

TESE DE DOUTORADO

**DIALOGANDO VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
DO DISTRITO FEDERAL**

Julieta Borges Lemes Sobral



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**DIALOGANDO VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Julieta Borges Lemes Sobral

Brasília, DF

2018

JULIETA BORGES LEMES SOBRAL

**DIALOGANDO VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis.

Brasília, DF

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS0677d Sobral, Julieta Borges Lemes

Dialogando vozes e sentidos da Educação Popular e da
Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do
Distrito Federal / Julieta Borges Lemes Sobral; orientador
Renato Hilário dos Reis. -- Brasília, 2018. 329 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2018.

1. Educação Popular. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Diálogo. 4. Dialética. 5. Pesquisa-ação. I. Hilário dos Reis,
Renato, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

DIALOGANDO VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Julietta Borges Lemes Sobral

Brasília, 06 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis
Orientador – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Leôncio Soares
Professor-Avaliador externo- Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a. Dr.^a. Maria Clarisse Vieira
Professora-Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Prof.^a. Dr.^a. Betânia Oliveira Barroso
Professora-Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios
Professor-Faculdade de Letras/Universidade de Brasília

Dedico

*A Roberto Sobral, flor amarela eternizada em meu coração.
Te amo. Gratidão;*

*A Domicio Lemes Sobral, o Dom que Deus nos deu. Nosso filho
nascido em 2 de dezembro de 2015 junto com esta Tese;*

*À Maria Flor, nossa filha, semeada na primavera de 2018, que
foi florescer no céu. Saudades infinitas. Te amamos!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer e Abraçar

a minha avó costureira, a outra dos Correios
o meu avô jardineiro, o outro celeiro
o sim de minha mãe e de Maria
os olhos verdes sonhadores de meu pai
o sorriso faceiro de meu irmão-amigo
o milagre de existir e sentir
a terra plantada
o céu horizonte
o ipê amarelo florido
a brisa suave do vento que entra pela sala
as chuvas da alma, minhas lágrimas
o raio de luz, energia na pele
o quilômetro corrido, cada passo no meu ritmo
a casa, abrigo, morada, cobertor
a casa limpinha
a comida na mesa
o café, o copo de água fresca
a sensibilidade da escuta que cura
a beleza bordada
as amizades-presentes
a revolução de uma amizade
a casa daqui, o sonho realizado
a casa de lá, a eterna saudade
a saudade transformada em força
a força de cada jovem, adulto, idoso, homem, mulher, mãe, pai, trabalhadores migrantes
a lida de estudar, trabalhar e acreditar
o Movimento de estar junto: no Paranoá, no Itapoã, com Lourdes, Ivana, Sr. Raimundo...
a acolhida da Escola Classe do Paranoá, dirigentes, educadores e educandos
os sentidos vivos
o aconchego de uma roda de conversa, o Genpex
o coletivo que ampara
a roda de prosa do professor Renato
a continuidade de professora Clarisse
o abraço acolhedor
as palavras, frases, textos, livros, pessoas, vivas
a revisão doce de Dulce
o diálogo eterno da vida
cachoeiras que brotam em mim
e rompem meu casulo
e me constituem humana
Agradecer e abraçar bem forte
com todo o meu amor,
Julieta

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós.

Cris Pizziment, 2013

Por isso mesmo é que a comunicação dialogal nos parece, no mais puro sentido da expressão, um ato de amor. De amor viril, daí fecundante. (FREIRE, 1983, p. 116)

RESUMO

O objetivo central desta investigação é analisar e contribuir para o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores de uma Escola Classe da Rede Pública de Ensino do Paranoá-Distrito Federal. Objetivo que emerge como uma necessidade da parceria-trabalho histórico que se realiza desde 1985 entre o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Cultural- Genpex/FE/UnB e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep. Parceria-trabalho que têm como principal matriz de análise a perspectiva histórico-cultural marxista de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2000) e de constituição humana e entrelaçamento do “ser de amor-poder-saber (REIS, 2000; 2011). Para atingir esse objetivo, caminho por meio da metodologia qualitativa da pesquisa-ação de base marxista, por compreender que é a metodologia que mais me oferece os meios, os procedimentos técnicos, para que eu alcance o que me disponho a fazer como ciência: “não só interpretar, mas transformar o mundo” (MARX e ENGELS, 1998, p. 103-XI Tese a Fereubach). Como desdobramento do objetivo geral, desenvolvo três objetivos específicos. O primeiro, em que problematizo a historicidade e o processo de constituição da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Compreendo que resgatar essa historicidade é trazer as vozes e sentidos do passado que estão presentes e constituem esses dois campos. Vozes e sentidos vivos, (BAKHTIN, 2010) (VIGOTSKI, 2000). Palavra que não é vazia, mas carregada de sentidos. Sentidos de um dado contexto que precisam ser interpretados, descobertos. O segundo objetivo, em que busco a singularidade da Educação Popular do Paranoá-Itapoã. Para isso, analiso quatro trabalhos: Reis (2011), Lima (1999), Jesus (2007) e Viana (2012). Pesquisas que investigam, o efeito-repercussão da Educação Popular do Paranoá-Itapoã na vida dos sujeitos educandos(as), educadores(as) e estudantes-pesquisadores(as) da UnB. Por fim, no terceiro objetivo, contribuo e analiso a roda de diálogo que, desde 2015, se estabelece entre Universidade de Brasília, Escola Classe e Movimento Popular. Nesse processo, vejo-me diante de inúmeros “nós”. “Nós” em seus múltiplos sentidos: de elo, de coletivo, de união, de confronto, de disputa, de situação-problema-desafio, de drama. “Nós” que são o movimento de atar-desatar, avanços-não avanços-recuos, em busca da dialogia-dialética entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. A dialogia-dialética é objetivo central da Tese. Compreendo assim que a dialogia-dialética é uma conquista que não está dada a priori, é algo a ser construído com o tempo e com muito trabalho. Dialogia-dialética que implica o desarme interior para se colocar em relação com o outro. Desarme que não significa negar a si ou negar os confrontos e embates, mas reconhecer que eu só sou na relação com o outro: “A eficácia do acontecimento não está na fusão de todos em um todo mas na tensão da minha distância e da minha imiscibilidade, no uso do privilégio do meu lugar único fora dos outros indivíduos” (BAKHTIN, 2010). Dialogia-dialética que se dá em uma relação tensa, mas fundamentalmente de acolhida e afirmação minha e do outro.

PALAVRA CHAVES: Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Diálogo, Dialética, Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This investigation aims mainly to analyze the dialectic-dialogic exchange between Popular Education and Youth, Adult, Elder and Workers Education in a Paranoá (Federal District) Escola Classe (Classroom School) that is part of the Brazilian Public Schools Network. This aim emerged as a necessity for the historical partnership between the Popular Education and Cultural-Historical and Philosophical Studies Science Outreach and Research Group - Genpex/FE/UnB and the Paranoá Center for Culture and Development (Cedep) (such partnership started in 1985). This work-partnership has as its main matrix of analysis the Marxist cultural-historical perspective on human development (VIGOTSKI, 2000) and human constitution as well as the entanglement of the “being of love-power-knowledge” (REIS, 2000; 2011). To reach this aim, I employ the qualitative methodology of the Action Research based on Marxist thought. Such methodology provides me with the means and the technical procedures to accomplish what I aim to do as a scientist: not just to interpret the world but to change it (MARX and ENGELS, 1998, *Theses On Feuerbach*, p. 103- XI). My general aim gives rise to three specific aims. Firstly, to problematize the historicity and the process of constitution of Popular Education and Youth, Adult, Elder and Workers Education. I understand that to vindicate such historicity is also to bring back the voices and meanings from the past – voices that are present and constitute both fields. Voices and meanings that live (BAKHTIN, 2010) (VIGOTSKI, 2000). Word that isn’t meaningless, but plenty of significations. The meaning of these word is given by a context that need to be discovered and interpreted. Secondly, I seek to grasp the singularity of Popular Education in Paranoá-Itapoã. To do so, I analyze four works: Reis (2011), Lima (1999), Jesus (2007) and Viana (2012). Those are researches that investigate the effect-repercussion of Popular Education in the lives of the subjects: learners, educators, and researcher-students of the University of Brasilia. Finally, I join the conversation that has been going on since 2015 between the University of Brasilia, the Escola Classe (Classroom School) and the People's Movement and give a contribution to it. During such process, I find myself facing several “us”. I mean “us” in their multiple meanings: link, collective, union, conflict, dispute, situation-problem-challenge, drama. “Us” that are the very movement of tying/untying, of advancing/not advancing/retreating in search of the dialogic-dialectics between Popular Education and Youth, Adult, Elder and Workers Education. Dialogic-Dialectics is thus the main aim of this work. I understand such dialogic-dialectics to be under construction. It is not a given, but rather it must be achieved with time and a lot of work. That Dialogic-Dialectics implies an inner disarmament so that one can place oneself in relation to the Other. This disarmament is neither self-denial nor a denial of the reality of conflict and divergence. It is rather an acknowledgement of the fact that I only am in relation to the Other: “The efficiency of the event does lie in the fusion of all into a whole but rather in the very tension of my distance and my immiscibility, in the use of the privilege of being in my unique place of existence outside the other” (BAKHTIN, 2010). Such Dialogic-Dialectics takes place as a tense relation but such relation is first and foremost a relation of reception and affirmation of myself and the other.

KEY WORDS: Popular Education, Youth and Adult Education, Dialogic, Dialectics, Action Research.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PRIMEIRO GALPÃO DO ATUAL ESPAÇO DO CEDEP, OCUPADO DESDE 1990.....	22
FIGURA 2 SEGUNDO GALPÃO DO ATUAL ESPAÇO DO CEDEP.....	23
FIGURA 3 FORMULÁRIO-DIAGNÓSTICO DO PERFIL DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS, 2015	48
FIGURA 4 ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EDUCANDOS E EDUCANDAS	49
FIGURA 5 ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EDUCADORES DA REDE PÚBLICA	52
FIGURA 6 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES E LIDERANÇAS DO MOVIMENTO POPULAR	54
FIGURA 7 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES-PESQUISADORES DA UNB.....	57
FIGURA 8 PRIMEIRO DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA REGIONAL DE ENSINO DO PARANOÁ - 2015	65
FIGURA 9 DECLARAÇÃO DA ESCOLA CLASSE - 2017	69
FIGURA 10 AUTORIZAÇÃO DO CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – EAPE/SEEDF-2017	70
FIGURA 11 DECLARAÇÃO DO CENTRO DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO DO PARANOÁ	71
FIGURA 12 APROVAÇÃO ÉTICA DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UNB - 2017.....	72
FIGURA 13 TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E COLETIVA	73
FIGURA 14 CRIANÇA MORTA – QUADRO DE CÂNDIDO PORTINARI, 1944.....	102
FIGURA 15 PÁGINA INICIAL DO PORTAL DOS FÓRUMS DE EJA.....	136
FIGURA 16 MATRÍCULA NACIONAIS DE EJAIT, DE 2006 A 2012	147
FIGURA 17 SÉRIE HISTÓRICA DE MATRÍCULAS EJA – DF 2011-2014	155
FIGURA 18 FORMULÁRIO-DIAGNÓSTICO DO PERFIL DOS EDUCANDOS E DAS EDUCANDAS 2015	205
FIGURA 19 PARTICIPAÇÃO DO EDUCANDO E DA EDUCANDA NA ALFABETIZAÇÃO DO CEDEP ..	206
FIGURA 20 FAIXA ETÁRIA DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS DA EJAIT	208
FIGURA 21 SEXO DOS EDUCANDOS E DAS EDUCANDAS DA EJAIT	211
FIGURA 22 RELIGIÃO DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS DA EJAIT	213
FIGURA 23 PROFISSÕES DOS EDUCANDOS E DAS EDUCANDAS DA EJAIT	214
FIGURA 24 LUGAR DE ORIGEM DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS DA EJAIT	217
FIGURA 25 BUSCANDO ÁGUA NA CABEÇA (LEMBRANÇA RELATADA: LEMBRANÇAS DA MINHA MÃE, CARREGANDO ÁGUA DO RIO, PARA LAVAR ROUPA E LEVAR ÁGUA PARA A GENTE BEBER E USO EM GERAL).....	223
FIGURA 26- LIVRO DA 4ª ETAPA DA EJAIT.....	225
FIGURA 27 TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ESTUDANTES PARA DIVULGAÇÃO DO LIVRO PRODUZIDO NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2015	233

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AA	Alcoólicos Anônimos
AAPAS	Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ACI	Ação Católica Independente
ACO	Ação Católica Operária
ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais especiais
CAREMAS	Centro de Alfabetização Recanto das Emas
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro Educacional
Cedep	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Campanha de Erradicação de Invasões
CEJAd	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CEM	Centro de Ensino Médio
CENAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPACS	Centro de Educação Pesquisa Alfabetização e Cultura de Sobradinho
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire
CESAS	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Congresso Nacional de Educação de Adultos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPCs	Centros Populares de Cultura
CRE	Coordenação Regional de Ensino
Cruzada ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAIT	Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
Fundação Educar	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Genpex	Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais

GTPA	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização
GTPA-Fórum	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização – Fórum de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
MC	Ministério das Comunicações
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Movate	Movimento de Valorização dos Trabalhadores em Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Distrital de Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proeja	Projeto de Pesquisa Transiarte, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos
Transiarte	Projeto de Pesquisa Transiarte, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINDSEP	Sindicato dos Servidores Públicos Federais
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TUCA	Turma Unida Comunicando Amor
UCB	Universidade Católica de Brasília
UGES	União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas
Ubes	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

RESUMO.....	IX
ABSTRACT	X
PALAVRAS INICIAIS	1
1. O FORRO: HISTÓRIA DE VIDA E HISTÓRIA DO PARANOÁ-ITAPOÃ.....	7
1.1. HISTÓRIA DE VIDA: “SEGUINDO A CANÇÃO” (GERALDO VANDRÉ, 1968)	7
1.2. HISTÓRIA DO PARANOÁ E ITAPOÃ: O BARRACO, A ÁRVORE E A CRUZ.....	15
2. RECORTANDO O TECIDO: PROBLEMA, QUESTÕES, OBJETIVOS E SENTIDOS.....	24
3. A LINHA E A AGULHA: A PESQUISA-AÇÃO MARXISTA.....	35
3.1. A ESCUTA SENSÍVEL E A IMPLICAÇÃO NA REALIDADE COMPLEXA DO OBJETO	40
3.2. A BASE MATERIAL.....	46
3.3. A ANÁLISE	58
3.3. OS MOMENTOS DA PESQUISA	64
3.4 A ESCOLA CLASSE DO PARANOÁ	74
4. COSTURAÇÃO 1: VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS TRABALHADORES BRASILEIRAS.....	82
4.1. PRIMEIRO PONTO CRUZ: E SE OS INDÍGENAS TIVESSEM NOS (EN)CANTADO?.....	86
4.2. SEGUNDO PONTO CRUZ: EDUCAÇÃO PARA QUEM?	90
4.3. TERCEIRO PONTO CRUZ: RENOVAÇÃO?.....	96
4.4. QUARTO PONTO CRUZ: DESENVOLVIMENTO?	102
4.5. QUINTO PONTO CRUZ: PRÁTICA DE LIBERDADE?	106
4.5.1 <i>Os movimentos de Cultura e Educação Popular da década de 1960.....</i>	<i>114</i>
4.6. SEXTO PONTO CRUZ: CALE-SE?	125
4.7. SÉTIMO PONTO CRUZ: DEMOCRACIA?.....	132
4.7.1. <i>Os Fóruns de Educação Básica de Jovens e Adultos: a construção em rede da política pública de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.....</i>	<i>137</i>
4.7.2. <i>Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal – GTPA -Fórum EJA -DF.....</i>	<i>141</i>
4.8. OITAVO PONTO CRUZ: ESPERANÇA?	145
4.9. NONO PONTO CRUZ: ESPECIFICIDADES DA EJA NO DISTRITO FEDERAL?.....	151
5. COSTURAÇÃO 2: VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR DO PARANOÁ-ITAPOÃ	167
5.1 RODA DE COSTURA DO GENPEX – NOSSAS VOZES E SENTIDOS.....	170

6. COSTURAÇÃO 3: DIALOGANDO VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS TRABALHADORES.....	189
6.1. BATENDO À PORTA, UMA JANELA SE ABRE	191
6.2. A JANELA QUE SE ABRE: UM NÓ ENTRE NÓS.....	194
6.3. ACOLHIDA COMO DESATADORA DE NÓ E ATADORA DE NÓS	200
6.4. QUAL É O SEU NOME? DE ONDE VEM? QUAL É A SUA HISTÓRIA DE VIDA?.....	203
6.5. O TRABALHO COM HISTÓRIAS VIVAS: O DESAFIO DE SUPERAR A DOR	218
6.6. RELAÇÃO COM OS EDUCADORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS EDUCADORES E EDUCADORAS DA ESCOLA CLASSE DO PARANOÁ.....	235
6.7. APROXIMAÇÕES, DIFERENÇAS E DISPUTAS: DESAFIOS QUE CONTINUAM.....	238
6.8. EDUCADORAS POPULARES E PROFESSORA JOSELICE: COSTURANDO PONTES ENTRE NÓS.....	243
6.9. DO PROBLEMA, UMA OPORTUNIDADE: O CAMINHO PARA A DIALOGIA-DIALÉTICA COM OS EDUCADORES	249
6.10. RECOMEÇANDO, NÃO DO ZERO: NOVA GESTÃO, NOVOS EDUCADORES, NOVO ACORDO DE INTERESSE.....	258
6.11. SEJAM BEM-VINDOS: A CASA É NOSSA	263
6.12. CONQUISTANDO A VOZ DO(A) EDUCADOR(A): O PLANEJAMENTO EM ATO	266
6.13. GARANTINDO A VOZ DO EDUCANDO E DA EDUCANDA: SEMANA DE EDUCAÇÃO PARA A VIDA QUE É VIDA	271
6.14. PALAVRA PRÓPRIA DO EDUCANDO E DA EDUCANDA: CONQUISTAS E RESISTÊNCIAS	275
6.15. A RELAÇÃO COM O MOVIMENTO POPULAR NESSE NOVO CONTEXTO: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES	279
6.16. REALIZANDO MAIS UM SONHO: O CURSO DE FORMAÇÃO POPULAR DE 2017	284
7. ALINHAVO FINAL PARA POSTERIORES COSTURAS	300
REFERÊNCIAS	310
ANEXOS	319

PALAVRAS INICIAIS

Gracias a la vida que me ha dado tanto
(Violeta Parra, 1961)

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois
desinquieta. **O que ela quer da gente é coragem.** O que
Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar
alegre a mais, no meio da **alegria**, e ainda **mais alegre**
ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na
horinha em que se quer, de propósito – por coragem.
Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia*
(Guimarães Rosa, 2006)

O Doutorado chega em minha vida junto com a maternidade. Em março de 2015 iniciam-se as atividades do doutorado e, dia 17 de abril, descubro que estou grávida. Dois grandes sonhos-desafios da vida. Duas gestações. Como diria Violeta Parra em sua canção, “Gracias a la vida que me ha dado tanto” (Graças à vida, que me deu tanto). A vida é assim, me diz Guimarães Rosa, embrulha tudo. O que ela quer da gente é coragem! Assim, sinto-me: presenteada pela vida, profundamente agradecida e buscando coragem para seguir em frente, levantar ao clarear de cada dia, sorrir na alegria e aprender a ficar ainda mais alegre, levantar, em meio à tristeza.

Nesta caminhada, confesso que tive medo, medo de não dar conta. O imaginário social predominante de que um(a) pesquisador(a) é um ser solitário que vive em um laboratório ou na biblioteca, em silêncio, enquanto o mundo gira aqui fora, fez-me, em alguns momentos, desacreditar que seria possível. Precisei da coragem de Rosa para assumir que essa significação não serve para mim. Titubiei algumas vezes. Muitas vezes. Mas fui, em cada passo, constituindo-me como pesquisadora, mãe e mulher, ou melhor, em outra ordem, mulher, mãe e pesquisadora. Minha produção é fruto dessa realidade. Caminhei em meio aos enjoos, lágrimas e alegrias da gestação e, após o nascimento de meu filho, caminho em meio as mamadas, noites mal dormidas, afazeres domésticos, brincadeiras, choros e muitos sorrisos. Esta Tese de doutorado é fruto dessa coragem humana de querer “ser mais” (FREIRE, 1996, p.78), de não aceitar os estereótipos, de acreditar que limites e possibilidades, alegrias e tristezas andam juntas.

O tempo verbal da escrita da tese é o presente. Intencionalmente, assim o faço. A busca é de que minha escrita se revele como movimento, como passado, presente e futuro que se fundem. Não um presente sem passado, a-histórico. Não um passado

insulado que acabou. Não um futuro distante. Mas um presente que tem marcas do passado e que já me remete ao futuro. Um acontecimento. Movimento vital da vida. Assim como uma árvore, que tem passado (alguém a plantou), tem presente (está diante dos meus olhos) e tem futuro (seu verde ilumina o hoje e o amanhã). Árvore como simbologia da plenitude do tempo, com passado, presente e futuro integrados. Esse é o tempo histórico proposto por Bakhtin:

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; **é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo**[...] (BAKHTIN, 2010, p. 225)

Essa leitura de tempo de Bakhtin “de ler os indícios do curso do tempo em tudo”, ajuda-me a compreender que minhas falas, minha escrita e meu gesto de hoje estão encarnados de ontem e já trazem a sementeira do amanhã. Um passado criativo, não um passado imóvel, insular, fantasmagórico, como me diz Bakhtin, inspirado na perspectiva de tempo histórico do escritor Goethe¹ (BAKHTIN, 2010, p.235). Para Goethe, o passado só tem sentido se ele for criador e eficaz no presente: “Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, em certo sentido antecipa o futuro”. Assim, minha tese é escrita no tempo verbal do presente, para que essa presencialidade presente-passado-futuro revele-se. Sou parte de um acontecimento em formação, inacabado, criativo, que começa antes da tese e não termina depois dela. É um movimento completo/incompleto, por isso infinito.

Para organização e escrita do texto da tese, busco uma memória afetiva que me toca e me ajuda a dizer o texto com mais leveza e poesia. Recordo-me da costura da colcha de retalhos de minha avó. Uma homenagem que faço a ela, minha vó Sebastiana Borges da Costa (*in memoriam*), costureira de colchas de retalhos. De retalho em retalho, costura sua colcha, presente que é dado a cada filho, filha, neto, neta, bisneto, bisneta, cerca de 35 membros. Retalhos que podem ser descartados, mas, pelo “trabalho humano” (ENGELS, 1979, p.217) (MARX, 1996, p.211), transformam-se em uma colcha de retalhos. Minha vó, mulher trabalhadora, mãe de 14 filhos, dona de casa, que me ensina

¹ Johann Wolfgang Von Goethe foi um importante romancista, dramaturgo e filósofo alemão. Nasceu na cidade de Frankfurt, em 28 de agosto de 1749, e morreu em Weimar, no dia 22 de março de 1832. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/pesquisa/goethe.htm>. Acesso: 24 ago. 2017

que as condições objetivas de vida “condicionam, mas não determinam” o ser humano (MARX & ENGELS, 1998, p.36-37). Com seu retalho costurado, aprendo fundamentalmente que o mais importante da vida é aquecer o outro com “afeto” (VIGOTSKI, 2001, p. 16) e “acolhida” (REIS, 2011, p. 72).

Nesta Tese, busco também “costurar minha colcha de retalhos”. No meu caso, uma colcha de palavras. Uma colcha de palavras que desvele também meu afeto, meu compromisso com a constituição de relações sociais em que o trabalho supere o capital. Porque, para mim, o trabalho “[...] é condição necessária do intercâmbio material entre o homem[mulher] e a natureza; é condição natural eterna da vida humana [...]” (MARX, 2016, p.218). No capitalismo, essa relação ser humano-natureza é apropriada-submetida pelo capital. Nos constituímos em meio a um antagonismo capital e trabalho. Esta Tese coloca-se nessa arena antagônica de confronto e esforça-se para reafirmar a condição do “trabalho como produtor da vida humana” (ENGELS, 1979, p. 215).

A Tese como minha costura de palavras, minha “costuração”. O que há em uma colcha de retalhos? Retalhos de cores, formatos e texturas diversas, forro, tecido, linha, agulha, pontos, arremates, costura. Cada retalho como uma unidade que contém a totalidade complexa (VIGOTSKI, 2001, p.16). A costuração da colcha como o diálogo, o encontro de singularidades, como meu orientador me ajuda a compreender, em conversa realizada no dia 19 de dezembro de 2017.

O primeiro capítulo, denomino de “Forro da colcha”. O forro da colcha, aquilo que me dá base para iniciar o trabalho. Trago, nesse capítulo, a minha história de vida e a história do Paranoá-Itapoã. O Paranoá e o Itapoã são duas regiões administrativas do Distrito Federal que estão muito próximas e que se assemelham pela história de resistência dos moradores pela fixação e garantia do direito à saúde, educação, saneamento básico, dentre outros. No Paranoá, esse processo de ocupação e enfrentamentos ocorre na década de 1980 e, no Itapoã, mais recentemente, na primeira década dos anos 2000. Em 2005, as histórias do Paranoá e Itapoã se encontram, se costuram, e é desse chão que emerge o objeto dessa pesquisa-ação. Por isso, nesta Tese, utilizo com predominância a expressão história do Paranoá-Itapoã. Em alguns momentos, dada a especificidade do contexto, utilizo apenas o termo história do Paranoá.

Resgatar essa historicidade do objeto é fundamental para já trazer a marca e o anúncio da “perspectiva histórico-cultural marxista do desenvolvimento humano” (VIGOTSKI, 2000, p. 21-44) que alicerça todo trabalho. O ser humano desenvolve-se na

relação social e essa relação é de classe. Relações sociais contraditórias e de antagonismo de classe, em que estão em disputa capital e trabalho, que são a natureza do desenvolvimento humano. Meu objeto nasce a partir dessas contradições que estabeleço da infância ao doutorado e tem uma opção pelo trabalho. Estar no Paranoá-Itapoã é decorrente dessa escolha. Ao dizer o termo “trabalho” não estou me referindo à categoria “emprego”, mas a uma relação ontológica, ser humano-natureza, que perpassa toda a História humana: “Nas cavernas mais antigas habitadas pelos homens encontramos instrumentos e armas de pedra. No começo da história humana, desempenham a principal função de meios de trabalho, ao lado de pedras, madeiras, ossos e conchas trabalhadas” (MARX, 2016, p. 213). Trabalho como produtor-produto das condições de sobrevivência-existência do ser humano.

