupam de maneira positiva esse local, possibilitando ferramentas pedagógicas alternativas e interessantes para todos/as profissionais envolvidos diretamente no atendimento/acompanhamento de jovens, nos mais diversos espaços ocupacionais.

Como apontado por Dayrell (2002) “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (pg. 119).

Por meio de expressões artísticas, o/a jovem consegue encontrar espaço de protagonismo ao criar, (re)criar sobre determinada manifestação cultural, seja por meio da dança; do canto; da pintura; do instrumento musical; da poesia, enfim, no campo artístico que o/a jovem melhor se interessar, mesmo que tal escolha, experimentação seja apenas passageira em sua vida.

Envolver os/as jovens em manifestações artísticas, é proporcionar a esses sujeitos outros modos de interação com o meio e consigo mesmos sobre o mundo a sua volta, é ampliar as possibilidades de (re) leitura do mundo.

Todo profissional, educador, ao utilizar da arte educação como ferramenta de trabalho social e pedagógico aos jovens, precisa “estar atento às expressões juvenis, pois estas podem ser a ponta de um iceberg, que torna visíveis as tensões e contradições da sociedade em vivem” (Dayrell, 2002 pg. 119).

A VOZ DA FAVELA²

Alô alô família, testando o microfone,
Se o tema é favela então é tudo no meu nome
Seja sujeito homem, seja as mina zika
Favela é Favela, não conhece então assista

Saindo de casa, currículo na mão,
Nem virei a esquina, já trombei o taticão.
Peguei o documento, minha habilitação
Me libera logo pra eu voltar pra minha missão,

O rolê é aquele, na bola de meia
Tentando vencer na vida, se esquivando da cadeia.
As tia na janela, baita coisa feia.
Passa o dia inteiro cuidando da vida alheia
Vante, Belo Alto e Jequitibá
Manduquinha, Escadão, Canta-Sapo e Popular
E na região também tem Cidade Nova
Novo Mundo, Santa Cruz, São Bento e Maroca

O mano sai de moto pra fazer mais uma fita
No ponto a senhora carregando a marmita
Vários pontos de vista, paraíso ou inferno
Tem anjo tatuado e tem demônio de terno

Viciados em cachaça ou perdidos na novela
O que te entorpece, a carreira ou a tela?
Cheia de sequela, mas, mesmo assim, favela
Pra mim ainda és, a quebrada mais bela

Favela pede paz, pra todos os guerreiros
As lojinha a milhão, reduzindo o desemprego.
Minha mãe dentro de casa, chorando preocupada
Pedindo a Deus, que eu voltasse pra casa

²Letra de Rap construído de forma coletiva, durante oficina de rima ofertada aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa do Centro de Referência de Assistência Social (CREAS) do município de Porto Feliz/SP. A canção foi posteriormente gravada por outro adolescente do Programa, e apresentada num evento de Hip Hop em uma escola estadual da rede de ensino da cidade. Tal ação despertou interesses pela arte, além de melhorar sobremaneira a autoestima desses jovens. A música construída pelo grupo delineou cenários, interesses e leituras diversas do mundo vivido por eles, o material produzido ajudou no trabalho técnico dos profissionais da unidade.

Hoje estou aqui, com a mente a milhão,
Lembrando dos parceiros que estão na detenção
Vários manos guardados, saudade dos aliados
Logo menos “nóis” se tromba e aí só forte abraço

Aqui é favela tio, isso tá nas artérias
Onde os becos são estreito e cabulosas as vielas.
Mó sofrimento tio, perante o dia a dia
Mas tamo aí firmão na nossa correria.

Manifestações culturais provocam sensações e sentimentos nos sujeitos que a produzem, assim como naqueles que presenciam e sorvem da arte produzida pelo outro. Tal proposta de intervenção além de atender a uma dimensão importantíssima para o desenvolvimento do jovem, que é a sociabilização³, também promove “experiências sociais”, como refletida e inspirada em Dubet (1997) contribui:

É a experiência social que articula o trabalho do indivíduo, que constrói uma identidade, uma coerência e um sentido às suas ações sempre dialogando com as lógicas de ação que já encontram determinadas. Nessa medida a socialização e a formação dos sujeitos são entendidas como o processo mediante o qual os atores constroem sua experiência, evidenciando uma equação na qual os indivíduos se constroem e ao mesmo tempo são construídos socialmente (DAYRELL, 2002, p. 121)

Acreditamos que possibilitar espaços de trocas experimentais e afetivas, por meio de expressões culturais, além de atender uma dimensão importante para o desenvolvimento de identidades ao jovem, possibilita atividades com sentido para o/a jovem, tão necessário em momentos de crise nas instituições, como escola e trabalho. Crises essas que se manifestam pelo engessa-

Juarez Dayrell em outra pesquisa intitulada “Juventude e Ensino Médio”, apresenta algumas dimensões que ele considera importante para se compreender o universo juvenil contemporâneo brasileiro, como por exemplo: *as culturas juvenis*, que o autor explica como dimensão simbólica, de modos de vida, de formas de se e ser e estar do jovem na sociedade, potências que se fortalecem nos meios culturais, onde os jovens podem ser produtores de culturas e estilos artísticos próprios de suas vivências juvenis. Seguidos dos *grupos culturais*, que ao se reconhecerem entre si, na adesão de estilos, ultrapassam territórios, criando identidades, promovendo reconhecimento para além dos sujeitos, por meio das trocas, das redes. E por fim a dimensão da *sociabilidade*, que aliada às expressões culturais é dimensão da condição juvenil, pois é por meio da sociabilidade que “os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 119).

mento do modelo educacional, distante e excludente, somada a desestruturação do mercado do trabalho com aumento do desemprego juvenil (DAYRELL, 2002, p. 122).

Encontrar na arte instrumento de trabalho com jovens é reconhecer sensibilidades, é possibilitar trocas de sensações entre educadores e educandos dentro dos espaços de aprendizagem.

A cada criação artística construída, apresentada, os jovens externalizam potências positivas, saberes individuais (tão negligenciados pelo mundo adulto)⁴, encontram canais de reconhecimento, de troca de afetos, seguranças e respeito.

Mendonça in Dayrell (2016), esclarece que essas formas de reconhecimento, geram proteção, assegura condições de liberdade e realização pessoal de cada um/a, constituindo-se como um projeto de autorrealização inacabado e dialógico.

Portanto, defendemos que a cultura e as expressões artísticas além de direito, afiançado em lei, desde o ECA, de 1990, é ação deveras necessária de ser utilizada no trabalho cotidiano com jovens, para o fortalecimento das dimensões juvenis, potencialidades e traduções de suas realidades de vida.

Metodologia

Neste estudo, conduzido pela REAJU e Faculdade Educação-Unicamp por meio do curso de Extensão Educação e Juventude: Políticas e Ações Educativas, trazemos o enfoque da cultura dentro do universo dos jovens, buscando compreender suas formas e espaços de expressão.

Por meio do registro da experiência pessoal de dez jovens, de idade entre dezenove a trinta e dois anos, da cidade de Campinas e região, coletadas durante a participação destes na oficina de “Rap e poesia”, realizada no SESC Campinas e conduzida pelo rapper Marcelo Gugu. As entrevistas foram filmadas e norteadas a partir das seguintes perguntas:

- Nome, idade e onde mora.
- Quais atividades culturais que mais te interessam?
- Como você começou a ter contato com essas atividades?
- Quais espaços encontra para expressá-las?
- A escola proporcionou esses espaços?
- O que é cultura para você?

⁴ Dayrell (2016) inspirado em Boaventura Sousa Santos, chama atenção do quanto precisamos ter clareza de que os/as jovens também são produtores de saberes, cabendo a nós desenvolver processos de tradução desses saberes, em reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes sociais, “acreditando que nenhuma cultura ou saber é completo em si mesmo” (p. 282).

Posteriormente, as filmagens foram editadas integrando em um vídeo para socialização deste estudo com os demais grupos participantes da Extensão. As falas também foram sintetizadas e transcritas, tendo em vista a articulação com a teoria.

Todos sujeitos entrevistados autorizaram o uso de sua imagem, assim como, tiveram acesso a este estudo e ao vídeo produzido.

Desenvolvimento

Tendo em vista que a juventude é uma construção social de acordo com o contexto sócio histórico cultural em que estes jovens estão inseridos, este contexto influenciará na construção de identidade destes sujeitos, inclusive na identificação e no sentimento de pertencimento de culturas e expressões artísticas que fazem sentido para si.

O meio em que os jovens estão inseridos é extremamente importante para a sua construção, para sua leitura de mundo¹, para a criação de sentidos para si, sendo assim, “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isso é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência” (SANTOS, 2011).

Deste modo, a juventude vem manifestando sua existência com a organização de saraus, sendo estes, espaço de socialização entre os jovens e também de poesias, músicas, vivências, angústias, denúncias, obras de arte e outras expressões artísticas, culturais e políticas reproduzidas e/ou produzida por eles mesmos.

Meu pai é guitarrista, ele toca guitarra desde moleque. Então, meio que eu peguei essa veia musical com ele [...]. Minha casa sempre foi um ambiente muito musical [...]. É uma coisa que desde criança eu venho alimentando e agora aos trinta e poucos anos eu vivo só de música e coisas relacionadas à música. Marcelo, 32.

Minha mãe sempre me incentivou muito a ler, desde muito nova, desde quando eu aprendi a ler, ela sempre foi aquela mãe que me enchia de livro. E o artesanato era mais como um passatempo na escola. Então desde pequena eu sempre estive engajada nesse negócio de cultura. Jéssica, 19.

Na infância minha vó fazia aula de instrumento e vocal, então isso ficou muito enraizado e eu me apaixonei. Débora, 17.

Algumas falas demonstram o reconhecimento do território e espaços encontrados por esses jovens para experimentações e criação artísticas:

O Rap chegou através de influências de amigos, amigos sempre escutando em volta e sempre me sugerindo coisas novas e eu acabei aderindo ao rap. Vinícius, 31.

Eu comecei na instituição, CPTI, que tem no Padre Anchieta, eu comecei nas oficinas de lá. Richard, 24.

Eu comecei escrevendo, escrevendo em casa mesmo e aí fui me soltando na parte digital, mas aí quando eu conheci a roda de poesia foi quando deslanchou mesmo. Leonardo, 23.

Durante o trabalho exploratório, os entrevistados puderam narrar acerca desses espaços de troca de experiência e vivência cultural que encontram.

Hoje eu encontro mais em saraus. Tem o sarau complexidade em Indaiatuba que eu participo, sarau aqui em Campinas, sarau em Nova Odessa. É onde eu consigo entrar e declamar minhas poesias. Vinícius, 31.

Eu frequento o Sesc, vou em alguns saraus de rua, em São Paulo eu vou bastante. Márcia, 32.

Os eventos que a gente começou a construir foi no Campo Grande (...). A região não conhecia a ideia de sarau, a gente conheceu junto com eles e aí começamos a abraçar isso há uns 5/ 6 anos mais ou menos. A roda de poesia acontece no Castro Mendes (na praça) há mais de 1 ano. São esses os lugares. Leonardo, 23.

Geralmente nos próprios eventos que eu e meus amigos a gente cria: uma roda de poesia e os saraus. A roda de poesia é sempre na praça, em local aberto. O sarau é em bar, escola ou na casa de alguém. Jéssica, 19.

Quando questionados sobre os espaços para desenvolvimento de atividades artísticas e culturais no âmbito da escola, em grande maioria, apresentaram não terem tido esse tipo de acesso.

A gente tinha bastante incentivo dos professores, a gente já fazia música, brincava de fazer música na época. A gente apresentou uma música que a gente apresenta até hoje pelas rodas e saraus por aí. Tinha bastante incentivo dos professores, mas não tinha nenhum programa ou espaços que davam possibilidade pra gente. A gente criava as possibilidades e os professores apoiavam. L., 23.

A escola pode ser caracterizada a partir da conceituação de Foucault (2011) como um espaço heterotópico, um espaço que se apresenta sob forma

de alocações, em que as mesmas se contradizem, muitas vezes isolado e com suas próprias regras. Por isso, frequentemente, os jovens não se reconhecem enquanto ser social nesses espaços.

Assim, pensamos que, se a escola é o modelo de educação escolhido pela sociedade ocidental, a partir da fala dos jovens entrevistados, há uma necessidade de se criar outros espaços dentro dela, para que eles se reconheçam e pertençam a ela.

Outro ponto importante a ser levantado, é o próprio entendimento dados pelos entrevistados sobre cultura.

Cultura é minha válvula de escape. V., 31.

É a diversidade. R., 24.

Cultura é como as pessoas se expressam enquanto identidade e enquanto coletivo também. N., 33.

Cultura é ar, é respirar, é expressão, é vida. M., 32.

Acho que a cultura é o dom que você tem de manter a sua essência e se adapta ao seu ambiente. M., 32.

“Cultura pra mim é uma coisa passada de geração, que faz a gente refletir (...).

Coisas que fazem a gente questionar de onde viemos, para onde vamos, quem somos nós. B., 25.

Sendo assim, percebe-se que as expressões culturais possibilitam que os jovens protagonizem suas criações, a partir de seu universo individual, a partir de seus corpos e modos de comunicação com o mundo externo.

Considerações finais

Buscamos com a realização desse trabalho, poder contribuir com a reflexão a respeito de conceitos relacionados às juventudes e políticas públicas, com foco na cultura e nas experiências juvenis vivenciadas por meio de linguagens artísticas, em especial o rap e a poesia.

Observamos que o envolvimento dos jovens com as linguagens artísticas tem como influência o repertório cultural familiar e o incentivo de adultos referência como professores, mesmo que nem sempre a escola seja um local que promova espaços para a expressão juvenil, e também os educadores sociais que desenvolvem oficinas em ONGS e Centros Culturais.

Percebemos que a ausência de espaços culturais não significa ausência de cultura, pois as juventudes têm desenvolvido suas manifestações culturais em espaços alternativos, como urgência de expressão de suas identidades e sobretudo como forma de resistência. Um exemplo disso são as rodas de poesia e os saraus realizados em praças, bares ou em casa de amigos.

Assim, destacamos a necessidade de políticas públicas para incentivar programas e leis de fomento para a criação de mais espaços que permitam o acesso à cultura, as experiências relacionadas às linguagens artísticas, de forma que possamos oportunizar, além da socialização e do conhecimento técnico,

também a ampliação de possibilidades expressivas dos jovens para a manifestação individual e coletiva.

Acreditamos ser importante para a transformação social, acreditar e incentivar a potência da cultura juvenil, permitir cada vez mais a expressão de uma juventude que busca denunciar descontentamentos e valorizar suas expressões criativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **LEI 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. **LEI 12.852, de 5 de agosto de 2013**, Dispõe sobre o Estatuto da Juventude e dá outras providências.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra, in: _____.

Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. FOUCAULT, Michel. **Outros espaços. Ditos e escritos**, v. 3, pp. 411-422, 2001.

TRASSI, Maria de Lourdes. **Adolescência-violência: desperdício de vidas**. São Paulo: Cortez, 2006.

DAYRELL, Juarez (organizador). **Por Uma pedagogia das juventudes. experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016

_____. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares (organizadores).

Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

_____. O Rap e o Funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.28, n.1, pp. 117-136, jan/jun, 2002 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf> >

SANTOS, Milton. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Edit. Lamparina, 3ª edição, 2004

SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. NASCIMENTO, Josilene Barbosa do. MOREIRA, Orlandil de Lima (organizadores). **Gênero, participação política e novas sociabilidades da juventude** [Livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2016

XXXI
PARA E POR UMA EDUCAÇÃO DO DEVIR MOTIVADORA,
CRIADORA E TRANSFORMADORA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Lilian Suzeli Gibim,
Sandra Gorette dos Santos e Teca Minuzzo

Um pouco de história

Por volta da década de 80, surgiram entidades de acolhimento de crianças e jovens, cujas mães, de origem mais humilde, tinham que trabalhar e necessitavam de um local para deixar seus filhos. Esses locais eram de caráter assistencialista e ofereciam alimento, reforço escolar, orientação de hábitos de higiene e também preparavam para o mundo do trabalho.

Posteriormente, surgem movimentos que questionam essa prática e inicia-se uma reflexão sobre o assistencialismo pleiteando uma luta em busca de garantir o direito e o acesso do jovem à Educação.

Essa política pública se espalhou pelo país por meio da luta dos movimentos sociais. Surgindo assim o terceiro setor¹: as Organizações Não Governamentais (ONGs) e ações correlatas. Nessa época também é possível observar:

[...] o aparecimento de diversas propostas vindas da sociedade civil, como ONGs, instituições religiosas, iniciativas particulares e também de programas públicos, possibilitando a existência de muitos e diferentes campos, nos quais talvez coubesse uma construção de consciência humanitária, ecológica, socioafetiva, etc.” (PARK; FERNANDES, 2005, p. 34).

¹ Segundo Franco (1999) o Terceiro Setor é: em princípio abrange todas as organizações que não pertencem ao primeiro e ao segundo setor, isto é ao Estado e ao Mercado. Dizer isso soa uma obviedade, mas qualquer outra classificação será incompatível com a denominação “Terceiro setor” (...). (...) Outra coisa é reconhecer que as fronteiras entre os três setores não são rígidas e existem intercessões – zonas comuns – entre essas “esferas”, que não podem sempre ser univocamente definidas ou divisadas com muita precisão. Toda essa variedade de organizações tem em comum algumas características: (1) estão fora da estrutura formal do Estado (o que não impede que o Estado, em alguns casos, regule o seu funcionamento, como ocorre em relação aos partidos políticos); (2) não tem fins lucrativos (quer dizer, não distribuem eventuais lucros auferidos com suas atividades entre os seus diretores ou associados); (3) são constituídas por grupos de cidadãos na Sociedade Civil como pessoas de direito privado; (4) são de adesão não-compulsória; e (5) produzem bens/ou serviços de uso (ou interesse) coletivo (FRANCO, 1999, p. 284).

Essas organizações vieram também como resposta ao Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990), no qual sugere-se que o poder público apresente programas de ações socioeducativas para a juventude. Baseado no

Capítulo IV - do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e Lazer - o Art. 59 discorre que os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas de lazer voltadas para infância e juventude" (BRASIL, 2012, p. 59).

Mas, também observa-se um movimento no qual essas organizações tomam o lugar do Estado e assumem a responsabilidade de enfrentar os problemas e as questões sociais. Nesse sentido, entende-se que essas instituições se tornam necessárias também para auxiliar na conscientização dos seus frequentadores na questão do Estado Democrático de Direito e contribui com o atendimento das demandas sociais, educativas e culturais das crianças e jovens no Brasil.

O conceito de educação não-formal

O conceito de Educação Não-Formal foi tratado nos anos 70 por um grupo de pesquisadores da Michigan State University que define o termo por antagonismo a educação formal. Já nos anos 90, o termo é pensado em três funções: tendo papel complementar ao sistema formal-escolar, como uma alternativa e como papel suplementar. Neste sentido, a oposição não é o foco, mas a perspectiva de ampliar as experiências escolares (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007).

No Brasil, esse conceito surge por volta dos anos 80 em oposição à educação formal (escolar) em relação a estrutura, forma dos conteúdos, espaço, tempo, métodos e participantes. Depois na década de 90 reflete-se como complemento escolar e alternativa para os jovens e adolescentes em detrimento ao sistema escolar que este não dava conta da demanda e carências socioeducacionais. E também se mostra como uma opção para a ocupação do tempo para não estar em situação de risco e tirar o jovem da rua como forma de segurança da sociedade.

Há estudos recentes que se inspiram em filósofos como Deleuze e Guattari para abordar o processo criativo como algo fundamental para a experiência da Educação não formal.

Para Deleuze e Guattari (1992), o que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos... A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções" (PARK; FER-

NANDES, 2005, p. 37). A designação da Educação Não-Formal, embora obedeça a uma estrutura e uma organização (mesmo que não seja essa finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (AFONSO, 1989 apud PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 131).

Neste contexto da Educação Não Formal, existe a preocupação com a mudança da transformação social por buscarem projetos de desenvolvimento humano. O foco de seu argumento são os movimentos sociais e as ações políticas militantes de grupos organizados da sociedade.

Entre os estudos sobre o processo educativo temos também o conceito de Educação Formal - a que forma e certifica - a Escola. A Educação Informal - a que informa e ensina, está fora da Escola. Está nos saberes populares, quando a criança aprende com a mãe, a avó e nos meios de comunicação.

Propostas educacionais ampliadas com objetivo de proporcionar maior riqueza de conhecimento para o indivíduo poderiam basear-se no tripé: Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal, em uma educação sem adjetivos, apenas preocupada com o desenvolvimento na sua totalidade.

Educação informal

Ainda sobre o uso e definições dos termos, entende-se que educação informal aparece como sinônimo da educação não-formal, entretanto a educação informal é toda a gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes), o que acontece sem que haja um planejamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta (AFONSO, 1989 apud PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007). E isso “acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado” (AFONSO, 1989 apud PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 127).

A exemplo quando dentro de uma instituição de educação formal existem momentos vivenciados na educação informal, no recreio, intervalo entre as atividades, observam-se os jogos corporais entre educandos, que brincam e estabelecem códigos trazidos de suas experiências com os mais velhos, ou criados a partir de combinações que surgem da própria convivência com seus pares.

As experiências existem e fazem parte de uma gama de aprendizagens e conhecimentos como a percepção gestual, moral e comportamental, provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, da mídia e de formas assistemáticas.

Características da educação não formal

Quando nos deparamos com o conceito, o que nos vem à mente? As formalidades da Escola que tem um tempo, um lugar, currículo e conteúdo, prazos e faixa etária pré-estabelecida,

Como por exemplo, o que se aprende na escola, o papel do professor e do aluno, o sistema seriado e nivelado por idade e níveis de conhecimento, a avaliação, a presença obrigatória, a certificação, o disciplinamento (PARK, 2005, p. 38).

Algumas características específicas se apresentam na relação entre os envolvidos que diferem da educação formal sendo: currículo construído junto com os educandos; o tempo é estabelecido de acordo com os interesses; faixa etária abrangente; isento de seriação e certificados; temas escolhidos pelo grupo; pode acontecer em qualquer espaço e lugar; regras e formalidades que se constroem a partir das reflexões e necessidades dos envolvidos.

Sendo assim:

[...] a educação não-formal tem um território e uma maneira de se organizar e de se relacionar nesse território que lhe é própria; assim não são oportunos que sejam utilizados instrumentos e características do campo de educação formal para pensar, dizer e compreender a educação não-formal” (PARK; FERNANDES, 2005, p. 31).

Este lugar, no qual acontece essa Educação, é flexível em suas ações, aponta possibilidades de se colocar aberto a ações transformadoras.

Espaço construído e vivido

Por ser um lugar não necessariamente fixo, com estruturas pré-estabelecidas, torne-se interessante viver e construir este espaço de acordo com os projetos desenvolvidos dando-o a ele um significado de experiência, vivência e convivência. A relação das pessoas envolvidas com o espaço é que o torna LUGAR de pertencimento. Nele é possível construir conhecimento, relações interpessoais, cultura e sociedade.

Partindo da afirmativa de que: “o ser humano está em constante aprendizado”, quer seja por meio de conteúdos sistematizados, quer seja por experiências práticas do dia a dia, podemos afirmar que, em quase todas as ações do dia a dia, o sujeito encontra-se em pleno exercício de formação. A Construção do espaço interno desde as vivências quando criança - as memórias dos jogos, as experiências trocadas, o vocabulário aprendido, os sentidos desenvolvidos e aguçados, delimitarão o espaço de existência do sujeito no co-

letivo, sendo que o mesmo o ampliará e/ou o reduzirá conforme a riqueza simbólica adquirida.

Considerando a estrutura educacional do país: da educação infantil ao ensino superior e pós-graduação, observa-se que o indivíduo que vier a cumprir as etapas educacionais acima citadas, obrigatoriamente passará esse período num sistema de absorção de conhecimento formal e repetitivo, que se somará a riqueza simbólica adquirida na infância, resultando num ser que em seu “espaço de tempo” terá se formado e/ou tornado isso ou aquilo.

Em alguns locais é possível se deparar com metodologias mais livres com espaços e tempo dinâmicos e arquiteturas mais criativas ou adequadas a seus frequentadores. A iniciativa ainda é pequena diante do grande número de crianças e adolescentes que precisam ser atendidos.

Deparamo-nos, nessas organizações, com projetos educacionais de desenvolvimento do sujeito que priorizam a subjetividade e normalmente os idealizadores partem de um princípio simples, “o princípio é sempre o mesmo: encontrar-se na ação e no fazer” (VAIDERGOM, 2007).

Pode-se afirmar que foram os experimentos educacionais nesses espaços alternativos de atendimento livre e/ou obrigatório, que desencadearam inúmeras formas e propostas de compartilhar o conhecimento. Diversas atividades não necessitam de um lugar para se estruturarem, outras podem ser modificadas, algumas necessitam de infraestrutura específica, o que auxiliará na relação interpessoal e na espacialidade de forma criativa da abordagem.

Registro e memória

Registrar é uma forma de proteger, preservar e zelar os momentos vividos. Documentar e partilhar a história. Temos muitas linguagens e técnicas de registrar os acontecimentos. Há as fotografias, as poesias, as artes gráficas e as plásticas e a música etc.

É incrível quando se depara com os registros das experiências. Surgem as emoções, os afetos e os desafetos. Essas lembranças revivem um tanto dos conteúdos emocionais e se manifestam na constituição do Ser Humano.

Registrar é também “guardar”:

“ ... Guardar, guardar, guardar...
Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la,
Em cofre não se guarda nada,
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.
Estar acordado por ela,
Estar por ela,
Ou ser por ela...”²

² Música: Deve Ser Assim, de Marina Lima.

Nem sempre nos lembramos de tudo o que acontece em nossas vidas, descartamos a maioria das experiências vividas e só absorvemos aquilo a que atribuímos significado. Se a experiência for boa é possível acessar as memórias, guardar fatos e relembrar o que foi vivenciado. Elas são fundamentais para qualidade de vida do ser humano.