O segundo capítulo, “Recortando os tecidos”, é onde delimito as pretensões da investigação. As possibilidades de investigação são inúmeras, mas qual é a parte do tecido que me cabe costurar nesta grande colcha de retalhos? Quais são minhas perguntas? Qual a minha situação-problema-desafio (REIS, 2000; 2011)? O que objetivo com minha práxis existencial do doutorado? Práxis que nasce de um real-concreto ocorrente, em que “teoria-prática são indissociáveis” (GRAMSCI, 1999, p.166). Descrevo, assim, o meu problema, objeto, objetivos e sentidos da Tese.

O terceiro capítulo, “A linha e a agulha” é o meu capítulo metodológico. Desafio-me a colocar a linha na agulha, iniciar minha “costuração”: “É, assim. Muito jeito. A linha, entrando na agulha, o resto é fácil. Basta estar atenta e saber que um ponto puxa o outro, que puxa o outro, que puxa o outro, que puxa” (LACERDA, 1985, p.25). Com “minhas mãos constituídas pelo trabalho” (ENGELS, 1979, p. 217), coloco a linha e a agulha que percorrem toda a costura. Vai, vem, volta, arremata, recomeça, caminho reto, caminho curvo, ziguezague. Costura/pesquisa com intenção de contribuir para a “transformação social” (MARX & ENGELS, 1998, p. 103). Com essa finalidade de ciência, decido caminhar com a pesquisa qualitativa da pesquisa-ação que, no Paranoá-Itapoã, tem sua especificidade, seu nome: a “inserção contributiva participativa transformativa superativa mútua” (REIS, 2011, p.135-147).

Como desbravo esse caminho? Quais têm sido minhas estratégias? Inspirada em Morin (2008, p.219), compreendo que é em meio à desordem-ordem-desordem que minhas vivências investigativas são constituídas. Como um organismo vivo que, em meio a desordem, se organiza e regenera, assim busco ser pesquisadora. Os desafios me

mobilizam a repensar a estratégia. Idas, vindas, cansaço, ânimo fazem parte do meu processo de produção de conhecimento.

O quarto, o quinto e o sexto capítulo são as costuras dos meus retalhos à colcha, os resultados dessa pesquisa. Minha “costuração” à colcha de retalhos. Antes de mim, a costura já existe. Depois de mim, continua. Os retalhos que costuro à colcha são a minha contribuição à produção de conhecimento que continua. Em “Costuração 1”, Capítulo 4, problematizo as vozes e sentidos que constituem a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na história da educação brasileira. Em “Costuração 2”, Capítulo 5, investigo as vozes e sentidos que dizem da especificidade da Educação Popular, constituída historicamente pela ação conjunta da Universidade de Brasília-UnB e do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Por fim, a “Costuração 3”, Capítulo 6, é a análise do processo de dialogia-dialética que vem ocorrendo desde 2015 entre a Universidade de Brasília, o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e a Escola Classe, nome escolhido para denominar a instituição onde estamos realizando a pesquisa, mantendo o anonimato.

Ainda sobre as terminologias utilizadas na Tese, faço alguns esclarecimentos importantes ao leitor. Ao citar Universidade de Brasília e Faculdade de Educação - FE, estou tratando do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – Genpex/FE/UnB. Daí que a sigla Genpex/FE/UnB é muito utilizada. Além dela, uso também a denominação grupo de pesquisa. Ao citar o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, estou me referindo ao trabalho histórico desenvolvido pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep. Por isso, as terminologias Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, Cedep ou apenas Movimento Popular se equivalem. No que se refere à relação entre Universidade de Brasília e Movimento Popular, as denominações escolhidas são: Projeto Paranoá-Itapoã, parceria, ação conjunta. No que se refere à relação Universidade de Brasília, Movimento Popular e Escola Classe, utilizo-me dos termos: roda de diálogo, roda de conversa, círculo de cultura, dentre outras denominações que indicam esse espaço de dialogia-dialética.

Finalmente, uso o nome Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJAIT, para dizer da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Essa escolha vai ao encontro da escolha política do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/Fórum de Educação de Jovens e Adultos – GTPA/Fórum EJA-DF, movimento que procura

articular, no Distrito Federal, educandos e educandas, educadores e educadoras, dirigentes, estudantes-pesquisadores, da rede pública, privada e dos Movimentos Sociais, em torno das principais discussões que se relacionam à modalidade.

Dentre esses debates, está o da nomenclatura. Para o GTPA/Fórum EJA-DF a denominação “Educação de Jovens e Adultos” não contempla os idosos e nem a especificidade dos educandos e educandas pertencerem à classe trabalhadora. Concordo com essa alteração, porque, inclusive, dialoga com a escolha política-filosófica dessa Tese pelo Trabalho, bem como com a base material, sujeitos jovens, adultos e idosos, que encontro na Escola Classe, *locus* dessa investigação. Escolho, assim, citar, com maior predominância no texto, a terminologia “Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores”. Ressalto, ainda, que essa terminologia já está incorporada na Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que aprova o Plano Distrital de Educação-PDE² e dá outras providências.

Realizados esses esclarecimentos, retorno à última parte da Tese, o Capítulo 7, em que realizo um alinhavo final do trabalho. Não um fechamento; um alinhavo, uma sequência de pontos de costura mais largos, para que outros pontos singulares continuem a tecitura. Resgato uma síntese dos resultados dessa pesquisa-ação e digo dos aprendizados para a minha vida. Qual a repercussão desse trabalho nas relações sociais que estabeleço na minha família, na Igreja, no Partido, nos Movimentos Sociais, no meu emprego, nas associações de bairro, enfim, na tecitura que me enreda e me constitui humana? Quais são as minhas intenções humanas-existenciais para a continuidade desse projeto, que é de vida? Registro, com isso, meus planos, intenções dessa continuidade.

Sejam bem-vindos e bem-vindas a essa roda de diálogo.

² O Plano Distrital de Educação é uma Lei com vigência de 10 anos, neste caso, de 2015 a 2024, que é instrumento de planejamento, gestão e integração do sistema de ensino do Distrito Federal, construído com a participação da sociedade, para ser executado pelos gestores educacionais.

1. O FORRO: HISTÓRIA DE VIDA E HISTÓRIA DO PARANOÁ-ITAPOÃ

Neste capítulo, trago o forro da minha colcha de retalhos. O forro como a parte da colcha que é base, sustentação para a “costuração”. Os fundamentos dessa costura são minha história de vida e a história do Paranoá-Itapoã. Reconheço com isso que a “natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VIGOTSKI, 2000, p. 27). Frase de Marx que é utilizada por Vigotski para explicitar a natureza social do desenvolvimento humano.

Minha constituição e, conseqüentemente, desta Tese, é produto do encontro-confronto das relações sociais vivenciadas da infância ao doutorado. Assim, minhas relações sociais em Minas Gerais me constituem e, ao chegar à Universidade de Brasília e ao Paranoá-Itapoã, novas relações sociais se dão, momentos de encontro-confrontos, drama humano. Processo ininterrupto de fazer-se humano e fazer história. Reconheço, com isso, que a história é constituída por dois planos, o ontogenético, história pessoal, e o filogenético, história da espécie humana; “[...] a singularidade da mente humana está no fato de que os dois tipos de história (evolução + história) estão *unidos* (síntese) nela” (VIGOTSKI, 2000, p. 23). Uma história pessoal, singular, que faz parte da história humana.

Busco, com essa compreensão de história, marcar a perspectiva de desenvolvimento histórico-cultural marxista que alicerça minha pesquisa-ação. Assumo que, “[...] contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. [...] parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital.” (MARX e ENGELS, 2010, p. 51-52) Meu objeto de pesquisa é síntese de um chão, uma base material, minha história de vida e a história do Paranoá-Itapoã. É desse encontro-confronto de relações sociais vividas, sob a égide do modo de produção capitalista, que emergem as inquietações desta pesquisa. Daí a importância de iniciar o trabalho com esse forro, esse chão, essa síntese que dá sentido à realização desse trabalho.

1.1. História de vida: “seguindo a canção” (Geraldo Vandré, 1968)

Início este capítulo com um trecho da música “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré: “Caminhando e cantando e seguindo a canção”. Existem

múltiplos sentidos que podem ser atribuídos a esta canção, mas, neste momento, ela chega até mim com a seguinte pergunta: qual canção tem guiado minha história de vida? Que canção é essa que toca o meu coração e me faz chegar até aqui? Volto às minhas origens para buscar responder essa indagação. Acredito que, desde a minha infância, a grande canção que me inspira é a educação.

O curso de Pedagogia em Brasília é parte da realização dessa canção, ser educadora. Como nos tornamos professores? A pergunta da educadora Roseli Fontana (FONTANA, 2003) ecoa em meu coração. Ao olhar minha trajetória de vida encontro muitas trilhas que me trazem até aqui. Uma palavra, um curso, a escola, um professor, a Igreja, uma professora, uma amiga, mil experiências. Lembranças que chegam a todo momento como flashes. Hoje, percebo que tudo tem sentido. Sentidos e significados de um dado contexto que precisam ser interpretados, descobertos, ressignificados. Sentidos inconclusos, incompletos, que estão em movimento e se renovam, me renovam como ser humana:

Minha relação com os objetos do meu horizonte nunca é concluída mas sugerida, pois o acontecimento da existência é aberto em seu todo; minha situação deve mudar a todo momento, eu não posso demorar ou ficar em repouso. A contraposição espacial e temporal do objeto – eis o princípio do meu horizonte; os objetos não me rodeiam, não rodeiam meu corpo exterior em sua presença e em sua concretude axiológica, mas a mim **se contrapõem como objeto do meu propósito de vida ético-cognitivo no acontecimento aberto e ainda arriscado da existência, cujos sentidos, valor e unidade não são dados, mas sugeridos.** (BAKHTIN, 2010, p. 88-89, grifo meu)

A narrativa de agora complementa-se com a apresentada na dissertação de mestrado. Ambas são incompletas, abertas ao acontecimento da vida. Aos sentidos que se renovam. Dos sentidos que me chegam nesse momento, ouço com intensidade a voz de meu pai. Enquanto a maioria das famílias desengana as filhas da profissão de educador, meu pai, ao me ver brincando e, ainda, contribuindo com minhas amigas nas lições de casa e nos estudos para as provas finais, sempre afirmava: “Essa menina aí, vai ser professora”. Assim, desde a infância, recebo esse incentivo familiar para ser professora. Para meu pai, trabalhador autônomo que vive das intempéries do comércio, a profissão docente é benquista, sempre cita a profissão de professor universitário como referência. Significa status, estabilidade.

A voz de minha mãe, talvez a principal influência, minha grande educadora da vida. Não estudou na infância, devido às dificuldades de sobrevivência da família. A

educação, já na época, pelos idos de 1950 e 1960, é privilégio. Recordo-me das histórias contadas por ela e por meus 13 tios. Família com abundância de carinho e carência de tudo que é material. O chinelo para ir para a escola é coisa de luxo. Não tem calçado. Não tem caderno. Não tem lápis. Não estuda. Já adulta, trabalhando, retorna à escola. Considerada a primeira da turma, chega até a sétima série do Ensino Fundamental, antigo primeiro grau. Nesse momento, conhece meu pai e se casa. Para ele, esposa não tem que estudar, tem que cuidar dos filhos. Aceitando essa relação, abandona novamente a instituição de ensino. Não conclui. Lugar de mulher é em casa: machismo, silenciamento, aceitação, opressão. Hoje, minha mãe se arrepende. Sempre me diz que casa e cozinha não dão futuro e nem reconhecimento. Tenho um grande sonho: que minha mãe continue a estudar. Espero muito que esta Tese fortaleça esse projeto e a faça seguir em frente.

Além das vozes dos meus pais, as vivências e os sons coletivos do aprender, na escola, nos trabalhos em grupo, nos cursos diversos, sempre me fizeram bem e feliz. O ambiente educativo é prazeroso desde os quatro anos de idade, quando vou para a creche, para que meu irmão Francisco, com seis anos, permaneça na escola. Ele, diferente de mim, até hoje não gosta dos estudos. Segue a profissão de meu pai. É um excelente vendedor.

Com intensidade, a experiência de ser educadora chega em minha vida aos 14 anos, ao me inserir na Pastoral Catequética da Igreja Católica. Realização profunda, compartilhada semanalmente, aos domingos, nos encontros da catequese com crianças de oito a nove anos. Nas manhãs ensolaradas de domingo, estávamos lá, eu, as crianças, os olhos arregalados e a alegria de partilharmos nossas descobertas espirituais. Essa sensação de contentamento, de sentido na vida, fortalece em mim a vontade de assumir o curso de Pedagogia e de enfrentar os preconceitos e a desvalorização social da profissão, que já estão presentes.

Conforme já descrito na dissertação de mestrado (LEMES, 2012), ingresso no curso de Pedagogia em 2001, fortalecendo esse sentido já encontrado na minha infância e na adolescência. Ao chegar à Pedagogia, encontro algo inesperado, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJAIT, por meio do Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - Genpex/FE/UnB. Grupo que é desdobramento histórico do Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de jovens e adultos do Paranoá, chão de onde nasce minha pesquisa-ação, conforme aprofundo nos Capítulos 1.2 e 2 da Tese.

No Genpex/FE/UnB inicio meus trabalhos como bolsista permanente. A bolsa permanência é direcionada a estudantes que precisam de auxílio financeiro para se manter no curso. Em contrapartida, naquela época, é exigida a realização de atividades em setores específicos da Universidade. Recordo-me com alegria do meu primeiro salário, R\$ 89,00 (oitenta e nove reais). Valor que garante mensalmente toda a minha alimentação (o valor de cada refeição era de R\$ 0,50) e meu transporte para a UnB (o valor diário era em torno de R\$ 1,00). Ao ingressar no curso de Pedagogia, preciso solicitar esse auxílio, para conseguir sobreviver em Brasília, desafio imposto aos estudantes de camadas populares que chegam ao ensino superior. Comigo não é diferente. A minha permanência no curso e em Brasília é garantida pelos auxílios sociais oferecidos ao estudante. Direito à educação, que precisa estar integrado ao direito à comida, transporte, moradia.

Como bolsista permanência do Genpex/FE/UnB, contribuo, inicialmente, com a parte administrativa-burocrática do grupo. Em seguida, assumo uma bolsa de extensão, que já possui características mais vinculadas à vivência político-pedagógica de uma pedagoga. Como extensionista, tenho meus primeiros contatos com as turmas de alfabetização de jovens e adultos do Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores do Paranoá. Primeiros contatos que já me desafiam, como profissional, a mergulhar em um chão, uma realidade concreta, enfrentando os desafios postos, buscando respostas, planejando, encaminhando, avaliando, reencaminhando, construindo junto, em um movimento vital de ação-reflexão-ação em que, ao agir, eu modifico a realidade e esta me modifica, me transforma, me ressignifica como profissional. Essa perspectiva, inclusive, é base para a reformulação curricular do Curso de Pedagogia na primeira década do século XXI. Com isso, a atuação do Genpex torna-se parte orgânica do currículo de Pedagogia, por meio dos denominados Projetos³, o que amplia a inserção de estudantes.

Aprendo, assim, ao longo de todo o meu curso de graduação, sobre a indissociabilidade da teoria-prática que dá sentido à minha escolha profissional e tem a ver com a “união ativa homem e natureza” de que trata Gramsci (1999, p.166), ao dizer da experiência científica como primeira célula do novo método de produção. Nessa perspectiva, meu processo formativo ocorre nesse embate com a realidade e seus condicionamentos. As disciplinas, textos, livros estão a serviço das indagações de

³ Projetos 1,2,3 (fase 1,2 e 3) e 4 (fase 1 e 2) são as denominações utilizadas para categorizar espaços curriculares do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que tem como base essa relação teoria-prática.

sobrevivência e existência da comunidade do Paranoá e, hoje, também do Itapoã. Processo de constituição como pedagoga, que somente tem sentido nessa materialidade, nesse chão do Projeto de Alfabetização, respondendo a essas questões. Concordo com Vazquez (1977, p.131), quando afirma que “[...] essa práxis original é exatamente a produção material, o trabalho humano”. Trabalho humano que é “um processo que participam homem e a natureza [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 1996, p. 211).

No terceiro semestre da Pedagogia, sou desafiada a realizar uma iniciação científica pelo Genpex/FE/UnB. Realizo duas pesquisas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, tendo como chão a relação entre o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e a Universidade de Brasília. Relações imbricadas que me constituem como educadora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Sinto que não escolho essa trajetória a priori; vou fazendo meu caminho, a partir das minhas circunstâncias e decisões, e, ao fazê-lo, sou refeita, numa relação dialética em que “[...] as circunstâncias fazem os[as] homens [mulheres] tanto quanto os[as] homens[mulheres] fazem as circunstâncias” (MARX & ENGELS, 1998, p. 36-37). Chego à licenciatura por meio da minha paixão pela educação, particularmente pela Educação de Crianças; porém, ao chegar, outros caminhos abrem-se e minhas decisões me conduzem à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Escolha do universo. Eu disse: Sim. Processo de ressignificação de vida, que é fundamental para eu chegar hoje nesta Tese de doutorado.

Em 2005, ingresso como servidora pública concursada no Ministério da Educação - MEC. Uma oportunidade inesperada que muito me contagia, pois até aquele momento trabalhava como bancária, assepsiano minha canção, minha paixão pessoal-profissional pela educação. A inserção no MEC, embora ainda não estivesse exercendo a profissão de professora em uma sala de aula, reintegra-me à área educacional.

No Ministério, sou inserida na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, onde permaneço até 2015, momento do meu afastamento para o doutorado. Nessa Secretaria, dedico-me por 10 anos, com mais afinco, à implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Programa que tem como principal objetivo a integração da Educação de Jovens, Adultos com a Educação Profissional. Trabalho e Educação. Com essa oportunidade, entro em contato

com uma área até o momento desconhecida no meu processo formativo, a Educação Profissional.

Ao longo desse período, 2005-2015, busco relacionar os aprendizados de Educação de Jovens e Adultos vividos na graduação em Pedagogia com a experiência da Educação Profissional apreendida no Ministério da Educação. Experiência importante, que me oportuniza as bases para a realização do meu Mestrado em Educação. Na dissertação de mestrado, pesquisa-ação realizada no período de 2010 a 2012, desenvolvo uma produção de conhecimento sobre a integração entre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores e a Educação Profissional. Essa pesquisa está consubstanciada na pesquisa-ação, realizada em Ceilândia-DF: O Proeja Transiarte na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo.

Na oportunidade do mestrado, conheço a Ceilândia, outra Região Administrativa do Distrito Federal, por meio do Projeto de Pesquisa Transiarte, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos – Proeja Transiarte⁴, coordenado, à época, pelo professor da Faculdade de Educação/UnB, Dr. Lúcio França Teles. Sinto-me, inicialmente, estrangeira naquela terra. E isso é bom. É um recomeço de relações com pessoas, espaços, um novo desbravar.

A título de esclarecimento, Ceilândia é a IX Região Administrativa do Distrito Federal (ao todo, o Distrito Federal considera a existência de 31 Regiões Administrativas). Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015/2016, a Ceilândia possui uma população de 489.351 habitantes. Historicamente, também é constituída com muita resistência. O nome Ceilândia significa Campanha de Erradicação de Invasões – CEI. Uma cidade que carrega em seu nome o reconhecimento de que seus moradores são invasores. Essa é uma das marcas que já registram os conflitos existentes no processo de constituição dessa Região Administrativa.

⁴ O Proeja Transiarte é fruto do edital Edital 03/2006 que fomenta em âmbito nacional o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. No Centro-Oeste, o Proeja Transiarte da FE/UnB compõe um consórcio de pesquisa composto pela Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Espírito Santo, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Instituto Federal de Goiás. Para mais informações desse projeto, acessar: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/>

À semelhança do Paranoá-Itapoã, existem moradores ceilandenses que buscaram e ainda buscam a garantia de direitos básicos para sua população: moradia, saúde, educação. Para compreender um pouco do significado de “ser Ceilândia”, tenho o auxílio de um grande historiador da cultura local, professor Manoel Jevan, que, com muita dedicação e amizade, ajuda-me a aprofundar a história e a realidade dessa tão especial cidade que tem como padroeira Nossa Senhora da Glória.

Com profunda gratidão à experiência vivida em Ceilândia, volto, agora, no doutorado, ao Paranoá. Não abro mão de uma pesquisa que tenha como base e chão cidades que abrigam, predominantemente, a classe trabalhadora de Brasília. Para compreender a geografia desses locais, destaco que, comparativamente à Ceilândia, a distância do Plano Piloto ao Paranoá é menor, sendo de 19,4km. Até Ceilândia, são 30Km. Os engarrafamentos até o Paranoá também são menores. O Paranoá, embora já tenha sido elevado à categoria de Região Administrativa, para mim, continua com características de vila, de interior. No Distrito Federal, o Paranoá é considerado a VII Região Administrativa. A população urbana é de 48.020 habitantes (PDAD, 2015, p.26), bem menor, se comparada à população de Ceilândia, dez vezes maior.

Para acessar o Paranoá via Plano Piloto, são possíveis duas rotas: uma via Ponte Juscelino Kubitschek (Ponte JK) e outra via Lago Norte. Ambos os caminhos são belos e praticamente com a mesma distância. Escolho o trajeto da ponte JK, não somente pelo tempo de viagem, que parece mais curto, ou pela obra de arte que é a integração Ponte JK e Lago Paranoá, mas também pelo pequeno percurso de mata fechada que nos leva até lá. Sensação de que estamos saindo de Brasília. Ainda ao longe, avisto o Paranoá. No alto. Essa visão traz-me à mente a lembrança de minha terra natal, Campanha, Minas Gerais. Lá também, de longe, avistamos a cidade, a catedral de Santo Antônio. Memórias que se imbricam, entrelaçam, trazendo saudade e afeto.

Como já dito, o Paranoá chega em minha vida em 2001. Sou chegante em Brasília. Venho de Campanha, uma das cidades do estado brasileiro de Minas Gerais, para cursar Pedagogia. Chego de “mala e cuia”, expressão popular utilizada para explicitar quando a pessoa se muda para algum lugar levando seus pertences. Minhas malas e cuias vêm dentro do ônibus. Pouca coisa. A cuia mais importante da bagagem é meu computador, um presente de minha vó. Meu tio vem me buscar na rodoviária. No carro, recordo-me como percebo Brasília: uma cidade estranha e bonita. Um sentimento dúbio, de vazio e admiração. O céu está azul. Tudo organizado. Chegando à Asa Norte,

vejo pessoas mendigando em um dos canteiros de Brasília. Ouço a avaliação de que são pessoas que não querem trabalhar. O comentário incomoda-me. A perspectiva trazida de Minas Gerais contenta-se em se entristecer com aquela realidade, não a julgar. Enfim, chegamos. Um sonho realizado: cursar Pedagogia na Universidade de Brasília.

Nos primeiros dias de aula, descubro que a Universidade está passando por um movimento de paralisação e reivindicação por melhores condições de trabalho. Estamos entrando na Greve Nacional das Universidades Federais, que ocorre em 2001⁵. O movimento grevista começa a chamar minha atenção. Participo. Conheço o grupo de estudantes da Pedagogia que está atuante na paralisação, todos participantes do Genpex/FE/UnB. Eles me acolhem. Vou aprendendo. Timidamente, começo a me interessar por tudo aquilo. Pessoas com sonhos, que enfrentam, que acreditam em uma humanidade melhor. Brilho nos olhos. Não quero sair.

Na greve de 2001, desenvolvemos atividades denominadas de oficinas pedagógicas com crianças em duas regiões administrativas do Distrito Federal: o Varjão e o Paranoá. Os estudantes grevistas escolhem uma creche pública do Varjão, por ser uma comunidade que, em 2001, está se estabelecendo como Região Administrativa do Distrito Federal. O Paranoá é escolhido por já ser uma Região Administrativa que possui uma trajetória histórica de parceria com o Genpex/FE/UnB, desde a década de 1980, por meio do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep.

O Cedep é uma associação que abriga pessoas do Movimento Popular, que, há mais de 30 anos, lutam pela melhoria de vida do Paranoá e, hoje, também do Itapoã. O Itapoã é uma Região Administrativa do Distrito Federal, próxima ao Paranoá, fundada no ano de 2005 e que, à semelhança do Paranoá, possui uma história coletiva de batalha pela moradia, saúde, educação, saneamento básico, dentre outros. No ano de sua fundação, moradores do Itapoã procuram o Cedep e a Universidade de Brasília para reivindicar a alfabetização de jovens e adultos. Esse desafio é aceito e, desde então, agrega-se o nome dessa Região Administrativa do DF nas expressões história do Paranoá-Itapoã, Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

O Cedep é fundado em 2 de agosto de 1987, representando “jurídica-politicamente a continuidade dos projetos que estão sendo desenvolvidos, às incansáveis

⁵ A greve de 2001, segundo informação de Taffarel (2002, p. 23) é uma das maiores greves da história das Universidades públicas brasileiras e tem duração de 108 dias. Dentre as reivindicações desse movimento, vale destacar a defesa da Universidade Pública e Gratuita.

lutas, aos movimentos de resistência e a conquista do Paranoá” (JESUS, 2007, p. 36). Dizem que, quando bebemos do chá do Cedep, não o abandonamos mais. Assim acontece comigo. Início minha participação nas atividades dessa associação em 2001 e permaneço até os dias de hoje, em 2018. O chá de erva-cidreira preparado pela Maria Creuza Evangelista de Aquino, nossa querida Creuza, é especial. Aquece-nos a alma. Para mim, a acolhida é marca registrada do Cedep. Sinto-me em casa, na casa de minha vó. O burburinho das pessoas, o perto, a voz familiar, o abraço apertado de Creuza, educadora e liderança popular, o sorriso largo de Lourdes, Maria de Lourdes Pereira dos Santos também educadora e liderança popular, a simplicidade de todos. Preciso disso para fixar morada em Brasília. Tudo isso me faz sobreviver, viver, em Brasília. Encontro. Gratidão ao Paranoá, ao Cedep, que me fazem sentir pertencente a este chão, uma filha adotiva muito amada.

1.2. História do Paranoá e Itapoã: o barraco, a árvore e a cruz

Início este texto com três palavras: o barraco, a árvore e a cruz. Esse é o título que registro, no Diário de Itinerância, do encontro realizado no dia 20 de março de 2015, com o Movimento Popular do Paranoá–Itapoã/Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep. A noite está chuvosa. Lourdes nos brinda com nuances da história do Paranoá, que até hoje não havia escutado (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2015, p.2). Decido registrar essa “contação oral”, para que possa, além de registrar, trazer singularidades e nuances dessa história que nos é tão preciosa.

Registro, antes, porém, que, nesse dia, como estudantes da UnB, temos que ir ao Paranoá de “carona solidária”, já que a kombi da UnB está sem recurso para pagar gasolina. Carona solidária é o nome que damos à ação de irmos ao Paranoá com os nossos carros particulares, quando temos problemas junto ao transporte institucional da Universidade. Geralmente, cotizamos a gasolina e vamos no carro de um ou dois colegas, dependendo do quantitativo de estudantes da UnB.

Dificuldades objetivas que nos acompanham ao longo das nossas pesquisas. São ao todo oito estudantes da Universidade e mais um convidado: eu, Dulce Mourão (estudante de Letras/UnB), José Orlando Rodrigues de Barros (estudante de Pedagogia/UnB), Elaine Silva Ferreira da Costa (estudante de Pedagogia/UnB), Ana Rosaria Borges de Faria (estudante de Pedagogia/ UnB), Amanda Araújo Neves (estudante de Pedagogia/UnB), Mariza Ribeiro Berredo (estudante de Pedagogia/UnB),

Thiago Oliveira Nunes (graduado e mestre em Educação Física/ UnB) e o convidado Luís Antônio de Faria, marido da Ana.

Como estamos com novos participantes, Lourdes nos acolhe e brinda com um breve histórico do Paranoá, novos sentidos aparecem na roda, sentidos que, até aquele momento, desconheço. Disse-nos que os primeiros barracos da então Vila Paranoá localizam-se onde hoje é o Parque Vivencial do Paranoá. Conta que, naquela época, década de 1980, há uma orientação coletiva para os moradores da Vila: todos os barracos devem plantar árvores em suas proximidades. Segundo Lourdes, há uma consciência ecológica presente. Assim nasce o atual Parque Ecológico Vivencial do Paranoá. Relata ainda que até hoje as pessoas daquela época vão ao Parque fazer reverência aos entes queridos que plantaram a árvore e que já não estão entre nós. Lourdes lembra da árvore plantada por sua mãe. Diz que, de vez em quando, vai lá conversar com ela. Saudá-la.

Lourdes continua a conversa contando das parcerias históricas do movimento popular do Paranoá com a UnB. Recorda-se, saudosamente, do Professor Ricardo Molina, da Faculdade de Engenharia da Universidade de Brasília, que comprova, diferentemente do discurso oficial do Governo, que é possível construir casas naquela região. Segundo Lourdes, a estratégia do movimento de jovens do Paranoá é buscar informação na UnB, para contrapor “as ditas verdades” do Governo. São jovens que têm certeza daquilo pelo que estão lutando. O Governo tem a ideia de que pobre não tem informação, diz Lourdes. Na contramão dessa perspectiva, os jovens do Paranoá buscam o conhecimento. Lourdes recorda também do Sr. Antônio de Pádua, uma das pessoas que coloca dificuldades para a permanência das famílias no Paranoá. Ela fica impressionada como a nossa memória guarda os nomes das pessoas que ajudam e também daquelas que nos atrapalham.

Estamos em roda. Eliane, alfabetizadora e liderança do Itapoã, aproveita esse momento de relato histórico do Paranoá e apresenta também um pouco da história do Itapoã. Um novo sentido que desvela mais uma vez que o acontecimento da existência está em aberto (BAKHTIN, 2010, p. 88-89). Recorda-se ainda do primeiro encontro com o professor Renato e a Julieta⁶, na época uma menininha, segundo descrição. Estamos em 2005. Eliane conta que quer levar a alfabetização para o Itapoã. Fazem uma reunião em sua casa, naquele momento ainda casa de chão batido. Ao final desse primeiro encontro, fazem uma oração ao redor de uma cruz. Momento profundo de entrega a Deus daquele

⁶ Renato Hilário dos Reis, orientador desta Tese, e Julieta Borges Lemes Sobral, sua orientanda de doutorado.

sonho, daquela luta. Em 2015, dez anos após aquele encontro junto à cruz, o trabalho continua. Abençoado.

Sobre o discurso oficial do Governo citado por Lourdes, lembro-me da realidade semelhante vivida por Karl Marx, em 1843, como jornalista da Gazeta Renana. Marx depara-se com um Estado que criminaliza a “livre coleta de lenha pelos camponeses nos antigos bosques comunais” (MARX & ENGELS, 1998, p. X). Segundo a legislação da época, “inspirada no princípio burguês da propriedade privada” (Ibidem, p. X), a coleta de lenha torna-se furto.

No Paranoá e Itapoã, a luta por uma moradia também é criminalizada pelo Estado. Mas pergunto-me: este não deveria proteger a população trabalhadora, que deu sua vida, suor, sangue pela construção de Brasília? Marx e Engels, respondem-me: Não! “O Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e seus interesses, tanto externa quanto internamente” (Ibidem, p.74). Compreendo, com isso, que a criminalização do movimento dos lenhadores, na Alemanha, em 1843, dos moradores do Paranoá, em 1986, e dos moradores do Itapoã, em 2005, faz parte de uma mesma luta, a luta de classe. Nesse enfrentamento, o Estado assume o lado do que Marx denomina de classe dominante.

Concordo com Marx e Engels (2004, p. 9), quando afirmam que a “história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro [...]”. Ao longo da história de toda a humanidade, exploração e submissão de um ser humano por e ao outro sempre existiu. No capitalismo, esse antagonismo de classe se dá na disputa entre capital e trabalho.

Não é uma luta entre pessoas, em que uma é má e a outra é boa. É uma relação social que tem como natureza o confronto capital e trabalho. Embate travado cotidianamente em todas as nossas relações sociais, na família, na Igreja, na universidade, na escola, no sindicato, no partido, no emprego, nos movimentos sociais, nas relações afetivas, dentre outras. Relação social de confronto de classe, que me constitui humana desde meu nascimento. Sou constituída por ela, mas também as constituo, daí que nessas relações, com minhas escolhas e práxis, teço e desvelo minha opção de classe. Em mim, alimento a hegemonia do capital ou do trabalho? Essa opção não acontece de modo linear

e passivo, é realizada em permanente conflito existencial, com vitórias e derrotas, de modo que, ao longo e ao final de minha vida, tenho resultantes que dizem o que mais predomina. A hegemonia do trabalho é a que eu persigo com essa pesquisa-ação, por compreender que o trabalho é “condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 1979, p.215).

Em 1957, começam as obras para a construção da barragem no Rio Paranoá. O canteiro de obras constitui-se em acampamento para abrigar os operários. A barragem fica pronta e esse acampamento transforma-se na Vila Paranoá, alternativa barata e próxima ao Plano Piloto. Entretanto, os operários que lá trabalham passam a ser denominados pelos poderes constituídos de invasores. Inicia-se a luta pela permanência desses moradores, migrantes que deixam sua terra e chegam a Brasília para sua construção. Embora não sejam reconhecidos na história oficial da capital, dão sua vida por essa terra, como declama Manoel Jevan:

[...] O “peixe-vivo” **JK** construiu a Bras“ilha”: **Construiu sozinho?** Bernardo Sayão desbravou rodovias: **Não tinha ao menos um tratorista consigo?** Israel Pinheiro chorou a primeira cova do “Campo da Esperança”: **só ele chorou?** Lúcio Costa venceu o “concurso do Plano Piloto”: **Quem mais venceu um concurso em Brasília?** Cada verso, uma glória... Quem prepara os seus planos? De “50 em 5 anos” surge um grande herói... **Quem paga as suas campanhas?** [...] (ALVES; MENDONÇA, 2013, p. 82, grifo meu)

Heróis inviabilizados que fazem o sonho de Dom Bosco tornar-se realidade. Em 1883, reza a história que Dom Bosco, santo italiano da Congregação dos Salesianos, profetiza: “Entre o grau 15 e 20 havia uma enseada bastante longa e bastante larga, que partia de um ponto onde formava um lago. Disse então uma voz repetidamente: quando se vier cavar as minas escondidas no meio destes montes (desta enseada), aparecerá aqui a terra prometida, que jorra leite e mel. Será uma riqueza inconcebível.” (COUTO, 2009, p.18).

Riqueza inconcebível, que não é partilhada. Muitos trabalhadores, que dão seu suor para a construção de Brasília, não adquirem direito a uma moradia digna na capital. Mãos que permanecem calejadas. Leite e mel que corre somente para alguns: “A história mostra que também, à semelhança de Canaã, Brasília não é a terra onde corre leite e mel. Mas que muitos têm que viver, lutar e até morrer, para conquistar e fazer correr leite, mel, moradia, pão, educação, saúde e trabalho” (REIS, 2011, p. 7). Lógica do capital que expropria a população do seu trabalho, dos seus direitos fundamentais. Eu sou o produtor da vida em Brasília, construo casas, barragens, estradas, mas não tenho direito a usufruir

disso. Sou “usado” e “descartado” como uma “coisa” e não como um ser humano que tem dignidade.

Essa é a relação hegemônica no capitalismo, de expropriação do trabalhador do usufruto de seu trabalho. Nesse contexto, a população do Paranoá organiza-se para garantir um direito fundamental: a moradia. A organização popular que vai ao encontro da perspectiva materialista histórico dialética de Marx e Engels, em que “as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias” (MARX & ENGELS, 1998, p.36-37). Assim, existe uma base material que condiciona o ser humano, mas esse age sobre essas condições materiais, a partir de iniciativas individuais e coletivas. No caso do Paranoá, existe uma situação de opressão posta, mas os jovens não aceitam esse condicionamento econômico, político, educacional e, até mesmo, ecológico (diziam que na localidade do Paranoá não poderia haver construções) e contrapõem essas determinações por meio da organização coletiva e do apoio de instituições como a Universidade de Brasília e a Igreja Católica.

Os jovens do Paranoá percebem que a educação é uma aliada importante nesse processo de enfrentamento e conquista junto ao Governo. Até aquele momento, a comunidade do Paranoá é constituída predominantemente por pessoas que não sabem ler e escrever. Na avaliação dos jovens da comunidade, essa questão impede o avanço das negociações com os poderes instituídos. Buscam uma alternativa para superação desse desafio. Querem que o processo educativo ensine, simultaneamente, a ler, escrever e calcular e que também contribua com a organização da comunidade na superação dos problemas sociais vividos. Procuram uma resposta junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, mas a negociação não se estabelece. Estão em processo de embate com os dirigentes do Estado, pela moradia e permanência no local. Brigam e resistem. Para esses gestores públicos, a oferta educativa pública é uma ameaça, pois representa uma forma de reconhecimento do direito à permanência da população naquele local.

Retornam e procuram outros meios e parceiros. Em 1985, fazem uma tentativa de articulação junto à Faculdade de Educação da UnB. A professora Marialice Pitaguari recebe na Universidade uma comitiva de jovens do Paranoá que tentam convencê-la da necessidade de alfabetizar jovens e adultos no Paranoá. O grupo percebe que a professora, em um primeiro momento, não se convence da proposta. Assim, mudam a tática. Marcam uma reunião no Paranoá e convidam a professora. Ao chegar, uma multidão está à espera da professora da Universidade.

A partir de então, Marialice aceita o desafio de iniciar um trabalho no Paranoá, na contramão do estabelecido e então predominante no currículo da Faculdade, que é a formação do educador e da educadora para atuar com o público infantil. Importante lembrar que, nesse período, a Universidade de Brasília não funciona à noite e não existe Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no currículo da Faculdade de Educação. Mesmo assim, ela aceita e fica no projeto de 1985 a 1989. Após uma licença médica, a professora Marialice retorna à sua cidade natal, Ouro Fino, Minas Gerais. Em 1989, assume como coordenador do projeto o professor Renato Hilário dos Reis (1989 a 2015) e, a partir de 2016, com a aposentadoria do professor Renato, assume esse compromisso a professora Maria Clarisse Vieira⁷.

Desde então, a FE/UnB é uma parceira importante no processo de construção de uma práxis educativa, com identidade popular, que, simultaneamente, ensine a leitura, a escrita, o cálculo e contribua, intrínseca e indispensavelmente, para a melhoria de vida da população do Paranoá. Em 2000, decorrente desse processo, emerge o Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - Genpex/FE/UnB. Seu objetivo central é articular a Universidade-Comunidade na construção de um ensino, de uma pesquisa e de uma extensão que contribua para a melhoria de vida dos sujeitos da comunidade e, dialógica-dialeticamente, com a formação dos pedagogos e demais graduandos e pós-graduandos da Universidade de Brasília.

Em 2005, com o início do processo de ocupação da cidade administrativa do Itapoã, a população organizada do Itapoã procura a Universidade e o Movimento Popular do Paranoá, para ampliação do trabalho de alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Desde então, a denominação do projeto passou a ser Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores Jovens e Adultos do Paranoá-Itapoã.

Além da Universidade, os jovens do Paranoá também recebem apoio do pároco local, José Gálea⁸, que naquele momento está comprometido com a construção de uma igreja voltada para os pobres e uma fé engajada na transformação da realidade, inspirado nas diretrizes do Concílio Vaticano II (1962-1965) e dos movimentos da igreja latino-americana que defendem uma igreja preferencial dos pobres. O grupo jovem do Paranoá vivencia um Cristo encarnado na história, que não aceita as injustiças sociais de forma

⁷ Maria Clarisse Vieira, Professora Doutora, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e atual coordenadora do Genpex.

⁸ Conforme descrição de Jesus (2007, p. 27) o Padre José Gálea funda a Paróquia São Pedro de Alcântara em 1973, situada na SHIS QI 07, conj. 17, lote C, Lago Sul, paróquia mais próxima da Vila Paranoá, à época.

passiva. Orar e agir, oração/ação. O Reino de Deus é o “já e o ainda não” defendido pelo Concílio e ratificado pelas conferências do episcopado latino americano de Medellín, na Colômbia, em 1968, e de Puebla, no México, em 1979. A salvação já começa aqui na terra e tem sua plenitude no céu. Nessa perspectiva cristã, o Reino de Deus principia com a melhoria das condições de vida do povo de Deus aqui na terra.

Jesus (2007, p. 28) reconhece que Padre José Gálea sempre esteve ao lado da comunidade e teve um papel importante na mobilização dos jovens para a defesa de uma humanidade mais socialmente justa. Essa mobilização inicia-se com a organização dos jovens em torno de um grupo denominado Turma Unida Comunicando Amor - TUCA. Da experiência no TUCA, os jovens começam a visitar as casas e as famílias, identificando a realidade sofrida da comunidade local nessa época da ocupação. A partir dessa vivência encarnada, decidem constituir o Movimento Pró-Melhorias do Paranoá. Esse Movimento busca apoio político e financeiro fora do Paranoá, a fim de contribuir com a luta daquela população sofrida, sem água, esgoto, moradia, educação, saúde. A mobilização dos jovens ganha força e entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB⁹, passam a apoiar o Movimento.

Conscientes da importância de contribuir com a luta da comunidade, os jovens pertencentes ao Movimento Pró-Melhorias do Paranoá concorrem à eleição da Associação de Moradores da Comunidade, que já existe. Em 1985, ganham as eleições e intensificam a batalha pela garantia de moradia e dignidade de vida para a população local: “Com este grupo à frente da Associação de Moradores, a mobilização da comunidade é intensificada e, com ela, a organização da luta pela fixação e urbanização.” (JESUS, 2007, p. 30)

Essa intensificação da luta não agrada os dirigentes governamentais, que permanecem ignorando os apelos da comunidade pela permanência naquele local. Acirra-se esse conflito e moradores descontentes com essa espera por uma ação do Governo constroem, de um dia para o outro, cerca de mil barracos. Essa atitude gera uma reação violenta do Governo, que derruba 800 barracos, com uso de aparato policial-militar,

⁹A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB é uma experiência singular brasileira, idealizada e fundada em 1952 por Dom Hélder Câmara. Dom Hélder é um bispo brasileiro, nascido em 1909, em Fortaleza/Ceará, que tem como marca histórica estar em defesa dos direitos humanos, ser contra as violações ocasionadas pela ditadura civil-militar brasileira e defender uma Igreja voltada preferencialmente ao mais pobre da sociedade. A CNBB nasce com essa marca de Dom Hélder, que é unir os bispos do Brasil em torno dos problemas políticos-sociais-econômicos locais, regionais e nacionais, aos quais a Igreja não pode ser indiferente. Em 2018, a CNBB continua sendo um espaço desse tensionamento.

desrespeitando crianças e mulheres (JESUS, 2007, p. 33). Nessa ocasião, jovens do Paranoá, em protesto, realizam uma greve de fome em frente à Catedral de Brasília. Ato simbólico que representa a radicalização de um movimento que tem, como principal aspiração, a melhoria de vida coletiva de sua comunidade, por meio da garantia de direitos básicos como moradia, educação, saúde, saneamento básico, dentre outros.

Essa greve de fome gera uma comoção local e nacional e o Governo Distrital, cuja capital é Brasília, muda a tática de luta, deixa o enfrentamento direto e passa a usar a estratégia de influenciar politicamente as ações da população do Paranoá, por meio da criação de uma Prefeitura local e da tomada da direção da Associação de Moradores, que passa a ser gerida por representantes do Governo. Com essa desarticulação intencional, o grupo de jovens, que representa os anseios de resistência e luta do TUCA e do Movimento Pró-Melhorias, perde as eleições da Associação para a chapa do Governo. Esse fato torna-se o motivo principal para a criação e organização do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-Cedep.

No Cedep, dentre os projetos que perpassam toda essa trajetória histórica de resistência, destaca-se o Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos do Paranoá, de onde emergem as questões e o objeto dessa pesquisa-ação. A seguir, apresento duas fotografias do Cedep.

Figura 1: *Primeiro galpão do atual espaço do Cedep, ocupado desde 1990*



Fonte: Foto tirada por Ana Carolina Fonseca. Disponível em: <http://quantasletrastemaluta.com/>
Acesso em: 19 abr. de 2018

Figura 2 Segundo galpão do atual espaço do Cedep



Fonte: Foto tirada por Ana Carolina Fonseca.
Disponível em: <http://quantasletrastemaluta.com/> Acesso: 4 jun. de 2018

Minha intenção nesse capítulo inicial é desvelar para o leitor esse meu forro, esse meu chão que nasce na tecitura da minha história de vida com a história do Paranoá-Itapoã. Nesse chão, sinto-me acolhida e aprendo a acolher, desenvolvo e exercito individual e coletivamente os enfrentamentos às condições de opressão do capital, assumo-me como um “ser de saber, que busca e produz conhecimento” (REIS, 2011). Sou grata a tantos aprendizados que emergem desse encontro da minha história de vida com a história do Paranoá-Itapoã. Essa Tese busca, assim, ser minha contribuição singular para essa caminhada histórica e coletiva que continua.

2. RECORTANDO O TECIDO: PROBLEMA, QUESTÕES, OBJETIVOS E SENTIDOS

Estamos no início de março de 2015. Chego ao Paranoá. São 18h45 do dia 6 de março. São 20 minutos pensando nesse retorno. O que me espera? O que mudou? Onde essa minha chegada me levará? Dúvidas e inseguranças que se fazem presentes, principalmente pelo caminho da pesquisa escolhido, a pesquisa-ação. Segundo Barbier (2007, p. 54), na pesquisa-ação, não levamos o problema pronto, mas o constatamos junto com os sujeitos do contexto vivido: “[...] o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva”.

Da conversa inicial com o orientador, prof. Dr. Renato Hilário dos Reis¹⁰, ainda no mês de fevereiro de 2015, discutimos a possibilidade de investigar o processo de transição dos egressos da alfabetização de jovens e adultos do Movimento Popular para a Rede Pública de Ensino. Mas seria isso mesmo? Esse seria o recorte do tecido? Esse caminho teria sentido para o Movimento Popular? Inquieta com essas perguntas, marco um encontro com as lideranças e educadoras populares do Paranoá-Itapoã.

Dia 6 de março de 2015. Chego ao Paranoá, dirijo-me ao Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep. É o meu primeiro encontro com integrantes do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, após a seleção no doutorado. São quase 19h. Sou a primeira a chegar. As crianças brincam na rua. O grupo de capoeira chega e o som do berimbau começa a embalar o Cedep. A noite está estrelada e fresca. Esqueço o casaco. Acabo de me recordar como o Paranoá é mais frio que o Plano Piloto. Enquanto espero, o cheiro das mangueiras e o berimbau me fazem companhia.

Vão chegando Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Coordenadora da frente de Educação do Cedep), Francinete Sousa da Silva (à época, Coordenadora de turmas da Educação Popular), Eliane (Educadora Popular), Eliana Costa (Educadora Popular) e Leila Maria de Jesus (Presidente do Cedep). A conversa inicia-se em clima muito aconchegante. Sinto-me em casa e à vontade. Como pesquisadora, coloco-me à

¹⁰ Renato Hilário dos Reis, Doutor em Educação pela Universidade de Campinas. Pesquisador em educação de jovens, adultos, idosos, do Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais -Genpex/Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. Autor do livro: *A Constituição do Ser Humano: amor, poder, saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Autores Associados, Campinas, 2011. Fundamenta-se na metodologia da pesquisa-ação de base marxista. Após sua aposentadoria, em 2016, credencia-se até janeiro de 2019 como Professor-Pesquisador da Universidade de Brasília.

disposição do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Compartilho algumas ideias iniciais da pesquisa, mas deixo clara a minha abertura para aquilo que o coletivo do Movimento entende como necessidade. O grupo presente faz uma análise sobre a realidade do que estão vivendo:

[...] porque antes estava na 17 (quadra 17). Porque nós temos turmas na 14, na 17 e na 21, aqui no Paranoá. Aí todos esses alunos que estavam no DF Alfabetizado¹¹ [Educação Popular] ao longo desses quatro anos formaram as turmas de EJA [em uma única escola classe da rede pública de ensino]. **E esse último ano, todos esses alunos que completaram oito meses, eles foram encaminhados para a EJA. Então, eu quero ver quantos vão voltar. A gente não sabe quantos desses alunos que nós encaminhamos vão estar realmente lá na sala. E eles vão estar em uma escola só agora.** (Fala de Lourdes, reunião coletiva realizada em 6 de março de 2015, grifo meu)

Compreendo, a partir dessa situação, que o acompanhamento, na Rede Pública, do educando e da educanda egressos da Educação Popular do Paranoá-Itapoã é um desafio, um recorte do tecido relevante na conquista da permanência e continuidade de estudos dos educandos e educandas. É um espaço de transição e encontro com uma nova organização político-pedagógica, que possui concepções, estruturas, horários, avaliações e educadores diferentes. Assim, estar com os educandos e as educandas na Rede Pública revela-se como uma necessidade premente para a continuidade do processo iniciado junto ao Movimento Popular do Paranoá-Itapoã/Cedep.

Importante salientar que essa demanda do Movimento Popular estar na Escola Pública não é nova. É uma demanda histórica que aparece no relato de nossa querida Lourdes na tese de doutorado de Reis (2000). Lourdes nos conta que, no final da década de 1980, o Movimento Popular busca estabelecer uma parceria com a Rede Pública para Alfabetização de Jovens e Adultos: “Era um grande avanço. Já pensou? Ter pessoas da comunidade junto com professores da rede oficial e alunos da UnB fazendo essa discussão com os alfabetizandos, que já estão inseridos na Rede Pública.” (REIS, 2011, p. 33).

Esse é o sonho do Movimento Popular do Paranoá, ou seja, estar na Rede Pública, contribuindo para a construção de uma proposta político-pedagógica que discuta e encaminhe as situações-problemas-desafios da comunidade. Lourdes destaca, porém, que na década de 1980 isso não se concretiza. Os professores da rede oficial se negam a fazer um trabalho que discuta os problemas da comunidade. Para Lourdes, isso ocorre

¹¹ Importante esclarecer que em 2015 as turmas de alfabetização de jovens e adultos da Educação Popular estão com financiamento do programa governamental do DF Alfabetizado. Programa que aprofundo no Capítulo 4.9 da Tese.

porque os professores da rede oficial não são do Paranoá, não vivem na pele os problemas da comunidade. Dão suas aulas e voltam para suas casas. Não têm participação na vida da população local. Com isso, barreiras começam a surgir frente à proposta do Movimento Popular. De barreiras em barreiras, chegam a um impasse:

Houve o impasse com os professores da rede oficial. Tivemos muitas discussões e eles não aceitaram muito bem a proposta. Depois de muita conversa, a gente viu que não ia dar certo. **Resolvemos então deixar a estrutura que tínhamos montada de um trabalho todo diferente.** [...] Com isso, resolvemos de novo, já tínhamos saído do Mobral, deixar o espaço institucional e continuar nos espaços comunitários. Eles continuaram lá com a política tradicional. **Fizemos um recuo tático, mas, hoje, eu entendo que, se tivéssemos aprofundado e levado avante essa discussão, poderia ter sido o grande gancho para uma transformação muito mais geral e profunda do como fazer educação no Paranoá.** (REIS, 2011, p.33-34, grifo meu)

A partir desse impasse, um recuo tático. Recuo tático por compreender que o melhor a fazer é ir para espaços comunitários e desenvolver a proposta político-pedagógica do Movimento Popular. Para mim, esse registro histórico de Lourdes fundamenta todo o sentido desta pesquisa-ação: e se tivéssemos aprofundado e levado avante essa discussão na Rede Pública de ensino? Que Rede Pública teríamos hoje no Paranoá? É claro que essas são conjecturas do nosso imaginário. O recuo tático traz também muitas possibilidades. Trinta anos depois, retomamos essa proposta, hoje, com uma experiência mais sedimentada e, talvez, com mais maturidade para trabalhar os impasses que continuam existindo.

A conversa sobre os impasses da caminhada me interessa muito. Parece que os impasses não ocorrem na primeira vez. Segundo Lourdes, as barreiras vão sendo erguidas, o diálogo vai ficando difícil, as dificuldades tornam-se maiores que os sonhos, a jornada começa a se tornar insustentável. Não aguentamos. Tentamos. Lutamos. Sofremos. Adoecemos. Mas as barreiras constituídas vão sendo de difícil escalada. Recuamos.

Entretanto, os recuos são parte de um processo estratégico de conquista e salto qualitativo. O perder, momentâneo, pode ser uma conquista futura. Nem sempre nos damos conta desse processo histórico e dialético, de avanços e recuos. Diante dos primeiros problemas e barreiras, desistimos. No caso do Paranoá, é um recuo; o sonho do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã de estar na Rede Pública permanece até hoje.

Contribuir para esse processo de aproximação da perspectiva de Educação Popular, historicamente construída pelo Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e Universidade de Brasília, com a Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de ensino

do Paranoá é a principal situação-problema-desafio (REIS,2000;2011) desta Tese. Situações-problemas-desafios que se referem às “necessidades econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural produzida do modo de produção dominante no país” (REIS, 2011, p.161). Compreendo que a singularidade do meu trabalho só tem sentido se vinculada ao processo histórico de luta e conquista do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Assim, esse “recorte de tecido” não me desvincula do todo; ao contrário, me implica mais nele: “o singular só pode ser entendido em toda sua riqueza quando visto como parte das relações que compõem o todo” (DUARTE, 2000, p. 92).