Para Park, Fernandes e Carnicel (2007, p. 23):

[...] a memória participa de fato e efetivamente nos processos de construção de identidade, unidade e reconhecimento, individual e em grupo. Elas expõem (auto) representações e classes sociais, etnias, geracionais, de grupo etc.

Os projetos sociais da educação não formal possibilitam acessar as memórias de forma criativa, inovadora e transformadora, proporcionando a quem participa reviver sensações e emoções, e, com esse material, construir um significado possível a essas lembranças. Lembranças essas que contribuam no desenvolvimento da humanidade no ser.

Registrar esses relatos cotidianamente seja por meio da escrita, da música, do desenho, da dança, da pintura ou qualquer outra forma de expressão, constrói um acervo de memórias como se fossem fotografias que são tiradas em determinado momento para depois se recordar do que aconteceu.

A convivência, o cotidiano, as atividades e as relações humanas vão se construindo ao longo do tempo, elas constroem as emoções e as trocas de experiências. O ato de compartilhar memórias e histórias consolidam amizades e pode até resultar em tradições orais.

Os educadores mediadores dessas atividades devem aproveitar para refletir sobre as experiências juvenis sem interferir no caráter e na história de cada um, é importante compreender a trajetória de vida dos sujeitos, respeitar as condições vivenciadas e apresentar novidades, não para mudança desse jovem, mas para que ele possa exercitar escolhas.

Conforme Park, Fernandes e Carnicel (2007, p. 72) no livro Educação não formal:

[...] mais do que se sentirem satisfeitos com o que puderam vivenciar e com o que podem recordar disso, o desejo de muitos deles é poder proporcionar o mesmo tipo de experiência – ou semelhante - principalmente para os filhos. Este é um ponto fundamental que merece ser frisado, pois o desejo é de compartilhar algo que foi positivo e que influenciou, sobremaneira, seus modos de ser e lidar com os aspectos pessoal e social.

Educadores sociais e educadores

De todos os aspectos levantados acima, os Educadores e Educadores sociais constituem parte fundamental para o trabalho com projetos para os jo-

vens. Seu perfil, atuação, formação e seu papel é de suma importância. Esse educador influencia diretamente neste processo de descoberta de uma nova forma do conhecimento e desenvolvimento.

Algumas características podem-se adiantar: ter um olhar crítico para a sociedade, ser sensível às demandas dos jovens, disponibilizar-se a buscar soluções e propostas junto com os jovens, ter inspirações democráticas, ter uma postura de diálogo, entre outras.

Por ser um campo novo do conhecimento, os educadores que atuam nesses espaços teriam que se permitir a construir-se nas especificidades da educação não-formal. Evitando assim, usar das características escolares e ter atuações que busquem a participação e transformação da sociedade. Auxiliando a dar sentido e construir significados Outra característica necessária é compreender que esse lugar é um espaço para vivência e criação de culturas juvenis.

Juventude e Eca

Juventude & Adolescência – Conceito

O conceito de juventude e adolescência não pode ser singular; partindo tão somente das transformações biológicas e psicológicas de importância fundamental para o indivíduo, é preciso ter um olhar na perspectiva do contexto socioeconômico, cultural e histórico em que o jovem está inserido. Por estes motivos, podemos chamar de juventudes em toda sua pluralidade.

[...] para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança (...) revela uma transformação importante na própria noção social: a juventude, mesmo não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude e mais sobre como tal condição é ou pode ser vivida (CORDOVIO, 2016, p. 57).

No Brasil, o termo adolescência parece estar mais direcionado as teorias psicológicas e o termo juventude parece privilegiar as teorias sociológicas e históricas, nas quais a leitura do coletivo prevalece.

De acordo com o Censo de 2000, no Brasil, 20% da população brasileira é formada por jovens entre 15 e 24 anos, totalizando 34 milhões de pessoas (IBGE, 2000). Assim, salienta-se a relevância da temática sobre a juventude no Brasil.

Há poucos anos ser jovem era uma coisa a ser vivida apressadamente em direção ao mundo adulto em ser adulto, como podem testemunhar nossos

país e avós. Adolescência era uma fase definida que vai passar. Após a Segunda Guerra Mundial, Juventude passou a ser o foco de atenção.

Hoje é algo a ser preservado e até prolongado no máximo possível. A juventude transformou-se também num excelente mercado de consumo, muitas vezes manipulado pelos meios de comunicação, criando ídolos e tribos e o perigo disso é a alienação, resultante de um mundo digital e tecnológico, este que ao mesmo tempo informa e desagrega valores humanos.

As desigualdades sociais no Brasil e a injustiça social atingem diretamente nossa juventude. O jovem precisa de espaços e oportunidades para viver sua juventude, estudo, lazer, cultura e trabalho.

No Brasil, existe o Estatuto da Juventude, que foi promulgado em 2013, no qual Juventude considera-se a faixa etária dos 15 aos 29 anos de idade, no texto do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), juventude é compreendida por pessoas na faixa etária dos 15 aos 18 anos, nos dois casos o olhar está voltado para as políticas públicas que contemplam este jovem.

As Políticas Públicas precisam assegurar os direitos às crianças e aos adolescentes como estabelece o ECA. Este é um instrumento que toda a sociedade deve ter conhecimento para inteirar-se, engajar-se e fiscalizar as ações para que exista uma política de promoção, de proteção e defesa dos Direitos da Criança e Adolescente.

O presente trabalho traz uma reflexão sobre o direito à educação, por meio da EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, que será objeto de estudo, experimento e relatos sobre várias possibilidades de transitar nas diversas áreas do conhecimento e apoiado também no que diz o texto do ECA (grifo nosso)

No capítulo IV, no artigo 53, é enfatizado o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

No artigo 54 fica claro que é dever do Estado assegurar à criança e adolescente a educação desde a creche até o ensino superior, atendendo as necessidades específicas e também o de portadores de deficiência.

O artigo 59 diz que os municípios com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão recursos e espaços para programas culturais de esporte e lazer voltadas para infância e juventude.

Seguem alguns relatos das experiências vivenciadas pelas autoras do presente artigo³.

Relatos de experiências

Grupo Primavera – Jardim São Marcos – Campinas/SP

³ Os relatos se apresentam na 1ª pessoa por ser vivido pelos autores nas instituições.

“Formar mulheres como agentes de transformação pessoal e social e ser referência no desenvolvimento de crianças e adolescentes, para que se tornem cidadãos íntegros” (grifo nosso).

O Grupo Primavera é uma Organização da Sociedade Civil, localizada no Jardim São Marcos, Campinas - SP, oferece programas de educação complementar, cultural e profissional. Os critérios para ser atendido pela entidade são perfil socioeconômico vulnerável e a necessidade dos atendidos estarem matriculados na rede pública de ensino.

Classificada atualmente como Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, conforme a Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004 a entidade fundada em 1981, na época, seu objetivo foi orientar “meninas” e proporcionar uma fonte de renda através das oficinas de bordados e doces, um trabalho de prevenção contra o uso abusivo de drogas e prostituição. Hoje atende cerca de 500 meninas e meninos entre 06 a 18 anos, e seus familiares.

Em seus 35 anos de existência, a instituição já atendeu cerca de 11 mil crianças, adolescentes e jovens por meio de seus programas, com objetivo de minimizar os riscos sociais aos quais estão expostos, capacitando-os e trabalhando para torná-los membros ativos na sociedade; busca oferecer conteúdos pedagógicos inovadores e princípios relevantes como pontualidade, respeito, participação, colaboração, organização, disciplina, iniciativa e empreendedorismo.

Entre as práticas oferecidas destacam-se canto coral, dança contemporânea, hip hop e teatro que são executadas de forma interdisciplinar.

Os jovens participam também do curso de Robótica, Programa Jovem Aprendiz e o Projeto PACTO - Preparando Adolescentes para o Colégio Técnico.

Na Educação Não Formal encontra-se a inspiração para um o trabalho dentro da entidade, onde se propicie um espaço criativo, interativo e se distancie do modelo que é apresentado na escola formal. Crianças e jovens podem vivenciar outros momentos durante sua permanência no local.

Os projetos oferecidos são pautados em propostas inovadoras na área da educação, com o propósito de democratizar as informações e dar acesso a instrumentos, materiais e conteúdos diversos de aprendizagem. Por se tratar de um espaço de educação não formal, as atividades são lúdicas e interdisciplinares. Vale ressaltar que os aspectos relativos à comunidade são debatidos e os mesmos podem ou não interferir na rotina das atividades, esse dado, somado a outros, legitima o caráter dinâmico do projeto pedagógico.

A entidade mantém programas para jovens como o Pacto - Preparando Adolescentes para o Colégio Técnico e Adolescente Aprendiz que são desenvolvidos na entidade desde 2003, e, nesses 15 anos de existência, já orientou muitos jovens para colégios técnicos e ingresso no mercado de trabalho.

Alguns jovens são encaminhados para atendimento dentro dos projetos do Grupo Primavera através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Sobre a participação nas discussões das políticas públicas, tem o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Colegiado Gestor do Território (CGT), Reordenamento (GT), Reunião Intersetorial, Comissão do Jovem Aprendiz, Comissão de Prevenção e Defesa (CMDCA).

Jogos teatrais – dramaturgia teatral e língua portuguesa - o desafio de ensinar a língua portuguesa para adolescentes de 12 a 14 anos

No ano de 2007, a instituição realizava seu terceiro projeto por meio da Lei Rouanet de Incentivo à Cultura, denominado “Arte Teatral”.

A proposta pedagógica do projeto estava em concordância com o projeto da entidade que se pautava na oferta de atividades de forma livre e dinâmica, a exemplo, em outro projeto, a proposta de ensinar/aprofundar conceitos da língua portuguesa tinha sido executada numa atividade de Literatura, que resultou na melhoria do uso da língua e desempenho escolar dos participantes.

Na ocasião da contratação dos profissionais para ministrar as oficinas artísticas do projeto, o educador de teatro assumiu o desafio de dar continuidade ao aprendizado da língua portuguesa, utilizando-se para isso recursos linguísticos que a arte cênica oferece.

A atividade de teatro foi disponibilizada para duas turmas com 25 participantes cada, nos períodos da manhã e tarde. Por se tratar de uma entidade de assistência, os participantes, muito novos, traziam experiências de vida que variava entre muita violência à vida cotidiana dentro dos padrões da normalidade.

O primeiro desafio foi conhecer esses participantes, entender o contexto no qual estavam inseridos e, aos poucos, identificar as necessidades linguísticas dos mesmos.

No início do trabalho com os grupos, numa roda de conversa para tratarmos do que seria ofertado aos mesmos, o debate acerca de como seria possível ensinar língua portuguesa por meio do teatro tomou um bom tempo, e desenhou os próximos passos desse desafio.

Por meio de jogos de improvisação e encenação de cenas baseadas em temas diversos, os participantes começaram a debater assuntos rotineiros, esse desdobramento favoreceu a utilização do método teatral do “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal, uma vez que o mesmo propõe a democratização do acesso à arte pelas camadas sociais menos favorecidas, o que era o caso do público participante do projeto. Por meio desse método, foi possível identificar vícios e desvios da linguagem que gradualmente foram “corrigidos”.

A repetição dos exercícios de improvisação e criação de cenas proporcionou a estruturação de histórias com começo, meio e fim bem definidos, sugerindo narrativas interessantes a serem apresentadas. Quando alcançamos

esse resultado, outros elementos do teatro foram inseridos, e, para ampliação da prática teatral e identificação de necessidades de escrita, foram propostos exercícios teatrais de dramaturgia, que compreendia o aprendizado dessa forma de escrita; a estrutura de um texto teatral, seus signos e elementos gramaticais.

A escrita dessas histórias pelos participantes produziu grande material criativo que foram transformados em textos teatrais, essa dinâmica proporcionou amplo exercício de normas gramaticais e prática de escrita.

Como resultado da oficina, os textos finalizados foram encenados. As histórias criadas apresentavam situações ocorridas na escola, no shopping, em hospitais, em cadeias, em contextos familiares e nos políticos, dentre outros.

A oferta semanal da oficina, o material didático aplicado, os debates dos temas, a repetição dos exercícios de improvisação, os registros de aula, as escritas das improvisações e das histórias, foram os elementos utilizados para tratar a língua portuguesa por meio do teatro, que, em avaliação, atingiu com eficiência o objetivo.

Projeto Sol – Paulínia/SP

Prefácio

Em São Paulo, onde eu vivia, surgiram várias entidades assistenciais religiosas ou não, para cuidar de jovens e crianças que necessitavam de cuidados enquanto seus pais trabalhavam. Inclusive mulheres que cuidavam de crianças vizinhas enquanto suas famílias trabalham. Essas receberam o nome de “mães crecheiras”.

Muitas dessas entidades estavam registradas em parceria com a prefeitura local e recebiam um financiamento per capita. Havia nessa prefeitura profissionais que supervisionavam essas entidades para controlar as despesas com as crianças e jovens. E poderia fazer parte de nossas funções melhorar a qualidade dos atendimentos às pessoas que utilizavam desses serviços. Promovíamos grupos de estudos e de “treinamento” - este termo assim era designado para a formação - abordando diversos temas sugeridos pelos participantes.

Criação Projeto Sol

Entre as décadas de 70 e 80, uma pessoa do bairro cuidava de crianças e jovens num espaço emprestado, enquanto seus pais estavam no trabalho. O prefeito daquela época convidou um arquiteto para construir um local, que posteriormente foi transferido esses cuidados para o poder público. A relevância do entendimento muito especial, filosófico e humano sobre a relação pessoas – espaço – convivência foi fundamental para a experiência a partir de sua construção arquitetônica. O Projeto Sol.

A participação e utilização desse espaço era de crianças e jovens de 7 a 14 anos durante o dia, nos horários do contra turno escolar. E durante à noi-

te, oferecia várias oficinas para adolescentes acima de 14 anos com várias oficinas.

Arquitetura

Projeto de projeção, projétil, que se propaga, que irradia.

O Sol foi ali representado, sendo o centro um teatro de arena; seus raios, as salas de atividades. O Sol também que forma a SOLIDARIEDADE.

Penso que as pessoas seriam a energia radiante para além.

A arquitetura foi e é fundamental para a construção e a experiência da educação não-formal. Foi concebida acreditando na inter-relação entre pessoas, espaço, tempo, conhecimento, experiência e comunidade.

O sol representado na arquitetura. Seus raios as salas, no centro uma arena circular. Seu redor de janelas de vidros, onde o dentro e fora estabelecem relação.

Cotidiano participativo construído

Com a prática cotidiana, fomos construindo um espaço participativo com todos os envolvidos no núcleo. Mas, ater-me-ei a exemplos de práticas juntos aos jovens. Esclarecendo, que todas as reflexões, combinados, regras, atividades, ações foram construídas e vividas pelos jovens e crianças; educadores e adultos.

Nossa rotina diária iniciava-se com uma roda de conversa entre jovens e educadores para combinações sobre o todo do dia, da semana e ou do mês.

Tínhamos como objetivo que os jovens aprendessem a coordenar essas rodas, pois, estas eram coordenadas pelos educadores. Assim aconteceu.

Nem todos os educadores tinham a compreensão sobre princípios e valores a serem trabalhados e desenvolvidos na relação entre todas as pessoas que ali estavam atuando. Particularmente sempre tive como princípio que os frequentadores fossem sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Acreditando nisso busquei essa coerência em todas minhas ações nas relações educacionais e humanas. Nessa experiência, busquei incentivar a atuação consciente dos jovens.

Com o passar do tempo e convivência, alguns educadores foram compreendendo os fundamentos dos objetivos e das ações e incorporando em suas práticas cotidianas.

Os jovens foram incentivados a compor e atuar em todas as atividades da rotina do lugar. Para tudo que fazíamos deixávamos quadros para que eles escolhessem seus horários, ações e companhia de qual colega. Por exemplo, servir o almoço. Quadro com os dias; quem organizava as mesas, quem servia. Eles sabiam quando e como atuar.

Outro exemplo: quadro de atividades. Eles escolhiam onde gostariam de estar por um tempo. Na costura; na marcenaria; nas atividades corporais; na música; na comissão de festa de aniversariantes entre outras.

Num determinado ano, no qual acontecia a olimpíada mundial, eu como educadora responsável pelas atividades corporais, sugeri a experiência de um trabalho multidisciplinar entre todos os envolvidos. Gostaria de apresentar a todos outra maneira de apreciar os jogos e atividades das olimpíadas que não fossem somente o consumo em si ou como se fosse atividades corporais dadas como entretenimento. Queria apresentar a história dessa manifestação e buscar a compreensão da transformação de atividades de sobrevivência para apropriação como esporte e consumo. Propor a reflexão sobre como atuamos no mundo. Surge então um tema: A história da humanidade.

Sendo assim, a pedagogia auxiliava na pesquisa bibliográfica, filmes, etc. A educadora física com pesquisa das atividades humanas da antiguidade; a educadora em artes nas pesquisas plásticas, visuais, pinturas, objetos, etc. O profissional que cuidava da marcenaria produzia com os jovens os materiais escolhido dentre as pesquisas.

Cada etapa pesquisada, vivida e construída registramos, na maneira dos homens da caverna, nos pilares que compunham a arquitetura. Na fase da pré-história, construímos (jovens e educadores) uma cabana com folhas de bananeira, colamos papel dentro como se fosse parede e após estudarmos essa época, registramos neles nossos desenhos como se fossem rupestres.

Fizemos alguns recortes das fases da história, e estudamos gregos e seus jogos. Até construirmos a nossa olimpíada usando as medidas do corpo.

No refeitório, desenhamos e colamos figuras estudadas contemporâneas e de nossos corpos onde se tornou nossa caverna.

Esse processo durou o semestre. Todas as pessoas das diversas áreas de conhecimento se voltaram para o mesmo tema buscando os significados dados em cada época da humanidade.

Sempre registrando através de desenho, escrita, plástica, teatro, jogos, música todo nosso processo. Surgindo assim, nossos álbuns de registro comum.

As oficinas eram criadas ou contávamos com pessoas que sabiam executar a técnica envolvendo-as no tema. As oficinas oferecidas conjuntamente eram: dança, capoeira, futebol, futebol de visitantes, comissão de festa de aniversariantes, marcenaria, costura, música, atividades livres, entre outras. De acordo com o tema, buscávamos e visitávamos locais como: museus, parques, roda de capoeira, teatros, bienais e observatórios. Organizávamos festas: junina, da comunidade, feiras e exposições dos trabalhos realizados durante o período. Fazíamos apresentação em circos, escolas, feiras locais e onde fôssemos convidados.

Neste lugar, foi possível viver e contribuir com a cultura juvenil. Viver e transformar os conflitos, desejos e necessidades dos jovens.

O papel do educador é fundamental para a construção de significados e buscar a participação do jovem como ator, autor e construtor de saberes e

culturas próprias do ser. Há necessidade que tenham uma visão de mundo amplo; busquem conhecerem os jovens e suas necessidades. Ter uma visão política de suas ações e propostas. Buscar uma relação democrática e que todos sejam sujeitos das buscas e transformações necessárias para suas especificidades.

Diariamente, registrávamos nossas experiências por meio de desenhos, escritas, peças, músicas, sons, filmagens; e fomos compondo um acervo em álbuns, fotos, vídeos, peças e objetos que, por algum tempo, ficaram na guarda do Centro de Memórias da Unicamp. E que hoje necessita de algum espaço para serem guardados, para futuras pesquisas.

Este relato se propôs a apresentar a inter-relação entre participação, saberes, educadores, jovens e proposta de ações e trabalhos com significados.

Fechamento do Projeto Sol

Foi fechado e transformado em local para EMEI. O Projeto Sol não recebia verba do governo federal e as EMEI's sim. Esse me pareceu ser o motivo para essa mudança.

Pesquisadores de algumas universidades foram em busca dos ex-frequentes para que expressassem suas memórias e sentimentos sobre as experiências no projeto e o que fizeram com elas.

Deixou-se também de cumprir uma das propostas de criação de espaços de programas socioeducativos sugerido pelo ECA.

De acordo com ECA o poder público deve propor ações educativas para a juventude. “O artigo 59 diz que os municípios com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão recursos e espaços para programas culturais de esporte e lazer voltadas para infância e juventude” (BRASIL, 2012, p. 61).

Neste sentido também se isenta das responsabilidades e deveres de apresentar políticas públicas e de programas de prevenção de riscos onde jovens estão expostos dos jovens. Desconsiderando assim toda a prática construídas e desenvolvida ao longo de anos. Colocando novamente os jovens em situação de risco.

Pesquisas realizadas

O Projeto sol foi um dos lugares que inspirou a criação do conceito e teoria sobre a Educação Não Formal. E também palco de pesquisas para estudantes construírem suas teses de mestrados e de doutorados; TCC's, entre outros.

A bibliografia deste presente trabalho aborda sobre jovens, práticas, e formação da educação não-formal no Projeto Sol.

Considerações e proposições finais

A Educação Não Formal tem muito a contribuir com uma nova visão de mundo e sociedade, auxiliando as pessoas a atuarem como sujeitos de criação, com um pensamento filosófico indagador como forma de buscar soluções criativas e satisfatórias para a vida.

A partir da exposição, a reflexão da coexistência da relação intrínseca entre propostas públicas- educadores sociais – cidadãos frequentadores (de todas as faixas etárias) – espaço físico e imaginário – transformação da sociedade. Às vezes até contraditórios, mas que devemos enfrentar.

As Instituições teriam que se superar considerando os motivos e objetivos de suas criações.

Esses lugares onde acontecem as práticas educativas, nos quais estamos atuando são momentos de educação criativa. Aproveitando as características da Educação Não Formal cabe a nós sermos sujeitos e agentes dessa transformação. É um lugar para propor consciência, conhecimento, formar sujeitos, praticar a democracia e ocupação de territórios para um novo existir. “[...] por ser uma especificidade recente e por suas características, a educação não-formal permite aberturas em vários sentidos, favorecendo principalmente a criação...” (PARK; FERNANDES, 2005, p. 35).

É um desafio aos educadores sociais e administradores proporem e praticarem ações transformadoras nos frequentadores, levando-os a SEREM-SUJEITOS de sua cultura, criação e transformação de uma sociedade mais justa.

A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL, atende positivamente crianças e adolescentes por sua inovação na intercontextualidade dos saberes e relações interpessoais dentro do processo no qual o educando será o protagonista neste espaço.

As ONGs que trabalham paralelamente na tentativa de atender as demandas que o Estado não consegue responder, ganham forças e parcerias em programas com estes objetivos (assistência social, cultura e educação), fiscalizados ou não pelo Estado.

As organizações citadas, embora com práticas distintas, encontram-se na Educação Não Formal por estarem fora do contexto escolar; buscam, de acordo com as necessidades e interesses dos frequentadores, construir seus próprios currículos; organizando-os em tempos e espaços próprios.

Contudo, há dissonância entre as práticas educativas e as características encontradas na Educação Não Formal, basta observar os profissionais que atuam nesses espaços; suas atitudes são, muitas vezes, carregadas de conceitos escolares com visões assistenciais e pouco educativas. Eles necessitam de uma formação mais adequada para atuarem nessas organizações.

O presente trabalho buscou referências em organizações que contemplam temas que envolvem o direito da infância e juventude e também políticas públicas. Destacam-se as seguintes instituições:

CAPS - Centro de Apoio Psicossocial;

CEU – Centro Educacional Unificado;
CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança;
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública;
CMDCA – Conselho Municipal da Criança e do Adolescente;
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo;
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;
FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas;
FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação;
GEMEC – Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura;
GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sócio-cultural;
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
LDB (EM) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social;
MCP – Movimento de Cultura Popular;
MEC – Ministério da Educação e Cultura;
MNMNR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua;
ONG – Organização Não Governamental;
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público;
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação;
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios;
PROGEN – Projeto Gente Nova;
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, A Ciência e a Cultura);
UNICEF – The United Nations Childrens Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância);
USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-formal: reatualizando um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto:

Afrontamento, 1989. p. 83-96. In PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Org). **Palavras-chaves em educação não-formal**. Campinas: Setembro / Unicamp / CMU, 2007.

ARAÚJO, Carla Marins. **Pôr do Sol**: o fim de um projeto de educação não formal. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados (Org). **Estatuto da criança e do adolescente**: Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico**. 2000. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9771&t=downloads>>. Acesso em: 18 set 2018.

CORDOVIO, S. C. Educação não formal: sentidos e significados na história de jovens músicos da cidade de Campinas - SP. In: ZAN, D.; et al. (Org.). **Cultura e educações, reflexões**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2016.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não formal, memória de jovens e história oral**. Campinas: Arte Escrita / CMU / FAPESP, 2007.

_____. **Entre nós, o sol**: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FRANCO, A. de. A reforma do estado e o terceiro setor. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (org.). **Sociedade e estado em transformação**. São Paulo: ENAP, 1999.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Setembro / Unicamp / CMU, 2005.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Org). **Palavras-chaves em educação não-formal**. Campinas: Setembro / Unicamp / CMU, 2007.

TRILLA, Jaume. La educacion fuera de la escuela - âmbitos no formales y educacion social. Barcelona: Ariel, 1996. In PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Org). **Palavras-chaves em educação não-formal**. Campinas: Setembro / Unicamp / CMU, 2007.

VAIDERGOM, Izaak. Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Org.). **Palavras-chaves em educação não-formal**. Campinas: Setembro / Unicamp / Cmu, 2007. p. 81.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp - Centro de Memória, 2001.

XXXII

NOVAS ABORDAGENS NO TRABALHO SÓCIO-EDUCATIVO COM AS JUVENTUDES NA POLÍTICA DE PROTEÇÃO ESPECIAL DE MÉDIA COMPLEXIDADE

André Amaral de Andrade, Bernadete Soares da Silva,
Laís Costa Lima, Nicolle Berti e Wagner Augusto dos Santos

Introdução

Em 2018, A Sociedade Educativa de Trabalho e Assistência (SETA) inicia uma parceria administrativa com a Rede Articula Juventudes (REAJU). Dessa forma, como uma possibilidade de expansão de conceitos, linguagens e ações, um grupo de profissionais que participam do Grupo de Jovens do Serviço Especializado de Proteção Social a Família (SESF) decide por realizar o curso Educação e Juventude: Políticas Públicas e Ações Educativas. Enxergando positivamente a melhoria em sua formação, compreensão das juventudes atendidas pelo serviço e expansão de atividades para e com as juventudes.