Pensando nisso e na contribuição que quero dar com esta pesquisa-ação, elaboro minhas perguntas e objetivos: Como essa pesquisa-ação, que tem como principal referência o processo formativo na educação popular, pode dialogar com a formação dos jovens, adultos e idosos trabalhadores que estão na Rede Pública de ensino, mais especificamente, os educandos e educandas do 1º Segmento¹² (1ª a 4ª Etapas) do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores? Como estar dialogando vozes e sentidos da Educação Popular com as vozes e sentidos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores da Rede Pública de ensino do Distrito Federal? Como continuar contribuindo com esse processo de resistência e teimosia esperançosa, estando processual-organicamente (REIS, 1996, p. 41) na Rede Pública? Com essas indagações em mente, delineio meus objetivos geral e específicos:

Objetivo geral

- Analisar e contribuir para o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores de uma Escola Classe da Rede Pública de ensino do Paranoá-Distrito Federal.

¹² No Distrito Federal, a Educação de Jovens e Adultos utiliza a terminologia de Segmentos para distinguir as fases da Educação de Jovens e Adultos. O 1º segmento corresponde às 1ª a 4ª etapas do Ensino Fundamental. O 2º segmento, às 5ª a 8ª etapas do Ensino Fundamental. E, o 3º segmento, às 1ª a 3 etapas do Ensino Médio. Na EJA, cada etapa corresponde a um semestre letivo. Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, instituição brasileira responsável pelo Censo Escolar, utiliza-se da terminologia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste trabalho, opto pela terminologia do Distrito Federal, locus da minha pesquisa.

Objetivos específicos

- Problematizar as vozes e sentidos que constituem o campo da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na história da educação brasileira;
- Investigar as vozes e sentidos da Educação Popular, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, que têm como marca a perspectiva histórico-cultural marxista de desenvolvimento humano;
- Contribuir para o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores que vem ocorrendo desde 2015, a partir da parceria Universidade de Brasília, Movimento Popular do Paranoá-Itapoã/Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep e uma Escola Classe da rede pública de ensino do Paranoá-DF.

Ao tecer esses objetivos, sinto a necessidade de aprofundá-los ponto a ponto, embora todos estejam entrelaçados: dialogia-dialética, desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural marxista, vozes e sentidos.

Em relação à dialogia-dialética, concordo com Bakhtin quando diz que “a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo” (BAKHTIN, 2010, p. 349). No fundo, é isso que procuro com essa pesquisa: viver. A vida só é possível se participamos do diálogo. Se somos considerados, ouvidos, acolhidos (REIS, 2000; 2011). E Bakhtin continua, “[...] Neste diálogo o homem [a mulher] participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana.” (BAKHTIN, 2010, p. 349)

Compreendo, assim, que o sentido da vida nasce dessa relação eu-outro, o espaço da liberdade humana: “o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente.” (BAKHTIN, 2010, p. XXXII). Sobre a relação eu-outro, sublinho que me refiro às relações sociais, “tal como é proposta de Marx e Engels e Vigotski” (PINO, 2000, p. 64), que dizem respeito a dois planos diferentes e interligados: “o plano estrutural da organização social, com suas dimensões políticas e econômicas, e

o das relações pessoais entre indivíduos concretos” (PINO, 2000, p.64). Esse destaque de Pino é importante, pois fortalece a dimensão de que a relação social dialógica-dialética perseguida nesta Tese assume a natureza constituidora do conflito de classe.

É reconhecendo esse embate, que se galga, com vitórias-derrotas, resultantes como síntese de caminhos e aprendizados novos em que todos os lados são transformados. Para que isso ocorra, é preciso abertura, escuta, uma relação social dialógica-dialética. Relação social dialógica-dialética que se contrapõe a uma relação monológica, como desvela Bakhtin:

O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônoma-responsiva, de outro eu (tu) isônomo. No enfoque monológico (em forma extrema ou pura), o outro permanece inteiramente apenas objeto da consciência e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados. (BAKHTIN 2010, p. 348, grifo meu)

As ponderações de Bakhtin são precisas e gostaria de analisar cada detalhe. Primeiro, o monologismo como relação social que nega a isonomia, a igualdade entre os seres humanos. Nessa relação, já existe a premissa que não somos iguais ou temos direitos iguais. Com isso, minha voz não vale o mesmo que a do outro, porque não temos os mesmos direitos. O outro permanece como objeto da consciência e não como outra consciência. Há um sentimento de desigualdade presente, sendo um superior. O outro torna-se uma coisa, um depósito de informações, um objeto, sem possibilidade e capacidade de pensar-agir. Não é outra consciência; é, apenas, objeto. Não existe abertura para a dialeticidade da relação eu-outro como possibilidade de afetar e ser afetado, transformando mutuamente as consciências. No monologismo, apenas um lado tem força decisiva. O outro, obedece e é silenciado (REIS, 2011, p.71). Atribui-se a alguém a última palavra.

Em contraponto, na dialogia-dialética, busca-se a igualdade entre os seres humanos, uma relação entre sujeitos, o poder decisório não está na mão de uma única pessoa, mas é compartilhado e realizado por todos que fazem parte da relação. O poder decisório não é de um, é de todos. É o que denomino de vez, voz e decisão individual e coletiva. Relação que é de acolhida, convergências-divergências, encontros-confrontos,

avanços-recuos, como tem se constituído a relação entre Genpex/FE/UnB e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

Nessa parceria, um espaço fundamental de exercitação da dialogia-dialética é o Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva (Fórum): “O fórum é uma reunião geral, uma aula coletiva, com a participação de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos e técnicos da UnB. Há também a ocorrência da participação dos já alfabetizados [...]” (REIS, 2011, p. 55). Espaço de exercitação e aprendizado de uma relação social em que “cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto, uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios, nem hierarquias” (BAKHTIN, 2010, p. XX-XXI).

No percurso dessa exercitação dialógica-dialética do “Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva (Fórum)” aprendo algo fundamental: no fórum, entramos de um jeito e saímos de outro. Chego carregada de minhas posições e certezas. Outras palavras circulam na roda. Escuto. Concordo com algumas, discordo de outras. Novas vozes circulam. Novos pontos de vista. Espera um pouco: não havia pensado nisso! Enxergo um novo horizonte ainda não visto. Concordo. Nesse contexto, não tem mais sentido as posições trazidas. Algo mudou, a partir do horizonte do outro. Como não tinha pensado nisso ainda? Caminho novo nascendo, nem só meu, nem só seu, meu-seu. Uma festa de renovação, como me diz Bakhtin (2010, p. 410).

Essa relação social dialógica-dialética remete-me à relação dialética ser humano-natureza pelo trabalho vivo:

O fio que não se emprega na produção de tecido ou de malha é algodão que se perde. O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia, de transformá-las de valores de uso possíveis em valores de uso reais e efetivos. O trabalho, com sua chama, dela se apropria, como se fossem partes do seu organismo, e de acordo com a finalidade que o move, lhe empresta vida para cumprirem suas funções; elas são consumidas, mas com um propósito que as torna elementos constitutivos de novos valores de uso, de novos produtos que podem servir ao consumo individual como meios de subsistência ou a novo processo de trabalho como meio de produção. (MARX, 2016, p. 217)

Assim, metaforicamente, na relação social dialógica-dialética, existe um fio solto que vai se perder. Uma divergência. Algo está fora da costura. O que fazer? Ignorar? Abandonar? Excluir? Silenciar? Ou acolher? O trabalho vivo acolhe esse fio, dá valor a

esse fio, lhe empresta vida e o modifica. O fio deixa de ser fio e é consumido pelo trabalho humano vivo. Transforma-se. Torna-se linha da costura. Não mais um fio solto, mas uma linha que é parte da costura. Uma resultante dialética em que o ser humano se aplica, dedica-se, abre-se ao novo, transforma-se. Uma resultante possível, fruto de um processo real-concreto de dialogia-dialética, em que na relação eu-outro modifico e me modifico, me torno humana.

Relação eu-outro que é central na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano marxista, que ancora esta Tese. Sobre isso, Bakhtin me presenteia com uma passagem sobre a relação mãe-filho:

De fato, mal a pessoa começa a vivenciar a si mesma de dentro, depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu nome, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; **são palavras de pessoas que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura auto-sensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como algo.** (BAKHTIN, 2010, p. 46-47, grifo meu)

Bakhtin inicia o texto afirmando que a criança recebe todas as definições de si dos lábios da mãe. Desenvolvimento humano que se inicia ainda no ventre materno. Da boca da mãe, o filho ouve todas as suas definições iniciais. Esse é exatamente o desafio que começo a vivenciar no dia 2 de dezembro de 2015, data do nascimento de meu filho, Domício Lemes Sobral. Pego-o no colo pela primeira vez e uma alegria inexplicável toca meu coração. Uma alegria e um medo desse outro tão desconhecido. Outro totalmente dependente de mim. Outro que preciso amar, alimentar, ninar, cuidar, tocar, conversar.

Já na amamentação, vejo-me diante de um ser humano tão pequeno que trabalha muito. Trabalha para produzir sua própria vida (ENGEL, 1979, p. 215). Fome, sede, carinho, tudo ali, entre o meu olhar, meus braços, meu peito e o corpo pequeno e frágil dele. Queremos vida e essa relação é o caminho para a sobrevivência e existência. Aprendemos juntos. Trabalhamos noites e noites a fio. Talvez um dos trabalhos mais duros e belos que existem. O dar-se ao outro em meio ao caos do totalmente novo. Novo para mim, novo para ele. Ele vai nascendo como filho e eu vou nascendo como mãe.

Relação dialética primeira. Vamos, juntos, nos localizando no mundo, eu, como mãe, ele, como filho.

À medida que Domício se desenvolve, percebo com mais clareza esse processo. Seu olhar atento me busca a todo momento. A necessidade da minha presença constante reflete o seu desejo infinito de aprender a enxergar, sentir, cheirar, tocar o mundo. Estar comigo para sentir-se vivo e organizar seu caos interno: “A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivos-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 46-47).

Assim, sinto que o movimento corrente entre nós é: Domício vê algo, olha para mim, e, somente em seguida, expressa sua significação. Como um espelho que está aprendendo o que se deve sentir a cada momento, a cada segundo, a cada queda, a cada alegria, a cada sabor, a cada imagem. Me ajuda mamãe?! De uma forma reflexa, a relação inversa também ocorre. Como mãe, começo a me ver em meu filho e, ao me ver, me revejo, reinvento, permaneço, mudo. Drama. Assim, como mãe-pesquisadora, me atrevo a complementar a análise da maternidade trazida por Bakhtin. Na relação mãe-filho, existe uma dialeticidade em que *ambos* constroem respostas para seu “caos infinito e agitado” (BAKHTIN, 2010, p. 46). Tanto a mãe como o filho nascem juntos e vão se constituindo humanos e humanas.

A relação mãe-filho traz, de forma muito nítida, a relação de constituição humana defendida por Bakhtin: “Esse amor da mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior” (BAKHTIN, 2010, p.46-47). Essa relação não ocorre somente na infância, mas acompanha o ser humano ao longo de toda a sua vida. Na infância, talvez a enxerguemos de forma mais clara, mas ela nos constitui cotidianamente. É a relação com o outro que me constitui ser humano, perspectiva do desenvolvimento humano marxista que é também de Vigotski:

Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura.¹³ Marx: sobre

um homem como 'genus',^{vii} aqui – sobre o indivíduo [...] Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no

coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. **Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade.** Discussão. Antes: cada criança tem raciocínio, do conflito deles nasce a discussão. Agora: da discussão nasce a reflexão. O mesmo sobre todas as funções [final da folha XYZ]. (VIGOTSKI, 2000, p. 27-29, grifo meu)

Compreendo também, com Vigotski, que nos constituímos nas relações sociais e essas são relações de classe, relações em que capital e trabalho estão em disputa. Ontologicamente, somos constituídos em uma relação social em que há uma hegemonia do capital sobre o trabalho. Assim, cotidianamente, ouvimos que para viver é preciso ter dinheiro, consumir, ter para ser, ter mais para ser mais. Não é uma decisão pessoal estar ou não nessa relação. Nascemos capitalistas. Chegamos em um mundo em que essa relação ontológica está posta. Assim, dia a dia, desde o ventre materno, ouvimos vozes que afirmam, negam, reafirmam essa relação, seja na família, na escola, no trabalho, na Igreja e em todos os outros “organismos superestruturais, ordens jurídicas e políticas, formas de consciência social, que se erigem a partir da estrutura econômica da sociedade” (GRAMSCI, 1999, p. 157-158). Constituímos nossa personalidade nessa dinâmica dramática: “A dinâmica da personalidade é drama”, diz Vigotski, mas “um drama é sempre um confronto de conexões” (dever e afeto, paixão e controle, amor e ódio, confiança e ciúme etc.), “não pode ser diferente, ou seja, é um confronto de sistemas” (PINO, 2000, p. 75). Vozes em disputa, drama, complexa trama que nos constitui humana e humano:

Isto só ocorre, segundo ele, pela **progressiva participação da criança (o homem) na trama da complexa rede de relações sociais** em que, desde o nascimento, está sendo envolvida. É como integrante dessa rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que **a criança (o homem) incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam um ser humano à semelhança dos outros homens – semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua (re)constituição no plano da subjetividade.** (PINO, 2000, p.9, grifo meu)

Pino destaca que esse processo não é mecânico e que, sem a nossa participação, somos objetos e sujeitos dessa relação. Assim, incorporo por meio do outro as significações culturais que me tornam humana. Essas significações estão em disputa. Vozes hegemônicas e não hegemônicas estão dentro de mim, reproduzindo as relações

sociais vigentes e constituindo a minha subjetividade. Uma luta de hegemonias, como me diz Gramsci (1999, p. 103): “uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real”.

De um lado, uma concepção do real me dizendo que para ser feliz é preciso consumir muito; de outro, outra concepção do real me dizendo: Você é. Você pode. Você sabe (REIS, 2011). Essa última voz, ainda não hegemônica, dispara dentro de mim uma luta entre concepções de mundo. Percebo que essa afirmação, embora importante, é insuficiente para me manter firme em um processo de contra-hegemonia ao capital. Preciso de um coletivo que me ajude. Esse coletivo pode alimentar, retroalimentar essa afirmação. A luta amplia-se, tenho medo, será que dou conta? Tudo me chama para o contrário. Ligo a televisão e logo sou novamente convidada a consumir, a consumir para ser feliz. Recuo. Porém, algo da palavra “rupturante” me faz sentir mais humana e feliz. Sozinha, realmente é impossível. Busco o coletivo, vozes que me afirmam e reafirmam como ser humano. Continuo. Preciso de muita acolhida nesse momento. Acolhida das minhas contradições. Acolhida dos avanços e também dos meus recuos. Acolhida que me faz permanecer e caminhar em meio às minhas contradições. Acolhida que me faz significar e me ressignificar como ser humano, com meu ser, minha voz, minha palavra.

Minha voz e minha palavra são produtos e produtoras de uma relação social viva: “Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 67). Palavra como carne mortal do sentido (BAKHTIN, 2010, p. 122). Palavra como coroamento da ação. Palavra como final do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2001, p. 485). Ação-palavra que é produzida eternamente nessa arena intersubjetiva. Palavra que não é vazia, mas carregada de sentidos. Sentidos de um dado contexto que precisam ser interpretados, descobertos, ressignificados. Palavra-sentidos que estão em devir, pois são vinculados a liberdade e criação humana que não se findam:

Não existe primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas

imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). **Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.** (BAKHTIN, 2010, p. 410, grifo meu).

Minha voz, minha palavra, meus sentidos expressam minha singularidade no mundo e estão em constante produção, porque são criados a partir do diálogo com outras vozes, outras palavras e outros sentidos. Assim, vou me tornando humana a cada dia e eternamente. O desenvolvimento humano não se finda na infância; é permanente e pulsante ao longo de toda a vida: não existe a primeira, nem a última palavra. Entendo, assim, a relação social dialógica-dialética como um processo vital da constituição humana. É somente “na categoria do outro que meu corpo pode tornar-se esteticamente significativo” (BAKHTIN, 2010, p. 54). Sei que não é fácil “lançar uma ponte entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas” (BAKHTIN, 2010, p. XXVII). Acredito, porém, que são socialmente determinadas, mas livres, enquanto sujeitos de sentido que podem se fazer e refazer.

Com esta pesquisa-ação aceito esse desafio de me colocar nessa relação, com minha voz, minha palavra, meu sentido, conhecidos e ainda desconhecidos, com um “pé” na Universidade de Brasília, no Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e na Rede Pública de Ensino, buscando estabelecer uma relação dialógica-dialética em que eu-outro, o outro-outro, nós nos tornarmos humanas e humanos.

Após recortar o tecido, delimitar o problema, as questões, objetivos e sentidos da Tese, pergunto-me: “Como costurá-lo?”. Qual é o caminho, o meio que utilizo para essa produção? Caminho que precisa ser coerente com a finalidade dessa produção do conhecimento: “não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo” (MARX & ENGELS, 1998, p. 103). Pego a linha e a agulha. Continuo.

3. A LINHA E A AGULHA: A PESQUISA-AÇÃO MARXISTA

Desafio-me, neste capítulo, com minhas mãos, a colocar a linha na agulha, iniciar minha “costuração”. Minhas mãos. Contemplo as minhas mãos e a capacidade que tenho hoje de colocar uma linha no pequeno buraco da agulha. Essa ação humana faz-me trazer a perspectiva histórico-cultural marxista de desenvolvimento humano que alicerça essa pesquisa-ação: “[...] Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também

produto dele” (ENGELS, 1979, p. 217). Minha mão é produto e produtora da relação entre o ser humano e a natureza. Relação que denomino trabalho.

Trabalho compreendido como “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2016, p. 65). Assim, pela necessidade de sobrevivência e existência, o ser humano, pelo trabalho, modifica a natureza. Dialeticamente, a natureza também o modifica. As condições de existência vão sendo produzidas e tornam-se também produtoras do ser humano. Um movimento de constituição humana que Vigotski analisa como o elemento chave do método dialético que se difere de uma perspectiva de desenvolvimento naturalista:

O elemento-chave do nosso método [...] decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalista e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. **A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças produzidas nela, novas condições naturais para a sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e da interpretação das funções psicológicas superiores.** (VIGOTSKI, 1996, p. 43, grifo meu)

A natureza me constitui dialeticamente, não mecanicamente, pois eu também atuo sobre ela: “E quanto mais isso seja uma realidade, mais os homens[mulheres] sentirão e compreenderão sua unidade com a natureza, e mais inconcebível será essa idéia absurda e antinatural da antítese entre o espírito e a matéria, o homem[mulher] e a natureza, a alma e o corpo” (ENGELS, 1979, p. 224). É nessa relação unitária e dialética ser humano-natureza, pelo trabalho, que me constituo humana num (em)sendo constante. Produzo e sou produzida pelas condições de existência econômicas, políticas, culturais, afetivas, científicas.

Com essa compreensão de desenvolvimento humano, pergunto-me sobre a perspectiva de ciência que alicerça essa investigação. Minha mão é produto, mas também é produtora de algo. Com ela posso fazer algo, faço ciência, faço história. Assim, concordo com Vigotski, quando considera o “conhecimento científico como um tipo de trabalho”. Constitui um tipo de trabalho e, como todo trabalho, é, antes de mais nada, um processo entre o homem e a natureza. E, nesse processo, o próprio homem enfrenta a natureza enquanto força surgida de seu seio” (VIGOTSKI, 1996, p. 223). Uma ciência

que é histórica, pois é “produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção” (PINO, 2000, p. 49).

Nesse sentido, assumo que minha perspectiva de ciência está calcada em uma base material-histórica e dialeticamente constituída sob a égide de um modo de produção específico, em que há o embate entre capital e trabalho. A caminhada histórica do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, em parceria com a Universidade de Brasília, tem se constituído nesse embate de afirmação-negação da vida. Por um lado, a negação da moradia, saúde, educação, cultura; por outro, o embate pela fixação, a fixação, a luta pelo bem-estar da população, pela alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos trabalhadores, pelo fortalecimento da cultura local.

É deste confronto de classe que emerge o método de conhecimento desta Tese: “[...] Pesquisar para resolver exigências de qualquer ordem e natureza, que se antepõem à minha existência e sobrevivência (situações-problemas-desafios) no cotidiano, contribuindo assim para o avanço da constituição humana do ser” (REIS, 2008, p. 12). Método compreendido como o objetivo, o caráter, a finalidade, a natureza da produção de conhecimento, como afirma Vigotski (1996, p. 283): “método de conhecimento, que determina o objetivo da pesquisa, o caráter e a natureza de uma ciência”.

Método de conhecimento que se fundamenta em Marx e Engels, quando percebem que os filósofos de sua época estão apenas interpretando o mundo, mas que o necessário é transformá-lo (MARX e ENGELS, 1998, p. 103-XI Tese a Fereubach). Marx e Engels, ao afirmarem essa tese, o fazem a partir da análise da sociedade alemã do século XIX, em que vigora dois tipos de pensamento. Um idealista, que estuda os conceitos e ideias, mas se abstém de investigá-los considerando as bases materiais de sua produção. Os filósofos idealistas analisam categorias como o trabalho de forma brilhante, mas não o fazem considerando o trabalho calcado nas condições materiais vividas nas relações de produção. E, outro grupo, os materialistas de Feuerbach, que, embora assumam o ser humano como fruto da natureza, ainda o fazem de uma forma naturalista e mecânica, sem considerar que o ser humano também atua nessa natureza, modificando-a e sendo modificado por ela.

Minha pesquisa coloca-se, assim, como uma iniciativa individual-coletiva, calcada em uma materialidade específica, e que tem uma opção de classe pelo trabalho. Com ela, disponho-me a gerar transformações em nível micro (ontogenético-ser humano),

que já são transformações nas relações macro (filogenético-espécie humana): “A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético.” (PINO, 2000, p.51)

Essa é minha busca como pesquisadora e, para alcançá-la, decido caminhar por meio da metodologia qualitativa da pesquisa-ação, por compreender que é a forma de fazer pesquisa que mais dialoga com o método assumido: não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo. Em outras palavras, utilizo uma metodologia, compreendida como “procedimento técnico” (VIGOTSKI, 1996, p. 283), que procura, “imbricada na superação da situação-problema-desafio (objeto da pesquisa), rupturar, pois, com um caráter apenas diagnóstico-descritivo-explicativo da pesquisa” (REIS, 2008, p. 14).

A metodologia da pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, p. 14). Como já descrito, essa pesquisa-ação emerge de um sonho histórico e coletivo do Movimento Popular do Paranoá, estar junto à Rede Pública de Ensino do DF, contribuindo com a construção de uma proposta político-pedagógica que discuta e encaminhe as situações-problemas-desafios da comunidade.

Para realização desse sonho, procuro o aprendizado da pesquisa-ação de Thiollent, Barbier, Marx, Engels, Freire, Morin, grandes referências nessa área, mas também trago a singularidade do “fazer pesquisa-ação” do Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – Genpex/FE/UnB, que tem se constituído a partir da relação dialógica-dialética que, desde 1986, estabelece-se com o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Esse jeito “meu-nosso” de estar-olhar-investigar-contribuir com o mundo tem sido denominado no Genpex de “inserção contributiva participativa transformativa superativa mútua” (REIS, 2011, p. 135-147).

É uma *inserção*, porque reconheço que, como pesquisadora, estou chegando. Assumo minhas relações de pertencimento e cumplicidade constituídas ao longo dos anos junto ao Paranoá-Itapoã, porém isso não retira de mim a minha singularidade como universidade. É *contributiva*, porque se propõe a estar “com” a comunidade, construindo

caminhos. Nessa construção, tomamos parte, somos observadores participantes ativos (BARBIER, 2007, p. 126), por isso também denominada *participativa*.

Barbier (2007, p. 126) destaca que, na observação participante ativa, o pesquisador está simultaneamente dentro e fora do grupo. Por meio de um papel desempenhado, adquire um status no interior do grupo ou da instituição. É exatamente esse o meu esforço, por meio de uma ação-reflexão-ação, estabelecer uma relação mobilizadora-problematizadora-modificadora nos espaços e com os sujeitos da pesquisa.

É *transformativa e superativa*, pois busca, por meio de uma construção coletiva, transformações-objetivas-subjetivas das condições de vida dos sujeitos participantes, sejam educadores, educadoras, educandos, educandas, estudantes-pesquisadores e estudantes-pesquisadoras da Universidade. Transformação que tem a ver com a superação da desigualdade social e a exclusão social, econômica, política, cultural e afetiva produzida historicamente pelo modo de produção vigente.

Sei dos desafios para transformação dessa realidade. Compreendo, porém, que a pesquisa já é um espaço privilegiado para estabelecer relações sociais que sejam transformações de significações já subjetivadas em nós e em toda a sociedade, de sujeito de “não direito” para de “direito”, de escola fechada para escola aberta, de educação adestradora para educação emancipadora, de sujeito que interrompe seus estudos para sujeito que continua na escola, de sujeito sem voz para sujeito com voz ativa no processo de construção do conhecimento, de sujeito não acolhido para sujeito acolhido. Essas significações-ressignificações são, para mim, transformações da realidade. Em outras palavras, “[...] é no bojo das relações sociais, inerentes à reciprocidade dialética infra e superestrutural presente com e na palavra (microcosmo da consciência da sociedade e da totalidade das relações sociais) e produzida na práxis histórico-cultural do sujeito e entre sujeitos, que ocorrem as transformações do sujeitos em sua caminhada” (REIS, 2011, p. 144).

Finalmente, é *mútua* porque busca a sua realização a partir do diálogo-dialético entre sujeitos Freire (2005), (Bakhtin, 2009; 2010) e Reis (2011), um acordo de interesses que nos mobiliza no chão da pesquisa, uma busca permanente da “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42). Acordos de interesses que Barbier (2007, p. 120) denomina de um “contrato aberto em todas as suas dimensões”, o que, na perspectiva do autor, favorece a avaliação e o controle permanente da pesquisa pelo grupo pesquisado que deve ser ativo no processo de uma pesquisa-ação. Um diálogo-

dialético permeado de conflitos “a comunicação verbal inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 14). Porém, diante desses desafios, continuo analisando, encontrando caminhos, superações e resultantes que nos permitam dar o próximo passo “Porque são os passos que fazem os caminhos”, como me inspira a poesia “Caminhos” de Mário Quintana. Meu passo é mais um nessa trajetória que já está em construção desde 1985/1986. Passo a passo, ponto a ponto, retalho a retalho, vamos contando, costurando, fazendo história.