Devido à experiência com o grupo de jovens realizado desde 2015 e à proposta de finalização do curso com a elaboração de um artigo, decidimos por explanar esta experiência realizada ao longo de quase 3 anos. De acordo com o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e a Lei Orgânica da Assistência Social, buscamos fortalecer jovens de 12 a 25 anos na perspectiva de suas experiências de vida e demandas sociais. Como expressão de nossas ações frente às políticas públicas voltadas à juventude, explanamos sobre o nosso trabalho realizado até o presente momento, com a especificidade da participação dos profissionais neste curso de extensão, abordando os temas relativos à juventude e ao processo de consciência dos jovens diante das políticas públicas.

Desenvolvimento

O SUAS (Sistema Único da Assistência Social) é um sistema público não-contributivo, descentralizado e participativo destinado à gestão da Assistência Social, através da integração dos entes públicos (União, Estados e Municípios e Distrito Federal) e as entidades privadas. É resultado de deliberação da IV Conferência Nacional de Assistência Social, ocorrida em 2003 e expressa a materialização dos princípios e diretrizes dessa política social que coloca em prática os preceitos da Constituição de 1988 regulamentados na Lei Orgânica de Assistência Social de 1993, a qual cria uma nova matriz para a política de assistência social, inserindo-a no sistema do bem-estar social brasileiro como campo da seguridade social, configurando o triângulo somado à saúde e previdência social. Deste modo, inicia-se no âmbito dos direitos sociais, a universalização dos acessos e da responsabilidade estatal e com isso, a garantia de

direitos e de condições dignas de vida. Cabe destacar que a assistência social realiza-se de forma integrada às outras políticas setoriais, como educação, saúde, segurança alimentar etc.

A Proteção Social é entendida como formas, segundo Di Giovanni “institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou o conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural, ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio, as privações. Neste conceito, também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais, quanto de bens culturais (como saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração, sob várias formas na vida social. Ainda, os princípios reguladores e as normas que, com intuito de proteção, fazem parte da vida das coletividades” (PNAS,2004). Desse modo, a assistência social configura-se como possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas de seus usuários e espaço de ampliação de seu protagonismo. A proteção social deve garantir: a segurança de sobrevivência (de rendimento e autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar. Dessa forma, a política de assistência social está relacionada à dimensão societária da vida. É assim que os seres criam a sua identidade, reconhecem a sua subjetividade, desenvolvem potencialidades, construções culturais, políticas com dimensão multicultural, intergeracional, interterritoriais, intersubjetivas para garantir seu direito ao convívio familiar e comunitário, garantindo a cidadania por meio de acesso a serviços, programas e projetos sob vigilância do Estado.

Os/as usuários/as desse sistema são cidadãos e cidadãs e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiência; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social.

Neste sistema operam proteções sociais básica, de média e de alta complexidade. Na proteção social básica atua-se na perspectiva da prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Estes serviços são executados por Centros de Referência da Assistência Social ou por organizações da sociedade civil (OSC). Na proteção de média complexidade atua-se pelo atendimento assistencial a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras e que não romperam seus vínculos familiares e comunitários. Dessa forma, abrange abordagem de rua, serviço de orientação e apoio sociofamiliar, plantão social, serviço de habilitação e reabilitação na comunidade

das pessoas com deficiência, medidas socioeducativas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida). Neste sentido, envolve o Centro de Referência Especializado da Assistência Social com atendimento direcionado às situações de violação de direitos. O serviço social especial de alta complexidade busca garantir a proteção integral como moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou comunitário.

O SUAS é um sistema público, que também pressupõe co-financiamento da política com papel na sua implantação e implementação na garantia de direitos sociais para cidadania. Dentro desse contexto, a SETA representa parte dessa política no município de Campinas, o qual corresponde a parte deste todo na Secretaria Municipal de Assistência Social e Segurança Alimentar.

A SETA, Organização da Sociedade Civil (OSC), foi fundada há 45 anos prestando serviços relacionados às questões sociais. Atualmente, existem 8 unidades da instituição que abrangem serviços na cidade de Campinas, executando Serviços de Proteção Social Básica e de Média Complexidade da Assistência Social. Das 8 unidades, 3 executam o SESF, serviço complementar correspondente a proteção social da média complexidade, nas regiões Norte, Sul, Sudoeste, sendo que a Sul e Sudoeste desenvolvem as atividades no Grupo de Jovens que serão tema deste artigo. Dessa forma, explanaremos sobre essa experiência sob o olhar das juventudes, partindo desde o SUAS até onde estamos, o que estamos fazendo e como estamos fazendo, quais as estruturas relacionadas às atividades e à execução dessas políticas públicas.

A SETA, uma entidade cofinanciada, em suas unidades sul e sudoeste em Campinas, conseguiu realizar ao longo de três anos, um trabalho sócio-educativo que se consolidou como Grupo de Jovens. Hoje atendendo em média cerca de 15 a 20 jovens de 14 a 20 anos. A SETA presenciou o seu crescimento a partir de 2015 e com isso, o Grupo de Jovens se iniciou partindo do princípio do diagnóstico de violências a partir dos próprios/as jovens, os quais sofrem, sofreram ou perpetraram violências no seu ambiente doméstico e familiar. A estratégia de vinculação com os/as jovens foi feita pela análise das demandas das famílias atendidas na época, as quais tinham dificuldade com relação à maternagem, educação formal e a relação comunitária dos/as jovens.

Com isso, fundamentado/apoiado pelo Guia da Juventude, o qual traz aspectos relativos às juventudes em vários setores, entende-se as/os jovens como sujeitos sócio históricos e ativos em constante movimento e transformação (GUIA DA JUVENTUDE, 2016). Estas/es são constituídos por relações sociais sob os aspectos subjetivos e objetivos, culturais, econômicos e políticos. Interpretam e dão sentido ao mundo pelas suas especificidades históricas, transformando e sendo transformados por ele. De acordo com essa análise, compreende-se a fase da juventude como uma construção social, cultural, emocional, política e econômica e, com isso, como pertencente às várias

realidades, devido à diversidade do que é ser jovem. Baseado nestes aspectos, permite-se reconhecer a autonomia desses sujeitos pela sua própria história.

Neste sentido, é importante a garantia de ações específicas para as juventudes atendidas pela Secretaria de Assistência Social em Campinas, baseada tanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, como o Estatuto da Juventude de 2005, já que é um direito a quem dela necessitar. Assim, buscou-se e busca-se a promoção do protagonismo juvenil, a autonomia e a leitura de mundo frente a todas as vulnerabilidades e desigualdades que as/os afetam, com o objetivo de desenvolvimento integral das/dos jovens. Já que o/a jovem é um sujeito de direitos, a direção dessas políticas públicas deve ser orientada pela transversalidade e intersectorialidade, evitando-se visão fragmentada frente às ações e reflexões conjuntamente as juventudes.

Devido à situação de vulnerabilidade e risco social dos jovens, faz-se necessária a análise do Grupo de Jovens também a partir desses temas. O que seria então o Jovem em Vulnerabilidade Social? Segundo Janczura (2012), o risco e a vulnerabilidade social só podem ser associados a contextos histórico-sociais. A vulnerabilidade social está baseada na exposição aos riscos advindos de uma trajetória histórica e cultural das sociedades como processo, ou seja, a exposição aos riscos e baixa capacidade material, simbólica e comportamental das famílias e pessoas para enfrentar e superar os desafios com que se defrontam. (JANCZURA. P.,2012). Dessa forma, o objetivo principal do Grupo de Jovens é a busca pela promoção de inclusão para a cidadania, reivindicando o acesso aos direitos sociais com o acesso a serviços básicos para o desenvolvimento da autonomia, autodesenvolvimento, de suas competências e capacidades de ação. Com isso, refletindo os limites e sucessos advindos do fortalecimento de vínculos e de autonomia para a reflexão acerca da realidade e transformação desta para si e para a sociedade.

Cabe ressaltar que as atividades socioeducativas desenvolvidas no grupo de jovens da SETA tiveram como foco o exercício da cidadania, e objetivaram fomentar e dar subsídio a participação política dos/as jovens na esfera pública. Nesse sentido, buscou-se por meio de processos de informação e discussão promover a reflexão sobre temas como racismo, violência policial, homofobia, identidades de gênero, relação entre pais/mães/responsáveis e filhos/as, uso de substâncias psicoativas, redução de danos, machismo, direito à cultura, direitos sexuais e reprodutivos, abuso sexual, respeito às diferenças, saúde mental e depressão na adolescência, direito à cidade, participação política, formulação e implementação de políticas públicas dentre outros, com intuito de apontar questões, inquietações, indagações e ampliar a discussão utilizando músicas, apresentando campanhas e movimentos sociais que dialogassem com os temas trabalhados.

Por meio de ações socioeducativas, que implicaram a socialização de informações e o desenvolvimento de um processo reflexivo por intermédio da relação de confiança estabelecida entre os/as técnicos/as e os/as jovens, provocamos discussões e fomentamos o pensamento crítico sobre questões cuja solução está fora do alcance individual, propondo uma nova perspectiva das

juventudes: a de organizar-se como sujeito coletivo. Posto isso, incentivamos os/as jovens do grupo de adolescentes da SETA a envolver-se e a participar dos eventos da Reaju¹ considerando a relevância desses processos para construção de novos padrões de sociabilidade entre eles, e para a sua construção como sujeitos, visando o exercício da cidadania a partir do processo de participação que produz a democratização dos espaços coletivos.

Segundo Dayrell (2016, p.254) “o sujeito é um ser humano ativo que age no e sobre o mundo, nessa ação se produz e ao mesmo tempo é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere”. Essas experiências geraram uma identificação entre os/as jovens da SETA com outros/as jovens, a partir de um reconhecimento entre os sujeitos que possibilitou a realização das suas capacidades e uma relação positiva consigo mesmos. Desta maneira, identificamos que o grupo contribuiu com o processo de fortalecimento dos/as jovens no sentido de positivar suas identidades, capacidades e potencialidades, o que resultou na projeção deles/as em outros espaços².

Deste modo constatamos que, como afirma a teoria do reconhecimento de Honneth (2003), a integridade dos sujeitos depende de reconhecimento intersubjetivo, e se este lhe é negado o processo de compreensão positiva de si mesmo é prejudicado. Assim, buscamos orientar as experiências refletidas realizadas no grupo de jovens para promover um processo de autoconstrução de reconhecimento das identidades positivas desses sujeitos, por meio da valorização de suas vivências, de suas capacidades e de suas potencialidades para superar os determinismos sociais, mediante a construção de pensamento crítico sobre si e sobre a sociedade como um todo.

Dentro dessa proposta, se buscou trabalhar na condução das atividades do Grupo de Jovens, uma nova sociabilidade, plasmada nos combinados coletivos de convivência intra-grupo com os/as jovens, pautadas no compromisso de respeito e reciprocidade, a fim de gerar uma relação de confiança e amizade entre os/as jovens. Percebemos ao longo dos encontros que os/as jovens foram construindo laços de afetividade e uma nova forma de se relacionar, demonstrado habilidades em adaptar a fala e a abordagem de acordo com o membro, além disso, por intermédio do grupo, passaram a se encontrar fora da instituição. Identificamos ao longo dos encontros que os/as jovens passaram a demonstrar um sentimento de pertencimento ao grupo, que foi deixando de ser percebido como um grupo organizado pelos/as técnicos/as do serviço pelos/as adolescentes, e foi tornando-se um coletivo, no qual os/as adolescentes tinham espaço para expor suas questões, dúvidas, opiniões e percepções e visões de mundo. Os momentos do lanche também se conformaram como um momento privilegiado de sociabilidade entre eles/as, no qual

Reaju contra o Racismo (05/12/2017), Reaju como Feminista (08/03/2018), Encontro das Juventudes “A Perifa não pode parar de sonhar” (28/03/2018).

Os/as jovens da Seta protagonizaram oficinas no 5º Encontro das Juventudes, o Festival da Juventude do SESC, e também compuseram a organização e contribuíram com a execução do evento Fita-Tela 2018 no Município de Campinas.

eles compartilhavam experiências e socializavam opiniões sobre os temas tratados no grupo ou sobre fatos e vivências que tinham experienciado.

No decorrer do processo da experiência refletida ensejada no grupo, os/as técnicos/as foram adaptando a metodologia de acordo com as demandas apresentadas pelos/as jovens, trazidas por eles/as nas discussões. Deste modo, buscamos flexibilidade na construção dos planejamentos da metodologia e da temática do grupo, procurando canalizar as demandas, trabalhando em cima delas, de modo a construir problematizações e a desnaturalização das violências a partir das temáticas de interesse dos/as jovens. A socialização das vivências e experiências dos/as jovens no grupo passou a produzir identificação entre eles/as, o que contribuiu para que eles/as se reconhecessem enquanto coletivo.

Quanto ao local das atividades, o ponto de referência para a realização do grupo eram as unidades SESF-Seta das regiões Sul e Sudoeste de Campinas, que atendem os três microterritórios da Sudoeste (Ouro Verde, Campos Elíseos e Vida Nova) e outros dois da Sul (Parque Oziel e Campo Belo), respectivamente, mas durante os encontros buscamos ocupar diferentes lugares e equipamentos nos territórios e no centro de Campinas, a fim de possibilitar que eles pudessem conhecer outros espaços, fomentando e promovendo o direito à cidade, sobretudo aos espaços públicos que comumente são desconhecidos e ou negados a eles/as³. Vale ressaltar, que também nos utilizamos da intersetorialidade para abordar algumas temáticas, convidando profissionais e técnicos de outros serviços da rede socioassistencial para contribuir como facilitador de algumas discussões sobre temas específicos, o que possibilitou que os/as jovens conhecessem melhor a rede de serviços e as políticas públicas do município de Campinas⁴. Nesse sentido, podemos constatar que houve uma ressignificação dos espaços de atendimento para os grupos, ou seja, uma preocupação em desenvolver estratégias de vinculação para poder atender melhor os/as usuários/as.

Neste processo relacional, articulou-se o reconhecimento dos/as jovens como sujeitos de direitos, e percebemos ao longo dos encontros com os/as adolescentes que como afirma Dayrell (2003) eles são sujeitos desejantes de reconhecimento e segurança, e sobretudo de ter voz. Portanto nossas ações se pautaram neste princípio de dar voz e visibilidade para esses/as jovens que por diversas vezes não são reconhecidos como sujeitos. Como afirma Inês

Foram realizados grupos na Casa de Cultura Maloca, no Senac, no SESC Campinas, no Sesi Amoreiras e na Fazenda Roseira, na Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas (EMDEC), dentre outros.

Foram convidados/as profissionais do Consultório da Rua para falar sobre redução de danos, profissionais do Centro de Referência e Apoio à Mulher (CEAMO) para discutir violência contra as mulheres, técnicas da enfermagem da equipe do Centro de Saúde do Vila Rica para trazer informações sobre DST's, dentre outros, também foi articulado um grupo sobre arte-cultura com os integrantes do grupo de rap "A Família".

Teixeira (2014, p.30) “nossas percepções e expectativas, nossos esquemas de classificação sobre esses jovens [...] influenciam, dirigem nossas ações, direcionam nossas condutas, embasam nossas atitudes e práticas com eles”.

Partimos da compreensão dos/as jovens como sujeitos. Vale ressaltar que é necessário considerar que existem muitos contextos nos quais os indivíduos se constituem como sujeito, e os/as jovens com os/as quais trabalhamos estão expostos/as a um contexto de desigualdade social e de desumanização, no qual Dayrell (2016, p.254-255) atribui que os “ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana. Partindo desse pressuposto, não é que eles/as não se construam como sujeitos sociais, mas que se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem. Desta forma, procuramos compreender como eles/as elaboravam as suas vivências e os significados que lhe atribuíam, e como este aspecto se relacionava com a sua condição de jovem, para além da sua participação no grupo, buscando apreender as relações que estabeleceram entre essa experiência e a vivência nas outras instâncias sociais em que se inserem, como a família, o trabalho ou a escola.

Percebemos no decorrer do processo que as estratégias levadas a cabo no grupo surtiam efeito não apenas nos/nas jovens do grupo, com os/as quais dialogávamos diretamente, mas que também impactavam positivamente as relações intra-familiares deles/as. Constatamos isto, mediante relatos de pais e responsáveis que relacionavam a participação dos/as jovens no grupo a uma mudança sensível no comportamento dos/as filhos/as. Outro aspecto relevante a ser destacado como contribuição do processo dialógico do grupo ao serviço SESF, é que através da participação nos encontros e do sentimento de pertencimento que foi sendo gerado com aquele coletivo, um jovem buscou apoiar e fomentar o desejo de seus pais participarem de outros grupos da Seta, contribuindo para que a família fortalecesse o seu vínculo com o serviço.

Com efeito, a experiência socioeducativa do grupo de jovens também implicou na ampliação da concepção e do repertório de trabalho grupal dos/as técnicos/as junto ao público adolescente, passando a centrar-se nos/as jovens e em suas reais necessidades, buscando desempenhar portanto, um papel de mediadores, o que implicava em atuar questionando, pontuando, provocando reflexão, mas também possibilitando as solicitações que deveriam vir deles/as, ou seja, no decorrer dos encontros, nos preocupamos em ajudar no que éramos demandados/as. Também houve um processo contínuo de flexibilidade dos/as técnicas para realizar o acolhimento de demandas dos/as jovens, e pautar a realização dos grupos baseadas nesses temas trazidos/as por eles/elas com vistas a comunicar que aquele espaço era construído por eles/as, com eles/as e para eles/as. De modo que nos preocupamos em perceber e captar as demandas e necessidades dos/as adolescentes atendidos/as no decorrer do grupo. Assim, buscou-se acolher as demandas dos/as próprios/as jovens a fim de construir com eles/as que a educação social como afirma Dayrell (2014, p.252-253) é “ao mesmo tempo e inseparavelmente, um processo

de autoconstrução [...] um movimento de dentro (o indivíduo educa-se) e de fora (o indivíduo é educado e educa o Outro).”

Um outro aspecto relevante no processo de ampliação do processo de trabalho dos/as técnicos/as junto aos adolescentes foi o aproveitamento do tempo de deslocamento dos/as adolescentes até a SETA (local do grupo), como método de atendimento, uma vez que os/as técnicas buscavam os/as jovens em sua residência para participar do grupo e aproveitavam o tempo de percurso para conversar com os/as jovens, estabelecendo vínculo. Após os grupos, os/as técnicas avaliavam a metodologia e o tema do encontro com os/as adolescentes de forma informal no percurso de volta para a casa dos/das jovens, o que possibilitava um diálogo mais próximo, e mais abertura para que os/as jovens relatassem suas percepções acerca dos temas e das metodologias trabalhadas em um grupo relativamente menor. De modo que até mesmo o tempo de deslocamento era parte do atendimento com os/as jovens, e se tornou um mecanismo eficaz de captação de demandas e das percepções deles/delas sobre o andamento do grupo e sobre a sua visão e vinculação com o serviço.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida junto aos jovens que participam semanalmente do Grupo de Jovens. Foram sujeitos do estudo onze jovens, dentre eles, quatro eram do sexo feminino, seis masculinos e um jovem transgênero. As idades variaram entre 15 e 19 anos. Inicialmente eles foram informados sobre o curso de extensão que parte de equipe participou e sobre a pesquisa a ser desenvolvida, para tanto, foram convidados a colaborar, voluntariamente, como sujeitos do estudo. As técnicas de observação participante e um roteiro de entrevista semi-estruturada foram utilizadas como instrumentos para coleta de dados.

A música “Não é sério” da banda Charlie Brown Jr, foi utilizada no início do encontro como uma ferramenta de reflexão que antecedeu as discussões. A letra da música foi entregue aos participantes do grupo para que eles pudessem cantar ou, para aqueles que não conheciam, pudessem entrar em contato com a mensagem transmitida por meio da melodia.

Posteriormente, os jovens foram divididos em três grupos de três a quatro participantes e convidados a responder três perguntas:

- O que é ser Jovem?
- O que é vulnerabilidade social?
- Como você se sente no serviço?

Em cada grupo esteve presente um integrante da equipe técnica atuando como pesquisador. Fazendo parte do contexto, foi possível observar as falas dos participantes de maneira atenta e persistente. Segundo Minayo e Deslandes (2007) a observação participante favorece maior compreensão da realidade pesquisada devido à interação direta entre o pesquisador e seu objeto de

estudo. Embora tenha sido apresentado três perguntas fechadas, cabe pontuar que a entrevista semiestruturada possibilitou que os entrevistados pudessem discorrer livremente sobre os temas propostos.

Análise dos Resultados

O QUE É SER JOVEM?	
GRUPO 1	Curtir a vida com responsabilidade e maturidade; ser amado, brincalhão, fazer amizade mais rápido, é curtir os rolês da vida. Palavras relacionadas: respeito, trabalho, atitude, consciência e responsabilidade.
GRUPO 2	Responsabilidades e cobranças (trabalho, estudo); autonomia na medida em que não precisa informar onde vai, o que vai fazer; Potencialidade para transformar a realidade, lutar pelos direitos e reivindicar melhor qualidade de vida.
GRUPO 3	Pensar o que será o futuro; revolucionário (mudanças); Faltando trabalho; Faltando respeito com os jovens; Ser feliz; Curtir a vida; Aprender com o que os mais velho tem a dizer; Ter algumas responsabilidades (estudos, vida financeira); Se conhecer e se cuidar; Ter insegurança; Se sentir frágil e vulnerável; Ser subestimado pelos mais velhos.

O QUE É VULNERABILIDADE SOCIAL?	
GRUPO 1	Estar sujeito a algo de ruim, você está na rua e com risco de ser assaltado. Você está vulnerável. Drogas, preconceito e fome.
GRUPO 2	Ambos já ouviram falar, mas não sabiam o significado. Uma jovem relatou que “é quando a pessoa é excluída da sociedade” (sic)
GRUPO 3	Sentir sozinho na sociedade; Sentir-se sem ajuda; Sentir-se suscetível a algumas decisões/imposições; Sentir-se deslegitimado; Ser asseidiado.

VOCÊ SE SENTE ACOLHIDO NO GRUPO?	
GRUPO 1	Sim, me sinto muito bem; bem recebido. Eu conto tudo de tudo para as pessoas, de tudo.
GRUPO 2	Os quatro afirmaram que se sentem acolhidos; Gostam da maneira como os profissionais dialogam com os jovens “de igual para igual” (sic), diferente da metodologia adotada na maioria dos espaços que eles conheciam; O espaço do grupo de jovens pode melhorar.
GRUPO 3	Não se sente atendido adequadamente porque não sabe como o serviço pode ajudar; Se sentem acolhidos; Se sentem escutados; Discussão de temas variados; respeito às diferentes opiniões.

A partir da primeira questão apresentada aos jovens, buscou-se identificar se eles se reconhecem enquanto jovens e como essa fase é vivenciada. Não pretendeu-se, contudo, nos deparar com um único modo de experienciar a juventude, pois partimos do pressuposto elucidado por Dayrell (2003, p.42) de que não há um jeito único de ser jovem. Não obstante, alguns elementos comuns foram observados nos subgrupos, como a categoria “responsabilidade”, que esteve presente nos três subgrupos. Quando discutido melhor o que

eles compreendem por responsabilidade, foi possível inferir que os participantes se sentem cobrados a autogerir suas vidas financeiramente e/ou começam a ser percebidos pela família como sujeitos aptos a contribuir com as despesas do lar.

As categorias “potencialidade para transformar a realidade” e “revolucionário (mudanças)”, presentes nos subgrupos 2 e 3, aparece como uma percepção de possibilidades de participação dos jovens na sociedade enquanto agentes de mudança do destino da nação e também em relação às questões particulares que os afetam.

Sobre a segunda pergunta, embora a questão sobre vulnerabilidade social tenha gerado algumas dúvidas entre os participantes quanto a definição do termo, através das respostas apresentadas, compreende-se que vulnerabilidade social é percebido por eles como algo muito negativo.

A última pergunta se refere a avaliação deles quanto ao serviço e também ao espaço do Grupo de Jovens. As respostas apontam para um sentimento de acolhida, seja por parte da equipe e também pelos colegas que compõem o grupo, o espaço se apresenta como um momento de troca e liberdade de expressão, bem como, de discussão sobre temas variados.

Considerações Finais

A guisa de conclusão, salientamos que a experiência socioeducativa do Grupo de Jovens da Seta promoveu uma nova concepção sobre o processo de trabalho dos/as técnicos/as junto aos adolescentes no serviço de proteção social especial de média complexidade. Este foi um avanço significativo que permitiu inovar o método de atendimento deste público no serviço SESF, e consequentemente possibilitou à vinculação desses sujeitos a política da assistência social de média complexidade, de forma qualificada. Podemos concluir que as atividades socioeducativas desenvolvidas no grupo de jovens da SETA que tiveram como foco o exercício da cidadania, objetivaram fomentar e dar subsídio a participação política dos/as jovens na esfera pública, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades, capacidades e potencialidades, uma vez que a partir das reflexões e metodologias propostas, buscamos construir com os/as jovens que eles/elas eram sujeitos de direitos, agentes de transformação de sua própria realidade e sujeitos de sua própria história.

Os princípios da REAJU também foram norteadores da proposta de trabalho da SETA com as juventudes. Buscamos pautar nossas práticas socioeducativas com os/as jovens no princípio da mobilização social e da participação política destes/as, objetivando despertar e instrumentalizar os/as jovens para lutar por seus direitos e em defesa da cidadania, a partir da construção compartilhada de uma visão de mundo crítica e emancipadora, que visa provocar mudanças na realidade das juventudes. Nesse sentido, os eventos promovidos pela REAJU colaboraram muito com esse propósito, e contribuiu para projetar os/as jovens como sujeitos coletivos de direito, e demonstrar que apesar da situação social e política atual do país, é possível fazer diferente,

é possível acreditar que o mundo pode ser melhor por meio das ações com as Juventudes.

O contato com outros/as profissionais de outros serviços, e a realização de diferentes parcerias estabelecidas a partir da intersetorialidade, estratégia que foi adotada na condução de alguns encontros do grupo de jovens, foi extremamente positivo para afinar alguns entendimentos da rede sócio assistencial do município de Campinas sobre as juventudes e suas demandas, gerando uma rede de apoio mútua para realização do trabalho dos/das profissionais com os/as jovens em suas diferentes frentes, qualificando a atuação dos serviços, a fim de proporcionar um atendimento integral dos usuários/as.

A participação dos/das técnicas atuantes no SESF no curso de extensão Educação e Juventude: Políticas e ações educativas reverberou no trabalho com o grupo de jovens, uma vez que os/as profissionais tiveram contato com diversos debates e estudos relevantes, relativos as problemáticas que as juventudes enfrentam na atualidade, bem como com outras experiências exitosas de trabalho com jovens e adolescentes que servirão de subsídio para melhorar o atendimento aos/as jovens e pensar como poderíamos inovar no nosso trabalho. Nesse sentido, o curso de extensão propiciou aos/as técnicas um espaço único de reflexão, troca, e debate acerca de suas próprias práticas, nos ajudando a trabalhar de forma mais refletida e cuidadosa as demandas dos/das jovens atendidos/as. A escrita do presente artigo também proporcionou aos/as técnicos/as a experiência de reflexão e sistematização de um processo de trabalho, nos ajudando a avançar no desenvolvimento de registros e sistematizações de metodologias de trabalho com grupo.

Posto isso, reafirmamos a importância de fomentarmos esses espaços de troca e reflexão, e da extensão universitária, uma vez que ela é uma ferramenta importante de formação dos profissionais que atuam em outros serviços públicos e ou parcerizados, ensejando processos coletivos e colaborativos de construção de conhecimento, combinando teoria e prática. Deste modo, concluímos que o curso de extensão universitário tem um papel essencial para aproximar a sociedade da academia, fornecendo a possibilidade de aprimoramento de profissionais de diversas áreas, fornecendo subsídio teórico para lidarmos com as problemáticas que enfrentamos no cotidiano de nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 8742 de 07/11/1993.

CONSOLIDAÇÃO DO SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social.

Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Consolidacao_Suas.pdf> Acesso em: 07 jun. 2018.

DAYRELL, Juarez. Cultura e identidades juvenis. **Última Década**. Vina Del Mar, Chile. Ano 11, n. 18, pp. 69-92, abril de 2003.

_____. (Org.) **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FERREIRA DA COSTA, O. Políticas Públicas de Juventude: Uma construção Possível? Brasília/DF. 2009. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4519/1/2009_OzaniraFerreiraDaCosta.pdf> Acessado em 08 jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo. 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2011. Guia da Juventude de Campinas / Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI do Programa Juventude: uma política em construção. 1ª ed. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://reaju.files.wordpress.com/2018/01/gtidajuventude02marco2016.pdf> >. Acesso em: 06 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UFMG. Belo Horizonte: Portal. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/> Acesso em: 16 maio 2018

POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL PNAS, 2004.

NORMAS OPERACIONAL BÁSICA/ NOB-SUAS. Disponível em:<file:///C:/Users/Master/Downloads/PNAS%202004%20e%20NOBSUAS_08.08.2011.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

XXXIII

REAJU DE/PARA/COM AS JUVENTUDES NEGRAS

Jaciara Cristina da Silva e Tânia Mendes

Este trabalho é resultado da participação no curso de extensão de Educação Popular e Juventudes, organizado pela REAJU e Faculdade de Educação da Unicamp. E pretende-se indicar aqui discussões que foram feitas nos encontros desta formação, e nos encontros realizados pela REAJU, na intenção de descrever como este coletivo constrói a participação popular das juventudes neste espaço, e em outros, por exemplo, conselhos de direitos.

A REAJU (Rede Articula Juventudes) é um coletivo de participantes de instituições da sociedade civil, tem características semelhantes de um movimento social, por questionar o papel do Estado enquanto executor de políticas públicas, e pela importância deste Estado em utilizar formas democráticas e cidadãs de promover a construção destas, para que seja de/com/para as juventudes.

A existência de movimentos sociais que atuam na perspectiva da transformação social, por meio de mobilizações, se faz necessário no atual contexto social, cultural, político e econômico, ou seja, é uma maneira de resistência ao discurso neoliberal e fatalista que inculca um modelo de Estado capitalista como se tudo estivesse dado e determinado, por exemplo, a morte de jovens negros e pobres (o genocídio da juventude negra) (DAGNINO, 1994).

Desta forma a REAJU enquanto um coletivo que visa incidir nas políticas públicas de juventudes no município de Campinas tem como metodologia a mobilização social. E mobilização social significa trazer para a discussão conceitos de cidadania, democracia e participação social que não são apenas palavras, mas são palavras construídas dentro de um momento histórico, e para tanto dizem respeito às dimensões sociais, cultural, política, econômica daquele momento histórico em que são constituída as/os sujeitos na sociedade, dialeticamente. Vale pontuar, que mobilização social é diferente de manifestação (TORO; WERNECK. 1996).

Segundo Toro (1996) mobilização social é o ato de convocar vontades, e diz respeito às paixões e não apenas aos aspectos racionais desta vontade, assim estas vontades apesar de fazerem referência às paixões e racionalidades das/os sujeitos (individualmente), congregam a vontade de várias pessoas, pois não é uma ação individual e sim coletiva, desta forma o objetivo da mobilização social é promover conquistas coletivas no âmbito público e não privado.

Levando em consideração que este processo é dialético, as transformações se darão no âmbito coletivo (social), e também individual, pois é nas relações sociais que o encontro das vontades se estabelece. Outro aspecto relevante para promover mobilização social é considerar as dimensões de raça/

cor, classe e gênero, das/os sujeitos, na tentativa de trazer para a centralidade da discussão as diferenças, é nas diferenças que se promovem a “igualdade”, pois se as/os sujeitos são históricos e sociais, e considerar essas dimensões é referendar que estamos tratando de várias juventudes e não apenas de uma única só.

No entanto, as dimensões de raça/cor, classe e gênero ao mesmo tempo em que são possibilidades, pois promovem narrativas que respeitam as diferenças e a construção de espaços coletivos sem segmentar a “luta”, visto que no convívio com as diferenças que aprendemos a respeitar e a nos implicar diante do lugar que ocupamos na sociedade. E nos implicar para além da participação é refletir sobre todos os processos,

[...] implicação não se refere ao grau de participação ou engajamento em algum movimento ou prática, e sim a análise dos lugares que ocupamos no mundo, que uso fazemos desses lugares, como nos posicionamos nos jogos de poder.” (BOCOO, 2009).

Mas, também limites, pois as uma grande parte das práticas educativas vivenciadas na contemporaneidade não promovem a construção coletiva na perspectiva das diferenças, mas sim na busca por homogeneidade/normalidade, centradas no discurso etnocêntrico/ocidental, que separa a razão do sentimento, e segrega as pessoas a partir de raça/cor, classe e gênero, ou seja, isso é fragmentar as “lutas” e as/os sujeitos que podem ou não participar da construção de políticas públicas, e isso está atrelado diretamente a um projeto político societário.

Os limites e as possibilidades aqui descritas vêm sendo discutido e questionado pela REAJU em vários espaços: o Guia, os Encontros de Juventudes, a Semana de Juventudes (mês de agosto), entre outros momentos com as juventudes, além das próprias reuniões ordinárias¹. Dessa forma, o objetivo do presente texto é refletir sobre a importância desta organização da sociedade civil (REAJU) na construção das políticas públicas, bem como refletir sobre as possibilidades e os limites da participação social das juventudes negras na efetivação destas políticas.

Tratar a temática das juventudes a partir das políticas públicas é identificar que a falta de políticas públicas corrobora com a marginalização deste público, e demarcando que historicamente as/os jovens não são vistos como sujeitos de direitos. Segundo Dayrell (2000) a/o jovem são sujeitos sociais, e assim como todas/os sujeitos são repletos de historicidade, tem uma origem familiar, ocupa uma posição social e racial, e pela sua singularidade é um ser ativo, que vive no mundo de forma dialética, e ao mesmo tempo em que produz as relações, também é produzido por elas.

Ao considerar este contexto histórico de marginalização e com o intuito de referendar as/os jovens sujeitos de direitos, é imprescindível conside-

¹ As reuniões ordinárias acontecem mensalmente na primeira terça-feira.

rar o que esta questão é resultado das relações raciais e da luta de classes, e tratar das políticas públicas e não considerar estas duas dimensões, do contrário não se viabiliza relações de horizontalidades e práticas educativas antirracistas. (SILVA, 2017)

No mapa da violência de 2014, o qual demonstra que em 2012, dos 56 mil mortos por homicídio, 53% eram jovens, dos quais 77% negros e 93% do sexo masculino. Portanto, há um extermínio da juventude negra, pois são colocados em situação de vulnerabilidade e de exclusão social. (WAISELFISZ, 2014)

Faz-se necessário que esta discussão do racismo seja aprofundada nas suas diversas dimensões objetivas e subjetivas, e um aspecto da dimensão objetiva são as legislações que foram construídas desde a república, e nos anos dois mil, destaca-se aprovação da lei 10.639/2003 que estabelece diretriz e bases para inclusão na rede de ensino a temática de história e cultura afro-brasileira, em seguida com a implementação (no governo Lula) da Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Estatuto da Igualdade Racial (12.288/2010). E como consequência do genocídio da juventude negra, o Plano Juventude Viva iniciado em 2014 pelo governo federal.

A REAJU vem trazendo para as suas pautas o recorte de raça, mas ainda é possível perceber que o coletivo está aquém desta discussão, entretanto, no final de 2017 a REAJU organiza o primeiro REAJU ao Racismo, o que demarca este interesse metodológico em discutir as demandas das juventudes, a partir das pautas das juventudes negras.

Nos encontros organizados pelo coletivo é possível observar que visivelmente a maiorias das/os jovens participantes são negras/os, essa observação condiz com o estudo dos dados realizado por este coletivo em 2015 indicando que as juventudes correspondem a 24,4% da população de Campinas em 2014, segundo dados do Seade², e aproximadamente quase metade dos jovens se autodeclararam pardas³, neste estudo o Censo de 2010 demonstra que houve aumento da população negra⁴. E esse perfil de público é possível observar nos eventos realizados pela REAJU, aparenta uma possibilidade de participação das juventudes negras. A citar a REAJU pela Diversidade (Junho, 2018), ambos construídas pelas e para as/os Jovens, tendo como liderança, jovens negras (os).

Por outro lado, um limite a se pensar da falta de participação das juventudes negras na REAJU, é pela característica do próprio coletivo, e talvez esse seja um desafio para o coletivo ao tratar a temática do racismo, como di-

² Fundação sistema estadual de análise de dados - SEADE. Disponível em: < www.seade.gov.br >.

³ Para o IBGE ao considerar **parda** e **preta** compõe a etnia negra.

⁴ Segmento raça preta (**classificação** IBGE) ano de 2000 a 2010, crescimento de 16,5% da população masculina e 13,1% da população feminina. Segmento raça **parda** (**classificação** IBGE) ano de 2000 a 2010, crescimento de 27,81% da população masculina e 33,24% da população feminina. (GTI, 2016).

menção estruturante da sociedade brasileira. Outro limite neste sentido, externo é na perspectiva da incidência política, e a participação do coletivo na Conferência Municipal de Assistência Social de Campinas, que conseguiu elaborar e aprovar uma proposta⁵ que discuta os serviços de Centro de Convivência Intergeracional a partir das demandas das juventudes negras.

O modelo neoliberal vigente no Estado Brasileiro é um limite estruturante da participação social das juventudes, é um modelo que prevê contradições difíceis de serem vivenciadas no cotidiano. Na lógica capitalista em que o trabalho é a possibilidade de ganho financeiro, e por isso de acessar serviços e bens de consumo que garantem condições saudáveis de vida⁶, e essa dimensão do trabalho (mercado) atinge diretamente as juventudes, em especial, as juventudes negras de classe social baixa e residente nas periferias, não acessam o mercado de trabalho formal, logo não acessaram direitos e por vezes informações que dizem da sua condição de oprimido, limitando o mesmo de compreender, a partir de uma autonomia crítica, a sua importância na construção de um projeto societário em que as desigualdades sociais sejam combatidas, e as/os jovens (sociedade civil) participem desta resistência (CASTRO, 2007).

Corroborando com essa reflexão, Foucault (1999) em defesa da sociedade aula 17 de março de 1976 afirma que o Estado existe desta maneira, pois é um Estado que está organizado pela lógica racista, e que se utiliza de dispositivos de poder, o biopoder, para controlar os corpos e as mentes das pessoas, e por isso escolhe quem será “incluído” (cidadão) e quem será “excluído” é o “deixar viver, fazer morrer”, e hoje, exemplo disso é o genocídio das juventudes negras, e a falta de oportunidades para essas/esses jovens de acessar algumas ações que são apontadas como políticas públicas de juventudes.

Por fim, as juventudes serem consideradas sujeitos de direitos é uma possibilidade que esse coletivo entende que precisa ser firmado na sociedade, para que assim as intervenções e as criações provocadas por esse público seja considerada nos processos de construção de políticas públicas, as várias formas de comunicação e participação social das juventudes, por exemplo, das redes sociais precisam ser refletidas de forma crítica a provocar caminhos de resistência à exclusão/marginalização deste público. As políticas públicas de juventudes são possibilidades, pois é o reconhecimento legal da necessidade de se “olhar” para esse público, mas também um limite, pois são políticas que

⁵ Garantir que 30% dos atendimentos realizados no Centro de Convivência Inclusivo e Intergeracional sejam de jovens (15 a 29 anos) e que as metodologias desenvolvidas atendam às necessidades específicas e os interesses da juventude, especificamente da juventude negra que vive nas periferias, bem como fortalecer o diálogo e as ações que combatam o racismo. <<http://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/07/XII-Confer%C3%Aancia-Municipal-de-Assistencia-Social-de-Campinas-Propostas-aprovadas-002.pdf>>

⁶ E deveriam ser garantidos pelo Estado enquanto direito (educação, saúde, cultura, etc)

não prevê orçamento para execução, e apontam caminhos contraditórios para as juventudes, afirma a importância da autonomia e da participação, mas não possibilitam dimensões materiais e concretas para sua concretização.

REFERÊNCIAS

- BOCCO, F. **Cartografia da infração juvenil**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009.
- CASTRO, M.G. Políticas Públicas de juventudes: questões para a participação. In. MAYORGA, C.; PRADO, M.A.M.P. (org). **Psicologia social – articulando saberes e fazeres**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. **Anos**, v. 90, pp. 103-115, 1994. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0005/7327/os_movimentos_sociais_e_a_emergencia_de_uma_nova_nocao_de_ci.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017.
- DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 13 de ago. 2017.
- FOCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GTI. Guia da Juventude de Campinas. 1ª ed. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <<http://www.guiadajuventude.org.br/>>. Acesso em 13 de ago. 2017.
- REAJU <<https://www.flickr.com/photos/juventudecampinas/albums>>
- SILVA, C.H.L. A juventude negra resisitirá: uma leitura política-conceitual do Plano Juventude Viva. In. **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**. Prêmio Marcos Vinicius de Psicologia e Direitos humanos: violência de Estado ontem e hoje – da exclusão ao extermínio. São Paulo: CRP-SP, 2017.
- TORO, B.; WERNECK, N.M.D.F. **Mobilização Social**: um modo de construir a democracia e a participação. Unicef – Brasil, 1996.
- WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2013**: homicídios e juventude no Brasil. 2013.
- _____. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Flacso do Brasil/Cebela, 2014.

XXXIV
**JUVENTUDES E GÊNERO: PERCEPÇÕES E CONHECIMENTOS
DE JOVENS SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO, DIREITOS SE-
XUAIS E REPRODUTIVOS E PREVENÇÃO.**

Luana Legori Zandona,
Márcio Roberto Machado e Rodrigo Ap. Correia da Silva

Introdução

Tomando como referência o Estatuto da Juventude, lei N°12.852, de 5 de agosto de 2013, capítulo 1 define que para os efeitos desta lei, são consideradas jovens aquelas pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos e tomando como referência teórica o texto “A Juventude é apenas uma palavra”, Bourdieu (1983), que em uma das partes o autor expõe que “a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos”, temos como objetivo neste artigo, refletir sobre alguns marcos conceituais referentes às temáticas ligadas a sexualidade, gênero, direitos sexuais e reprodutivos e prevenção, e considerar também a voz dos e das jovens que contribuíram de forma voluntária e informal com suas percepções e conhecimentos referente aos temas propostos acima.

Partindo de um breve olhar sobre a situação das e dos jovens com relação à sexualidade e prevenção na área da saúde sexual e reprodutiva nota-se vários avanços importantes nos últimos anos, em especial no que se referem aos acordos internacionais e nacionais que reconhecem as e os jovens como sujeitos de direitos e definem a implementação de Políticas Públicas e/ou Programas específicos a atender as necessidades de adolescentes e jovens com relação à saúde sexual e reprodutiva. Como exemplo desses acordos, o Brasil é signatário da “Conferencia de População e desenvolvimento”, realizada em Cairo em 1994, e da “IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, realizada em Pequim 1995, onde os países presentes, incluindo o governo brasileiro, comprometem-se a desenvolver ações visando melhorar o acesso à informação e atenção à população adolescente e jovem para que entre os resultados melhore seus indicadores com relação à gravidez não planejada e a garantia do exercício pleno dos direitos sexuais e direitos reprodutivos.

Mais recentemente o Brasil também foi signatário da Declaração Ministerial da Cidade do México “prevenir com a Educação, que visa o Combate à epidemia do HIV/AIDS na América Latina e no Caribe”, realizada em 2008, e do “Consenso de Montevideu sobre População e Desenvolvimento”, realizado no Uruguai em 2013 que teve como objetivo examinar os progressos na América Latina e no Caribe nos últimos 20 anos e identificar as medidas fundamentais para reforçar sua implementação, enfatizando os assuntos regionais emergentes em matéria de população e desenvolvimento, o bem-estar humano

e a dignidade, bem como sua sustentabilidade levando em conta reafirmar as declarações, resoluções e acordos anteriores resultantes de conferências, reuniões ou encontros entre países destacando:

A reafirmação da laicidade do estado como fundamental para o pleno exercício dos direitos humanos;

O aprofundamento da democracia e a extinção da discriminação contra qualquer pessoa;

O reconhecimento da importância de inclusão de temas que dizem respeito à população nos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), de acordo a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU);

A ratificação da vontade política na adoção de medidas para responder expectativas da população eliminando desigualdades com foco especialmente nos grupos vulneráveis e socialmente discriminados.

Cabe destacar também alguns projetos de leis e políticas públicas que o país criou nestes últimos anos, por exemplo, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que entre os temas transversais previa a realização de ações para trabalhar os temas da Orientação Sexual em sala de aula, mas que devido à implementação da nova Base Nacional Curricular Comum vem deixando de ser um marco de referência dentro da educação. A Lei do Planejamento Familiar, lei N° 9.263, de 12 de janeiro de 1996, que dispõe que é direito de todo cidadão o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais à mulher, ao homem ou ao casal, dentro de uma visão de atendimento global e integral à saúde; o Marco Legal “Saúde: Um direito de adolescentes”, 2005 - Ministério da Saúde; a Diretriz Nacional de Atenção à Saúde Sexual e Reprodutiva de Adolescentes e Jovens, 2010-Ministério da Saúde; entre outras ações e programas de iniciativa federal como o Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação, instituída em 2007, e voltada às crianças, adolescentes, jovens e adultos com objetivo de promover saúde e educação numa visão integral.

Entretanto, quando nos deparamos com alguns indicadores de vulnerabilidade juvenil com relação aos temas objeto deste artigo, percebe-se o quanto estamos longe de alcançar as metas e resultados estabelecidos e/ou previstos nestes acordos e iniciativas de governos. Uma rápida análise desses acordos e políticas nos permite afirmar que embora tenham ocorrido muitos avanços, ainda existe uma grande distância entre o que está previsto na teoria e o que de fato se vivencia na prática, sendo que essa distância se torna ainda maior quando se considera as desigualdades de classe, etnia e gênero.

Vulnerabilidades juvenis

A situação da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens brasileiros e brasileiras aponta para um aumento significativo de suas vulnerabilidades e uma série de problemas e agravos com relação ao bem estar físico-mental-social, entre eles a gravidez não planejada, as infecções sexualmente transmissíveis, as violências de gênero, em especial contra as mulheres e a homofobia com as populações de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).

Atualmente há mais casos de Aids entre homens do que em mulheres, mas essa diferença tem diminuído ao longo dos anos. Em 1989 de cada 6 casos de Aids em homens 1 caso era em mulheres, atualmente a proporção é de 1,6 casos em homens para 1 caso de Aids em mulheres. Essa incidência é mais alta nas idades entre 25 e 49 anos em ambos os sexos, embora a análise por sexo aponta que o grupo entre 13 e 19 anos é o grupo no qual deve se concentrar a atenção porque é o único grupo em que o número de casos de Aids é maior entre as mulheres. A inversão está presente desde 1988. Com relação à população jovem, os dados também indicam que embora ela tenha maior nível de informação sobre a prevenção do HIV-Aids e outras IST, o número de novas infecções com HIV, segue uma tendência de aumento. (Boletim epidemiológico – Secretaria de vigilância em saúde – Ministério da Saúde, 2017).

As relações sexuais são a principal via de transmissão do HIV entre as pessoas heterossexuais, sendo a maioria formada por mulheres, com 58,2% de acordo a notícia publicada pelo site O Globo em 06/03/2014¹. Ainda de acordo a notícia a população jovem tem sido a principal preocupação do Ministério da Saúde para novas infecções do vírus, uma vez que esta nova geração não viveu o início da epidemia que contrair o vírus significava praticamente assinar uma sentença de morte. Ainda de acordo a notícia um importante indicador é a velocidade de transmissão do vírus que tem sido maior nos grupos de jovens gays, homens e mulheres profissionais do sexo e travestis que apresentam maior vulnerabilidade com relação à infecção do HIV.

A violência de gênero contra mulheres, principalmente adolescentes e jovens continua sendo grave problema no país. Alguns dados indicam que 40% das mulheres brasileiras já sofreram de violência doméstica em algum momento de suas vidas. De acordo com uma pesquisa nacional do Datafolha divulgada em 08/03/2018, 66% dos brasileiros já presenciaram uma mulher sendo agredida fisicamente ou verbalmente em 2016; os assédios mais graves aconteceram entre adolescentes e jovens de 16 a 24 anos e entre mulheres negras; só entre as vítimas de comentários desrespeitosos, 68% eram jovens e 42% mulheres negras. Já em relação ao assédio físico em transporte público, 17% eram jovens e 12% jovens negras. O Brasil é o quinto país em um

¹ <https://oglobo.globo.com/brasil/virus-hiv-infecta-mais-grupo-dos-heterossexuais-diz-estudo-11785561>

ranking de 83 países que mais assassinam mulheres². A cada 1 hora e 30 minutos uma mulher morre vítima de violência³. Em 2015 o Brasil registrou uma mulher estuprada a cada 11 minutos, sendo que 70% desses estupros foram em crianças e adolescentes⁴. 94% da população acreditam que uma mulher ser ‘encoxada’ ou ter o corpo tocado sem a sua autorização é uma forma de violência sexual⁵.

Quanto à situação da gravidez os dados também são preocupantes, em notícia divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 28 de fevereiro de 2018, a taxa de gravidez na adolescência no Brasil é maior do que a média latino-americana e caribenha. A taxa mundial de gravidez adolescente é estimada em 46 nascimentos para cada 1 mil meninas entre 15 e 19 anos, enquanto a taxa na América Latina e no Caribe é de 65,5 nascimentos, superada apenas pela África Subsaariana. No Brasil, a taxa é de 68,4 nascimentos para cada 1 mil adolescentes.

Dados da Pesquisa Nacional Saúde do Escolar de 2015, indicam que 54,7% dos alunos com idade entre 16 e 17 anos já iniciaram sua vida sexual, sendo que deste total apenas 68,2% usaram preservativo na primeira relação sexual. A mesma pesquisa aponta que 75,9% dos estudantes nesta faixa etária de 16 a 17 anos já receberam orientação sobre prevenção de gravidez e 84,3% sobre prevenção de Aids e outras DST. Considerando apenas o percentual de meninas, dentre as que já tiveram relações sexuais (19,5%), que engravidou alguma vez, esse percentual é de 9,0%. 1,1% da população estimada de meninas do 9º ano do ensino fundamental declararam já ter engravidado alguma vez, o que representam um total de 23.620 meninas.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 76% das adolescentes que engravidam em 2017 abandonam a escola e 58% não estudam e nem trabalham. Uma em cada 5 crianças no Brasil é filha de uma mãe com idade entre 10 e 19 anos.

A violência e a homofobia também é um dos grandes problemas sociais que a população jovem de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTs) vivem, pois o Brasil foi apontado como sendo o país que mais mata LGBTs no mundo. “Infelizmente o Brasil é o país do mundo onde ocorre o maior número de assassinatos destes grupos. Isso deixa evidente o quanto o Estado tem falhado na preservação da vida, na forma com que as forças de segurança atuam e na responsabilização pelas vidas perdidas ao longo de anos”, aponta Jurema Werneck diretora executiva da Anistia Internacional, em

²<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/brasil-e-o-quinto-pais-do-mundo-onde-mais-se-matam-mulheres/>

³<http://revistadonna.clicrbs.com.br/comportamento-2/uma-vitima-cada-uma-hora-e-meia-feminicidio-e-um-dos-grandes-problemas-do-brasil/>

⁴<https://emais.estadao.com.br/blogs/nana-soares/em-numeros-a-violencia-contr-a-mulher-brasileira>

⁵ <https://emais.estadao.com.br/blogs/nana-soares/em-numeros-a-violencia-contr-a-mulher-brasileira/>

matéria publicada no dia 08/03/2018 pelo observatório G, canal do site www.uol.com.br. A mesma matéria indica que o país bateu todos os recordes a respeito de mortes de pessoas LGBTs no ano de 2017, contabilizando 445 homicídios cerca de um assassinato a cada 19 horas. Estes números representam um aumento de 30% quando comparado aos números de 2016.