3.1. A escuta sensível e a implicação na realidade complexa do objeto

Destaco da pesquisa-ação duas estratégias que me parecem fundamentais na realização desse trabalho: a escuta sensível e a implicação.

Em relação à escuta sensível, Barbier me convida a problematizar o termo “escuta”. Diferencia a escuta do ouvir. A escuta seria algo relacionado com a nossa capacidade de abertura ao totalmente outro: “[...] Devemos nos tornar receptivos ao outro e tentar estar “disponíveis” e “impressionáveis” pelas categorias do pensar, do fazer e do sentir que não estão em nossos hábitos.” (BARBIER, 1997, p. 19).

Estar aberta ao totalmente outro. Para mim, essa abertura apresenta-se, imagetivamente, como uma árvore. Com raízes profundas e uma copa sempre de olhos bem abertos para o céu-infinito. O que virá de lá? Chuva, estrelas, sol, lua, passarinhos que vêm nos contar sempre da alegria do voar. Como é ter raízes em uma proposta político-pedagógica e também estar aberto ao totalmente outro que encontro no chão da pesquisa?

Inicialmente, em 2015, ao chegar à Rede Pública, imagino que minha proposta é de levar algo a alguém, “implantar um projeto”. Com a caminhada, percebo que o aprendizado é mútuo. Eu também estou sendo modificada pela experiência da pesquisa, estou totalmente envolvida nesse processo. À medida que me entrego a essa experiência, algo me atravessa, algo me modifica e, hoje, meu olhar já não é o mesmo.

Barbier me diz que o ato de escutar o outro tem relação com a abertura da pesquisa a uma experiência e não a uma experimentação. O *experimental* seria aquilo que se relaciona com o teste de hipóteses e a *experiência* com a atitude que nos envolve por completo, não só “nossas faculdades lógicas e cognitivas, mas igualmente nossas faculdades de intuição e de imaginação ligadas ao reconhecimento pleno e inteiro de

nossa sensorialidade” (BARBIER, 1997, p. 19). A experiência, também, tem a ver com uma exposição, uma travessia a um lugar indeterminado, um jogar-se buscando uma oportunidade, uma ocasião (ANGELIM, REIS e BRUZZI, 2012, p. 94-110). Experiência que perpassa o pelejar que, para mim, é o próprio trabalho humano, como criação-criação da vida: “[...] Cum saber só de experiência feito [...]” e continua essa defesa na estrofe a frente quando diz: “[...] Não se aprende, Senhor, na fantasia, sonhando, imaginando ou estudando, senão vendo, tratando e pelejando” (ANGELIM, REIS e BRUZZI, 2012, p.94-110).

Essa perspectiva de escuta sensível e abertura a uma experiência dialoga com a perspectiva de produção de conhecimento trazida por Morin, ao afirmar que esta não é constituída “*in vitro*”, mas sim em um movimento vivo, com capacidade de autoregeneração. Certezas e incertezas, ordem e desordem fazem parte da caminhada.

Vou partir da ideia que Von Neuman formulou na sua teoria dos autômatos autoreprodutores. Ele observou que existia uma diferença capital no comportamento das máquinas artificiais e das máquinas vivas em relação à desordem. As máquinas artificiais se estragam rapidamente, embora sejam feitas de componentes bem confiáveis. As máquinas vivas, embora constituídas de componentes que se estragam rapidamente, as proteínas, escapam, durante certo tempo, da degradação: é que as células fabricam proteínas novas, os organismos fabricam células novas, enquanto a máquina artificial é incapaz de se autoreparar e de se autorregenerar. A máquina artificial não pode suportar os efeitos da desordem porque não dispõe de aptidões para a autoreparação e para autorregeneração. **Em contrapartida, as organizações vivas não só toleram uma certa desordem, como produzem os contra processos de regeneração e, com isso, extraem um benefício de rejuvenescimento dos processos internos de degradação e degenerescência. Vemos que a organização viva tolera a desordem, produz a desordem, combate essa desordem e se regenera no próprio processo que tolera, produz e combate a desordem.** (MORIN, 2008, p. 219)

Essa passagem de Morin é inspiradora para as minhas buscas do ser pesquisadora. Minha inserção na realidade não se paralisa com as incertezas e as desordens, mas caminha com elas, buscando compreendê-las, superá-las, fazendo autoexames e autocríticas. Como um organismo vivo que, diferente de uma máquina artificial, não se paralisa frente a um desequilíbrio. Dialética viva e da vida enquanto totalidade. Se existe um problema, esse é para ser superado, ordem-desordem-ordem, garantindo-se assim a sobrevivência e a existência humana sobre a terra.

Os espaços de peleja dessa pesquisa-ação emergem a partir da minha implicação histórica com o Projeto de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de

Jovens e Adultos do Paranoá-Itapoã, conforme já descrito no Capítulo 1 da Tese. Assumir a implicação nesse processo é desvelar que existe um “Engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, [...] em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, [...]” (BARBIER, 2007, p. 101) e minha produção de conhecimento é resultante desse processo, não tendo a pretensão de se assumir neutra. Assumo que “eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (IBIDEM, p.101).

No doutorado, identifico cinco espaços de implicação que estão entrelaçados e constituem o que denomino realidade complexa do objeto: os fóruns do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã; a Escola Classe; as reuniões na Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã; os encontros de ação-reflexão-ação do Genpex/FE/UnB (os semanais com o coletivo de estudantes-pesquisadores da UnB e as orientações individuais e coletivas com o orientador) e, por fim, meus silêncios e momentos de maturação das vivências. Compreendo “realidade complexa” como aquilo “[...] que está junto; [...] o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade da complexus não destrói a variedade e as diversidades complexas que o teceram [...]” (MORIN, 2008, p. 188).

Analisando essa complexidade, vem-me à memória, novamente, a colcha de retalhos de minha vó. Faço um parêntese para relatar essa lembrança, *in memoriam*, que me traz tanta saudade. Minha vó Sebastiana Borges da Costa, durante toda a sua vida, fez colchas de retalhos para aquecer seus 14 filhos. Recordo-me de sua casa. Era imensa (na realidade sempre foi muito pequena e simples, mas, para mim, com seis anos de idade, era um verdadeiro castelo). Rolava pela cama dos meus avós - a maior da casa, coberta com uma linda colcha de retalhos. Rolava por todos os lados. Cada retalho era um mundo. Um mundo a descobrir. Eu e o Mundo. O retalho azul, branco, preto, o riscado, o tracejado. Cada um, uma viagem. Todos juntos, o universo. O colorido da vida. Viagem para o além-mar! Tudo era segredo. Enquanto isso, o vento na janela, a casa cheia, os gritos dos primos, a comida na mesa, o cheiro de frango assado, o burburinho da família...Vida em abundância. Realização da mais íntima essência. Saudade.

Cada retalho, uma textura, uma cor, um tamanho. Estampado, liso, claro, escuro, tracejado, colorido. Cada um com sua especificidade, uma singularidade. Juntos, a possibilidade da produção criativa, da liberdade humana. Contemplando essa colcha,

vejo-me aqui buscando tecer os diversos “retalhos” que envolvem essa pesquisa-ação. Espaços interconectados e instigantes, que me provocam a uma permanente ação-reflexão-ação. Ação-reflexão-ação que é práxis:

[...] A experiência científica é a primeira célula do novo método de produção, da nova forma de união ativa entre o homem e a natureza. O cientista experimentador **é um operário, não um puro pensador; e seu pensar é continuamente verificado pela prática e vice-versa, até que se forme a unidade perfeita de teoria e prática.** (GRAMSCI, 1999, p. 166, grifo meu)

Uma resposta, um novo desafio da realidade, uma nova pergunta. Avanço, problema, não avanço, busca, solução, novo desafio. Continuidade-descontinuidade, avaliação, recomeço. Práxis que é movimento vital de uma produção de conhecimento que se propõe implicada em uma realidade e em permanente construção-elaboração prático-teórica.

Espaços interconectados em que se realizam os acordos de interesse que nos acompanham ao longo de toda a pesquisa. Os fóruns do Movimento Popular ocorrem às sextas-feiras, no período noturno, no horário das 19h às 21h. Participo das atividades do Fórum do Movimento Popular, juntamente com demais estudantes-pesquisadores¹³ da Universidade de Brasília. No caso desta pesquisa, o Fórum é um lugar central para construir o diálogo entre os pesquisadores da UnB e o Movimento Popular, avaliando em que medida a investigação caminha aprofundando e contribuindo com a superação da situação-problema-desafio identificada.

No início desta pesquisa, primeiro semestre de 2015, da articulação interinstitucional entre Movimento Popular, Universidade e Rede Pública, chego à Escola Classe, nome que dou, mantendo o anonimato, à instituição de ensino que é locus central dessa pesquisa-ação. Em 2015, a nossa primeira “roda de diálogo” conta com a participação da Escola Classe, do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, do Genpex/FE/UnB e do Departamento de Ciência da Computação da Universidade de Brasília. Nos anos subsequentes, 2016, 2017 e 2018, o Departamento de Ciência da Computação não participa. Roda de diálogo, roda de conversa, roda de costura são alguns

¹³ Estudantes-pesquisadores da Universidade é a terminologia que utilizo para denominar graduandos, graduandas de Pedagogia e demais licenciaturas, pós-graduandos, pós-graduandas de mestrado e doutorado em Educação ou de outra área. Além desses, temos ainda os graduados, graduadas, mestres e doutores que, mesmo depois de concluído o curso, continuam no Genpex/FE/UnB.

dos termos que utilizo para denominar o trabalho desenvolvido na Escola Classe como fruto da articulação Movimento Popular-Escola-Universidade.

A Escola Classe torna-se o espaço focal onde os principais acordos de interesse acontecem. As atividades na Escola ocorrem no período noturno, entre 19h e 22h, de segunda a sexta-feira. A cada semestre, o Genpex/FE/UnB, Movimento Popular e Escola realizam encontros para estabelecer os combinados e o cronograma de trabalho. A minha participação no Projeto, coadunando com os objetivos da pesquisa-ação, busca ser um elemento-pretexto mobilizador das turmas de 1ª a 4ª etapas do 1º Segmento da EJA, na perspectiva da proposta de Educação Popular desenvolvida há 30 anos, desde 1985/1986, pelo Movimento Popular Paranoá-Itapoã, em parceria com a Universidade de Brasília (REIS, 2011).

O terceiro espaço de implicação é a articulação com a Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã. No primeiro semestre de 2015, a Universidade é convidada a participar de duas reuniões promovidas pela regional com o objetivo de discutir a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores do Paranoá-Itapoã. No segundo semestre de 2017, o Genpex, o Movimento Popular do Paranoá e a Coordenação Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã estabelecem uma parceria para a oferta do Curso de Formação Popular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, curso presencial de 60 horas, ofertado de 17 de agosto a 07 de dezembro de 2017. Realizo os aprofundamentos desse curso no Capítulo 6.16 da Tese.

O quarto espaço de implicação são os encontros semanais do Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – Genpex/FE/UnB que ocorrem uma vez por semana, quinta-feira, período noturno, das 18h às 20h ou das 19h às 22h, e as orientações individuais e coletivas com o orientador dessa pesquisa, prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, e com as amigas de doutorado Nirce Barbosa Castro Ferreira e Márcia Castilho de Sales. É nesse espaço que nós, estudantes-pesquisadores, avaliamos e reorientamos a práxis desenvolvida junto com os sujeitos da pesquisa. Em geral, a dinâmica desses encontros segue a seguinte rotina: compartilhamos nossas vivências individuais, pontos positivos e desafiadores. Coletivamente, realizamos uma análise dos principais temas abordados e decidimos o planejamento da próxima semana.

Essas discussões possuem uma continuidade no caminho Paranoá-UnB, realizado no transporte institucional da UnB: uma Kombi (dependendo do quantitativo de

pessoas, solicitamos um transporte com mais lugares, como uma Van, micro-ônibus ou ônibus), que desde 1986, leva e traz, de segunda a sexta-feira, os estudantes-pesquisadores da UnB ao Paranoá-Itapoã. No percurso de ida e volta, que dura de 30 a 50 minutos, realizamos avaliações e elaboramos estratégias para o trabalho.

No período de 2015 a 2017, outro meio de discussão e encaminhamento do grupo tem sido o *Whatsapp* - “software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios, através de uma conexão a internet.”¹⁴ Todos esses espaços de troca, presenciais e virtuais, fortalecem o processo de constituição do pesquisador-coletivo: “O pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais [...] e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa.” (BARBIER, 1997, p. 103)

Como pesquisadora-coletiva não estou sozinha, somos um grupo. “Não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 70-71). Participação compreendida como fundamental no ato de conhecer “nada se pode conhecer do que nos interessa [...] sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional” (IBIDEM, p. 70-71). E coletiva, porque “nada está previsto, assegurado, de antemão, exceto a aceitação rogeriana de uma crença (sempre submetida à dúvida metódica) em um desenvolvimento do ser humano, tanto no plano individual como no grupal” (IBIDEM, p. 71).

Assim como uma colcha de retalhos, meu retalho é tecido em um outro. Minha pesquisa é parte de uma caminhada, é continuidade de ações-reflexões-ações ocorridas e ocorrentes em um grupo. Nessa colcha, todos os retalhos são importantes, atuam integralmente, trazendo sua singularidade, seu colorido, sua ordem-desordem. Desse encontro, conflitos ocorrem e são oportunidades de criação-superação-transformações.

Como quinto espaço da pesquisa, destaco minha casa. Reconheço aqui como um *locus* importante de meus silêncios-falantes. Refúgio onde exercito o desafio da escrita, já anunciado por Eliane Brum¹⁵. Segundo essa jornalista e escritora, depois de uma escuta sensível que se realiza com todos os nossos sentidos, o desafio é “encontrar o texto que

¹⁴ Informação disponível em <https://www.significados.com.br/whatsapp/>. Acesso: 18 jan 2018.

¹⁵ Eliane Brum é uma jornalista, escritora e documentarista brasileira. Formou-se pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 1988 e ganhou mais de 40 prêmios nacionais e internacionais de reportagem

possa expressar essa realidade que pertence a um outro, mas que está atravessada pelo meu corpo.” (BRUM, 2015). Nesse momento, Eliane Brum diz que “costuma engravidar das histórias” e quando, finalmente, chega o momento da escrita, sente uma libertação, mas também uma exasperação:

O momento de escrever, para mim, é de libertação, mas também de exasperação. É o momento em que sempre redescubro que as palavras não dão conta da vida, as palavras são insuficientes, eu sou insuficiente. Nunca alcanço contar a experiência em toda a sua potência, termino sempre faltante. **Mas sigo buscando as palavras que me escapam, o que de certa forma é o que também me mantém viva e de olhos bem abertos.** (Entrevista de Eliane Brum, em 03 de março de 2015, grifo meu)¹⁶

Assim também me percebo nesta escrita, um movimento de entrar em contato com a totalidade da realidade dinâmica dos sujeitos participantes: engravidar-me das histórias; escrevê-las como momentos de libertação e também de exasperação, consciente de que aquilo que me escapa é também aquilo que me motiva a continuar caminhando, de olhos, ouvidos, nariz, boca e coração abertos.

O desafio da escrita na pesquisa-ação é colocado ao longo de todo o percurso do trabalho. Desvelo, no próximo capítulo, os instrumentos que me ajudam a abarcar essa experiência, minha base material: o diário de itinerância individual e coletivo; o questionário-diagnóstico e as entrevistas.

3.2. A base material

Para realizar o registro dos processos vividos nessa pesquisa-ação, utilizo como principal instrumento o Diário de Itinerância da pesquisadora, que segundo Barbier (2007, p. 132) é um “[...] bloco de apontamento no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida [...]”. Na pesquisa de mestrado, posteriormente transformada em livro (LEMES, 2012), o diário de itinerância também é utilizado e contribui com questões fundamentais que somente a memória, com o passar do tempo, não consegue se recordar. No mestrado, fiz o entrecruzamento da base material do diário de itinerância, o meu olhar, com a base material das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Essa também é a pretensão do doutorado.

¹⁶Texto disponível em:

<https://www.facebook.com/BrumEliane/photos/a.480750498675063.1073741824.157764497640333/79620897108020/?type=3&theater> Acesso: 22 out 2016

A escrita do diário é exigente. Primeiro, pela rotina de escrita quase diária, e, segundo, pela busca permanente de transformar vivências em palavras escritas. Como a escrita pode expressar a totalidade vivida? Procuo desenvolver nessa investigação o que Barbier denomina de: “[...] entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. [...] a audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível.” (BARBIER, 2007, p. 98). Barbier ainda indica a elaboração de três Diários de Itinerância: o rascunho, o elaborado e o comentado (BARBIER, 2007, p. 138-142).

No caso desta pesquisa, identifico como *diário-rascunho* o manuscrito que faço em um bloco de anotações. Barbier descreve esse diário rascunho como “a parte mais íntima do diário de itinerância”, anotações e flashes de pensamento que me vêm no momento da experiência. O *diário-elaborado* é a escrita em que “eu estou em contato imaginário com um leitor virtual. Eu escrevo para mim e para outrem”. Considero que esse texto, já mais elaborado, é produzido quando digito no computador o relato da semana, já pensando no meu interlocutor, bem como na exposição do material. O *diário-comentado* é a socialização dessa escrita e escuta de seus comentários pelos partícipes da pesquisa. No caso desta investigação, o diário-comentado produz-se nos encontros semanais do Genpex/FE/UnB, nos Fóruns semanais do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e nas mensagens compartilhadas por meio eletrônico. A partir dessa socialização, novas elaborações são realizadas. Movimento de libertação-exasperação.

No segundo semestre de 2016, proponho ao grupo de estudantes-pesquisadores da UnB a elaboração de um Diário de Itinerância coletivo: “Nada impede evidentemente que o diário de itinerância se socialize ainda mais e se torne um diário de itinerância coletivo, isto é, redigido por um grupo ou subgrupo. [...] representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização de seus objetivos” (BARBIER, 2007, p. 143).

O primeiro exercício do Genpex/FE/UnB de produção do Diário de Itinerância coletivo ocorre em agosto de 2016. A proposta consiste em realizar as relatorias coletivamente. Com a utilização do Google Drive, aplicativo da rede social Google, cria-se um documento de texto que é compartilhado e editado virtualmente por várias pessoas. Registramos diariamente a avaliação dos acontecimentos vividos. A proposta dessa escrita coletiva e diária é ter, ao final de cada semestre, uma base material do grupo, que já explicita as significações dos estudantes-pesquisadores da UnB do processo vivido.

Base material que pode ser utilizada por todos os estudantes-pesquisadores em seus trabalhos finais de conclusão de curso, dissertações e teses. No período de 2015 a 2018, são elaborados dois Diários de Itinerância coletivos, um, no segundo semestre de 2016 e, o outro, no primeiro semestre de 2017. A elaboração do diário coletivo é um convite, não é uma atividade obrigatória.

Como minha primeira base material, tenho os Diários de Itinerância individuais que somam 524 páginas: primeiro semestre de 2015 (87 páginas); segundo semestre de 2015 (58 páginas); segundo semestre de 2016 (123 páginas); primeiro semestre de 2017(130 páginas, volume 1 e volume 2); segundo semestre de 2017 (126 páginas). Os Diários de Itinerância coletivos são escritos em dois semestres, totalizando 86 páginas, sendo um Diário coletivo no segundo de 2016 (40 páginas) e outro no primeiro de 2017 (46 páginas).

Além dos Diários de Itinerância individuais e coletivos, aplico, no segundo semestre de 2015, um questionário-diagnóstico que contribui para a construção do perfil dos sujeitos educandos e educandas que fazem parte do 1º Segmento¹⁷ do Ensino Fundamental da EJA da Escola Classe.

Figura 3 Formulário-diagnóstico do perfil dos educandos e educandas, 2015

FORMULÁRIO	
1.	NOME:
2.	ENDEREÇO RESIDENCIAL:
3.	TELEFONES:
4.	ENDEREÇO ELETRÔNICO:
5.	IDADE:
6.	SEXO: () MASCULINO () FEMININO
7.	CIDADE DE ORIGEM:
8.	CIDADE QUE RESIDE ATUALMENTE:
9.	QUAL SUA RELIGIÃO?
10.	TEM FILHOS? () NÃO () SIM, QUAIS OS NOMES?
11.	PARTICIPOU DO PROGRAMA DF ALFABETIZADO?
	() NÃO () SIM, QUANDO E ONDE?
12.	ESTUDA EM QUAL SÉRIE?
	() 1ª ETAPA () 2ª ETAPA () 3ª ETAPA () 4ª ETAPA
13.	PROFISSÃO:
14.	TEM COMPUTADOR EM CASA? () NÃO () SIM
15.	TEM COMPUTADOR NO TRABALHO? () NÃO () SIM
16.	UTILIZA O COMPUTADOR EM ALGUM LUGAR?
	() NÃO () SIM, ONDE?
17.	TEM FACEBOOK? () NÃO () SIM, QUAL?
18.	UTILIZA CELULAR? () NÃO () SIM, QUAL O NÚMERO?
19.	JÁ FEZ ALGUM CURSO DE INFORMÁTICA ANTES?
	() NÃO () SIM, ONDE?
20.	O QUE GOSTARIA DE APRENDER EM INFORMÁTICA?
21.	O QUE O(A) MOTIVOU A VOLTAR A ESTUDAR?
22.	O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA?
23.	O QUE PRECISA MELHORAR NA ESCOLA?
24.	O QUE MAIS GOSTA NO PARANOÁ?
25.	O QUE PRECISA MELHORAR NO PARANOÁ?

¹⁷ No Distrito Federal, o 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores é composto por quatro etapas, de 1ª a 4ª, e corresponde aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental Infantil; o 2º segmento do Ensino Fundamental da EJA também tem quatro etapas, de 5ª a 8ª; e, finalmente, o 3º Segmento corresponde ao Ensino Médio e tem três etapas, de 1ª a 3ª. Nos três Segmentos, cada etapa corresponde a um semestre letivo.

Fonte: Formulário elaborado pelo coletivo de estudantes-pesquisadores do Genpex. Diário de Itinerância, 2º/2015, página 17.

Esse questionário-diagnóstico de 2015, Figura 03, é preenchido, como parte da roda de diálogo, pelos próprios educandos, no laboratório de informática, e contribui para caracterização dos sujeitos e o planejamento das atividades subsequentes. Cerca de 100 estudantes da EJAIT digitam esse diagnóstico. No Anexo 1 da Tese, apresento um formulário preenchido. Os demais encontram-se nos meus arquivos pessoais. No segundo semestre de 2017, um novo questionário-diagnóstico é elaborado e preenchido como parte da pesquisa de mestrado de Karla Nascimento Cruz¹⁸. Do ponto de vista do perfil dos educandos e das educandas, o material de 2015 e o de 2017 possuem resultados muito semelhantes. Por isso, opto, na minha investigação, por continuar analisando os dados de 2015.

Por fim, no segundo semestre de 2017, realizo 11 (onze) entrevistas individuais e uma entrevista coletiva, totalizando 12 entrevistas, todas semi-estruturadas, com algumas perguntas elaboradas e outras abertas, sempre procurando um tom de descontração e cumplicidade com o entrevistado e a entrevistada. Realizo três entrevistas com educandos(as) da Rede Pública, quatro entrevistas com educadores(as) da Rede Pública, quatro com educadores(as) e dirigentes do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e uma entrevista coletiva com estudantes-pesquisadores da UnB. Participam da entrevista coletiva da UnB seis estudantes-pesquisadores, sendo dois da pós-graduação e quatro da graduação.

Cada roteiro de entrevista tem suas especificidades, mas procura contemplar, em linhas gerais, a história de vida do sujeito, suas especificidades e sua significação da relação que ocorre desde 2015 entre Escola, Movimento Popular e Universidade. Destaco a seguir o roteiro, Figura 04, elaborado para a conversa com os educandos e as educandas.

Figura 4 Roteiro de Entrevistas com Educandos e Educandas

¹⁸ Karla Nascimento Cruz é estudante-pesquisadora do Genpex/FE/UnB que desenvolve sua dissertação de mestrado na Escola Classe, tendo como objeto a prática de inclusão digital que ocorre desde 2015, a partir da parceria entre Escola Classe, Universidade e Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

Roteiro Entrevistas Educandos e Educandas

Crítérios:

Ser egresso do Movimento Popular

Ter participado do trabalho em um dos semestres: 1º e 2º de 2015; 1º e 2º 2016 e 1º de 2017.

1. História de vida

Origem (Qual a cidade de origem? Veio de lá quando? Sente saudade? Por que veio para Brasília?

Brasília (Quando chegou no Paranoá? Em que ano? Você vivenciou a época do Paranoá Velho? Do que se lembra?

Família (Qual a composição?)

Trabalho (O que faz? Gosta? Quais as dificuldades?)

Participa de algum grupo de lazer?

2. Movimento Popular e Escola

Por que decidiu voltar a estudar?

Participou da Alfabetização do Cedep?

Quem eram as alfabetizadoras?

Quando veio para a Escola Pública?

Como era no Cedep?

Como é na Escola Pública?

Percebe alguma diferença?

3. Escola e o trabalho desenvolvido com a Universidade

Pedir para que descreva como é a rotina do trabalho e da sala de aula. O que tem sido trabalhado?

O que mais gosta?

O que não gosta tanto e acha que precisa melhorar?

Você acha que o trabalho que desenvolvemos tem relação com a sala de aula? Se sim, explique como é.

Na roda, já discutiram os problemas da comunidade e da escola? Se sim, como foi? O que acha?

Como é a relação com os estudantes da UnB?

O trabalho contribui para sua vinda a escola?

Fonte: Roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora, no segundo semestre de 2017.

Com esse roteiro, entrevisto duas educandas, Dona Isabel e Sra. Patrícia, e um educando, Sr. Edmar. Sra. Patrícia (nome fictício) solicita, no termo de consentimento, o anonimato, por isso não a descreveremos. **Dona Isabel** é uma educanda comunicativa e afetuosa que sempre nos acolhe com seu sorriso largo e abraço apertado. É paraibana de origem. Tem dois filhos. Aposentada como doméstica. Teve um companheiro que foi um anjo em sua vida. Depois que ele faleceu, seu mundo acabou. É muito difícil reerguer, diz ela. Volta a estudar para se reerguer. Não é fácil voltar. Tem o incentivo da alfabetizadora popular. Considera que é uma graça de Deus estar viva e, hoje, estudando. Em 2017, está cursando a segunda etapa do Primeiro Segmento. Está conosco desde o início da roda de diálogo. Anteriormente à vinda para a Escola Pública, participa de uma turma de alfabetização do Movimento Popular do Paranoá-Itápoã.

Sr. Edmar é um educando guerreiro e persistente. Com uma história de vida de muita garra e trabalho, chega à Brasília. É do Piauí. Antes de chegar em Brasília, sofre um grave acidente. Sobrevive. Ninguém acredita, pois o acidente é muito grave. Vem em busca de melhores condições de vida para sua família. Encontra trabalho. Sente-se bem remunerado e traz a família. Tem três filhos, que são sua vida. Como profissional, faz de tudo um pouco. Está sempre disposto a trabalhar. Não quer largar os estudos, quer

avançar. Em 2017, está cursando a segunda etapa do Primeiro Segmento. Está conosco desde o início da roda de diálogo. Antes da Escola Pública, também participa de uma turma de alfabetização do Movimento Popular do Paranoá-Itápoã.

O roteiro com os educadores da Rede Pública, Figura 05, possui a mesma linha de raciocínio: história de vida, relação com o Movimento Popular e avaliação do trabalho desenvolvido desde 2015, com algumas especificidades relacionadas à práxis docente, tais como a história de formação inicial e continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Figura 5 Roteiro de Entrevistas com Educadores da Rede Pública

Roteiro Entrevistas Semiestruturada para Educadores da Rede Pública:

Critérios:
 Ser professor da Rede Pública contrato temporário ou efetivo
 Ter participado das atividades em um semestre letivo.

História de vida, formação profissional e atuação na EJA
 Nome. Idade. Origem. Há quanto tempo está em Brasília? Onde mora atualmente? Qual sua formação inicial? Como se tornou professor? Quando começou a trabalhar com EJA? Por que escolheu trabalhar com EJA? Possui outra profissão além de professor? Quando chegou ao Paranoá? E na Escola Classe? Como foi sua chegada no noturno da Escola Classe? Quando chegou? Como foi acolhida pelo grupo?

Universidade, Escola e Movimento Popular – o Diálogo

- Em 2015, a Universidade e o Movimento Popular chegaram à escola, qual foi sua primeira percepção desse processo? E suas impressões posteriores?
- Em relação à dinâmica do trabalho, tivemos um primeiro momento em 2015 (com os estudantes da informática), um segundo momento 2016 (somente o grupo da Pedagogia na sala de informática e, agora, em 2017, na sala de aula e na informática? Como você avalia essas mudanças?
- Em 2016, tivemos uma discussão sobre a PEC com os estudantes. Naquele momento, não tivemos tempo de sentar e avaliar essa questão, mas para nós é muito importante compreendermos a avaliação de quem vivenciou o processo.
- Esse espaço de diálogo Movimento e Escola Pública, como enxerga?
- No que tange a permanência e continuidade dos estudantes na escola, você acha que o trabalho contribui? Já ouviu algum comentário de educando ou professor?
- Você considera que o trabalho contribui para a permanência dos estudantes da EJA? Você já ouviu de algum estudante ou professor algum comentário sobre o trabalho? Quais?
- Você acha que o trabalho que desenvolvemos tem relação com a sala de aula? Se sim, explique como é.
- Como é a relação dos educandos da EJA com os estudantes da UnB?
- Como é a relação dos educadores da EJA com os estudantes da UnB?
- Você tem oportunidade para colocar sua opinião nas atividades desenvolvidas. Tem algum exemplo de como isso ocorre?

Fonte: Roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora, no segundo semestre de 2017.

Os educadores da Rede entrevistados são: Humberto, Ivana, Francinete e Joselice.

Professor Humberto nunca imaginou ser professor. Terminou faculdade em Sistema de Informação. Fez complementação em matemática. Teve um concurso para contrato na Secretaria de Educação e passou. Sua primeira formação, matemática, é para atuar no 2º segmento. Depois, fez Pedagogia. Foi um divisor de águas. Segundo professor Humberto, escutou algo de seus alunos que o marcou muito: “Você não escolheu ser professor, você nasceu para ser professor”. Antes de escolher ser somente professor, tinha uma rotina desgastante, mas quando entrava em sala de aula o seu universo mudava. Considera muito gratificante a profissão docente. Tomou gosto. Em 2008, foi contrato temporário. Em 2010, fez concurso de 20h EJA e foi chamado somente em 2013 (março de 2013). Em 2013, fez o concurso para 40h na Rede Pública e passou. Tudo no Paranoá. Terminou em 2013 a Pedagogia e fez concurso assim que sua primeira filha nasceu. Fez para matemática e fez para Pedagogia, as provas eram em turnos distintos. Não achava

que passaria em Pedagogia, mas passou. Hoje, ele agradece até os seus fracassos. Diz que se não tivesse passado por isso, hoje não teria a família que tem.

Professora Ivana é de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Com 14 anos fez inscrição para cursar o curso de Magistério e gosta do mundo da educação. Logo em seguida, trabalha em uma escola de educação infantil; sempre teve que trabalhar e estudar. Inicialmente fica quatro anos em uma creche. Começa a faculdade no Rio de Janeiro e termina em Brasília. Em Brasília, também trabalha inicialmente em uma creche. Depois, passa no concurso público para trabalhar com o Ensino Fundamental em Águas Lindas de Goiás, município que fica a 51 km de Brasília. Em Águas Lindas, trabalha 40 horas semanais com crianças. Com uma amiga professora de Águas Lindas, descobre o contrato temporário de 20h para atuar com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Decide tentar e consegue. Fica apaixonada pela EJA e, se pudesse, trabalhava somente nessa modalidade.

Professora Francinete é concursada da Rede Pública. É formada em Pedagogia. Chega à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores por meio de sua participação no Movimento Popular, período em que as turmas estão sendo financiadas pelo Programa do DF Alfabetizado. Fica dois anos como coordenadora das turmas de alfabetização do Movimento Popular e passa no concurso da Secretaria de Educação do DF. Depois de um ano na secretaria, é convidada pela direção da Escola Classe para assumir o cargo de supervisão noturna, visto que os educandos que estão na EJA são educandos egressos do Movimento Popular, todos que ela já conhece. Nasce no Maranhão e chega em Brasília com sete anos de idade. Inicialmente, mora no Gama, com seus pais e mais cinco irmãos pequenos. A vinda para o Paranoá decorre do sonho de melhoria de vida dos pais. Passando dificuldades no Gama, resolvem tentar a moradia no Paranoá, período da fixação, década de 1980.

Professora Joselice chega ao Paranoá em 1977. É baiana. Em 1977, a família já está toda aqui em Brasília. Vem para conseguir uma vida melhor. Começa trabalhando como caixa de padaria, depois no supermercado, em seguida em uma creche. Trabalha 10 anos em uma creche, com crianças de dois a cinco anos. Monta uma escola em casa, mas não dá certo. É assessora da administração do Paranoá no período de 2011 a 2014. Atua como educadora social e como professora de contrato temporário na Rede Pública. Conhece o Movimento Popular do Paranoá em 1989 e faz o curso de formação para alfabetizadora popular. Começa a dar aulas de alfabetização de adultos quando ainda está

no Ensino Médio. Depois faz Magistério e Pedagogia para poder se engajar mais. Em 2002, pega a sua primeira turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores da Rede Pública. Isso é muito positivo, porque pega na Rede Pública a mesma turma que está acompanhando na alfabetização de adultos. Em 2015, volta para a Escola Classe como professora temporária 20 horas semanais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Reconhece a forma diferente do Movimento Popular trabalhar. Sobre essa forma diferente, esclarece “[...] tem aquela roda de conversa, perguntar de onde veio, o que eles fazem, onde moram, o que gostam, uma história de vida de cada um, e a partir daí a gente pega aquela amizade, aquele entrosamento de até se convidar para tomar café, ou então na casa; a gente pega uma amizade muito grande”.

O próximo bloco de entrevista, é com as lideranças e educadoras populares. A intenção também é resgatar a história de vida dessas educadoras, suas singularidades, bem como a significação que possuem da relação Universidade, Movimento Popular e Escola Classe, conforme roteiro, Figura 06, a seguir:

Figura 6 Roteiro de Entrevista com educadores e lideranças do Movimento Popular

<p>Roteiro Entrevistas Semiestruturada para educadores e lideranças do Movimento Popular</p> <p>Critérios: Ser do Movimento Popular do Paranoá - Itapoã Participar das reuniões semanais do Movimento Popular, onde são apresentadas e discutidas as ações que serão implementadas na Escola Pública.</p> <p>História de vida e participação no Movimento Popular Nome. Idade. Origem. Há quanto tempo está em Brasília? Há quanto tempo está no Paranoá? Como conheceu o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e há quanto tempo participa? Qual sua principal atividade dentro do Movimento Popular? Por que você participa do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã?</p> <p>Universidade de Brasília Como e desde quando ocorre a relação do Movimento Popular com a Universidade de Brasília? Descreva como ocorre o trabalho da UnB e do Movimento Popular. O que você acha dessa relação? Quais as contribuições e o que precisa melhorar?</p> <p>Movimento Popular, Universidade de Brasília e Escola Pública Como você avalia a inserção do nosso trabalho na Escola Pública? Quais os pontos positivos e negativos desse processo? Você considera que o trabalho que está sendo desenvolvido na escola tem relação com o que é desenvolvido no Movimento Popular? Tem algum exemplo? Você considera que o trabalho na escola pública contribui para a permanência dos estudantes da EJA? Você já ouviu de algum estudante comentários sobre o trabalho? Para você, qual o impacto para o Movimento Popular na Escola Pública? Outras perguntas que se fizerem necessárias e surgirem a partir da entrevista.</p>
--

Fonte: Roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora, no segundo semestre de 2017.

Realizo quatro entrevistas com educadoras e lideranças populares: Leila, Vilma, Sandra e Lourdes. **Leila** é uma das grandes lideranças do Movimento Popular do Paranoá.

É professora da Rede Pública de Ensino, atuando como coordenadora pedagógica em uma escola do diurno. Possui graduação em Licenciatura Plena em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes de Brasília (1991). É mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2007) e, desde 2017, doutoranda em Educação pela Universidade de Goiás na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Sua participação no Movimento Popular do Paranoá inicia-se ainda na infância. Histórias que nascem imbricadas e tecidas. Não há como distingui-las, pois, nascem juntas.

Vilma é alfabetizadora e coordenadora da educação popular. Nasce na Bahia, em Coribe. Veio de lá bebê, com dois anos. Mora, inicialmente, no Gama e, com 8 anos, vem para o Paranoá. Não participa diretamente da fixação do Paranoá na década de 1980. Quando criança, a história que conhece do Paranoá é diferente da história que descobre com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep. Formada em licenciatura plena em História. Tem sua primeira experiência com o Cedep, a partir de uma formação política e do curso de informática oferecido pela instituição. Sua experiência com alfabetização inicia-se com um programa do governo, o Alfasol. Alguns anos depois, aproxima-se das turmas ofertadas pelo Movimento Popular. Gosta da metodologia do Cedep, pois ensina que seus alunos têm voz, têm direito e têm poder. Isso é muito importante, porque, segundo Vilma, somos silenciados durante todo o processo de educação.

Sandra é alfabetizadora popular. É filha de pioneiros do Paranoá, Sra. Badia e Sr. Sivaldo. É a quarta de cinco irmãos. A única mulher, os outros todos homens. Tem um padrasto, Sr. José Ramos, que é muito importante em sua vida. Conheceu toda a luta do Paranoá. Lembra-se de sua mãe indo lavar roupa no Lago Paranoá. Colocava umas tendazinhas no chão para as crianças brincarem. As crianças amavam aquele cheiro de natureza, aquela imensidão de água do lago. Ainda bem jovem, engravida e tem duas filhas. Hoje, uma, com 29, e, outra, com 30 anos. Já tem três netos. Entre 1989 e 1990, sobe para o Paranoá atual; anteriormente mora no Paranoá Velho. Lembra-se da luta pelo lote e de como as condições de vida daquela época são precárias. Trabalha duro e em muitos lugares para conseguir se manter. A educação surge em sua vida ainda na infância. Desde cedo, sente: vou ser professora. Decide estudar e fazer faculdade de Pedagogia. Tem orgulho de dizer que seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC é um resgate da história educacional do Paranoá, um resgate crítico. Para realizar o TCC, busca “dona

Lourdes”, do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep e, a partir daí, começa a se envolver com o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

Lourdes é uma das grandes lideranças histórias do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. É mineira de Paracatu, cidade distante 250 km de Brasília. Vem para o Distrito Federal com a família, em busca de melhores condições de vida. Participa de todo o processo de embate para a fixação do Paranoá na década de 1980. Ainda hoje, continua com a vitalidade e o compromisso de vida com sua comunidade. Lourdes é, para mim, um grande exemplo de mulher, profissional, liderança comunitária. Pela melhoria de vida da população do Paranoá e, hoje, também do Itapoã, dá seu sangue. Com mais de 30 anos de atuação no Movimento Popular, continua com a mesma gana e garra em busca de transformação social. A história de vida de Lourdes é contada com mais detalhes e aprofundamentos em Reis (2011, p. 11-68). É uma pessoa maravilhosa e inspiradora.

Por fim, realizo, com os estudantes-pesquisadores da UnB, uma entrevista coletiva, por compreender que os aprofundamentos com esses sujeitos podem ser realizados em grupo, como um encontro avaliativo do trabalho. O roteiro da entrevista, Figura 07, procura aprofundar a especificidade e o olhar desses sujeitos que estão na Universidade e decidem caminhar com o Genpex/FE/UnB.

Figura 7 Roteiro de entrevista com estudantes-pesquisadores da UnB

Roteiro Entrevistas Semiestruturada para estudantes-pesquisadores da UnB
 Critérios: Ter participado do projeto durante no mínimo dois semestres.

1. História de vida junto ao curso de Pedagogia ou outra Licenciatura.
 Nome. Idade. Qual o curso realiza ou realizou na UnB? Por que escolheu o seu curso? Quais suas expectativas? Como descobriu Genpex/FE/UnB?

2. Movimento Popular, Universidade de Brasília e Escola Pública

- Em qual semestre inicia sua participação no Paranoá-Itapoã?
- Há quantos semestres participa ou participou do trabalho?
- Pedir para que descreva como é a rotina do trabalho na UnB.
- Pedir para que descreva como são as atividades desenvolvidas pelo projeto na Escola, com educadores e educandos.
- Pedir para que descreva como é a rotina do trabalho no Movimento Popular.
- O que mais gosta?
- O que não gosta tanto e acha que precisa melhorar?
- Você acha que o trabalho que desenvolvemos tem conseguido dialogar a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos?
- Como é a relação da escola, direção, professores e alunos, com a UnB?
- Como é a relação da escola, direção, professores e alunos, com o Movimento Popular?
- Você tem oportunidade para colocar sua opinião nas atividades desenvolvidas. Tem algum exemplo?
- O trabalho no Paranoá contribui para você estar cursando a graduação na UnB?
- O trabalho trouxe alguma mudança para sua vida cotidiana?
- Outras perguntas que possam surgir a partir da conversa.

Fonte: Roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora, no segundo semestre de 2017.

Dos estudantes-pesquisadores da UnB que participam dessa entrevista coletiva, três pedem o anonimato: Violeta (nome fictício), Margarida (nome fictício) e Flor (nome fictício). Os demais são: Carlos, Cláudio e Ana. Ressalto que todos têm uma participação com muito comprometimento no Genpex/FE/UnB.

Carlos é estudante-pesquisador da UnB, graduando de Pedagogia, sua segunda licenciatura. A primeira é em Letras. Carlos está no Genpex/FE/UnB desde o segundo semestre de 2016. Participa ativamente do trabalho. Em 2018, é selecionado para cursar o Mestrado em Educação, também na Escola Classe, como parte da trajetória que vem desenvolvendo. **Cláudio** é estudante-pesquisador da UnB, desde 2017, mestrando em Educação pelo Genpex/FE/UnB. Insere-se no curso de Pedagogia, vindo transferido da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. A Pedagogia é sua terceira graduação, sendo as outras História e Direito. Conhece o Genpex/FE/UnB no primeiro semestre de 2016. Realiza seu trabalho final de curso na Escola Classe, investigando a repercussão das atividades para a vida do sujeito idoso. Por fim, **Ana** é estudante-pesquisadora da UnB, graduada em Pedagogia. Está no Genpex/FE/UnB desde 2013. Realiza seu trabalho

final de curso na Escola Classe, investigando o uso do computador, a partir da experiência de diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, que acontece desde 2015.

São 11 entrevistas individuais e uma coletiva, acordadas e realizadas. Transcrevo duas entrevistas e, para as demais, peço ajuda a uma instituição de transcrição de áudio, decisão que tomo para que não haja sobrecarga de trabalho neste processo. As transcrições das entrevistas totalizam 327 páginas. Por isso, no Anexo 2 da Tese, socializo apenas uma das entrevistas. As demais encontram-se nos meus arquivos pessoais. Ao todo, somando as páginas dos Diários de Itinerância (524) e as entrevistas (327), tenho um total de 851 páginas em papel A4, digitadas, para análise. Essas 851 páginas desvelam minha experiência, intenções, pretensões, resultados dos quatro anos de trabalho.

3.3. A análise

*[...] a gente quer passar um rio a nado, e passa;
mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo,
bem diverso do em que primeiro se pensou.
Viver nem não é muito perigoso?
(ROSA, 2006, p. 35)*

Início esse capítulo com Guimarães Rosa. Sabedoria que me faz recordar dos primeiros passos da caminhada em 2015. Receio, frio na barriga, sensações que me acompanham no primeiro encontro que realizo com lideranças e educadoras do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã para tratar desta pesquisa-ação. O que me espera? Onde esse primeiro passo irá me levar? Vislumbro tantas possibilidades. Tenho medo. Viver é muito perigoso, sim. Passar esse rio a nado, eis o meu desafio. Será que terei forças? Muitas perguntas. Agora, em 2018, vendo toda a travessia, toda a base material, percebo que chego à outra margem do rio. Rosa me diz: num ponto diferente do que se pensou primeiro. Mais embaixo ou mais em cima, mas na outra margem.

Para realizar a análise da travessia, destaco quatro etapas que se entrelaçam e buscam aprofundar as respostas aos objetivos da Tese.

A primeira etapa da minha análise é a vivência da experiência de 2015 a 2018. Meu mergulho no chão da pesquisa, no real-concreto-ocorrente. Uma experiência que me atravessa. Sobre isso, gostaria de conversar com um texto primoroso de Jorge Larrosa “notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Larrosa (2002, p. 24) traz uma provocação importante. Diz que os sujeitos atuais estão intensamente em busca de

informação, opinião, cheios de vontade e hiperativos. São sujeitos que não podem parar, têm que consumir e transmitir informação, têm que opinar, sempre, de forma rápida. As redes sociais virtuais têm intensificado essa situação. Esse processo, diz Larrosa, é contrário ao do tempo da experiência, tempo da costura:

A experiência, a possibilidade de que algo, nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção, a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24, grifo meu)

Larrosa convida-me para essa abertura sensível ao outro e à outra. Disponibilidade para o encontro e, acrescento também, para os desencontros. Percurso permeado de movimento, mudanças, inseguranças. Vem-me à memória, uma recordação. Em uma aula da disciplina de “Epistemologia da pesquisa”, bem no início do doutorado, primeiro ou segundo semestre de 2015, um dos colegas, ao fazer uma explanação sobre sua tese, diz em alto tom que já está tudo pronto. Estamos no primeiro ano do doutorado. Essa fala, que já tem todas as respostas, mais que uma segurança, desvela, para mim, nossas dificuldades em realizar travessias em que não sabemos onde iremos chegar. É realmente angustiante a não resposta. Entretanto, compreendo Larrosa quando me diz que viver esse percurso da experiência, das dúvidas e não respostas, é a grande oportunidade de viver uma pesquisa que me atravessa, me transforma, me faz chegar mais embaixo ou mais em cima, mas na outra margem, na do (em)sendo humano: “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.26)

Essa primeira etapa de mergulho no chão da pesquisa é acompanhada pelas leituras com fichamentos e escritas da Tese. Leituras dos nossos ancestrais. Leituras da nossa história da educação brasileira. Leituras dos autores que caminham comigo. Homenageio, entre esses autores, os amigos e amigas de caminhada do Genpex/FE/UnB: Reis (2000; 2011), Lima (1999), Jesus (2007), Viana (2012), Souza (2014), Barros (2016), Almeida (2016), Ferraz (2016), Rocha (2016), Faria (2016), Vieira (2016),

Machado (2017), Cruz (2017), Silva (2017) . Momentos umbilicalmente entrelaçados e que se inspiram mutuamente.

Dessa primeira etapa de mergulho no chão da pesquisa, emergem 851 páginas (524 dos Diários de Itinerância e 324 das entrevistas), digitadas em folha de papel A4, fonte Time New Roman e Arial, tamanho 12 ou 14, que registram esse processo. Experiência transformada em palavras escritas. Concordo ainda com Larrosa, quando me diz que o homem, e acrescento, a mulher, são palavras:

[...] que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocias ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21, grifo meu)

Novamente, a palavra que tem carne, que tem vida, que está sempre grávida de sentidos de um dado contexto que precisam ser interpretados, descobertos, ressignificados. Palavra que é “germe da ciência e nesse sentido cabe dizer que no começo da ciência estava a palavra” (VIGOTSKI, 1996, p. 237). Palavra viva que tem significado, pois é pronunciada (seja de forma escrita ou oralizada) por sujeitos reais. Sobre isso, considero imprescindível trazer a ponderação que Angel Pino faz sobre sinal e signo, ancorado em Vigotski e Bakhtin:

Diferentemente do simples *sinal*, **o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite [...]** O artista pode "ver-se" na sua obra. A medida em que a produz, torna-se o "outro" que olha e interpreta. O signo opera no campo da consciência, no qual ser *autor* e *espectador* constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. No mundo dos sinais não há reversibilidade, pois eles operam em um campo em que ainda não há consciência [...] No campo da linguagem, Bakhtin identifica o *sinal* com a forma lingüística e o *signo* com a sua significação num dado contexto enunciativo. **Enquanto o sinal é simplesmente identificado, o signo tem de ser decodificado ou interpretado.** O sinal faz parte do mundo dos objetos, constituindo uma entidade de conteúdo invariável. **O signo, ao contrário, faz parte do mundo dos sujeitos, constituindo uma entidade móbil e variável em função do contexto enunciativo. "A palavra," diz Bakhtin, "está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (1988, p. 95)".** (PINO, 2000, p. 59, grifo meu)

Larrosa, Vigotski, Pino e Bakhtin sublinham essa vitalidade da palavra que é pronunciada em um dado contexto. Ela é móvel, cheia de sentidos. Ela transforma quem a emite e quem a escuta. A palavra grávida de significado, precisa ser decodificada, interpretada, desvelada. Para isso, realizo o que considero a minha **segunda etapa da análise**: a revisitação e interpretação das palavras escritas. No primeiro semestre de 2018, revisito o material coletado e revivo os acontecimentos de 2015 a 2017. É um semestre de imersão e de uma solidão povoada de pessoas, seres humanos, que estão conversando, dialogando comigo.

Nessa **segunda etapa**, decido realizar, inicialmente, um fichamento de cada diário de itinerância e de cada entrevista. Esse fichamento consiste em me apropriar daquilo que mais diretamente contribui com as respostas dessa investigação. Leio e destaco os registros, falas, acontecimentos que considero centrais. Transfiro esses destaques para um arquivo próprio e converso com os autores da caminhada. Os fichamentos dos Diários de Itinerância são organizados em três colunas: uma com o texto original selecionado do Diário; outra com a data do ocorrido e a página; e, por fim, a última coluna com uma análise interpretativa, já dialogando com os autores que caminham comigo. No caso das entrevistas, utilizo apenas duas colunas; uma com o depoimento do sujeito e outra interpretativa, conversando com os autores. A partir desses fichamentos, das 851 páginas, chego a um total de 147 páginas. Material fichado, que é um refinamento em busca das nossas respostas aos objetivos da Tese. A seguir trago uma amostra do resultado dessa segunda etapa da análise.

Trecho de destaque do Diário de Itinerância	Data do Diário de Itinerância	Diálogo inicial om os autores
<p>Os estudantes chegaram às 19h. Alguns chegaram depois, mas a maioria chegou às 19h, em ponto. À medida que chegavam, iam se sentando nas cadeiras. As cadeiras estavam viradas para o círculo, não para os computadores. Vale lembrar que com esse grupo tivemos apenas um encontro. No primeiro encontro, ouvimos deles o que gostariam de aprender da informática. Eles ainda não haviam nem ligado o computador. Assim, buscamos fazer uma introdução do que seriam o computador e suas partes.</p> <p>Um dos estudantes presentes é eletricista e nos ajudou a explicar o que significava o estabilizador do computador. Em seguida, pedimos para todos ligarem as máquinas e trabalharem no word uma apresentação de si, já que isso ainda não havia sido realizado com essa turma. Dois estudantes, que sentaram próximos, desenvolveram uma dinâmica de trabalho interessante. Fizeram um diálogo sobre si. Um perguntava, outro respondia e eles escreviam no word. Em seguida, fizemos a leitura e a correção das palavras. Essa aula iniciou-se às 19h e finalizou-se às 20h.</p>	<p>27/04/2015, p.36</p>	<p>O círculo. Essa estratégia muito comum no Movimento Popular ainda é uma conquista em andamento nas salas regulares de EJA. Importante registrar que, embora os estudantes chegassem à sala de informática sedentos do computador, intercalamos esse processo com as conversas em círculo.</p> <p>A escuta do estudante. No primeiro encontro da informática de todos os semestres, iniciamos com a escuta do estudante. (FREIRE)</p> <p>Escuta elaborante. (REIS).</p> <p>A presença do eletricista na sala. O saber de experiência feito (LARROSA, 2002), que nos ajuda a compreender o que é e como funciona o computador. Tivemos uma aula de eletricidade com esse estudante. Valorizamos o saber dele.</p>

Caminho para minha **terceira etapa da análise**, releio cada fichamento e realizo agrupamentos temáticos pela recorrência da situação. Continuo, nessa fase, a fazer as

interpretações e aprofundamentos da palavra. Palavra que é para mim o coroamento de uma ação, traz à tona um microcosmo da consciência humana:

[...] nossos marxistas afirmam com razão que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete todo mundo. **Baseando-se nisto, dizem que investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais** [...] nessa colocação o conhecimento do singular é chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia, o direito de considerar o singular, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo, ou modelo de sociedade. (VIGOTSKI, 1996, p. 368, grifo meu)

A palavra investigada até o fundo revela o mundo inteiro. No caso do fichamento do Diário de Itinerância do primeiro semestre de 2015, por exemplo, uma situação predominante ao longo do semestre é a diferença entre concepções educativas. Diferenças que naquele momento são vividas entre estudantes de Pedagogia e de Informática. Vejo que essa situação recorrente é um “nó” do diálogo. “Nós da costura” utilizados em múltiplos sentidos, como: confronto, disputa, elo, coletivo, situação-problema-desafio (REIS, 2000; 2011), drama:

A novidade está em que essa condição que o signo torna possível faz da pessoa, ao mesmo tempo, o cenário interior do drama das relações sociais e a consciência do drama que tem lugar nesse cenário onde ela desempenha múltiplos papéis diferentes e, frequentemente, conflituosos. "A dinâmica da personalidade é drama", diz Vigotski, mas "um drama é sempre um confronto de conexões" (dever e afeto, paixão e controle, amor e ódio, confiança e ciúme etc.), "não pode ser diferente, ou seja, é um confronto de sistemas".(PINO, 2000, p.75, grifo meu)

“Nós da costura” que desvelam os dramas da pesquisa. Dramas que nos constituem humanos. A dinâmica da personalidade é drama. E o que é a personalidade para nós? É “o conjunto das relações sociais encarnadas no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33). E que relações são essas? Para nós, relações sociais de classe. Relações sociais em que estão em disputa capital e trabalho: “atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Experiência. Palavra. Microcosmo da consciência humana. Drama. Relações sociais de embate de classe. Enredada nesses momentos, pergunto-me como desvelá-los para o leitor? **Minha quarta etapa da análise.** Encontro em Nilma Lacerda uma saída: “É, assim. Muito jeito. A linha, entrando na agulha, o resto é fácil. Basta estar atenta e saber que um ponto puxa o outro, que puxa o outro, que puxa o outro, que puxa” (LACERDA, 1989, p. 9). Nessa fase, costuro os agrupamentos de minha colcha, buscando desvelar para o leitor as respostas como movimento e acontecimento da pesquisa-ação. Aprendo com Nilma Lacerda que um ponto puxa outro que puxa outro: “minha palavra é um ato, e este só vive no acontecimento singular e único da existência; é por isso que nenhum ato pode dar acabamento à própria vida, pois ele a vincula à infinitude aberta do acontecimento da existência” (BAKHTIN, 2010, p. 132).