Frente aos dados e informações levantadas acima conclui-se que existe uma grande distância entre a teoria e a prática, mas também se percebe o quanto o país precisa avançar nas implementações de políticas públicas e programas sociais que resultem na melhoria efetiva desses indicadores e garanta a população juvenil construir e viver um projeto de vida saudável e livre de violências ou agravos da saúde sexual e reprodutiva.

A voz juvenil

Como parte do método pensado para produção deste artigo, considerou-se fundamental trazer a voz de alguns jovens com relação aos seus conhecimentos e percepções sobre os temas aqui abordados.

Para isso, foram convidados cinco jovens de cada uma das três organizações do município de Campinas sociais que o grupo de pesquisadores deste artigo atua: Reprolatina Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva, Casa Sant'Ana e a Sociedade Educativa de Trabalho e Assistência - SETA, com idade entre 15 e 18 anos, e que se dispuseram a responder cinco perguntas a partir de seus conhecimentos sem a obrigatoriedade de estarem certas ou erradas, e autorizasse de forma voluntária ter suas respostas vinculadas a produção deste artigo.

As cinco perguntas elaboradas foram:

1. O que é sexualidade?
2. O que vocês sabem ou já ouviram falar sobre gênero?
3. Vocês já ouviram falar ou conhecem os Direitos Sexuais e Reprodutivos? Quais direitos vocês conhecem?
4. Como os Jovens podem se prevenir de uma gravidez não planejada? E das DST/HIV-Aids?
5. Na opinião de vocês porque os/as jovens não se previnem e continuam engravidando e se infectando com uma DST/HIV-Aids?

A definição das perguntas acima foi definida levando em consideração uma linguagem de fácil compreensão e tomando como referência os conteúdos do Parâmetro Curricular Nacional - eixo Orientação Sexual e do Programa Saúde na Escola (PSE) – Ministério da Saúde 2007.

Após os diálogos, foram selecionados 14 jovens que aceitaram voluntariamente a responderem as perguntas e autorizaram ter as informações abaixo e suas respostas inseridas no artigo. A ordem de identificação dos e das jovens abaixo, se mantem a mesma na apresentação das respostas.

Nome	Idade	Sexo	Escolaridade	Instituição
E.V.	15 anos	Masculino	1º ano do Ensino Médio	Casa Sant'Ana
J.C.D.	17 anos	Masculino	2º ano do Ensino Médio	Casa Sant'Ana
B.F.S.	18 anos	Feminino	Ensino Médio completo	Casa Sant'Ana
H.L.P.	17 anos	Feminino	Ensino Médio completo	Casa Sant'Ana
I.S.B.	15 anos	Feminino	9º ano do Ensino Fundamental	Casa Sant'Ana
E.G.T.	14 anos	Feminino	9º ano do Ensino Fundamental	SETA
L.V.P.G.	16 anos	Masculino	2º ano do Ensino Médio	SETA
M.F.R.	15anos	Feminino	2º ano do Ensino Médio	SETA
M.S.S.	18 anos	Masculino	2º ano do Ensino Médio	SETA
C.S.S.	15 anos	Feminino	2º ano do Ensino Médio	SETA
V.G.C.	16 anos	Feminino	2º ano do Ensino Médio	Reprolatina
R.G.B.J.	18 anos	Masculino	Ensino Médio incompleto	Reprolatina
S.L.S.	16 anos	Feminino	2º ano do Ensino Médio	Reprolatina
A.C.S.M.	15 anos	Feminino	2º ano do Ensino Médio	Reprolatina

Abaixo foi ordenado para cada pergunta uma resposta conceitual retirada dos materiais pesquisados, com exceção das duas últimas perguntas, e na sequência as respostas coletadas com os e as jovens.

Não foi objetivo analisar as respostas dos e das jovens de acordo ao conceito definido nas respostas, mas possibilitar apenas um parâmetro de comparação no sentido de ilustrar novamente um possível distanciamento entre a teoria e a prática.

1. O que é sexualidade?

"A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito (relação sexual) e não se limita à ocorrência ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos,

ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico." (WHO TECHNICAL REPORTS SERIES, 1975).

Respostas jovens:

Relação entre duas pessoas.

Não entendo nada, mas acho que é o sexo que a pessoa é.

Sexualidade é para mim, como a pessoa se identifica, é a orientação sexual.

Sexualidade é o jeito em que você nasce e tem sua própria sexualidade.

Depende se estiver falando sobre a sexualidade de uma pessoa homem, mulher e LGBT ou também pode ser sobre atos sexuais, sexualidade de gênero é a base do que cada um é.

Eu entendo que é o que a pessoa sente atração.

É um método de reprodução.

A orientação para o que a pessoa sente atração, definição para os gostos das pessoas.

A sexualidade humana representa um conjunto de comportamento que concernem a satisfação da necessidade e dos desejos sexual.

Não respondeu.

Sexualidade é tudo aquilo que somos capazes de sentir e tudo o que somos capazes de expressar.

O que cada um de nós sente e expressa.

Antes sexualidade pra mim era somente "sexo" e pronto. Mas vai muito mais, além disso, sexualidade não está só ligada a órgãos sexuais, é ter afeto, contato, palavras, toque, atração etc.

Sexualidade vai além do órgão genital que define se a pessoa é homem ou mulher, tem a ver com nosso corpo, sentimentos e prazer.

2. O que vocês sabem ou já ouviram falar sobre gênero?

Gênero, como elemento constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, é uma construção social e histórica que define a masculinidade e a feminilidade e os padrões de comportamento, aceitáveis ou não, tanto para homens quanto para mulheres. (SCOTT, 1989)

Respostas jovens:

Não lembro.

Não lembro.

Gênero é o que define algo.

Eu já ouvi falar sobre gênero na escola. Eu acho que gênero é com forme você vai crescendo você descobre que você está no corpo errado e descobre que seu gênero não é o que parece ser.

Gênero é o que você escolher ser.

Sim é a identidade da pessoa a opção de gênero.

Sim, e o sexo da pessoa homem, mulher, hétero etc.

Sim identidade de gênero e o que a alma da pessoa realmente é e o que a mente dela identifica.

Orientação sexual, homossexuais e a atração afetiva e sexual por pessoas nesse contexto.

Um pouco, mas não lembro.

Bom pra mim gênero são as relações sociais desiguais e de poder entre homens e mulheres.

Gênero vai além do sexo masculino e feminino, entendo que há diversos tipos de gêneros.

O que sei sobre gênero. Podemos dizer que é feminino e masculino. Mas vai de cada pessoa com o decorrer tempo escolher o que o quer ser, lésbica, gays, bissexuais, travestis (LGBT) assim tendo os mesmos direitos iguais.

Gênero é o que vai definir se a pessoa é homem ou mulher na sociedade

3. Vocês já ouviram falar ou conhecem os Direitos Sexuais e Reprodutivos? Quais direitos vocês conhecem?

“Direitos sexuais, são direitos a uma vida sexual com prazer e livre de discriminação”.

Incluem o direito:

De viver a sexualidade sem medo, vergonha, culpa, falsas crenças e outros impedimentos à livre expressão dos desejos.

De viver a sua sexualidade independente do estado civil, idade ou condição física.

A escolher o/a parceiro/a sexual sem discriminações; e com liberdade e autonomia para expressar sua orientação sexual se assim desejar.

De viver a sexualidade livre de violência, discriminação e coerção; e com o respeito pleno pela integridade corporal do/a outro/a.

Praticar a sexualidade independente de penetração.

A insistir sobre a prática do sexo seguro para prevenir gravidez não desejada e as doenças sexualmente transmissíveis, incluindo HIV/AIDS.

À saúde sexual, o qual exige o acesso a todo tipo de informação, educação e a serviços confidenciais de alta qualidade sobre sexualidade e saúde sexual.

“Os direitos reprodutivos abrangem certos direitos humanos já reconhecidos em leis nacionais sobre direitos humanos e em outros documentos consensuais. Esses direitos se

ancoram no reconhecimento do direito básico de todo casal e de todo indivíduo de decidir livre e responsabilmente sobre o número, o espaçamento e a oportunidade de ter filhos e de ter a informação e os meios de assim o fazer, e o direito de gozar do mais elevado padrão de saúde sexual e reprodutiva. Inclui também seu direito de tomar decisões sobre a reprodução, livre de discriminação, coerção ou violência...”. Incluem o direito

Individual de mulheres e homens em decidir sobre se querem, ou não, ter filhos/as, em que momento de suas vidas e quantos/as filhos/as desejam ter.

De tomar decisões sobre a reprodução, livre de discriminação, coerção ou violência.

De homens e mulheres participarem com iguais responsabilidades na criação dos/as filhos/as.

Há serviços de saúde pública de qualidade, e acessíveis, durante todas as etapas da vida.

À adoção e ao tratamento para a infertilidade.

(Os direitos sexuais e reprodutivos. In: Ribeiro, C.; Campus, M.T.A. (ed.)

Afinal, que paz queremos? Lavras: Editora UFPA, 2004).

Respostas jovens:

Não sei.

Não sei.

Não sei, acho que é o direito de liberdade de expressão.

Não sei.

Acho que deve ser que você pode ter atos sexuais mais com consciência.

Sim.

Não.

Não ouvi falar, mas imagino que seja a legislação a favor das pessoas que se identificam de uma maneira diferente da que a sociedade “tá acostumada”.

Sim.

Sim isso envolve estupro, prevenção etc.

Conheço, direitos sexuais de viver a sexualidade sem medo, vergonha, falsas crenças ou outros impedimentos à livre expressão dos desejos. Já os direitos reprodutivos são os direitos de decidir sobre a reprodução livre de discriminação, coerção ou violência.

Sim, DS de viver a sexualidade independente do estado civil, idade ou condição física e DR individual de mulheres e homens em decidir sobre se querem ou não ter filhos e em que momento de suas vidas deseja ter.

Conheço sim, os direitos sexuais são: viver a sexualidade sem medo e sem vergonha, como quiser, escolher seu parceiro sem descriminalização, ter uma saúde sexual bem e prevenida. Os direitos reprodutivos:

poder decidir se quer ou não ter filhos, tomar decisões sem discriminação e violência, homens e mulheres terem a mesma responsabilidade com os filhos.

Sim, de viver a sexualidade sem medo e vergonha, de poder escolher sua orientação sexual e o direito de decidir se quer ou não ter filhos.

4. Como os Jovens podem se prevenir de uma gravidez não planejada? E das DST/HIV-Aids?

Gravidez – Utilizando de forma correta e orientada um método anticoncepcional: Pílulas orais, injeção mensal ou trimestral, preservativo masculino ou feminino, DIU, métodos comportamentais, Anticoncepção de Emergência, implantes sub-dérmicos, Vasectomia, Laqueadura de trompas etc.

DST/HIV-Aids – Preservativo masculino ou preservativo feminino (informações pesquisadas)

Respostas jovens:

Acontece o espermatozoide passa para o corpo feminino e etc

Camisinha e pílula

Usando preservativo

A partir dos 15 anos

Usando preservativo e tendo consciência do que está fazendo

Não tendo relações sexuais, usando preservativos, consultando o médico para saber se tem alguma dessas coisas.

Usando camisinha

Prevenindo de todas as maneiras e se tratando para que não aconteça.

Os jovens usando camisinha e se prevenindo e se cuidando.

Métodos contraceptivos, preservativos etc. Pode se prevenir a partir destes métodos.

Tendo mais informações e disponibilidade de camisinha nos postos de saúde e usando a camisinha masculina ou feminina em todas as relações sexuais.

Usando os métodos de prevenção como a caminha masculina ou feminina e a anticoncepção de emergência.

Os jovens podem se prevenir de uma gravidez e das IST/HIV-aids, usando a camisinha, ela é o único método que oferece dupla proteção.

Usando um método anticoncepcional e para as DST a camisinha

5. Na opinião de vocês porque os/as jovens não se previnem e continuam engravidando e se infectando com uma DST/HIV-Aids?

Respostas jovens:

Porque tem pessoas que gostam de passar, e não falam, por isso a Aids passa para o outro.

Porque eles acham mais gostoso sem camisinha.

Falta de vergonha na cara, pois conhecimento todos tem.

Porque eles são um bando de burros, sabem que isso é errado e fazem do mesmo jeito.

Não sei, mas, na verdade, deve ser por falta de consciência mesmo, não tem noção do que fazem.

Não foi feita esta pergunta

Falta de informação e responsabilidade.

Por falta de conscientização

Muitos não se previnem porque pensam que nunca vai acontecer nada com eles, algumas pessoas deixam de usar camisinha e optam por métodos contraceptivos, mas esquecem de que isso só previne a gravidez e as DST podem acontecer do mesmo jeito, a camisinha e os métodos contraceptivos são essenciais para uma vida sexual segura, pois você estará protegido.

Porque muitos não colocam em prática as informações que tem, acaba deixando levar pelo momento e também por pensarem que nunca vai acontecer com eles.

Conclusões

Ao analisar o que se estabelece nos acordos nacionais e internacionais, bem como nas políticas públicas e/ou programas de governo citados neste artigo, identifica-se um distanciamento entre o que as definições teóricas propõem e o que de fato encontra-se nas comunidades e territórios brasileiros, principalmente quando os aspectos de classe, raça/etnia e gênero são considerados. Provavelmente se as perguntas acima fossem realizadas com outro grupo de jovens de um território com poder aquisitivo social, econômico e cultural, as respostas obtidas seriam outras, se aproximando dos indicadores e definições teóricas.

Observa-se pelas respostas que os conhecimentos sobre as temáticas ligadas a saúde sexual e reprodutiva são poucos e refletem a falta de espaços significativos de ensino-aprendizagem que permitam aos/às jovens não somente aumentar seus conhecimentos e informações, mas principalmente colocá-los em prática para diminuir suas vulnerabilidades, em especial com relação a uma gravidez na adolescência, o risco de uma infecção sexualmente

transmissível, frente a uma situação de violência, ou simplesmente ser conivente com a falta de garantias para o pleno exercício de seus direitos.

É necessário ampliar os espaços de ensino-aprendizagem de forma que os e as jovens possam conversar abertamente sobre esses temas, esclarecer suas dúvidas e ter suas necessidades atendidas, que vão muito além de terem uma ou duas aulas de biologia/ciências na escola ou assistir a uma palestra sobre prevenção que muitas vezes abordam somente os aspectos reprodutivos e não possibilitam de fato desenvolver um processo educativo para se trabalhar a Educação Integral em Sexualidade⁶. Para isso, é fundamental considerar a participação juvenil em todas as etapas de formulação, implementação e avaliação de uma política pública, em especial na realização dos Programas ou Projetos que visam trabalhar a Educação Integral em Sexualidade com os e as jovens.

Ao analisar e comparar as respostas dos e das jovens, em especial as respostas das jovens da organização Reprolatina que tiveram a oportunidade de participar de uma capacitação sobre os temas ligados a Educação Integral em Sexualidade e estão atuando como Jovens Mobilizadoras pelos Direitos Sexuais e Reprodutivos; percebe-se um conhecimento maior sobre os temas abordados na entrevista, demonstrando a importância que esses espaços educativos têm na construção de projetos de vida mais saudáveis.

É urgente a necessidade de ampliar o diálogo sobre a garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens, bem como a efetivação das políticas públicas e programas sociais que visem contribuir para alcançar os indicadores sociais, diminuir o preconceito e as práticas discriminatórias, garantir a equidade de oportunidades e a igualdade de gênero, entre outros direitos garantidos pelos Direitos Humanos e pela Constituição Federal do Brasil.

É necessária não só uma profunda reflexão sobre a conjuntura atual que o país atravessa, mas de uma atuação e controle social efetivo sobre a destinação e aplicação dos recursos financeiros destinados às áreas prioritárias como saúde, educação, assistência social, cultura etc, o desmonte dos órgãos e equipamentos públicos, a forte onda conservadora liderada principalmente por correntes religiosas que não respeitam a laicidade do Estado brasileiro e buscam impor seus dogmas religiosos e morais, a cultura machista e a patriarcal, entre outros aspectos que ameaçam o Estado democrático de direito.

No campo específico da educação, no que se refere à Educação Integral em Sexualidade, um dos principais retrocessos nos últimos anos se deu durante o processo de aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), que após muitas discussões e forte posicionamento dos movi-

⁶ A Educação Integral em Sexualidade (EIS) é um processo educativo contínuo e sistematizado sobre a sexualidade e seu exercício responsável, com base nos valores universais, direitos humanos, equidade de gêneros, respeito às diversidades e conhecimento científico. Esse processo educativo, que visa a formação integral de crianças e adolescentes como cidadãos e cidadãs, deverá promover o empoderamento pessoal e social e a construção de projetos de vida mais saudáveis.

mentos e bancadas religiosas no Congresso Nacional, se retirou do PNE os conceitos de igualdade de gênero e diversidades sexuais, transferindo aos estados e municípios a decisão em manter ou retirar estes conceitos de seus planos educacionais. O que se viu foi a maioria dos municípios e estados brasileiros retirando também esses conceitos de seus planos fortemente influenciados pelo debate em torno da “Ideologia de Gênero”, resultando em alguns municípios a criação de leis municipais, que são inconstitucionais, mas que tem intimidado e limitado a abordagem desses temas nas unidades escolares, principalmente de ensino fundamental.

Outro retrocesso em andamento no campo da educação, é a implementação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que também tem gerado forte debate sobre o tema, novamente influenciada pela onda conservadora que são contrárias ao papel da educação em abordar os temas ligados à Educação Integral em Sexualidade, trazendo um discurso que este papel cabe às famílias e não ao Estado / disciplinas curriculares.

A conclusão que este pequeno estudo demonstra é que os debates e a implementação das políticas públicas que tangem as temáticas da Educação Integral em Sexualidade ainda estão longe de se consolidar e contribuir para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, e que este processo passa não somente pelas esferas governamentais, mas pela participação efetiva de todos e todas que visam garantir o exercício pleno dos direitos, o acesso equitativo e universal as oportunidades de trabalho, estudo, renda entre outros aspectos básicos, diminuir os indicadores de vulnerabilidades e alcançar o desenvolvimento sustentável que permita construir uma sociedade justa, igualitária e solidária.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A “Juventude” é apenas uma palavra in BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Lei 12 852**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE
- _____. **Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.
- CABRAL, F.; DIAZ, M. **Relações de gênero. Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. Belo Horizonte: Gráfica Editora Rona Ltda. 1999. p. 142-150.
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Primeira Reunião da Conferência Regional sobre População e desenvolvimento da

América latina. Consenso de Montevideu sobre população e Desenvolvimento. 2013.

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, XI Conferencia Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – XI CNDCA – Brasília/DF 2018.

DÍAZ, M.; CABRAL, F.; SANTOS, L. Os direitos sexuais e reprodutivos. In: RIBEIRO, C.; CAMPUS, M.T.A. (ed.). **Afinal, que paz queremos?** Lavras: Editora UFLA, 2004. p 45-70

Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos: uma prioridade do governo/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas** – Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

OLIVEIRA, Laís P. R. de & CASSAB, Latif A. O movimento feminista: algumas considerações bibliográficas. In III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Londrina, **Anais...**, Londrina, 2014.

XXXV JUVENTUDES E SAÚDE: TABAGISMO E JUVENTUDE

Joyce Franciele Teixeira,
Patrícia Oliveira Lapa e Paula Amanda Rodrigues

Introdução

O uso do tabaco está presente na história da sociedade pelo menos desde o século XV, tendo sido consumido de várias formas ao longo do tempo. Acredita-se que o tabaco seja uma planta originária dos Andes Bolivianos e era utilizado por tribos indígenas em rituais ou para fins medicinais. Durante séculos o uso do tabaco foi propagado das Américas para o mundo por acreditarem que era uma erva favorecida de propriedades medicinais, com capacidade de curar diversas doenças como bronquite crônica, asma, doenças de fígado e intestino entre outras. Mesmo controverso sobre seu real papel no poder da cura, o tabaco foi progressivamente ganhando espaço através dos séculos principalmente na primeira metade do século XX, explodindo seu consumo graças à produção do cigarro em escala industrial e a um processo agressivo de divulgação do produto, decisivo para dar ao comportamento de fumar uma representação social positiva, através de um processo de associação entre o consumo de derivados do tabaco e o ideal de autoimagem, como beleza, sucesso e liberdade, tornando o fumar um hábito familiar no decorrer dos anos e passando a ser objeto de desejo de milhões de pessoas¹.

O tabagismo hoje é reconhecido e classificado como uma dependência psicológica e física do tabaco, definida como “uma desordem mental e de comportamento, decorrente da síndrome de abstinência à nicotina”, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID 10- F17.2.)

Em 1999, World Bank afirmava que já tínhamos 1,1 bilhão de fumantes e 4 milhões de mortes anuais no mundo devido ao tabagismo, podendo chegar a 10 milhões de mortes anuais em 2020 se o padrão de consumo não fosse revertido. No Brasil, estima-se 156.216 mortes anuais, ou seja, 428 mortes por dia são atribuídas ao tabagismo o que corresponde a 12,6% das mortes que ocorrem no país.

Em pesquisa apresentada no G1 no dia 31/05/2018, em comemoração ao Dia Mundial sem Tabaco, foi publicado o ranking dos países com maior e menor número de fumantes, e verificou-

¹Fonte: www.souzacruz.com.br/group/sites/sou_ag6lvh.nsf/vwpagesweblive/do9ydbck

se que o consumo de tabaco no mundo aumentou e que o Brasil divide espaço com Comores, na costa leste da África, ocupando o 34º lugar entre os países com maior número de fumantes. Porém, mesmo o Brasil ocupando o 34º neste ranking e sendo um dos quatro maiores produtores de tabaco do mundo, conseguiu reduzir consideravelmente a quantidade de fumantes nos últimos 25 anos, (1990-2015), combinando altas taxas de impostos e campanhas educativas segundo informação de um estudo financiado pela Bill & Melinda Gates Foundation e pela Bloomberg Philanthropies, que cita o país “como uma história de sucesso”².

A partir da década de 1970, tornaram-se mais evidentes as manifestações organizadas para o controle do tabagismo no Brasil. Inicialmente por populares sem nenhum apoio governamental (associações médicas, profissionais isolados, instituições religiosas, ONG’s). Somente ao final da década de 1980, o Ministério da Saúde assume sua responsabilidade na organização de ações sistemáticas, continuadas e abrangentes no combate ao uso do tabaco, através do Instituto Nacional do Câncer (INCA). No decorrer do período, o Programa Nacional de Controle do Tabagismo (PNCT) foi construído com o apoio de alianças e parcerias e envolvendo dois grandes grupos de ações: prevenção da iniciação ao tabagismo tendo como público alvo crianças e adolescentes e ações para estimular os fumantes a deixarem de fumar. O alcance nacional dessas ações só foi concretizado devido ao processo de descentralização através de parcerias com secretarias estaduais e municipais de saúde e parcerias com organizações não governamentais (ONG’s).

Tabaco e juventude

A adolescência e a juventude são fases da vida que têm como características marcantes a curiosidade, a busca pelo conhecimento, experimentações, o gosto pela aventura e pelo questionamento e a necessidade de autoafirmação. A iniciação do tabagismo na adolescência está associada a diversas razões, tais como imitação do comportamento do grupo, amigo próximo tabagista e/ou pais tabagistas. Contribui para esse quadro a frequente situação de fácil acesso, apontada como um fator de iniciação e indução ao consumo por meio das facilidades socioambientais e familiares, além da influência genética. Atualmente, as indústrias do tabaco percebem no jovem uma reserva de mercado, direcionando assim as propagandas e distribuição gratuita de amostras para este público, muitas vezes contribuindo para a experimentação dos primeiros cigarros que chegam às baladas com bonitas embalagens e, de preferência, na forma de cigarros aromatizados, que servem para abrir portas para outros tipos de tabaco e drogas.

² Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/dia-mundial-sem-tabaco-queis-sao-os-paises-com-mais-e-menos-fumantes.ghtml>

O Vigescola,³ conhecido no Brasil como Vigilância de Tabagismo no Brasil, realizou em 2009 uma pesquisa com escolares de 13 a 15 anos em capitais brasileiras, com o objetivo de avaliar a prevalência do tabaco e de outros produtos do tabaco fumado. Foi evidenciada nesta pesquisa a experimentação do narguilé entre escolares pesquisados de 4,3% em Vitória, 18,3% em Campo Grande e 21,3% em São Paulo. As pesquisas de base populacional fornecem medidas mais adequadas, já que se observa uma relação entre o hábito de fumar e a baixa escolaridade, e diferentemente dos adultos, o número de adolescentes fumantes tem permanecido elevado e até mesmo crescente sendo a idade de iniciação ao uso cada vez mais precoce. Esses resultados demonstram a necessidade de se investigar a morbidade de fumantes, gerando subsídios para ações preventivas e controle do tabagismo na adolescência.

O Ministério da Saúde (MS) do Brasil tem trabalhado no combate ao fumo no país através de campanhas antitabagistas, criação de leis como a proibição do fumo em locais fechados públicos ou privados⁴ e da venda de cigarros a menores de 18 anos, aumento do preço do cigarro e programa de tratamento de dependentes do tabaco pela rede do Sistema Único de Saúde (SUS) de forma abrangente e gratuita.

Em estudo realizado por funcionário do grupo de tabagismo Amigos do Peito, situado no Centro de Saúde Vila União (Campinas/SP), observou-se que 93% dos 14 pacientes tabagistas ativos no grupo no mês de Julho de 2018, iniciaram o uso do tabaco antes dos vinte anos de idade.

A faixa etária destes pacientes compreende de 26 a 70 anos, o que demonstra que mesmo em diferentes épocas, a faixa etária inicial predominante do início ao tabaco é a fase da adolescência e juventude, o que nos desperta a necessidade de trabalhar a prevenção já nesta fase.

Com estes dados em mãos e analisando os atendimentos realizados por esta unidade básica de saúde, em escolas do seu território e também em acompanhamento dos jovens e adolescentes, identificou-se que existe pouco ou quase nenhum trabalho voltado ao combate do uso do tabaco. Em sua maioria, as pautas trabalhadas com este grupo são as drogas ilícitas e a sexualidade.

Em contrapartida ao público que faz parte do grupo de combate ao tabagismo, realizou-se uma pesquisa, com 25 jovens entre 15 a 29 anos (idade regulamentada pela Política Nacional de Juventude), a fim de entender quais as razões ou influências os afetam quando o assunto é cigarro, mesmo sendo uma faixa etária difícil de estar inserida no grupo de combate. A dinâmica da pesquisa ocorreu em uma empresa do ramo alimentício em período direciona-

³ Disponível em: <http://www.inca.gov.br/vigescola> Acessado em: 03 de outubro de 2018

⁴ Lei 12546/2011 – foi regulamentada em 2014. Esta lei proíbe o ato de fumar cigarrilhas, charutos, cachimbos, narguilés e outros produtos em locais de uso coletivo, público ou privado, como halls e corredores de condomínios, restaurantes e clubes (...)

do para atividade denominada Diálogo Diário de segurança (DDS), onde a também autora desse projeto, Paula explicou a importância deste estudo.

Observou-se nessa pesquisa que mais de 50% dos entrevistados, tem em sua residência pelo menos um adulto fumante. Este dado nos reforça a necessidade de alertar sobre os riscos, efeitos e danos que o tabaco causa no indivíduo, seja ele, fumante ativo ou passivo. O tabagismo passivo é a inalação por indivíduos não fumantes dos componentes tóxicos e cancerígenos presentes na fumaça ambiental do tabaco. Em 2011 estimava-se que existiam mais de 2 bilhões de fumantes passivos no mundo sendo 700 milhões de crianças. No Brasil, as crianças somavam 40% das vítimas do fumo passivo. Outros dados:⁵

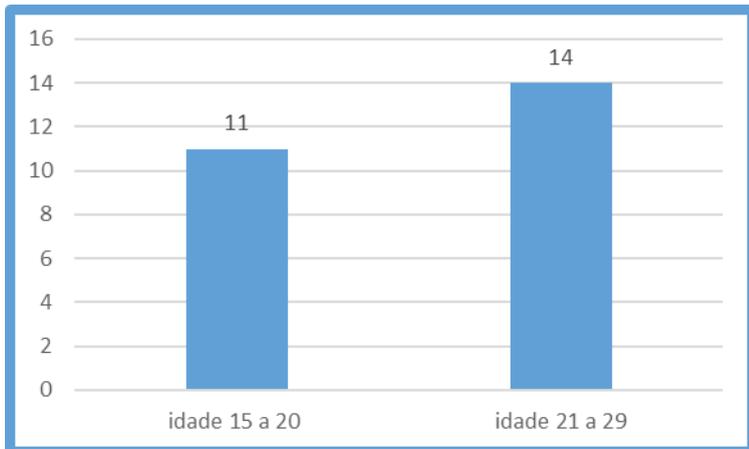
O tabagismo passivo é a maior causa de doença respiratória em crianças;

Mais de 100 mil casos anuais de câncer podem ser atribuídos ao fumo passivo;

O risco de desenvolver câncer de pulmão para um fumante passivo é três vezes maior do que para quem não está exposto à fumaça,

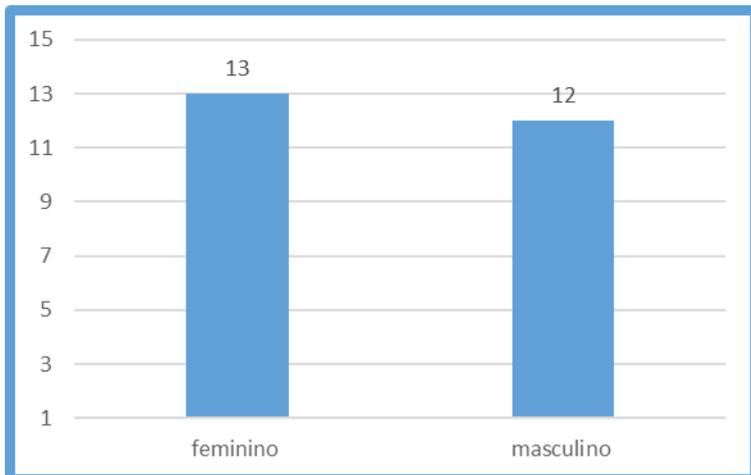
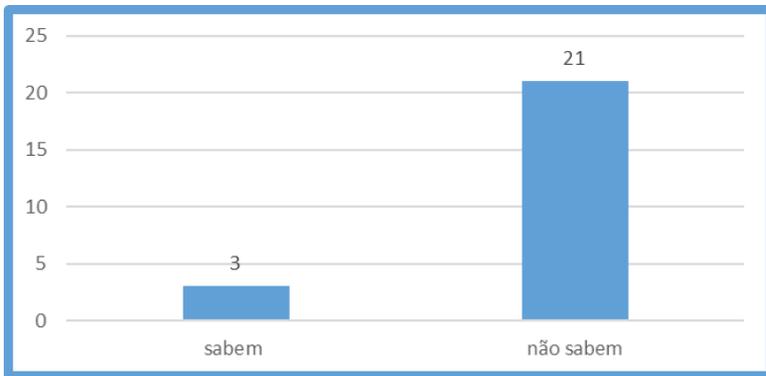
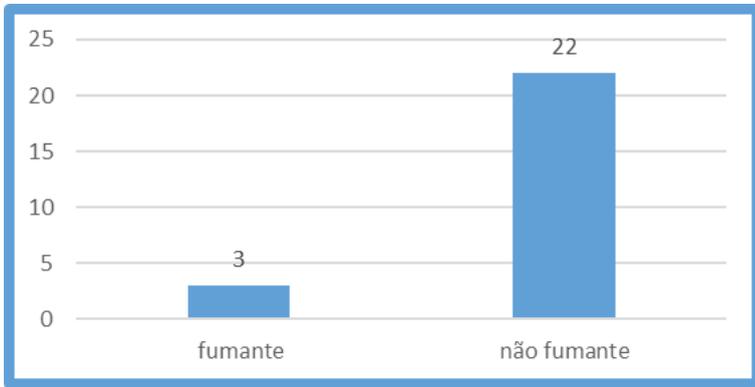
A poluição tabágica ambiental é a principal poluente de ambientes fechados.

Faixa etária dos pesquisados-Gênero



Fazem uso constante do Tabaco. Sabem como buscar tratamento?

⁵ www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/estrategias_cap11.pdf



Os dados acima ratificam a importância de divulgar as formas possíveis do jovem buscar ajuda para tratamento caso seja seu desejo diminuir ou parar o consumo do cigarro e outras formas de tabaco.

A fim de tornar esse trabalho mais amplo aplicou-se um questionário com quatro blocos de perguntas abertas, que foi enviado por e-mail para a psicóloga Silvana Terume⁶, do Centro de Saúde Jardim São Marcos, Campinas-SP, em maio de 2018). Neste questionário, abordou-se questões sobre como inserir os jovens em atividades do Centro de Saúde; como inibir a iniciação do uso do tabaco; os malefícios do uso do tabaco para a saúde; assim como aprimorar o Programa Saúde na Escola (PSE). O PSE foi instituído em 2007 com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de ensino por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde atentando ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento dos jovens e crianças.

As respostas deste questionário aplicado foram sintetizadas a seguir:

Como é comum o jovem não reconhecer o espaço de saúde como sendo seu, ao contrário, idosos, por exemplo, que ocupam o seu espaço nos grupos de hipertensos, diabéticos, climatério, oficinas de artesanato, horta, Silvana acredita que algumas práticas devem ser adotadas para acolher este público em específico. Para isso, ela relata que é preciso mudar a cultura dos Centros de Saúde e de outros serviços da Atenção Básica, passando a apresentar espaços que priorizem as características dos adolescentes/jovens. Ela indica a formação de grupos é uma boa estratégia para escolher adolescentes, pois estão numa faixa etária em que buscam seus pares para formação da identidade. O adolescente ou jovem deve ter liberdade para começar a frequentá-lo a qualquer tempo sendo acolhido pelos veteranos deste espaço junto com os profissionais da saúde envolvidos, sempre respeitando os combinados estabelecidos e estes podem ser alterados junto aos participantes sempre que necessário; a linguagem e metodologias para abordagem das temáticas devem ser de acordo com a realidade e característica dos jovens, além de se utilizar de algumas ferramentas que sejam interessantes para eles como músicas, vídeos, desenhos, rodas de conversa. O espaço deve proporcionar reflexões e nunca julgamentos.

Outras práticas que podem ser adotadas de acordo com a psicóloga Silvana Terume:

⁶ Silvana Terume é Psicóloga e Licenciada em Psicologia (Unesp-Bauru); Mestra em Educação (UFSCar); especialista em "Ética valores e cidadania na escola" (Univesp/USP); especialista em "Saúde da Família" (UnaSUS/Unifesp) e especialista em "Psicoterapia breve psicanalista e pronto atendimento" (Unicamp). Atualmente trabalha como psicóloga em uma Unidade Básica de Saúde no bairro São Marcos em Campinas-sp.

Envolvê-los em eventos intersetoriais para apresentação de suas ideias e a forma de expressão pode ser de acordo com suas habilidades como, por exemplo, poemas, desenhos, textos;

Participação ativa dos profissionais da saúde em locais que eles frequentam (escolas, ONGs);

Inserindo o jovem em espaços pensados para este público no CRAS ou DAS da região ou realizando encaminhamento para estes serviços devido a observação de alguma vulnerabilidade;

Inserindo em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos;

Encaminhando para cursos profissionalizantes;

Garantia de consulta com profissional da saúde - pediatra, médico generalista, ginecologista, dentista, enfermeira, psicóloga etc. É importante observar que o adolescente tem o direito de ser atendido sozinho ou poderá ser atendido com familiares ou companheiro(a) se for do desejo dele.

Para atrair o jovem as estratégias devem ser sempre repensadas, reinventando muitas vezes as formas de atendimento.

Sobre o programa saúde na escola, para que melhorem os atendimentos e parcerias, de acordo com Silvana, é necessário que haja disponibilidade tanto de profissionais da saúde quanto abertura das escolas e profissionais da educação com a mesma visão para que se tenha êxito na execução. Existem escolas que estão mais abertas para dialogar e planejar ações em conjunto e outras mais resistentes. Nestes casos acredita-se que é preciso aproveitar as demandas que a escola apresenta para estabelecer as parcerias.

Está comprovado que o tabagismo passivo é a terceira maior causa de morte evitável no mundo, a primeira o tabagismo ativo, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS). Portanto, é necessário buscar estratégias e/ou ações para prevenir a iniciação ao tabagismo entre jovens e adolescentes, levando em consideração que há cada vez mais artifícios atraindo os jovens para este vício, como os narguilés, cigarros eletrônicos, saborizados e até com fumaça colorida. Diante disso, Silvana indicou não ter clareza de quais são as melhores estratégias para inibir a iniciação. As formas de intervenções devem ser sempre discutidas e planejadas em equipe, considerando as características do público alvo e sempre que possível, incentivar que o próprio jovem seja protagonista de ações no território. Ela defende que a não proibição e a reflexão do tema são formas importantes de trabalhar este contexto, trazendo informações sobre os malefícios do tabaco, narguilés, cigarros eletrônicos, não somente para o jovem como também para seus familiares. E aponta que quase todos os centros de saúde têm o grupo de apoio ao tabagista que deseja cessar o uso, sendo este um espaço importante para discussão e aprendizado.

De acordo com Silvana Terume uma estratégia que se fez efetiva em outros países para redução do número de jovens usuários de drogas foi o investimento em esportes e em atividades de artes. Sabe-se que realizar atividades físicas assim como aprender música, fazer teatro ou dança, por exemplo,

desde que sejam práticas de interesse de cada jovem, ajuda a regular hormônios no cérebro, como por exemplo, a endorfina, que é responsável pela sensação de bem-estar. Portanto, ela refere que esportes e atividades artísticas e culturais são formas saudáveis de lidar com desafios típicos da adolescência, que trazem muitas vezes estresse, sintomas depressivos e de ansiedade. E lembra que há a característica do adolescente vivenciar uma fase de experimentações, portanto, ela afirma não ter a pretensão nem a ilusão de que todos eles nunca experimentem nenhuma droga – o importante, segundo ela, é ter informações e conhecimento claros, sempre disponíveis, além de conhecerem formas saudáveis de obtenção de prazer e oportunidades de estudo e trabalho.

Considerando esta informação de que o tabagismo ativo e passivo é uma das doenças evitáveis que mais matam no mundo, Silvana aponta alguns malefícios e consequências do uso do cigarro: doenças cardiovasculares (infarto, angina), doenças respiratórias (bronquite, enfisema), câncer (boca, pulmão, outros órgãos do aparelho respiratório), aneurismas arteriais, úlcera do aparelho digestivo, osteoporose, trombose vascular; impotência no caso de homens, complicações na gravidez e infertilidade no caso de mulheres; redução do desempenho em atividades físicas; enfraquece o cabelo e resseca a pele; reduz o paladar e o olfato. Nas mulheres, ainda há maior probabilidade de desenvolver câncer de colo de útero, menopausa precoce e dismenorreia. O tabagismo reduz o colesterol bom, aumenta a probabilidade de infarto e AVC. O tabagismo, tanto ativo quanto passivo, é especialmente perigoso durante a gestação, podendo prejudicar o crescimento do feto e aumentar o risco de complicações durante a gravidez e o parto, tais como a morte fetal, o parto prematuro e o baixo peso ao nascer. Os recém-nascidos e as crianças pequenas também são muito prejudicados. As crianças expostas à fumaça do cigarro têm maior risco de morte súbita, bronquite, pneumonia, asma, exacerbações da asma e infecções de ouvido. Especificamente sobre o uso do tabaco e outras drogas durante a infância, adolescência e juventude (até 24 anos), Silvana lembra que há a possibilidade de maior prejuízo cognitivo devido ao cérebro ainda estar em desenvolvimento, assim como maior probabilidade de desenvolver dependência química quando o uso é iniciado ainda neste período de formação do cérebro.

Em complemento ao depoimento da psicóloga Silvana Terume, do Centro de Saúde São Marcos, ainda sobre o debate do uso do tabaco na juventude, há grande preocupação, discutida e pesquisada pelo Ministério da Saúde e Inca (Instituto Nacional do Câncer) que é o crescimento do uso do cachimbo de água, muito utilizado na cultura árabe, turca e indiana, que também é conhecido como narguilé, shiha ou hooka.

No Brasil, ao menos 212 mil pessoas fazem uso do narguilé, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2013, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e divulgados em 02/09/2016 pelo então ministro da Saúde, Arthur Chioro. As informações da PNS foram comparadas com as

da Pesquisa Especial de Tabagismo, feita em 2008. Os dados mostram que, num período de cinco anos, de 2008 a 2013, a proporção de homens fumantes na faixa dos 18 aos 24 anos que consomem narguilé subiu 139%, passando de 2,3% para 5,5%. As duas pesquisas não incluem adolescentes, mas, segundo Chioro, essa é a faixa etária mais propensa ao cachimbo de água, (narguilé)⁷.

Além do aumento do consumo do tabaco, existe a preocupação pelo fato de ser comum a utilização do narguilé em grupos, com as pessoas compartilhando a mesma “piteira”. Neste caso, existe o risco de outras doenças além da dependência da nicotina, como a herpes, hepatite C e tuberculose. O instrumento caiu no modismo, e está no auge entre os adolescentes e jovens que acreditam que a água filtra e o tabaco então não faz mal à saúde, quando na verdade estudos afirmam que 60 a 80 minutos de utilização de narguilé corresponde a 100 cigarros. Em 2016, o ministério da saúde lançou a campanha “Parece inofensivo, mas fumar uma hora de narguilé é como fumar cem cigarros”⁸.

Entende-se que o Programa Saúde na Escola (PSE) é importante para que todos os envolvidos sejam eles professores e profissionais da saúde possam planejar ações em conjunto com a finalidade de evitar a iniciação ou ajudar a reduzir o uso de tabaco pelos jovens, considerando a gravidade deste fenômeno, para cada indivíduo e enquanto saúde pública. Para isso, é fundamental a adoção de políticas públicas que promovam ações inclusivas e de educação preventiva quanto aos riscos.

Proposta de intervenção

Dada a obrigatoriedade, a diversidade e a abrangência da escola na vida dos adolescentes e jovens, a mesma se torna espaço com grande potencial para a promoção de ações de saúde, pois de forma interdisciplinar tem a possibilidade de aproximar diferentes profissionais ao ambiente escolar.

Orientar projetos educativos e processos criativos na construção de ambientes saudáveis e de promoção da qualidade de vida, mudar a cultura de que saúde está restrita aos espaços das unidades básicas e hospitais, aproximará e familiarizará a juventude com essa temática ainda tão distante do cotidiano deles. Nesse sentido, as autoras desse texto participam de uma proposta de intervenção, por meio do Centro de Saúde da Vila União, na qual desenvolvem algumas atividades em parceria com as escolas da região e com outras organizações. Até hoje foram realizadas cinco intervenções no Cursinho Alternativo

⁷ Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/uso-de-narguile-entre-jovens-dobra-em-5-anos-ministerio-da-saude-faz-campanha-de-alerta-17399069>

⁸ www.inca.gov.br

Hebert de Souza, com atividades que atenderam alunos do curso pré-técnico na faixa etária de 12 a 15 anos.

A pergunta é: como realizar esta intervenção de forma a ser atrativa ao nosso público alvo? Indica-se a todos os profissionais envolvidos a leitura dos livretos baseados na obra do Dr. João Paulo Lotufo, membro da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), responsável pelo Ambulatório e Projeto Antitabágico do Hospital Universitário/USP e responsável pelo Projeto Dr. Bartô e os Doutores da Saúde, que através de histórias curtas trata de prevenção e conscientização quando o assunto é as drogas lícitas.

Todo o material é disponibilizado gratuitamente para *download* através do endereço eletrônico: www.drbarto.com.br, está dividido conforme a faixa etária e é voltado para o público do ensino fundamental e médio. Além disso, é compartilhado também, através de outras plataformas sociais, como o Facebook, palestras, rodas de conversa e vídeos de campanhas e atividades já realizadas pela equipe.

Para o preparo e nivelamento de todos os profissionais envolvidos no desenvolvimento das atividades, realiza-se uma oficina de formação, na qual o capacitador trocará saberes e experiências com a equipe acadêmica e docentes que estão atuando no projeto dentro das escolas e outras organizações, a fim de torná-los multiplicadores do projeto.

Com o material em mãos, propõe-se a construção de oficinas pedagógicas, nas quais seja possível criar, produzir e reproduzir algum dos conteúdos:

Dramatização das histórias contadas nos livretos;

Criação da sua própria história em quadrinhos;

Oficina de rima, música ou paródia, onde os próprios alunos poderão votar e escolher qual a favorita da turma;

Construção de cartazes, panfletos e outros materiais publicitários;

Reprodução e distribuição dos materiais e conteúdo à comunidade;

Para fomentar e embasar as discussões e o desenvolvimento, toda atividade deverá ser precedida de um encontro ou palestra de preferência realizada por algum profissional de saúde do território, que deverá ter o compromisso de trazer dados e informações, estar aberto a responder dúvidas e questionamentos de forma a estabelecer uma relação de confiança, onde o jovem o enxergue como parceiro e seja capaz de se expressar sem se privar por medo de julgamentos ou chacotas.

Além de todo este trabalho de prevenção e conscientização, para aqueles que eventualmente já estejam acometidos pelo vício, ou que desejam encaminhar seus pais, amigos ou familiares ao tratamento, também é orientado o acesso ao programa nacional de tabagismo, o qual é ofertado através do governo federal e que se encontra disponível em unidades básicas de saúde em todo o Brasil. A rede credenciada de atendimento pode ser consultada através do telefone 136 (ouvidoria geral do SUS).

Conclusão

Apesar de a indústria tabagista movimentar milhões de reais anualmente e direcionar o marketing e a criação de produtos para atrair o público jovem, acredita-se que educar e conscientizar a população quanto aos malefícios e consequências do tabaco na saúde é o melhor caminho para a redução do consumo. Também é importante discutir com o jovem as questões de estrutura e funcionamento da sociedade para que o próprio poder da indústria seja olhado por ele de forma crítica.

Como este trabalho, buscou-se mostrar um pouco da história do tabaco e uma proposta de intervenção, não se tem ainda resultados alcançados para apresentar, no entanto, existe a preocupação e a prática de buscar consolidar a parceria entre educação e saúde, considerada base essencial para a formação de cidadãos conscientes, politizados e capazes de tomar decisões mais claras e fundamentadas.

Além disso, as experiências já realizadas possibilitaram observar que há muitos mitos e inverdades que minimizam os efeitos nocivos do tabaco à saúde, principalmente quando apresentado em formas variadas de consumo diferentes do tradicional cigarro.

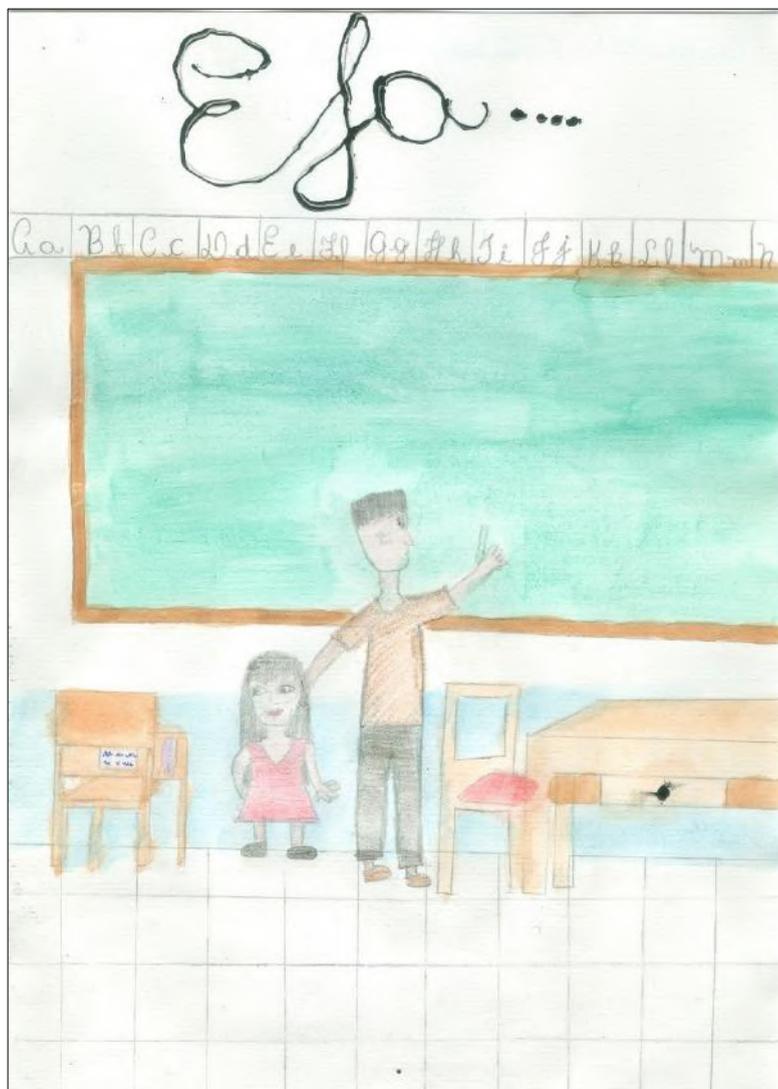
Portanto, busca-se espaços, nos quais seja possível capacitar educadores, professores, profissionais da saúde, a trabalhar tal temática de forma a envolver e atrair os jovens, incentivando-os a falar sobre o tabaco, quebrando barreiras e livrando-os de julgamentos e consequentemente os tornando multiplicadores desse conteúdo.

Para conquistar o resultado almejado é preciso que todos os profissionais envolvidos estejam comprometidos com a responsabilidade e ética que o projeto exige.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Instituto Nacional do Câncer (INCA), Coordenação de Prevenção e Vigilância. Abordagem e Tratamento do Fumante – Consenso 2001

_____. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à saúde. Departamento de Atenção à saúde. Cadernos de Atenção Básica nº 40, 2015.



Materiais produzidos durante o projeto
“Ilustrando o mundo pela EJA, 2017”.
Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

PARTE III
PROJETO ILUSTRANDO O MUNDO PELA EJA

APRESENTAÇÃO

O GEPEJA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos) da Faculdade de Educação da Unicamp, no ano de 2017, convidou o NAED-Noroeste para participar das comemorações dos 20 anos de fundação do grupo. Isso resultou em mais um projeto intitulado “Ilustrando o Mundo pela EJA”, que veio dar continuidade a um conjunto de parcerias entre o GEPEJA/FE, UNICAMP e o NAED-Noroeste em curso desde 2015.

Parte do projeto consistiu em traduzir para a arte os olhares que jovens, adultos e idosos tem sobre o mundo e a educação, destacando suas possibilidades e sonhos a partir da sala de aula.

As escolas pertencentes ao GTEJA NORO (Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos da região Noroeste) organizaram de forma autônoma a agenda de trabalho e as atividades para que, coletivamente, produzissem artes que em certa medida dariam concretude a esse universo, com subjetividades e objetividades, repleto de culturas e identidades.

Pois bem, alunas e alunos, gestores e professores que se vinculam à EJA no NAED-Noroeste: EMEF/EJA Professora Sílvia Simões Magro, EMEF/EJA Professora Clotilde Barraquet Von Zuben, EMEF/EJA Padre Leão Vallerie e EJA Aeroporto Padre Leão Vallerie – Espaço Concórdia, reuniram uma série de trabalhos expostos em painéis, quadros, cartazes e fotografias, cuja produção contou com a participação de todas e de todos.