Como resultante da análise teórico-prática, elaboro três “costurações”, nome utilizado para os resultados dessa investigação-ação. Na Costuração 1, Capítulo 4, revisito as histórias da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores e da Educação Popular, problematizando os pontos de cruzamento e não cruzamento desses campos ao longo da História da Educação Brasileira. Na Costuração 2, Capítulo 5, investigo os trabalhos do Genpex/FE/UnB que resgatam com mais intencionalidade as vozes e sentidos que têm se constituído, ao longo desses 30 anos, a partir da parceria Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e Universidade de Brasília. Por fim, na Costuração 3, Capítulo 7, mergulho na experiência na Escola Classe, minhas buscas do diálogo-dialético entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, em que eu atravesso e sou atravessada pelo outro. Os acontecimentos escolhidos não dão acabamento à experiência desses quatro anos de doutorado, porém são os nós atados-desatados que descubro e me movem nessa pesquisa-ação, me fazendo ir para a outra margem do rio.

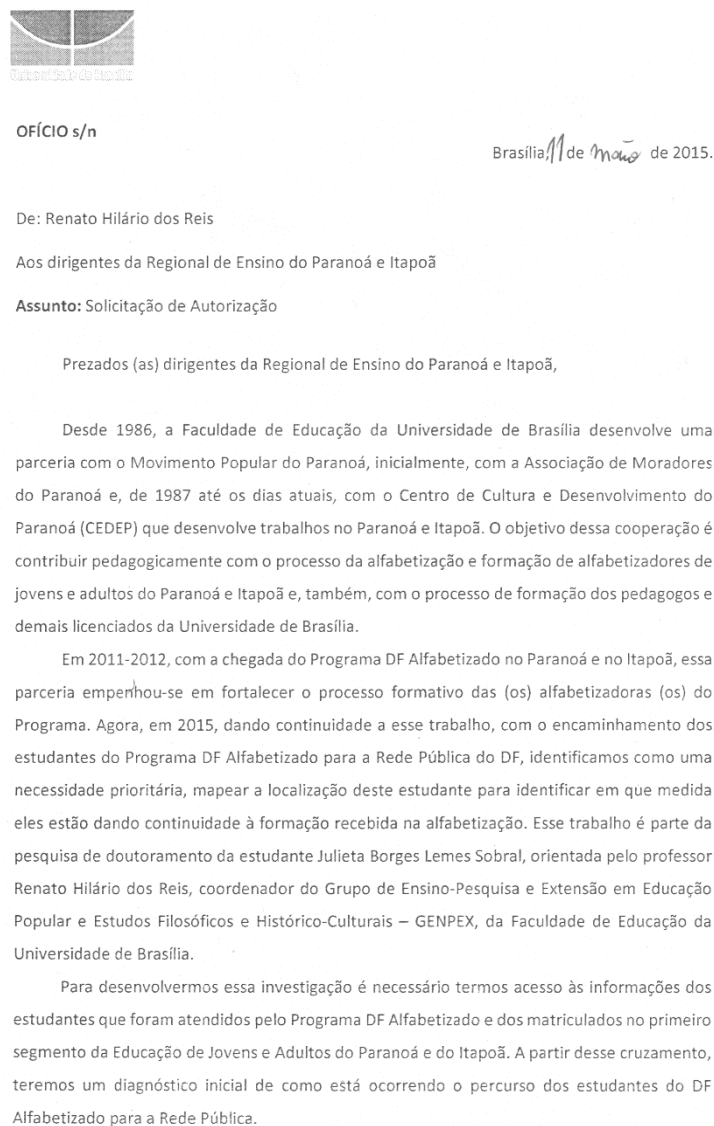
3.3. Os momentos da pesquisa

Ao longo de quatro anos, 2015-2018, vivo com intensidade cada tempo dessa pesquisa-ação de base marxista. Assim como na costura, tudo tem seu tempo. Em cada tempo, um acontecimento. Registro cinco momentos cronológicos dessa investigação-ação, para melhor compreensão do percurso temporal do trabalho.

O **primeiro momento** ocorre no primeiro e segundo semestre do ano de 2015 e tem como característica central a imersão na realidade investigada: Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, Escola Pública, Regional de Ensino e reuniões do Genpex/FE/UnB.

Imersão que almeja o estabelecimento de relações de confiança e cumplicidade com os sujeitos e instituições envolvidas na pesquisa. Neste momento, realizo as disciplinas obrigatórias do Doutorado, Epistemologia da Pesquisa e Pensamento Pedagógico, e as optativas, Educação de Jovens e Adultos e Transdisciplinaridade na Educação. Procuo dialogar esse referencial teórico-prático com a experiência vivida no chão da pesquisa, já como aprofundamento do meu objeto de estudo. Como parte desse primeiro momento de dialogia com a Rede Pública de ensino, consigo uma autorização da Regional de Ensino para a realização deste trabalho na Escola Classe do Paranoá, conforme Figura 08.


Figura 8 Primeiro documento de autorização da Regional de Ensino do Paranoá - 2015



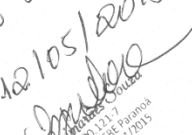
Com esse material, poderemos pensar, conjuntamente, estratégias que contribuam para uma possível melhoria do percurso. Esclarecemos que a investigação em andamento é uma pesquisa-ação e, além de identificar os desafios da realidade, está também comprometida em contribuir com estratégias de superação dos problemas.

Assim, solicitamos autorização da regional para termos acesso às informações citadas acima. Garantimos, desde já, o anonimato dessas informações evitando qualquer tipo de exposição dos estudantes e das escolas investigadas.

Sendo o que se apresenta, colocamo-nos à disposição para demais esclarecimentos,


Dr. Renato Hilário dos Reis
Orientador


Julieta Borges Lemes Sobral
Orientanda

autorização concedida
Em: 12/05/2015

Julieta Borges Lemes Sobral
Mestranda em Educação - UFPA
Referência: GED - CR - Paranoá
C.D.F. Nº 22 de 25/07/2015

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa primeira contratualização com a Rede Pública é realizada no dia 12 de maio de 2015, bem no início do doutorado (2015-2018). Com esse pedido de autorização, coloco-me à disposição para, conjuntamente à Rede Pública, elaborar estratégias que contribuam para a melhoria da oferta de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Também nesse primeiro momento, elaboro o artigo da disciplina Epistemologia da Pesquisa, denominado “O itinerário formativo de estudantes jovens, adultos e idosos do Paranoá-DF: uma proposta de pesquisa-ação de base materialista histórica dialética”, que se torna capítulo de um livro elaborado pelas instituições Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal de Goiás - UFG e Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Livro que é parte da produção do projeto de pesquisa interinstitucional aprovado no Edital do Observatório da Educação da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – Capes. Esse artigo contribui para minha reflexão-ação sobre o caminho metodológico da

pesquisa. O artigo encontra-se no livro RESES, E.S.; SALES, M.C. de.; PEREIRA, M. L. P. (Orgs). *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: políticas e experiências de integração à Educação Profissional*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

Por fim, no ano de 2015, contribuo com a revisão e ementa expandida do livro “As Significações do Texto Coletivo no Processo Alfabetizador de Jovens e Adultos do Paranoá e Itapoã UnB/Cedep” (GENPEX, 2018), uma produção coletiva que é resultado da pesquisa-ação desenvolvida por prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, Ângela Dumont Teixeira, Janaína Segatto e Marina Corrêa. Essa pesquisa é fruto de uma construção coletiva envolvendo educandos, educandas e educadoras populares. Destaco o nome das educadoras que participam dessa pesquisa-ação: Dione Mascena de Matos, Eva Lopes Sampaio e Eliane Pereira de Almeida. Produção que é central para a problematização dos pilares que sustentam o trabalho político-pedagógico desenvolvido pelo Genpex/FE/UnB.

O **segundo momento** desta pesquisa-ação ocorre no primeiro semestre de 2016: de dezembro de 2015 a julho de 2016. Tendo em vista a chegada de meu filho, Domício Lemes Sobral, desenvolvo meus trabalhos em casa. Nos intervalos da maternidade, entre as sonecas de meu filho, procuro trabalhar as leituras e o texto da Tese, já considerando o percurso realizado ao longo de 2015. Nesse período, tenho a aprovação do artigo “Uma análise das concepções que permeiam a formação profissional do Pronatec”, na Revista Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas, uma Revista Qualis A2. Esse artigo pode ser encontrado em LEMES, J. B.; VIEIRA, M. C.; REIS, R.H. Uma análise das concepções que permeiam a Educação Profissional no Pronatec. *Estudos em Avaliação Educacional* (Impresso), v. 28, p. 190-213, 2017). Nesse texto, discuto as concepções de formação profissional que permeiam a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, artigo que é fruto da pesquisa-ação realizada no mestrado.

Além desse artigo, participo também de uma entrevista coletiva publicada na Revista Com Censo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, problematizando o tema da identidade e diversidade na Educação de Jovens e Adultos. Essa entrevista pode ser encontrada em: VIANA, S.P.; CARIBÉ, R. L; REIS, R.H. dos; LEMES, J. B. *Revista Com Censo*. Identidade e diversidade na Educação de Jovens e Adultos, Brasília - DF, p. 12-24, 01 maio 2016.


O **terceiro momento** acontece no segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017, período de retorno ao chão da Escola Classe, do Movimento Popular e

da Universidade, após a licença-maternidade. Nesses dois semestres, me mobilizo para que todos os espaços vividos da pesquisa estejam fortalecidos e abertos à continuidade, um constante acordo de interesse mútuo com educandos e educadores. Barbier (2007, p. 120) fala de um “contrato aberto em todas as suas dimensões”; isso, na perspectiva do autor, favorece a avaliação e o controle permanente da pesquisa pelo grupo pesquisado, que deve ser ativo no processo de uma pesquisa-ação.

Acordos de interesses mútuos, que são consequências das relações de cumplicidade e dialogia vivida com os sujeitos e as instituições partícipes dessa pesquisa-ação. Acordos de interesses que já são conquistas desse sonho de estar organicamente na Rede Pública, dialogando a Educação Popular com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Destaco quatro documentos que são resultados dessa dialogia-dialética com a Escola Classe e Rede Pública, o Movimento Popular e a Universidade de Brasília.

O primeiro documento é uma declaração da Escola Classe, conforme Figura 09, dizendo da parceria estabelecida desde 2015, assinada pela diretora da escola em 19 de junho de 2017. A direção da Escola Classe registra a parceria que possui desde 2015 com o Genpex/FE/UnB, que objetiva a realização, em conjunto com a comunidade escolar, de ensino-pesquisa e extensão que contribuam para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos no Paranoá.

Figura 9 Declaração da Escola Classe - 2017

	<p>GDF - Governo do Distrito Federal SE - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Subsecretaria de Suporte Educacional Diretoria Regional de Ensino do Paranoá Escola Classe [] do Paranoá</p>	
---	--	--

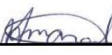
DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que o Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Estudos filosóficos e histórico-culturais – GENPEX, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UnB, possui desde 2015 uma parceria político-pedagógica com a Escola Classe [] do Paranoá, [] Paranoá, Distrito Federal, pertencente à Coordenação Regional de Ensino do Paranoá. Essa parceria tem como objetivo a realização, em conjunto com a comunidade escolar, de projetos de ensino, pesquisa e extensão que possam contribuir para o fortalecimento da oferta da Educação de Jovens e Adultos no Paranoá.

Decorrente desta parceria, desde 2015, a Escola Classe [] do Paranoá recebe, sob a supervisão da prof. Dra. Maria Clarisse Vieira, coordenadora do GENPEX, estudantes de graduação e pós-graduação (mestrandos e doutorandos) que realizam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na escola.

Por ser verdade, firmamos a presente declaração.

Brasília, 19 de junho de 2017.


[]

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF, além da Escola Classe, as pesquisas precisam ser aprovadas também pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, que, no período deste doutorado, é responsável por autorizar a realização de investigações de mestrado e doutorado na Rede Pública de Ensino.

Figura 10 Autorização do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE/SEEDF-2017



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 196/2017 – EAPE

Brasília, 26 de junho de 2017.

PARA: CRE Paranoá

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

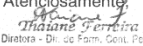
Senhor Diretor,

Autorizamos a pesquisadora JULIETA BORGES LEMES SOBRAL, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "DIALOGANDO VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL" tem como objetivo contribuir com o processo de dialogia entre a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, e a perspectiva educativa da Escola Classe X.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas diário de itinerância, questionários e entrevistas.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso a escola e aos alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília – UnB**.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pós-grad. e Desenv. Profissional - EAPE
Mobi.: 212.418.19
DODF Nº 224 - 14/12/16 Pág. 30

Thaiane Ferreira

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP: 70.390-070
Telefone: 3901-2378

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Em relação ao Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, esse acordo de interesse repercute em uma declaração do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, assinada pela Presidente da instituição, Leila Maria de Jesus, em 4 de agosto de 2017, como apresento na Figura 11:

Figura 11 Declaração do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá

CEDEP
CENTRO DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO DO PARANOÁ
 Fundado em 02 de agosto de 1987 - CNPJ 03.635.638/0001-97


Paranoá, 04 de agosto de 2017.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que **Julieta Borges Lemes Sobral**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília – FE/UnB e integrante do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos-Culturais-GENPEX/FE/UnB, tem o aceite do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, aqui representado pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã - CEDEP, para realização de sua pesquisa-ação para qualificação ao título de Doutorado.

Declaramos ainda que acompanhamos a referida estudante desde a graduação no seu envolvimento com as ações do movimento popular aqui representado e que este projeto é parte e continuidade do trabalho educativo que o GENPEX/FE/UnB desenvolve desde 1986 com o Movimento Popular do Paranoá, inicialmente, com a Associação de Moradores do Paranoá e, de 1987 até os dias atuais, com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP. O objetivo geral da cooperação GENPEX/FE/UnB e CEDEP é contribuir com a luta e melhoria das condições de vida dos moradores do Paranoá-Itapoã, por meio da permanente construção, no caminho do ensino, da pesquisa e da extensão, de propostas político-pedagógicas de educação e formação de educadores de pessoas jovens, adultas e idosas do Paranoá e Itapoã.

Atenciosamente,


 Leila Maria de Jesus Oliveira
 Presidente do CEDEP
 Gestão 2017/2019

CEDEP - Quadra 09 Conjunto D AE Lote 01 – Paranoá/DF - CEP 71571-004

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Sublinho, na Figura 11, o reconhecimento do Cedep de que esta pesquisa-ação é parte e continuidade do trabalho que, desde 1985/1986, o Genpex/FE/UnB desenvolve em parceria com o Movimento Popular do Paranoá.

Em relação ao acordo de interesse com a Universidade, trago como uma das resultantes, a aprovação ética da pesquisa pelo Comitê de Ética na Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, conforme Parecer nº 2.233.848, de 22 de agosto de 2017:

Figura 12 Aprovação ética da pesquisa pelo Comitê de Ética da UnB - 2017

UNB - INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: Dialogando vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	
Pesquisador: JULIETA BORGES LEMES SOBRAL	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 70367317.6.0000.5540	
Instituição Proponente: Faculdade de Educação	
Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA	
DADOS DO PARECER	
Número do Parecer: 2.233.848	
Situação do Parecer: Aprovado	
Necessita Apreciação da CONEP: Não	
BRASILIA, 22 de Agosto de 2017	
<hr/> Assinado por: Érica Quinaglia Silva (Coordenador)	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Destaco essa aprovação ética, por considerá-la um reconhecimento importante da Universidade de Brasília da eticidade de uma pesquisa-ação de base marxista. A análise ética da pesquisa é um procedimento relativamente recente nas ciências humanas e, particularmente, na Faculdade de Educação da UnB. Daí que essa submissão demanda de mim todo um esforço para compreendê-la normativamente, buscando atender as demandas da melhor forma possível: requerimentos que são inúmeros, com destaque para os de cunho mais político; formalizações de acordo de interesses entre sujeitos e instituições parceiras da pesquisa; e demandas mais pedagógicas-administrativas, que dizem respeito à própria escritura da Tese, como esclarecimentos sobre os roteiros das entrevistas, objeto e objetivos da investigação.

O segundo semestre de 2017 considero **o quarto momento** dessa pesquisa-ação. Continuo com minha participação nos espaços da pesquisa, mas tendo como foco a realização das onze entrevistas individuais e uma entrevista coletiva que adensam minha escuta dos sujeitos. Utilizo, nesse momento, o Termo de Consentimento como

instrumento para firmar e reafirmar o acordo com os sujeitos dessa pesquisa. No Anexo 3 da Tese, apresento um dos Termos assinados, os demais encontram-se nos meus arquivos pessoais.

Figura 13 Termo de Consentimento Entrevistas Individuais e Coletiva

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais - GENPEX
 Orientador(a): Renato Hilário dos Reis

Nome da Pesquisa: Dialogando vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

TERMO DE CONSENTIMENTO 1

Caro (a) Educando(a) ou Educador(a) ou liderança do Movimento Popular ou estudante-pesquisador(a) da UnB,

Essa pesquisa é parte da produção de conhecimento do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais – GENPEX da Faculdade de Educação-FE da Universidade de Brasília-UnB. Grupo que é desdobramento histórico da parceria que há 30 anos a FE-UnB possui com o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

Em 2015, eu, Julieta Borges Lemes Sobral doutoranda em Educação, sob a orientação do prof. Renato Hilário dos Reis, iniciei uma pesquisa no Paranoá-Itapoã com o objetivo de contribuir com o processo de dialogia entre a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, e a perspectiva educativa da Escola Classe X.

Para dar prosseguimento a esta pesquisa, solicito a sua permissão para a citação dos depoimentos da entrevista no trabalho final e em futuras publicações. Comprometo-me com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por você.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

Concordo em participar da entrevista individual e coletiva e autorizo o pesquisador a utilizar o material coletado, verbal e áudio-visual.

Em relação à citação de meu nome, prefiro:
 Que ele seja citado ou
 Que ele não seja citado, que seja mantido o anonimato, e que se crie um nome fictício que pode ser: _____

Para contato com a pesquisadora, utilizar os telefones 61-996292949 ou 61-35328392 e o e-mail: jujucampanha@gmail.com ou endereço residencial SHCES 913, bloco H, apartamento 405, Cruzeiro Novo – DF.

Para contato com o Comitê de Ética na Pesquisa, utilizar o e-mail: cep_ih@unb.br

Brasília– DF, _____/_____/2017.

Assinatura da pesquisadora _____ Assinatura do(a) entrevistado(a) _____

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Importante registrar também que, nesse período, ocorre no Paranoá o primeiro curso de Educação Popular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, curso que é resultado do processo de mobilização dessa pesquisa-ação, como analiso no Capítulo 6.16.

O **quinto momento** ocorre no primeiro e no segundo semestre de 2018, período em que consolido minhas análises. Importante reforçar que as leituras e escrita da Tese ocorrem ao longo dos quatro anos do doutorado, simultaneamente com a minha participação nos espaços da pesquisa. Assim, como pesquisadora, busco a “dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.” (BARBIER, 2007, p.18). Relação que me desafia, ao longo dos quatro anos, a estar em movimento prático que nasce de um real-concreto ocorrente em que teoria-prática são indissociáveis (GRAMSCI, 1999, p.166). Considero também que é nesse **quinto momento** que realizo a Defesa da Tese. Tempo de finalização e recomeço, tendo em vista que o curso de doutorado é parte de uma escolha de vida que não termina em 2018.

Findada a descrição temporal da minha pesquisa-ação e, ainda como parte do percurso metodológico da Tese, trago com maiores detalhes a Escola Classe do Paranoá, chão que me acolhe e aceita esse desafio da dialogia-dialética entre Educação Popular e Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

3.4 A Escola Classe do Paranoá

A Escola Classe do Paranoá faz parte das 34 instituições educacionais ativas que compõem a Coordenação Regional de Ensino - CRE do Paranoá, constituída por 30 instituições de ensino da Região Administrativa do Paranoá (entre escolas urbanas e rurais), 3 escolas urbanas da Região Administrativa do Itapoã e 1 escola rural da Região Administrativa de Sobradinho¹⁹.

Segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Classe, ela é inaugurada em “junho de 1990 pelo governador da época, Wanderley Vallim da Silva, tendo como Secretária de Educação do DF a professora Malva de Jesus Queiroz Oliveira” (PPP, 2017, p. 5). O Projeto Político Pedagógico - PPP também aponta que em 1990 é ofertado o

¹⁹ A Região Administrativa de Sobradinho também pertence ao Distrito Federal e faz divisa territorial com a área rural da Região Administrativa do Paranoá, por isso essa abarca uma das escolas de Sobradinho.

Ensino Fundamental e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores: “Quando da sua fundação, funcionavam duas modalidades de ensino: ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Assumi a direção, a professora Talita Ribeiro dos Reis, em 29/6/1990, e, a função de chefe de secretaria, Maria do Socorro do Nascimento Oliveira” (PPP, 2017, p. 5-6).

Em 2017, a escola atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de Nove Anos, a Educação Especial em classes inclusivas, a Educação em Tempo Integral, turmas de alfabetização do Movimento Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores do Primeiro Segmento. No Distrito Federal, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, correspondente à 1ª a 4ª série, são denominados de 1º Segmento, 1ª a 4ª etapas, conforme terminologia adotada pelas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Para realização de toda essa oferta educativa, a Escola Classe funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Aproximo-me da Escola Classe em 2015, decorrente desta pesquisa-ação. Porém, o histórico dela com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores remonta à década de 1990. Essa informação é trazida na dissertação de Lima (1999) e de Rios (1998; 2014). Lima (1999, p. 156-157) ressalta que em 1996 é instituído o supletivo²⁰ na escola: “Começou inicialmente com duas turmas da Fase 1(alfabetização), e oito turmas da Fase 2 (que corresponde a 1ª a 4ª série), funcionando no primeiro e segundo semestre”. Rios (2010, p. 25) realiza sua pesquisa²¹ na Escola Classe, na década de 1990, nas turmas de alfabetização de jovens e adultos do Movimento Popular que se utilizam da estrutura física da Rede Pública. Na entrevista que realizo com uma das lideranças do Movimento Popular, em 2016, também identifiquei esse histórico da EJAIT na Escola Classe. Relação Escola Classe-Cedep, que emerge como resistência ao fechamento de turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores:

Mas em 99 [1999] o que aconteceu. Em 98 [1998] perdemos o governo, em 99 foi um novo governo, no qual foi a ordem, fecham as escolas da alfabetização [...] Década de 90. Isso foi em 99. Lembro do número da portaria, mas tem a portaria dizendo não pode abrir as

²⁰ Supletivo é a nomenclatura para a Educação de Jovens, Adultos, Idosos Trabalhadores utilizada pela Lei nº 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação que é anterior a Lei nº 9.394/1996 que está em vigor. Em 2018, a denominação legal é Educação de Jovens e Adultos.

²¹ A pesquisa de Rios (1998) aprofunda o papel da linguagem na construção e desconstrução da dominação das camadas populares; para isso analisa os discursos e práticas realizadas nas turmas de alfabetização de jovens e adultos que estão na Escola Classe e que são ofertadas pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá.

escolas para os movimentos sociais, para nada. Então fecha. Só que eu estava na gestão democrática. Eu estava eleita até dezembro de 1999. Então, eu fiquei um ano na direção da escola, no governo Roriz. E qual foi o primeiro enfrentamento que nós fizemos na regional de ensino? Aqui a gente não vai fechar. As outras escolas que tinha alfabetização fecharam. Lá na escola [...] aqui a gente não vai fechar. **E a gente não fechou alfabetização lá. Até dezembro de 1999. Quando foi em 2000, aí fechou a última escola porque ainda funcionava com as turmas.** Então, nós voltamos a ter as turmas só no Cedep aí a gente reduziu para cinco turmas. Aí quem entrou em 2000, já foi uma direção indicada [...] (Entrevista Leila, 2016, grifo meu)

Leila traz em sua entrevista a experiência vivida no período de transição do Governo de Cristóvão Buarque, denominado de Governo Democrático Popular, período de 1995-1998, e o Governo de Joaquim Roriz (1999-2002). Do período 1995-1998, Leila destaca a abertura das escolas públicas para os Movimentos Sociais. Relata sua experiência na gestão da Escola Classe e da necessidade de enfrentamento, quando da chegada do novo governo, em 1999, que determina o fechamento das escolas para as turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos ofertadas pelo Movimento Popular do Paranoá/Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep. Como gestora eleita da Escola, consegue manter essa oferta até o fim de seu mandato, em 1999. Em 2000, as turmas de alfabetização são fechadas na Escola e retornam aos espaços comunitários, sob a coordenação do Cedep.