Dentre os objetivos, constam:

- a) Socializar a arte produzida pelos alunos e professores escolas participantes do Projeto “Ilustrando o Mundo pela EJA” em parceria com o GEPEJA/FE, UNICAMP;
- b) Apresentar o trabalho pedagógico realizado nas escolas do NAED-Noroeste, divulgando os resultados sociais, culturais e políticos a partir dessas intervenções;
- c) Publicizar os projetos e as parceiras que estão se estabelecendo e se consolidando entre a Universidade e a cidade, capaz de produzir conhecimentos e apontar possibilidades no campo da Educação de Jovens e Adultos, de modo particular na região do NAED-Noroeste e, de modo geral para a cidade de Campinas.

O projeto teve no primeiro semestre de 2017 o trabalho de execução nas escolas e no outro semestre a sua divulgação, publicização e o caráter itinerante da Mostra e da Exposição. A seguir, o mapeamento dos locais e das datas da Mostra e Exposição Itinerante “Ilustrando o Mundo pela EJA”, durante 2017:

. EMEF EJA Clotilde Barraquet Von Zuben (05 de julho)

. Saguão do Paço Municipal da Prefeitura de Campinas (De 18 a 22 de setembro)

. UNICAMP: Biblioteca Central “César Lattes”, Biblioteca “Prof. Joel Martins” e Faculdade de Educação (De 13 a 30 de novembro)

O projeto de extensão “Ilustrando o mundo pela EJA”, provoca reconversões identitárias e ao deslocar nossos olhares para a arte e o fazer coletivo. São produções que lançam mão de outras linguagens como possibilidades didáticas voltadas para a emancipação humana e a percepção das culturas que marcam o público da EJA. É a arte do coletivo, das sensibilidades, transformando a concretude da existência tornando-a menos desigual e mais digna.

O caráter de (in) conclusão que envolve as ações, intenções e interações no campo da EJA diante do inexorável fato de que somos incompletos (FREIRE, 2006, p. 73)¹, reitera o fato de que “[...] a pessoa humana é algo concreto e não uma abstração” (FREIRE, Elza in Freire, 1978, p. 39)². O projeto de extensão “Ilustrando o mundo pela EJA” é (in) conclusivo feito por pessoas, humanas e concretas, que se completam e se complementam numa perspectiva do diálogo, da dialética, da convivência humana tendo em vista a emancipação e a conscientização para a transformação social mediada pela Educação.

Que venham os próximos projetos de extensão universitária na/com a EJA... que venha o próximo “Ilustrando o mundo pela EJA”. Os desafios têm sido cotidianos e se desdobram em muitas frentes e, são eles, os desafios que nutrem a nossa capacidade de significar a vida e resistir. Com a EJA eles podem ser resignificados, tanto os desafios quanto o cotidiano, dentro e fora da sala de aula, da universidade e da cidade.

É um processo, vivo e pulsante, de re-inventar a Universidade Pública e a extensão universitária e, ao mesmo tempo, re-inventar a EJA e a si mesma.

Nima I. Spigolon

¹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

² FREIRE, Elza. Segundo momento. In: FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



Mural produzido como parte do projeto “Ilustrando o mundo pela EJA, 2017”, por estudantes e professores da EJA da EMEF Profa Clotilde Barraquet Von Zuben. Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

XXXVI
GEPEJA e o chão da escola

Grace Caroline Buldrin Chautz

Quando as águas se encontram...

Não teve jeito, foi inevitável o encontro das águas, que depois de misturadas puderam seguir seu trajeto refrescando almas e mentes. Estou falando da parceria Gepeja/UNICAMP e chão da Escola, que com a proposta *“Ilustrando o Mundo pela EJA”*, nos capturou. A compreensão de que juntos somos mais intensos, percorre minha ação no espaço da escola. É nesse movimento “com”, que o trabalho na EMEF Profa Clotilde Barraquet Von Zuben toma forma e nos mostra um contorno único.

Ao lermos o projeto, a ideia tomou forma em nossos corações. Em nossas mentes, o contorno de que esse seria um trabalho que potencializaria o fazer/criar dos nossos estudantes. Estudantes que encontram na escola a possibilidade de um encontro com o outro deles mesmos e com os “outros” que perfazem esse espaço. Ao propormos a realização das atividades, cada estudante ficou livre para criar e projetar no papel aquilo que os representaria. A equipe passou a decidir cada passo a ser tomado, tendo como parâmetro a escuta dos estudantes. Cada detalhe. A compra e organização dos materiais, a procura dos estudantes pelo encontro. As conversas e saberes ao longo da confecção das produções. A singularidade na diversidade. Um encontro de saberes necessários para nossa constituição.

Tinha certeza de que era naquele espaço que queria estar. Um alimento, e acredito que seja por esse motivo a escolha do encontro das águas como metáfora para tentar contar esse fragmento de momento, que poderá ficar eternizado com a escrita destas palavras sentidas ao serem vividas. Para uma orientadora pedagógica, viver a experiência de ter uma equipe engajada em um projeto é como se vivesse o cumprimento de um objetivo, que talvez pudesse levar toda uma carreira para presenciar. Mas não, estava diante de uma equipe que sabia o que queria. Queria o encontro com os estudantes. O encontro se deu em todos os sentidos.

As águas se encontraram e imprimiram contornos que ficaram eternizados em cada produção. Em cada coração que ali esteve envolvido. Entoados por palavra dita e vivida, ao contar o que voltar a estudar representa na vida de cada um.

Sonho, oportunidade, futuro, chances de encontros. Conhecimento, vida.



A equipe Eja Emef Clotilde Barraquet Von Zuben...

...tem o prazer de convidar todos e todas, para a Mostra de Trabalhos - GEPEJA - Ilustrando o mundo da Eja

A Mostra acontecerá em 05/07/2017 (quarta-feira) nas dependências da nossa escola a partir das 19h00.

Sua presença irá nos impulsionar no prosseguimento dos nossos sonhos.

Convite de estudantes, professores e equipe gestora do EMEF Profa Clotilde Barraquet Von Zuben para a Mostra de trabalhos do projeto “Ilustrando o Mundo pela EJA”.

Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

Belmira Amorim Salvador de Paiva

Nem tínhamos recebido ainda o convite do GEPEJA/FE/UNICAMP de mostrar os “sonhos dos estudantes da EJA” e já percebíamos que estávamos fazendo a diferença nos sonhos dos nossos estudantes, seja pela continuidade dos estudos ou pela permanência deles nas aulas noturnas da nossa escola.

O número de estudantes que se matriculavam estava ficando maior, mesclado entre adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, a procura por uma formação e certificado de conclusão de Ensino Fundamental, para ingressar no mercado de trabalho ou para manter seu emprego, é latente. E aqueles que chegavam e percebiam as novas ações do projeto desenvolvido em nossa Escola, fazia com que eles se identificassem e permanecessem cada vez mais presentes e participativos nas atividades propostas nas aulas.

As turmas organizadas por proximidade de saberes, atividades diversificadas para cada turma, tempos repensados e considerados. Detalhes que fizeram com que todos se sentissem capazes de aprender. Esta organização foi possível após cada estudante fazer uma avaliação diagnóstica, para demonstrar seus saberes e o que precisaria ser mais trabalhado. Um projeto pensado para acolher os estudantes, almejando seu desenvolvimento, pautados na consolidação do saber trazido por eles, que no encontro entre aprender/absorver/vivenciar coisas novas, pudessem ressignificar esse conhecimento.

Nesta linha de pensamento e trabalho, compreendemos que a leitura e escrita são fundamentais para que o estudante possa se expressar e compreender qualquer saber. Iniciamos então, todos os dias, em todas as primeiras aulas, com a leitura deleite, vocabulário das palavras desconhecidas, uma conversa sobre o assunto lido. Geralmente, lemos também umas páginas de um livro, dando então ao estudante, aquela expectativa da continuidade da história e o hábito da leitura. Com o passar do tempo o prazer pela leitura. No início o professor sempre lia os livros e com o passar do tempo alguns estudantes se prontificavam a ler também.

Nas aulas de Arte os estudantes se expressando através de desenhos. Desenhos em bases diferentes, colagens, escrita de rimas, assistindo filmes e alguns deles se destacando com seus desenhos expressivos e todos se expressando mesmo que timidamente.

Dentro deste contexto, recebemos o convite do GEPEJA, trazendo como proposta muitas possibilidades de trabalho, que se somou ao nosso desejo de compartilhar a evolução da autonomia dos nossos estudantes, e a riqueza do nosso trabalho. Assim, nos unimos para planejar, propor e realizar as atividades, tendo o estudante como produtor e participante desse processo.

A orientadora pedagógica Grace nos falou sobre o convite para participar da realização do e-book, pensamos sobre o assunto e como faríamos.

No decorrer do tempo e a Grace participando das reuniões sobre o assunto, ela nos apresentou um cronograma proposto pelo supervisor Miranda e resolvemos iniciar de acordo com a proposta.

Iniciamos no mês de maio de 2017 levando os estudantes na sala de informática para assistir o documentário “Lixo extraordinário” um projeto do artista VIK Muniz. Todos os estudantes frequentes da EJA assistiram esse filme, em duas sessões de exibição.

Já após a exibição do filme, nossa conversa com eles sobre o assunto da Arte com materiais recicláveis a Arte efêmera, se deu em verso e prosa.

Fomos também visitar a exposição “Itinerante da 32ª Bienal de Arte de São Paulo” no SESC Campinas, parecendo que todos os caminhos estavam nos levando a reflexão sobre sustentabilidade, arte. Homens modificando espaços, mudando vidas e a Vida em risco.

As ideias estavam borbulhando. Mas, o que nos representaria? O que seríamos nesse projeto do GEPEJA?

Eu, como professora de Arte tinha algumas ideias, queria usar alguns materiais e suportes diferentes. Assim como o próprio cerne do nosso grupo de professores e OP, o objetivo era aglutinar, juntar pessoas com habilidades diferentes para realizar este trabalho, conversamos na sala dos professores (lembro até hoje desses momentos). Estávamos, os professores de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte (que sou eu) e nossa orientadora Grace, foi tudo muito dinâmico, vivo, enriquecedor e nasceu nosso projeto para aceitar e participar daquele convite.

Como nasceu a Mandala dos Sonhos?

Eu disse:

- Pessoal, e se nós fizéssemos um painel grande mostrando os estudantes passando pela EJA na Barraquet.

Era uma roda em volta da mesa da sala dos professores, todos apresentados já tendo que ir para a sala de aula. Todos em pé, pararam para olhar para os meus esboços e tivemos então nossa direção, estávamos olhando para a mesma direção.

A Grace falou então:

- Podia ser uma Mandala.

Eu disse:

- Cada estudante seria representado por algum desenho, que seria colado num painel.

A Glaucia falou:

- Poderíamos colocar esses desenhos no entorno dessa madala.

Parecia que todos já conseguiam visualizar, a Roseane, a Maria Tereza, foi muito interessante. Começamos a anotar os materiais que seriam necessários e a Grace disse que compraria.

Pensando em mostrar a leitura que nossos estudantes vinham fazendo, pensei em mostrar alguma coisa nesse sentido. Socializei com o grupo e a Roseane falou de mostrar um texto, ou uma poesia. Mas qual?

Surgiu o nome de Cora Coralina – “Sou feita de retalhos”. Como temos estudantes adultos e que se interessavam por bordado, pensamos em bordar a poesia. Tínhamos até um estudante em mente...o Flávio.

Partimos para a sala amadurecendo todas essas ideias, que a cada encontro entre estudantes e docentes, num processo criativo, tomava corpo, tomava forma.

Dessas conversas nasceu então a “Mandala dos Sonhos”.

No decorrer do tempo a professora Maria Tereza estava participando de um curso que tinha uma atividade de desenhar o contorno da própria mão e escrever dentro do desenho de cada dedo um sonho que queria realizar. Propomos para os estudantes, no intuito de instigar o pensamento e expressão de seus sonhos.

Tínhamos então, cinco sonhos escritos nos dedos das mãos em cada papel, que representava um estudante. Cada estudante escolheu um sonho para representá-lo na Mandala dos Sonhos. Foram então desenhados e ao colocar no entorno da Mandala, verificamos que ocuparia muito espaço e cada desenho tinha um tamanho, propusemos então, o recorte do contorno do desenho e foram esses desenhos recortados, contornados, que compõem hoje, a Mandala dos Sonhos.

Cada estudante representado por uma linha, que faz um percurso, de antes de chegar em nossa escola, passando por ela, saindo transformado e representado por seu sonho, no entorno, naquele recorte.

Enquanto cada estudante realizava seu percurso, com caneta colorida, cor escolhida por ele, observávamos as mais diversas reações, no início querendo saber o que era aquele enorme círculo, com o nome da escola Barraquet ao centro e o que fazer então? Qual percurso seguir? Nos primeiros riscos o espaço vazio dava a impressão de particularidade e singularidade, talvez solidão. Mas depois, conforme todos iam preenchendo o grande círculo, vinha a questão: Mas eu posso passar por cima da outra linha, do percurso do outro?

Quase que no mesmo tempo do questionamento vinha outro estudante dizendo:

- Quando você tá na escola os caminhos se encontram, estamos todos na escola.

Quem faltava no dia que estávamos fazendo os percursos, queria fazer em outro dia.

Podemos afirmar que todos ou a maioria dos estudantes tem seu percurso e seu nome em volta da Mandala.

Finalizamos a Mandala com os nomes das disciplinas oferecidas na escola, inclusive Gestão, que faz parte da EJA Profissões, os professores também escreveram seus nomes, a OP Grace, o diretor, a vice-diretora da escola, as merendeiras da escola, deixando os estudantes bem alimentados com suas comidas gostosas.

A colcha de retalhos com a poesia de Cora Coralina é outra história que será contada em outra gestação.

XXXVIII
GEPEJA: sentimentos/sensações

Rosiane Mendes Corrêa Campos Souza

As atividades desenvolvidas a partir da proposta do GEPEJA proporcionaram aflorar nos educandos sensações, habilidades, iniciativa, autonomia, comprometimento, solidariedade, responsabilidade, emoção – muita emoção transbordando – e talentos sendo descobertos.

No poema de Cora Coralina, tudo isso é perceptível. Seus versos foram tecidos, bordados, despertando emoções, até então adormecidas, que muito refletem a história de vida de quem os costurava.

Na criação da mandala, mostrando a linha do tempo, os estudantes tiveram um ponto de partida, passando pela EJA, com objetivos traçados para a realização dos sonhos.

Num quadro pintado em que o tema corrupção sangra e vem à tona ou em outro em que uma representação da natureza muito acalenta os corações, a inspiração/emoção transborda por meio da arte.

Na xilogravura, despertaram talentos e preferências. Medos foram superados e o produto final foi admirável.

Sinto que o GEPEJA propiciou um trabalho em que as áreas do conhecimento foram entrelaçadas, propiciando aos alunos um despertar para os diversos níveis de habilidades, competências e sentimentos até então adormecidos.

XXXIX

A exposição do projeto de extensão “Ilustrando o mundo pela EJA”, da/na EMEF/EJA Profª Clotilde Barraquet Von Zuben



EMEF/EJA Profª Clotilde Barraquet Von Zuben

Av. Nelson Ferreira de Souza, s/n - Jardim Florence II, Campinas, SP.





XL

Vagagens e Voares – Vidas e Viveres: Convites e Cartazes Mostra “Ilustrando o mundo pela EJA” no saguão do Paço Municipal - Palácio dos Jequitibás, Cartaz Mostra, Exposição Itinerante “Ilustrando o mundo pela EJA” e II Seminário Formação Docente: Universidade, Educação e Estágios.

Convite Mostra “Ilustrando o mundo pela EJA” no saguão do Paço Municipal - Palácio dos Jequitibás

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os alunos e alunas das escolas de EJA II do NAED Noroeste, aos professores e professoras e aos gestores das escolas de EJA pelo envolvimento no processo de trabalho desta exposição.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA da Faculdade de Educação da UNICAMP pela parceria e por instigar-nos a realizar este trabalho.

Aos companheiros supervisores educacionais e ao Representante Regional do NAED Noroeste pelo apoio e parceria que nos impulsionam a pensar, desejar e construir uma educação pública socialmente referenciada.

Nossos agradecimentos sinceros a Coordenaria Setorial de Formação da SME – CEFORTEPE e a Secretaria de Cultura pelo apoio com equipamentos para exposição e em especial a Ivanildo Aparecido Chautz pela generosidade, disponibilidade e apoio para a realização desta exposição.

QUAIS IMAGENS POVOAM NOSSAS CABEÇAS QUANDO PENSAMOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

O Projeto Ilustrando o Mundo da Educação de Jovens e Adultos, a EJA, que resulta nesta exposição itinerante, surge da parceria com o Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Unicamp – GEPEJA, que convida nossos alunos e alunas a participarem ilustrando o livro e e-book contendo a história de 20 anos do grupo GEPEJA.

O NAED Noroeste/SME trabalha desde 2013, junto com as escolas seus alunos e alunas na reorganização e construção de um processo de trabalho capaz de realmente atender aos desejos dos diferentes sujeitos da EJA.

ILUSTRANDO O MUNDO DA EJA



Pintura: Luiz Carlos Cappellano

EXPOSIÇÃO COLETIVA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA II) DA REGIÃO NOROESTE

Local: Saguão do Paço Municipal da Prefeitura de Campinas

Data: 18 a 22 de setembro de 2017

Ao longo destes anos temos desenvolvido várias ações neste sentido buscando a articulação das dimensões da teoria e da prática, da arte e da política. Pretendemos estabelecer uma pedagogia baseada em práticas inclusivas e engajada nas problemáticas sociais das populações atendidas em nossas EJAs.

Ilustrando o Mundo da EJA é também possibilidade de conhecermos um pouco da singularidade e riqueza cultural dos diversos sujeitos que compõem a EJA em Campinas.

Organizadores:
EMFS/EJA Profa. Sylvia Simões Magro, Profa. Clotilde Barraquet Von Zuben, Pe Leão Vallierie e Espaço Conórdia, NAED NOROESTE, GTEJA NOROESTE, GEPEJA/UNICAMP, SME/DEPE/CEB/NEA

Esperamos você!



Cartaz Mostra e Exposição Itinerante “Ilustrando o mundo pela EJA” com montagem da Mostra, Abertura, Visita à Mostra pelo NAED-NOROESTE, Encontro presencial do Curso de Extensão: Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – teoria e história, Mostra inserida no IV SIMPEJA e II Seminário Formação Docente: Universidade, Educação e Estágios.

MOSTRA E EXPOSIÇÃO ITINERANTE “ILUSTRANDO O MUNDO PELA EJA”
 Parceria: GEPEJA/FE, UNICAMP, Biblioteca Prof. Joel Martins/FE e NAED-NOROESTE
 De 13 a 30/11, 2017, na UNICAMP.



Mural de poesia, retalhos e xilografia confeccionado pelo projeto “Ilustrando o mundo pela EJA”

DATA	HS	ATIVIDADE	LOCAL
13/11	9:00	Montagem da Mostra	Biblioteca Prof. Joel Martins/FE
	14:00	Montagem da Mostra	Biblioteca Central
17/11	9:00	Abertura Oficial	Congregação da FE
		Palavra “Memórias do Campo Grande” Prof. Doutoranda Arnalva Valente da Silva (NETSAFE/UNICAMP)	
		Comemoração pela Mostra (Biblioteca Prof. Joel Martins/FE, UNICAMP)	
21/11	19:30	Visita à Mostra pelo NAED-NOROESTE	Biblioteca Central
22/11	19:30	Visita à Mostra pelo NAED-NOROESTE	Biblioteca Central
23/11	19:30	Visita à Mostra pelo NAED-NOROESTE	Biblioteca Central
23/11	19:30	Encontro Presencial do Curso de Licenciatura (Aberto ao público) “Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e Prática” Mediador: Profa. Dra. Sílvia Lúcia (GEPEJA/FE) com a Maria Suelen Viana (Prof. Rodrigo Castello de Almeida, Prof. Bruno Daniel Andros, Profa. Daniela Gabriela Tomazini, Grad., Prof. Cassa Castro Rodrigues, Profa. Maria Leiza N. de Oliveira e Profa. Diana Mabel Santos (GEPEJA – FEF/FE, Unicamp)) Mostra inserida na programação do SIMPEJA – Simpósio de EJA	Auditorio da Biblioteca Central Círculo Lattes
25/11	9:00 a 17:00	Mostra inserida na programação do SIMPEJA – Simpósio de EJA	Faculdade de Educação e Biblioteca Prof. Joel Martins
30/11	19:00	II Seminário Formação Docente: Universidade, Educação e Estágios Mediador: Prof. Dr. Carlos Francisco Albuquerque Moreira (GTEJA/FE, Unicamp) e Profa. Dra. Nívea Spagnol (GEPEJA/FE, UNICAMP) Debate sobre Estágios em EJA: Torna-se EJA/UNICAMP? Entrega das Memórias Históricas aos professores, supervisoras e acadêmicos do NAED-NOROESTE que participaram do Projeto “Ilustrando o Mundo pela EJA” “O seu olhar transformou o meu” Sessão comemorativa de vídeos produzidos pelos professores, supervisoras e estudantes de EJA das Escolas de EJA do NAED-NOROESTE durante a execução do Projeto “Ilustrando o Mundo pela EJA” EMEF/EA Sílvia Lúcia Vales EMEF/EA Professora Sylvia Simões Magro EMEF/EA Professora Clotilde Barraquet Von Zuben CEMEP-Campo Grande – Espaço Caracóvia	Sala Nobre, Faculdade de Educação

REALIZAÇÃO:
 EMFS/EJA PROFA. SYLVIA SIMÕES MAGRO, PROFA. CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN, PE LEÃO VALLERIE E
 ESPAÇO CONCÓRDIA, NAED-NOROESTE, GTEJA NOROESTE, GEPEJA/FE-UNICAMP E SME/DEFE/CEB/NEJA

Cartaz II Seminário Formação Docente: Universidade, Educação e Estágios com sessão comentada de vídeos produzidos durante o Projeto “Ilustrando o mundo pela EJA”

II SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E ESTÁGIOS
30 de novembro de 2017, às 19h, no Salão Nobre/FE, Unicamp.

Parceria: GEPEJA/FE, UNICAMP e NAED-NOROESTE

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar” PAULO FREIRE



Mural de poesia, retalhos e xilografia confeccionado pelo projeto “Ilustrando o mundo pela EJA”

II Seminário Formação Docente: Universidade, Educação e Estágios
EL 874 Turma P Estágio Supervisionado II
Profa. Dra. Nima I. Spigolon PED: Silvana B. Silva

PROGRAMAÇÃO
Entrega das Menções Honrosas aos professores, supervisores e estudantes do NAED-NOROESTE que participaram do Projeto “Ilustrando o Mundo pela EJA”

“O seu olhar transforma o meu”
Sessão comentada de vídeos produzidos pelos professores, supervisores e estudantes de EJA das Escolas de EJA do NAED-NOROESTE durante o Projeto “Ilustrando o Mundo pela EJA”
EMEF/EJA Padre Leão Vallerie
EMEF/EJA Professora Sylvia Simões Magro
EMEF/EJA Professora Clotilde Barraquet Von Zuben
CEMEP Campo Grande – Espaço Concórdia

Mediação: Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (OLHO/FE, Unicamp) e Profa. Dra. Nima Spigolon (GEPEJA/FE, UNICAMP)

Debatedores: Estudantes da EL 874 Turma P. (FE/UNICAMP)

Inscrições na página de eventos <https://www.fe.unicamp.br/>

REALIZAÇÃO:
GEPEJA, GPPEs e FE-UNICAMP
EMFS/EJA PROFA. SYLVIA SIMÕES MAGRO, PROFA. CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN,
PE LEÃO VALLERIE E ESPAÇO CONCÓRDIA, NAED-NOROESTE,



Materiais produzidos durante o projeto “Ilustrando o mundo pela EJA, 2017”.
Parceria do GEPEJA com o NAED-NOROESTE

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

“A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar” PAULO FREIRE¹ (2006).

ANDRÉ AMARAL DE ANDRADE

Conhecido como Deco 4.11, Educador Social na Organização da Sociedade Civil SETA no Serviço Especializado de Proteção Social à Família. Músico e baterista, co fundador da banda Expresso 4.11 e do Projeto Cultural 11 Toneladas. Formado como arte educador e batuqueiro por Mestre TC (músico e fundador da Casa de Cultura Tainã de Campinas), por Mestre Jhaça, (capoeirista e fundador do Grupo Cultural Semente de Esperança) e por Mestre Lumumba (músico e construtor de tambores africanos). E-mail: deco4.11@gmail.com

ANDRESSA LUIZA DE SOUZA MAFRA

Mestra em Educação pela UNICAMP, com ênfase na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), licenciada em Letras pela UNICAMP e licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Na área da pesquisa educacional, atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Direito à Educação, Legislação Educacional; Formação de Professores; Metodologia da Pesquisa Científica; Didática Alfabetização; Letramento; Leitura e Escrita. Tem experiência como docente no Ensino Superior. Atualmente, é professora tutora na Rede Privada de Ensino Superior (Universidade Brasil - 2016 até o presente) na modalidade Educação a Distância (EaD). Leciona, principalmente, as disciplinas: Língua Portuguesa; Linguagem e Interpretação de Textos; Técnicas de Redação; Filosofia, Ética e Cidadania; Sociologia; Antropologia; Estudos Sócio-antropológicos e Orientação à Modalidade EaD. E-mail: andressa.luizas@gmail.com

ANTÔNIO MARCOS GOMES HELENO (GOMES HELENO)

Artista plástico, ceramista e Arte educador.

BERNADETE SOARES DA SILVA

Formação Superior Psicologia pela Universidade Paulista - UNIP
Psicóloga na Organização da Sociedade Civil SETA, atuação no Serviço Especializado de Proteção Social à Família – SESF, onde é ofertado apoio, orientação e acompanhamento a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou vio-

¹ Paulo Freire nos fala, em Pedagogia da autonomia (**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006), seu último livro, da “boniteza de ser gente”.

lação de direitos. Atuação como instrutora de aprendizagem no CIEE, desenvolvendo capacitação profissional para jovens do programa Jovem Aprendiz. E-mail: beth.s.soares6@gmail.com

CARLOS ANTÔNIO DE LIRA JÚNIOR

Graffiteiro e Educador Social natural de Recife – PE.

CAROLINA BESSA FERREIRA DE OLIVEIRA

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mestra em Educação pela mesma instituição – Linha de pesquisa: Estado, gestão e políticas de Educação. Doutora pela Faculdade de Educação da USP – Área temática: Estado, Sociedade e Educação. Possui pesquisas e publicações sobre a educação no sistema prisional. Tem experiência, principalmente, na implementação de políticas públicas, desenvolvimento de projetos em espaços de privação de liberdade, conteudista, tutoria a distância e docência no ensino superior. Endereço eletrônico: cbessafo@gmail.com

CLEITON FARIA LIMA

Servidor Técnico em Ciência e Tecnologia na Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho – FUNDACENTRO/Ministério do Trabalho, ocupando atualmente o cargo de chefe do Serviço de Ações Educativas. Possui formação em Magistério (CEFAM/SP), Bacharel em Administração (Faculdade Sumaré), Especialista em Neurociências Aplicada à Educação (FMU) e Especialista em Saúde Pública (USP). E-mail: cleiton.lima@fundacentro.gov.br

CRISTIANE DA SILVA FERREIRA

Graduada em Letras-Português/Espanhol, pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Mestra e doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Há 20 anos no Magistério, tenho experiência na educação infantil, ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior. Atuei como coordenadora pedagógica no ensino fundamental II e como coordenadora de Língua Portuguesa no município de Araçariguama. Atualmente sou professora do ensino fundamental II da rede municipal de Araçariguama e membro do grupo de pesquisa Memória e Cultura da língua portuguesa escrita no Brasil, da PUC/SP. Email: crisife@bol.com.br

DANIELE LENHARO APPOLINÁRIO

Professora da educação básica da rede municipal de Campinas-SP. Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. E-mail: danileap@bol.com.br

DAVID RICHARD MARTINS MOTTA

Licenciado em História pela UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Durante a graduação fui bolsista do Programa de Educação Tutorial – Educação do Campo e Movimentos Sociais. Atuei como voluntário no projeto da UFRRJ de Contação de História nas escolas do Campo no município de Nova Iguaçu. Foi oficinairo do Cine Clube no pré-vestibular social da UFRRJ. Atualmente é estudante de Pós-graduação pelo IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: mottacell@yahoo.com.br

DIRCE D. PACHECO ZAN

Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) e pesquisadora do Grupo de Estudos em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPEs) da Faculdade de Educação/Unicamp. Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP. Atualmente é Diretora da Faculdade de Educação da mesma Universidade. E presidente do FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras). Foi coordenadora de graduação (pedagogia e licenciaturas) na Unicamp e membro da diretoria do CEDES. E-mail: dircezan@unicamp.br

EDSON FABIANO DOS SANTOS

Doutorando em Educação UNICAMP. Graduação em Teologia - Centro Universitário de Maringá - CESUMAR; Especialista em Ética, Subjetividade e Cidadania pelo Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – EST- IEPG; Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo; Licenciado em Filosofia - Universidade Candido Mendes. Atua principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, racismo e intolerância religiosa, escravidão negra no Brasil, teologia negra, espiritualidade, literatura negra e afro-brasileira, Jorge Amado, filosofia e educação, cultura afro-brasileira, políticas públicas e cidadania. Pesquisador e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - GEPEJA da UNICAMP. E-mail: fabiano.filo@hotmail.com

ELIANA GOMES DA SILVA

Formada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, professora das séries iniciais pela Prefeitura Municipal de Indaiatuba, participando do PNAIC 2017/2018. Professora do Ciclo Básico da Prefeitura do Município de Indaiatuba, pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Leonardo da Vinci (2017), cursos de formação continuada em Fundamentos da Educação Inclusiva Modulo I e II pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2016), graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2013) e Tecnóloga em Processamento de Dados pela Universidade Radial de São Paulo(1995). Gestora e educadora na escola Lísis - Desenvolvimento Educacional e responsável pela preparação do material pedagógico para todas

modalidades: alfabetização de crianças e adultos, reforço escolar e educação inclusiva. E-mail: licagsilva@gmail.com

ELIANO MACEDO SOUZA

Graduação em Letras, Pedagogia e Direito, especialista em Deficiência Intelectual (UNESP) e em Mídias Educacionais pela (UFPR), atualmente é Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: macedo200910@hotmail.com

ESTER COSTA DE OLIVEIRA DIAS

É Mestre em Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano – UNISAL (Campus Americana-SP). Graduação em Letras pela PUC-Campinas (1994) e Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ouro Fino – FF-CLOF (1997). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Iguazu – UNIG (1999), Especialização em Educação Social pelo UNISAL (2005) e Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela UNICAMP (2008). É professora efetiva de EJA 1 (Educação de Jovens e Adultos) na Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) em Campinas-SP. Possui experiência em Educação Infantil (professora aposentada) pela Prefeitura Municipal de Campinas-SP. É participante do GEPEJA/UNICAMP. E-mail: estercostaoliveiradias@gmail.com

FLOR DE LIS GARCIA

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Psicóloga e Educadora Social. E-mail: flor.lis@gmail.com

GRACILIANA GARCIA LEITE

Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

IARA TEIXEIRA REBOUÇAS DOS SANTOS

Graduanda em Ciências Sociais pela PUC-Campinas. E-mail: iarat.santos@yahoo.com.br

IVAN DE LIMA CRUZ

Professor das Redes Pública e Privada em São Paulo, Engenheiro Eletricista,, Pós-Graduado em Educação Matemática e Licenciatura em Pedagogia. E-mail: ivan.limabr@yahoo.com.br

JACIARA CRISTINA DA SILVA

Psicóloga de formação, 29 anos, mulher negra, feminista, Umbandista, trabalhadora no terceiro setor da Política Pública de Assistência Social no município de Campinas, participante do coletivo REAJU (Rede Articula Juventudes). E-mail: jaciara_silva27@hotmail.com

JANAINA APARECIDA GUERREIRO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora convidada do Curso de Extensão - Unicamp: Fundamentos da Educação para jovens, adultos e idosos - teoria e história e Agente de Educação Infantil da Rede Municipal da cidade de Campinas-SP. Foi professora voluntária no Projeto Educativo de Integração Social (PEIS), projeto voltado à alfabetização e inclusão digital de jovens, adultos e idosos. Durante a graduação trabalhou com projeto de pesquisa voltado à Educação Integral e o Programa Mais Educação. E-mail: guerreiroj@gmail.com

JAQUELINE CARDOSO SANTANA

Estudante de Serviço Social, PUC Campinas. E-mail: jaqueline.cardosova@gmail.com

JOYCE FRANCIELE TEIXEIRA

Funcionária pública do município de Campinas, onde atua na atenção básica do SUS. Bacharel em 2012 em Administração de Empresas com ênfase em Recursos Humanos, concluiu em 2018 MBA em Gestão Estratégica de Negócios. Ainda em 2009, aceitando ao convite de um professor da graduação iniciou atividade de Educadora Social na ONG IMENE, voltada a capacitação profissional da comunidade carente da região metropolitana de Campinas, na qual atualmente compõe o quadro da diretoria. Acredita piamente que apenas o acesso à educação é capaz de transformar a vida das pessoas e faz sua parte no mundo para que isso aconteça. E-mail: joyce.franciele@gmail.com

JUSSARA CORDEIRO GRANZIOL

Aluna da escola de Extensão da UNICAMP do curso Fundamentos da Educação para Jovens Adultos e Idosos- Teoria e Histórias. Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil. E-mail: jussaragranziol@hotmail.com

KANILA DOS SANTOS MORAES

Possui graduação em Pedagogia e Letras, Pós-graduação em Psicopedagogia Educacional. Atualmente, é aluna de mestrado pela Unisal, Campus Maria Auxiliadora. Vice-diretora, cargo efetivo, da Prefeitura Municipal de Campinas na Escola Ensino Integral Raul Pila.

LAÍS COSTA LIMA

Educadora popular, promotora legal popular e educadora social na Organização da Sociedade Civil Sociedade Educativa de Trabalho e Assistência. Licenciatura em Ciências Sociais e bacharel em Relações Internacionais. Atuou em acampamento Elizabeth Teixeira localizado em Limeira na área de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, milita como apoiadora da associação de profissionais do sexo Mulheres Guerreiras e integra a Rede Articula Juventudes - REAJU. E-mail: laizitalima@gmail.com

LEONARDO FERREIRA ANDRADE

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor voluntário do Curso de Extensão - Unicamp: Fundamentos da Educação para jovens, adultos e idosos - teoria, Consultor Educacional do Grupo Educacional Augusto Cury - Ribeirão Preto. Foi professor voluntário no Projeto Educativo de Integração Social (PEIS), projeto voltado à alfabetização e inclusão digital de jovens, adultos e idosos, atualmente, atua na equipe de coordenação pedagógica do referido projeto. leonardoferreira@gmail.com

LILIAN SUZELI GIBIM

Licenciatura em Filosofia, Especialização em Psicologia Escolar, Orientadora Educacional, atuação na rede particular e pública de ensino no setor pedagógico, atualmente coordenadora de projetos para adolescentes entre eles Pacto e Oficina de Robótica na OSC – Grupo Primavera. E-mail: lilian.li2009@gmail.com

LUANA LEGORI ZANDONA

Atua na área Social (OSC) desde 2017. Formações: Ensino Médio - 2002, "De Vínculos e Convivências os Diversos Interesses e Sociabilidades para a Cidadania Infanto-Juvenil" - 2017 (Núcleo PAULUS de Formação), "Curso de Extensão Educação e Juventude: Políticas e Ações Afirmativas" - 2018 (REAJU/ UNICAMP). Atualmente Educadora Social da OSC Aprendizado Doméstico Casa Sant'Ana - Unidade Florence (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) e responsável pelas oficinas e projetos oferecidos, público a partir de 06 anos. E-mail: luana.zandona@casasantana.org.br

MÁRCIA ANDRÉA MACHADO DOS SANTOS

Licenciatura em História pela UNIRIO – UFRJ (2015); Pós graduanda em EJA no IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Nilópolis - RJ) e graduanda de Teologia na FAECAD - Faculdade Evangélica de Teologia, Ciências e Biotecnologia da Convenção Geral das Assembleia de Deus no Brasil.

MÁRCIA ELIAS DA SILVA

Licenciatura em pedagogia pela FE/UNICAMP. EXTECAMP – Concluiu o Curso de Extensão Universitária “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História”, promovido pela Escola de Extecamp e pela FE/UNICAMP. E-mail: marciaeliasdasilvasantos@gmail.com

MÁRCIO ROBERTO MACHADO

Cursou Ciências Sociais e licenciou-se em 2013. Atua na área de educação, ensino médio e fundamental e trabalha como educador social desde 2010 na instituição SETA (Sociedade Educativa de Trabalho e Assistência) ministrando oficinas de arte educação. E-mail: robertomachado9@yahoo.com.br

MARGARETH DE ALMEIDA REBOLEDO

Graduada em turismo pela Universidade Anhembi Morumbi, pedagoga pela Universidade Cidade de São Paulo, pós-graduada em marketing pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e com extensão em gênero e diversidade na escola pela Universidade Federal do ABC – UFABC e extensão em educação ambiental pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Autora do livro de poesias Começos – Sempre há um começo para quem acredita e professora de educação infantil e ensino fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: alemarga1974@gmail.com

MARIA ADÉLIA GONÇALVES RUOTOLO

Coordenadora Geral do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini desde 2013 e atuando na educação pública municipal e estadual há 40 anos. Aposentada da rede estadual como diretora efetiva desde 2008, é licenciada em Língua e Literatura Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica – SP. Ingressou como Conselheira Suplente do Conselho Municipal de Educação em 2016. Defensora da escola pública de qualidade para todos e todas. Acolheu, em 2015, de braços abertos, o Programa Transcidadania da gestão do prefeito Fernando Haddad e, em 2018, o Programa Portas Abertas do prefeito da cidade de São Paulo, João Dória. Sempre comprometida com as ideias e ideais de Paulo Freire, fazendo do diálogo e da afetividade a base do trabalho na Educação: O diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. (Paulo Freire)

MARINÊS SEGATTI DE OLIVEIRA

Formada em Técnico em Secretariado pelo Centro Estadual Paula Souza em São Paulo (1983); graduada em Administração pelo Centro Universitário Salesiano Americana, São Paulo (1993), graduada em Música pela Faculdade de Música do Espírito Santo (2016), especialização em Docência do Ensino Superior e Técnico pela Faculdade de Administração e Educação de Vitória (2016). Concluiu o Curso de Extensão Universitária “Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos: Teoria e História”, promovido pela Escola de Extcamp/UNICAMP e pela Faculdade de Educação da UNICAMP, em dezembro de 2017. Professora de musicalização infantil na Associação Batista de Educação e Ação Social e Professora de Educação Musical no Centro de Ensino Superior FABRA no Espírito Santo. E-mail: marines.segatti@gmail.com

MICHELE KARINA FRANCO

Assistente Social com especialização em Políticas Públicas no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: millakf10@hotmail.com

NATÁLIA TSUZUKI

Professora de nível médio e técnico desde 2006, pela instituição Centro Paula Souza, lecionando na ETEC de Piedade. Graduada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná em Zootecnia. Graduada pela Universidade de Santos em Biologia. Especialista pela Universidade Estadual de Lavras em Controle de Qualidade de Produtos de Origem Animal. Especialista pelo Instituto Federal do Paraná em Agroecologia. Pós-graduada em aperfeiçoamento pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Em Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente graduando Pedagogia. tnatalia12@gmail.com

NICOLLE BERTI

Doutoranda no programa de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Mestre em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Gradou-se em Relações Internacionais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente atua como educadora social na Sociedade Educativa de Trabalho e Assistência, dentro do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos no município de Campinas. E-mail: nicolle.berti@gmail.com

NIMA IMACULADA SPIGOLON

Doutorado em Educação, área de concentração Ciências Sociais na Educação pela Unicamp. Mestrado em Educação, área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, pela mesma Universidade. Graduação em Pedagogia e Bacharelado em Administração. Professora da Faculdade de Educação, na Uniamp. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar. Coordenadora e pesquisadora do GEPEJA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos) e pesquisadora do GPPES (Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade). E-mail nima@unicamp.br

OSMAR JUNQUEIRA DOS SANTOS

Professor da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Paulo, formação em Matemática e Ciências, das Faculdades Integradas de Ciências Filosofia e Letras de Guarulhos, especialização em Lato Sensu em Educação da Matemática na Faculdade Oswaldo Cruz, endereço eletrônico: osmarjunqueira@ig-com.br

PATRÍCIA LIMA VIEIRA

Graduada em Letras Português e Inglês, Pedagogia, especialista em Mídias na Educação Pela Universidade Federal do Paraná, atualmente é professora da Rede Municipal de São Paulo na EMEF Henrique Felipe da Costa - Henricão, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Informática Educativa. E-mail: patricialimavieira33@gmail.com

PATRICIA OLIVEIRA LAPA

Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Comunitária de Campinas e MBA em Logística pela mesma instituição. Em 2012 ingressei como voluntária na ONG IMENE que oferta cursos de capacitação profissional. Seu viés educacional me motivou a iniciar o curso de Mestrado em Ciências da Educação pelo Instituto Educacional Ubuntu Educar. E-mail: patricia-lapa.imene@gmail.com

PAULA AMANDA RODRIGUES

Graduada em Serviço Social pela Unisal. Pós-graduada em gestão de pessoas na Faculdade Anhanguera de Campinas. Realizou cursos de extensão e especialização em inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho na PUC; Combate ao uso de drogas lícitas e ilícitas pela USP; e Educação e Juventude: Políticas e Ações Educativas" - 2018 (REAJU/ UNICAMP). Atuo como assistente social no segmento organizacional desde 2003 e durante três anos conciliou dois trabalhos, tendo o privilégio de atuar como assistente social na APAE diretamente no setor de preparação e inclusão do jovem com deficiência ao mercado de trabalho. Durante este período também foi ouvinte no conselho municipal de assistência social de Campinas. Educadora Social no Projeto Formare durante três anos. E-mail: paularodrigues350@gmail.com

ROBERTA FERNANDES ANDRADE

Formada em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e Pedagogia, concluiu especialização *Latu Sensu* em Tradução Inglês/Português e atualmente cursa pós-graduação *Latu Sensu* em Gestão da Educação Pública pela Unifesp (Universidade Federal de São Paulo). Atua na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo desde 2010, como professora de língua portuguesa, desenvolvendo um trabalho pautado no compromisso com o desenvolvimento, aprendizagem e principalmente a formação cidadã dos educandos. Além dos cursos de formação contínua e lecionar desenvolveu projetos de Recuperação Paralela, Sala de Leitura, Inglês Lúdico e Coral Infante-Juvenil na escola. E-mail: roberta.feandrade@gmail.com

RODRIGO AP. CORREIA DA SILVA

Atua na área de juventudes desde 1998, cursou Ciências Sociais por cinco semestre e licenciou-se em Filosofia pela Universidade Claretiano em 2014, atualmente é consultor da ONG Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva, nos projetos e ações na área da Educação Integral em Sexualidade, é diretor de projetos na empresa MCS Assessoria e Treinamentos, atuou como consultor técnico na missão internacional de cooperação técnica “Sul – Sul”, entre o Brasil e Guiné Bissau entre 2011 e 2012, foi coordenador da área de Cidadania, Saúde e Meio Ambiente na Coordenadoria Municipal de Juventude de Santa Bárbara d’Oeste e presidente do Movimento de Adolescentes do Brasil (MAC) de 2006 a 2009. E-mail: rcorreia@adolescencia.org.br

ROGÉRIO FERREIRA DE LIMA

É professor de Educação Básica no Ensino Fundamental II, Médio, Lecionando também no seguimento de jovens e adultos. Licenciado em História pela Universidade Guarulhos em 2003, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Bandeirante em 2006 e em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos, Especialista em Educação e Sociedade pela Faculdade Campos Salles, trabalha atualmente na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo e no Colégio Paulo Freire em Jundiá. E-mail: rogerx82@hotmail.com

ROSILAINE CAZORLA

Licenciatura em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo e Especialização em Artes Visuais, Intermeios e Educação pela Unicamp. E-mail: rosilainecazorla@terra.com.br

SANDRA FERNANDES LEITE

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp desde 2014, é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009-2013) na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, com foco de estudo na Educação de Jovens e Adultos. É professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, revisora de periódicos e com publicações no Brasil e no Exterior sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos. Atua desde 2002 no Ensino Superior e pós-graduação, com experiência em universidades públicas e privadas. E-mail: sfleite@unicamp.br

SANDRA GORETTE DOS SANTOS

Formada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Educadora Social, Encenadora e Produtora Artística, atualmente faz parte da equipe pedagógica na OSC - Grupo Primavera. E-mail: sandra@gprimavera.org.br

SUELI HELENA DE CAMARGO PALMEN

Doutora em Educação pela Unicamp, onde fez o Mestrado (2005) e a graduação em Pedagogia (2001). Atualmente é professora concursada da Prefeitura Municipal de Campinas e membro do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - FE/ Unicamp. Foi professora do Curso de Especialização em Gestão Educacional oferecido aos gestores do estado de São Paulo (2006-2007) e monitora do Teleduc (EAD) no Curso de Especialização em Gestão Educacional oferecido aos gestores da região metropolitana de Campinas (2007-2010 e em 2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil atuando principalmente nos seguintes temas: Formação docente para a 1ª etapa da educação básica em creches e pré-escolas, Planejamento e Política educacional. E-mail: suelipalmen@gmail.com

TÂNIA MENDES

Integrante coletivo Rede Articula Juventudes – REAJU, graduada em Serviço Social pela PUC-Campinas, atua como Assistente Social em serviço de convivência conveniado com Município de Campinas, mulher negra, Umbandista e militante. E-mail: tania.jongo@gmail.com

TATIANE DOS SANTOS DEMAZIO

Pedagoga e educadora social, formada na Universidade Adventista de São Paulo – Unasp, em 2010. E-mail: tati.demazio@gmail.com

TECA MINUZZO

Pedagoga, psicodramatista, mestre em Educação física; Diretora, orientadora pedagógica e assessora em espaços com Educação Não-Formal, professora e especialista atuante no Projeto Sol. E-mail: bridate@yahoo.com.br

TIAGO DIONISIO DA SILVA

Mestrando em Educação pela UFRRJ. Graduado em Geografia pela UFF. Especialista em Docência e Educação Básica Faculdade de Educação da UFF. Especialista em Educação e Relações Raciais pelo PENESB/UFF. Foi tutor do curso de Aperfeiçoamento Diversidade e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (MEC/SECADI/UAB/UFF/NUEC) nas edições 2009 e 2013/2014. Formador da área de Geografia do Programa “Nova EJA” CEDERJ/CECERJ/SEEDUC/RJ durante os anos de 2013 e 2014. Professor do curso de Especialização em Educação e Relações Raciais (MEC/SECADI/UAB/UFF/PENESB), edições 2015 e 2016. Tutor do curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO, Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (MEC/SECADI/UAB/UFF/PENESB), edição 2017/2018. Professor da Pública Estadual do Rio de Janeiro desde 2009, porém atua como formador da área de Ciências Humanas desde 2015. E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

VANESSA CRISTINA DIAS DE SOUZA

É formada em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP vinculada ao grupo GEPEJA, cursando Pós-graduação em Matriz Africana, jogueira da Comunidade Jongo Dito Ribeiro, membra do coletivo gestor da Casa de Cultura Fazenda Roseira, religiosa de Matriz Africana, articuladora da Rede Articula Juventude e uma das docentes colaboradoras do Curso de Extensão Educação e Juventude: políticas e ações educativas. E-mail: vanessadiascultura@gmail.com

VERÔNICA TAPIA

Graduação em Educação Física Faculdade UNIESP - FAD (2012). Especialização em Aprendizagem, Desenvolvimento e Controle Motor pela Universidade Gama Filho (2013), Especialização em Psicopedagogia Institucional pela FMU (2016). Professora Especialista Universidade Brasil - campus Faculdade

Diadema nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Artista educadora com notório saber na arte circense atuou na Coordenação de Projetos Artísticos Culturais, desenvolvendo atividades com projetos sociais desde 2001 com crianças, jovens, adultos e melhor idade em vulnerabilidade social levando aos espaços sócios educativos à importância da cultura corporal do movimento como qualidade de vida. E-mail: veronicatappia@gmail.com

WAGNER AUGUSTO DOS SANTOS

35 anos, educador social desde 2012, atualmente trabalhador na Organização da Sociedade Civil - SETA (Sociedade Educativa de Trabalho e Assistência), no serviço SESF (Serviço Especializado de Proteção Social a Família), Fotógrafo, Bacharel em Gestão de Recursos Humanos. E-mail: angeluswag@yahoo.com.br

WISLLAYNE I. DE OLIVEIRA DRI

Doutoranda em Política Públicas Educacionais no Grupo de Estudos em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) e no Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) da Faculdade de Educação/Unicamp. Participante da Rede de Articulação da Juventude (REAJU) em Campinas. E-mail: wis_pedagogia@yahoo.com.br

NOTA

As autoras e os autores dos textos declaram ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declaram que os textos são originais, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. As mesmas e os mesmos se responsabilizam por todas as informações/opiniões aqui expressas.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23 cm
1ª Edição Junho de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Apuntes: Extensión

(.i.)- La extensión la podemos comprender como perfeccionamiento reflexivo del compromiso. ¿Cual compromiso?. El que califica la presencia de la Universidad en cotidianos extra-muros a la Universidad. El testimonio de la Odontología-preventiva nos aportó:- logran superar el carácter asistencial que predomina en las asignaturas y, así, logran actuar no solamente como consultorio/suporte. Involucran estudiantes de varias etapas de la carrera, integrando asignaturas, lo que no se logra tan completamente en el plan del currículo formal. ...

(.ii.)- En la extensión se realizan mecanismos reflexivos de articular horizontes de sentido. A que nos referimos?. El ejercicio de curiosidad investigativa (de las ciencias) articulado al cotidiano pragmático-inmediato de las demandas (de la Gente). Se percibe una integralidad de claves y campos, dicha integralidad sugiere/requiere acción en/según distintos territorios, es decir, sugiere/requiere universidad hacia la universalidad. Es una movida de articulaciones de sentidos y pertenencias.

(.iii.) La extensión es más que la simple prestación de servicios, es más que transferencia de conocimiento. En las acciones extensionistas se logra construcción de conocimientos con base en acuerdos....que son, en el fondo, negociaciones de sentido. La didáctica necesaria para subsidiar a un rediseño en dicha construcción de conocimiento es argumentación y no el simple convencimiento; aquella es más dialógica, este es más tecno-operativo, aquella sugiere emparejamientos y mutualidad, ese sugiere dependencia y prestación de servicios.

(.iv.)- repensar a la docencia (enseñanza): la educación comprende formas de actuación más complejas que el tradicional majistocentrico de las cátedras; se perciben indicadores de calificación para criterios de equilibrar entre:

(1) por un lado el creditar, el sumar créditos académicos, según la perspectiva más cumulativa de currículo y

(2) por otro lado el credenciar, es decir el certificar saberes en ejercicio, en jornadas, talleres, oficinas que repercuten desde y en el ámbito de la comunicación en la cultura.

(.v.)- acordar contactos y acuerdos en diversos lenguajes y expresiones; no solo la escritura, no solo la oralidad expositiva y la busca por universalizar conocimientos en tramites complejos y politizantes; sería la forma de conocer planteando incertidumbres, definiendo referencias teoréticas según afirmación ética, siempre. Aquellos “extendidos” en la creación de conocimiento científico son algo más que atendidos; ellos son y se perciben evaluadores de acciones extensionistas. Esa política científica es parte de la política cultural.

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