A Escola Classe é uma instituição estratégica para o Movimento Popular, seja por esse histórico de enfrentamento e resistência para abertura de turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores que recebem os egressos da Educação Popular do Cedep, seja pela sua localização centralizada no Paranoá, facilitando o acesso com iluminação e mais segurança para os educandos e as educandas da EJA que residem tanto nas quadras iniciais como nas quadras finais do Paranoá e, hoje, também do Itapoã. Esse são dois principais fatores que contribuem para a escolha da Escola Classe como *locus* dessa pesquisa-ação.

Em 2017, o Projeto Político Pedagógico da Escola lista como equipe de trabalho: a Diretora; a Vice-diretora; 1 Supervisora do diurno; 1 Supervisora do noturno; 1 Chefe de secretaria; 1 Apoio de secretaria; 1 Apoio administrativo; 30 professores regentes; 3 Coordenadoras pedagógicas; 2 professores da sala de recursos; 5 Educadores sociais voluntários do ensino especial; 1 Orientador educacional; 1 Pedagoga; 4 Auxiliares de educação para portaria; 8 funcionários terceirizados para conservação e limpeza; 4

vigilantes terceirizados; 6 merendeiros terceirizados; 4 Educadores sociais voluntários para Educação Integral; 2 Educadores sociais voluntários para Educação Infantil.

Especificamente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, em 2017 temos dez educadores. Esse número é maior que o de 2016, ano em que temos nove educadores, sendo quatro efetivos e cinco temporários. Todos possuem graduação. Dois possuem mais de 12 anos como professores efetivos da Secretaria de Educação. Os demais possuem, no máximo, três anos de experiência em sala de aula. Ressalta-se que todos realizam jornada de 60 horas semanais, trabalham nos três turnos, manhã, tarde e noite.

Em relação ao número de educandos e educandas matriculadas em 2017, o PPP contabiliza: 51 na Educação Infantil; 729 no Ensino Fundamental de Nove Anos; e 164 na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – Primeiro Segmento, sendo que 59 educandos estão distribuídos em duas turmas de primeira etapa; 29 em uma turma de segunda etapa; 44 em duas turmas de terceira etapa e 32 em uma turma de quarta etapa. Comparativamente, em 2016, temos “103 educandos matriculados na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, distribuídos em quatro turmas do primeiro segmento, uma para cada etapa” (BARROS, 2016, p. 42). Em 2017, há um aumento de 60% de matrículas de educandos e educandas da EJA, no primeiro semestre. Em 2016, temos 103, e, no primeiro semestre de 2017, estamos com 164. Esse aumento significativo tem a ver com a busca ativa que o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã realiza historicamente:

O número de alunos aumentou sensivelmente no 1º Semestre/2017 devido à atuação e à articulação do Cedep com o programa DF-Alfabetizado em 2016. **Dessa forma, em torno de mais de 70 (setenta) alunos que participaram desse programa de “busca ativa” e alfabetização no 2º semestre de 2016 foram matriculados no 1º Segmento da EJA na Escola no 1º Semestre/2017.** Essa ação contou com o apoio da Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã. (MACHADO, 2017, p. 5-6, grifo meu)

Importante destacar como a busca ativa, que é uma iniciativa com base nos Movimentos Populares, é imprescindível para a matrícula na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Busca ativa que significa bater de porta em porta, conversar com a pessoa, convidá-la, incentivá-la, ir com ela até a secretaria da escola, acolhê-la nesse processo inicial de vencer o medo, de bloqueio, de vergonha, de não dar conta de dar o primeiro passo. Busca ativa que é já parte da estratégia de superação do silenciamento estrutural que educandos e educandas enfrentam ao longo de toda a vida.

Busca ativa que tem como base a experiência da Educação Popular, mas precisa ser orgânica também nos sistemas de ensino público, como compromisso político-pedagógico de toda a escola que oferta a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Com a busca ativa realizada pelo Movimento Popular, compreendo que o argumento de dirigentes públicos que as Escolas de EJA/IT não têm demanda não se sustenta. Demanda há, comprovada inclusive pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Segundo a PNAD (2015, p. 42-46) a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil é de 8,3%, o que equivale a uma população de 13,2 milhões de brasileiros(as). No que se refere ao analfabetismo funcional, nome dado pela PNAD 2015 para pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo, no Brasil temos uma taxa de 17,1%, que corresponde a 27,7 milhões de pessoas com menos de quatro anos de estudo. Essa pesquisa registra ainda o nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais de idade. No Brasil, temos 31,3% da população no nível do Ensino Fundamental incompleto, o que corresponde a 53 milhões de pessoas.

Em relação aos dados locais do Paranoá e do Itapoã, Regiões Administrativas do Distrito Federal que são atendidas pela Escola Classe do Paranoá, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015 aponta que o Paranoá tem uma população urbana de 48.020 habitantes e uma taxa de analfabetismo de 4,03%, que corresponde a 1.903 pessoas de 15 anos ou mais que não são alfabetizadas (PDAD-Paranoá, 2015, p. 25). O Itapoã tem uma população urbana de 68.587 habitantes e uma taxa de analfabetismo de 2,25%, que equivale a 1.542 pessoas de 15 anos ou mais que não são alfabetizadas (PDAD-Itapoã, 2015, p. 24). Em relação ao nível de escolaridade da população, há uma concentração de habitantes com o Ensino Fundamental incompleto. No Paranoá temos 42,44%, totalizando 20.368 habitantes, e, no Itapoã, 46,39%, que representa 31.816 habitantes que têm o Ensino Fundamental incompleto.

Ao apresentar esses dados, não é minha intenção compará-los. A PNAD e a PDAD são investigações distintas que possuem metodologias de coleta e análise de dados diferenciadas, porém destaco que ambas as pesquisas, nacional e local, indicam que existe demanda para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos trabalhadores. Entretanto, essas pessoas não chegam à escola da mesma forma que a criança, que é levada pelos familiares e possui uma matrícula obrigatória. Os sujeitos jovens, adultos, idosos não procuram a

escola, não se sentem com o direito à educação; por isso, a abordagem para a matrícula precisa ser outra, precisa ser de busca ativa. A comparação entre os resultados das matrículas na EJAIT, anos 2016 e 2017, na Escola Classe aponta como a busca ativa realizada pelo Movimento Popular é uma ação central para o aumento das matrículas e a abertura de turmas e escolas públicas.

Em relação à infraestrutura da escola, temos: 15 salas de aula; 1 sala de recursos; 1 sala para direção e supervisão; 1 sala para secretaria; 1 sala para os professores; 1 sala de leitura; 1 sala de informática e projeção; 1 cozinha; 1 depósito; 1 almoxarifado; 2 banheiros para os alunos (um feminino e outro masculino); 1 banheiro para os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEE; 2 banheiros para os funcionários (um feminino e outro masculino); 1 pátio; e 1 quadra poliesportiva (ainda sem cobertura). Em relação aos equipamentos disponíveis, destacam-se computadores administrativos, computadores para alunos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, videocassete, DVD, copiadora e retroprojetor. Em relação aos computadores, o sistema operacional é o Linux.

Barros (2016, p. 42) observa que a Escola tem toda uma organização que prioriza ainda o atendimento de crianças. Destaca os desenhos que aparecem na sala de aula e no pátio da escola, todos voltados para o público infantil. Além desses pontos, identifico também que toda a programação dos softwares dos computadores da escola prioriza a comunicação com o público infantil. Essa infraestrutura desafia-me a construir-avancar na direção de uma escola que atenda as especificidades do público jovem, adulto e idoso, onde eles se sintam reconhecidos ao ter em sua sala uma cadeira mais macia e adequada para sua condição óssea, por exemplo. Lembro aqui que na Escola Classe, em 2017, temos uma senhora com 91 anos.

Como parte da caracterização da Escola, trago aqui, o olhar dos educandos e das educandas sobre a Escola Classe, a partir de um cordel coletivo elaborado no segundo semestre de 2016. Esse cordel é fruto da roda de diálogo que realizamos com todas as etapas da Educação de Jovens e Adultos, fazendo coletivamente a problematização da “Escola que temos” e da “Escola que queremos”. O objetivo é identificar as situações-problemas desafios da Escola e buscar possíveis encaminhamentos superativos, exercitar essa dimensão política do ser humano. Do material produzido, seleciono para análise o cordel da 1ª Etapa, que é um texto coletivo produzido pela turma e apresentado na Semana do Livro do segundo semestre de 2016.

Cordel 19/10/2016

*Na escola tem atividade
Com as professoras que botam quente!
Não deixam aluno dormir!*

*Na escola tem coisas boas, tem!
Tem merenda? Tem! De todo tipo.
Macarrão, biscoito,
Mas é a galinhada que é a melhor!*

*Aprendizagem? Tem! É ótima!
Realmente a nossa professora é a melhor!
Já teve uma que não era.
Mas essa, é ótima!*

*A informática tem que melhorar!
O tempo é muito curto
Tem que ser igual a aula normal.
Tem aluno que não chega, Conceição!
Se demorasse mais tempo, conseguiria um pouco mais.*

*Na escola eu me sinto muito bem
Muito acolhida
Podia ser mais perto de casa, muita
Gente desistiu.*

*Eu quero continuar, ir além
Fazer uma faculdade
O maior sonho da minha vida
Eu estou começando a realizar
Eu quero que esse sonho seja realidade
(DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 19/10/2016, p. 44-45)*

Com esse cordel, os educandos e as educandas poeticamente caracterizam a Escola Classe. Dizem dos educadores e das educadoras que não deixam aluno dormir. Ao citarem esse verso, lembram do cansaço que chegam à escola. Em relação à merenda, antes do verso sair, fazem uma crítica ao biscoito que é oferecido ao público jovem, adulto e idoso. Lembram que muitos educandos têm diabetes, outros vêm com muita fome, direto do emprego; por isso, a melhor opção é uma galinhada, uma boa refeição. Fazem uma análise cuidadosa dos professores. Percebo que têm muito receio de magoá-los, prejudicá-los, ou mesmo, serem prejudicados por eles. Daí que decidem elogiar e, em seguida, genericamente, pontuar que “já teve uma” professora que não era boa. Ressaltam em suas falas uma professora que não os trata bem, trata com grosseria. Dessa, querem distância.

Reclamam da roda de diálogo que ocorre na sala de aula de informática, dizem que o tempo é curto. Querem que seja no tempo da aula normal. Em 2016, a carga horária da roda de diálogo que ocorre na sala da informática é de uma hora semanal. Realmente, o horário é insuficiente para o aprofundamento do trabalho. Acrescentam ainda que alguns educandos e educandas não conseguem chegar no horário inicial da aula. Conceição é uma delas. Não é liberada mais cedo do emprego e, por isso, não chega no horário. Sentem-se acolhidos na escola, porém ressaltam que muita gente desiste, porque a Escola é distante de casa. A dificuldade de locomoção é um ponto que é trazido pela especificidade desse público, jovem, adulto e idoso, que estão com idade entre 18 e 91 anos.

Por fim, destacam que querem ir além. Continuar. Fazer uma faculdade. Dizem que estar na Escola é o maior sonho da vida deles. Estão começando a realizar e não querem parar. Querem que esse sonho seja realidade. A Escola Classe é esse espaço de realização de sonhos. Sonhos do educando e da educanda, sonhos do Movimento Popular e sonhos da Universidade de Brasília. Realização de sonhos que me disponho a sonhar-perseguir-contribuir com essa pesquisa-ação.

4. COSTURAÇÃO 1: VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS TRABALHADORES BRASILEIRAS

Neste capítulo, problematizo vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores ao longo da História da Educação Brasileira, meu primeiro objetivo da Tese. Busco vozes e sentidos do passado que estão presentes hoje. Novamente, retomo a perspectiva temporal de Goethe, que busca “os laços necessários desse passado com o presente vivo, compreendendo o lugar necessário desse passado na série contínua do desenvolvimento histórico” (BAKHTIN, 2010, p. 235) e humano, acrescento. Em outras palavras, não quero um passado “imóvel das épocas antecedentes” (BAKHTIN, 2010, p. 226); quero o passado que está vivo. Metaforicamente, assim, como as “árvores plantadas [no passado] ainda estão vivas e continuam a crescer, determinam o presente [...] e influenciam o futuro” (BAKHTIN, 2010, p. 235-236).

Estou admirando essa árvore, na realidade são duas árvores, uma ao lado da outra. Estão perto, mas possuem distinções. Na paisagem, as copas já estão em contato, se entrecruzam, se confundem, se distinguem. O desafio deste trabalho tem a ver com investigar o cruzamento e não cruzamentos de copas, de caules, de raízes. As fronteiras. Fronteiras entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Momentos que denomino de pontos- cruz da minha costuração:

Ponto cruz:

A mulher, hábil em negócios de mãos, enfiou a agulha numa casa, traspassou a armadura de entretela, varando o ar num outro espaço. Deu um nó para ter segurança do que ficava amarrado, subiu por outra casa, em diagonal, desceu. Marcara na tela um \. Buscou a ponta correspondente, enfiou metal e linha, saíram linha e metal do outro lado, que abraçaram a ponte que urgia completar. Rutilante, vinho derramado numa tela bege: X. O ponto cruz (LACERDA, 1985, p. 12)

O ponto cruz marca, para mim, os pontos de encontro-desencontro, de convergência-divergência que historicamente constituem o campo da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJAIT brasileiras. Cruzamentos que se constituem nas fronteiras desses campos.

Vieira (2016, p. 32) afirma que a história da Educação de Jovens e Adultos é construída nas “fronteiras entre as iniciativas dos movimentos sociais e das instituições governamentais”. Penso na fronteira e nas inúmeras possibilidades que esses encontros podem gerar. Entretanto, lembro-me também dos muros que se colocam entre as

fronteiras, entre países, pessoas e, talvez, o pior, entre corações. Muros que fecham a possibilidade de diálogo entre fronteiras, entre diferentes. Sim, nessa caminhada, reconheço que se constroem muros. Muros altos que dificultam a comunicação. Muros que não considero o fim, mas, sim, desafios, como me ajuda a compreender poeticamente Manoel de Barros ao falar do muro, de duas andorinhas:

O menino contou que o muro da casa dele era da altura de duas andorinhas. Havia um pomar do outro lado. Mas o que intrigava mais a nossa atenção principal era a altura do muro. Que seria de duas andorinhas. Depois o garoto explicou: Se o muro tivesse dois metros de altura qualquer ladrão pulava. Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão pulava. Isso era. (BARROS, 2004, p. 59)

Manoel de Barros²² me ajuda a compreender essa fronteira, esse “entre muros”. Reconhece a existência da barreira, mas apresenta uma possibilidade de comunicação. Qual a altura desse muro? O menino responde: de duas andorinhas. Essas são nossas fronteiras, um muro que tem a altura de duas andorinhas. A altura andorinha chega até mim como uma possibilidade de criar fendas na barreira erguida. Visualizo com a “altura andorinha” uma possibilidade de caminhar dialogicamente a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, esforço principal deste trabalho.

Meu diálogo começa, então, com os nossos ancestrais que influenciam de alguma forma os campos da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Ao dialogar com esses ancestrais, vou me problematizando, buscando, com minhas vivências, ser também sujeito dessa história, escrever mais uma linha desse trajeto que é dinâmico e não meramente uma coletânea de fatos do passado (MARX e ENGELS, 2010, p. 27). Procuo pontos que se cruzam e também os que não se cruzam na história da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

O primeiro ponto cruz: e se os indígenas tivessem nos (en)cantado? Ao me perguntar sobre esse momento, reconheço que já nos tempos de Colônia havia iniciativas de educação (de crianças, jovens e adultos) realizadas pelos indígenas e pelos jesuítas. Cada um, com maneiras diferentes de educar. Quais são essas perspectivas? Em que medida podemos dizer que a Educação Popular tem como tronco histórico a educação realizada pelos indígenas?

O segundo ponto cruz: educação para quem? Desafio-me a continuar pensando sobre os processos históricos constitutivos da sociedade brasileira que explicam o campo

²² Manoel de Barros, poeta brasileiro, nascido em Cuiabá, no Mato Grosso, viveu 97 anos, de 1916 a 2014.

da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores e da Educação Popular, almejo compreender o porquê temos nas salas de aula da EJA a predominância de pessoas trabalhadoras e negras. Início o texto perguntando-me: por que Mama África não estudou? Na história da Educação Brasileira, educação é para quem?

O terceiro ponto cruz: renovação? Inspiro-me no movimento de renovação educacional vivenciado pelo Brasil na década de 1930. Movimento de renovação que tem como ponto forte o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a experiência de Educação de Adultos coordenada por Paschoal Lemme. Para Paiva (2015), somente a partir de 1930 é que se desenvolve no Brasil um movimento significativo de educação de adultos. Assim, esse terceiro ponto está no escopo das décadas de 1930 e 1940.

Na década de 1940, iniciam-se as primeiras campanhas para a alfabetização de jovens e adultos e é onde se localiza meu quarto ponto cruz: desenvolvimento? Reflito nesse momento sobre a lógica de responsabilizar o não alfabetizado pelo não desenvolvimento do país. Lógica perversa que começa a ver o não alfabetizado como uma chaga, uma doença para o país.

O quinto ponto cruz é central para mim. Estou nas décadas de 1950 e 1960. É nesse contexto que temos, no Brasil, um processo de efervescência democrática, terreno fértil para o nascimento da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, uma das minhas grandes referências na área de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na perspectiva da Educação Popular. As experiências desse período instigam-me a continuar pensar-viver um processo de educação popular no tempo de hoje, do rádio à internet: uma prática de liberdade?

Paulo Freire é um educador brasileiro que nasce no Recife, em 19 de setembro de 1921. Inicialmente, conclui o curso de Direito na Faculdade de Direito de Recife. Conforme descrição de artigo de Ana Maria de Araújo Freire²³, após se deparar com sua primeira causa como advogado, cassar os bens de um dentista que não consegue pagar o aluguel (FREIRE, 2001, p. 6), Freire comove-se com a situação existencial do dentista e desiste da profissão.

A partir daí, dedica-se profissionalmente à educação, incentivado, inclusive, por sua primeira esposa, Elza Maria Costa Oliveira, que já percebe em Paulo Freire seu grande potencial para essa área. Como educador, identifica a importância do processo de

²³ Ana Maria de Araújo Freire (Nita), nasce em Recife (PE), em 13 de novembro de 1933. Filha de educadores, casa-se, em 1988, em segundas núpcias, com Paulo Freire. É mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP) (SOUZA & BORBA, 2007, p.671).

escuta e diálogo com o povo, para a construção de um processo educativo que conscientize politicamente e transforme a realidade social de desigualdade brasileira. Incomoda, assim, aqueles que querem a perpetuação de uma realidade que exclui e diferencia.

Com o golpe civil-militar de 1964, Freire é exonerado do cargo público que ocupa e é obrigado a se exilar do país por 16 anos. Com o exílio, passa a ser conhecido e reconhecido mundialmente por sua produção político-epistemológica na área de Educação de Adultos. Retorna ao Brasil na década de 1980, com a redemocratização do país. Na eleição de 1988, Luíza Erundina de Sousa, representando à época o Partido dos Trabalhadores, é eleita e assume a Prefeitura de São Paulo. Nomeia Paulo Freire Secretário Municipal de Educação que permanece no cargo durante dois anos, de 1989 a 1991, quando renuncia e retoma seu trabalho universitário. Freire falece em 2 de maio de 1997.

No sexto ponto cruz, discuto a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores após o golpe civil-militar. Cale-se? Conformação. O que sobra depois do golpe? Busco compreender como é o desenvolvimento da EJA, destacando as ações da Cruzada Ação Básica Cristã – Cruzada ABC e do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, que refletem em suas práxis esse profundo momento de silenciamento. Trago também a experiência dos educadores populares que subvertem essa lógica e continuam suas caminhadas.

Finalizo o século XX, com a problematização da década de 1990, meu sétimo ponto cruz. Já estamos em um país redemocratizado, mas temos democracia? A Lei de Diretrizes e Bases Nacional, depois de longos anos de discussão, é sancionada em 1996, porém impede-se o financiamento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, fundo público da educação no período. Nesse contexto de veto de financiamento, resalto também o nascimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, movimento criado entre fronteiras, a partir da articulação sociedade civil e política, em busca da garantia das políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – EJAIT. No Distrito Federal, o Fórum EJA integra-se ao Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização - GTPA que, desde a década de 1989, reivindica e realiza a alfabetização de jovens e adultos no DF. Qual é a singularidade trazida pelos Fóruns de EJA para o espaço de construção da política pública da EJA?

Início o século XXI perguntando-me sobre a esperança, meu oitavo ponto cruz. A mudança da gestão do executivo brasileiro traz para os Movimentos Sociais uma esperança de dias melhores. Destaco, desse período, a criação de mais um programa para a Alfabetização de Jovens e Adultos, o Programa Brasil Alfabetizado. Esse programa permanece ativo por quase 15 anos e o analiso, não apenas em âmbito nacional, mas também em sua ramificação no Distrito Federal, com o DF Alfabetizado. Dentro dessa análise, faço um registro do Programa Fazendo Escola e da conquista da inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Faço um destaque ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, Programa que me desafia a construir-pensar uma Educação de Jovens e Adultos que assuma sua especificidade como uma modalidade de ensino para a classe trabalhadora.

Com o nono ponto cruz, destaco as ações e Programas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores do Distrito Federal. O intuito é contextualizar/problematizar a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, chão de onde emerge minha pesquisa. Analiso com mais profundidade o período de 2011 a 2014, por ser um período de maior proximidade entre as lideranças populares da gestão governamental, período de grande produção e mobilização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal.

4.1. Primeiro ponto cruz: e se os indígenas tivessem nos (en)cantado?

*Todas las voces todas
Todas las manos todas
Toda la sangre puede, ser canción en el viento
Canta con migo canta, hermano americano
Libera tu esperanza con un grito en la voz
(A.Tejada Gómez/C.Isella, 1970)²⁴*

Início esse capítulo cantando o refrão da música “Canción con todos” interpretada pela voz de Mercedes Sosa. Convido você, leitor, a escutar essa música belíssima. Ela me emociona. Chega até mim com força e me diz: Sim! Um mundo com todas as vozes, com todas as mãos é possível. O preço disso, o nosso sangue, a nossa luta!

²⁴ **Armando Tejada Gómez** nasce em 21 de abril de 1929 e falece no dia 3 de novembro de 1992. É poeta, letrista, escritor e locutor argentino relacionado com a música folclórica. **César Isella** nasce em 20 de outubro de 1938; é cantor e autor de músicas folclóricas da Argentina. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Armando_Tejada_G%C3%B3mez
https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_Isella Acesso: 9 out. 2017

Sangue que começa a ser derramado com os nossos ancestrais indígenas que ousam ter voz. Sangue que continua a ser derramado, vozes que precisam ainda gritar mais alto para serem ouvidas. O passado que ainda é presente, mas que nos desafia a um futuro diferente. Com essa esperança de todas as vozes e mãos, pergunto-me: E se os indígenas tivessem nos (en)cantado? Se sua voz tivesse sido ouvida? O que teríamos aprendido? Que povo seríamos hoje?

Essa pergunta vem à minha mente após estudar o processo de submissão imposto pelos colonizadores ao chegarem à América Latina, particularmente, ao Brasil. Jesuítas portugueses e indígenas encontram-se com maneiras diferentes de educar. Desse encontro (ou seria desencontro?) temos um processo de submissão da cultura indígena à cultura do colonizador. Saviani (2013, p. 38-39), estuda as relações educacionais existentes no período inicial da colonização brasileira e cita um estudo sobre a sociedade Tupinambá, de Florestan Fernandes. Destaca que o processo educativo existente nas comunidades tradicionais se apoia em três elementos: a força da tradição - aquilo que é memória da comunidade; a força da ação - que seria o aprender fazendo; e a força do exemplo - aquilo que é passado pelos mais velhos como modelo. Esse processo ocorre organicamente na comunidade, não havendo necessidade de instituições educativas específicas. Saviani denomina tal educação de espontânea e integral.

A partir das colocações de Saviani (2013), compreendo que o processo educacional indígena ocorre na e com a comunidade, e tem como uma de suas centralidades o agir humano sobre o mundo. Para esse autor, o exemplo dos Tupinambás “ilustra o entendimento de que, numa sociedade sem classes, como era o caso das sociedades primitivas, os fins da educação coincidem com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral” (SAVIANI, 2013, p. 38). Ouso afirmar que, com a educação indígena, visando o bem comum da comunidade, já temos uma natureza de relação social que antecipa elementos de uma proposta de educação popular brasileira, qual seja, a dimensão coletiva do viver, a importância da tradição, da oralidade, de uma educação que esteja a serviço da resolução de problemas de sobrevivência e existência da comunidade.

Mejía (2014), em sua investigação sobre a Educação Popular na América Latina, dialoga comigo e com as ponderações de Saviani ao afirmar que, no processo de constituição da Educação Popular latino-americana, a contribuição da cultura indígena é um dos troncos históricos. Esse tronco está vinculado “En las experiencias

latinoamericanas de construir una escuela propia ligada a la sabiduría *aymara* y *quechua*, una de las más representativas fue la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, promovida por Elizardo Pérez (1962)” (MEJÍA, 2014, p. 4). Essas experiências, segundo Mejía, têm como fundamentos uma prática educativa própria dos grupos indígenas, derivadas de sua cultura; uma proposta de educação como movimento, processo de criação cultural e transformação social; uma escola baseada no esforço, no trabalho; uma escola que se estende e é comunidade.

Ao defender essa ideia, Mejía (2014) está buscando argumentar e defender a tese de que existe uma especificidade da educação latino-americana, uma forma de compreender o mundo que é específica do “Sur”. Ele faz uma distinção entre os povos do “Sur”, os países da América Latina, e os povos do “Norte”, os países que nos colonizam: “[...] mucho más allá del pensamiento dualista occidental, el cual construye cosmovisiones totalizantes. En ese sentido, estamos frente a maneras de entender el mundo mucho más amplio que las que hemos construido desde la matriz epistémica fundada en lo racional.” (MEJÍA, 2014, p. 11).

Para Mejía (2014), a perspectiva do sul está mais vinculada a uma formação integral do sujeito, em que a razão é apenas uma das dimensões humanas. Somam-se à racionalidade, a sabedoria popular, a espiritualidade, a afetividade. A forma de compreender o mundo do norte é dualista, dividindo, por exemplo, homem e natureza, teoria e prática e, essa perspectiva, vai de encontro à perspectiva do sul, que busca compreender o mundo em sua forma integral e sem dicotomias (MEJÍA, 2014, p. 12). O que Mejía reivindica não é a sobreposição do “Sur” ao Norte, mas que haja o diálogo entre culturas:

Este reconocimiento de complementariedad y diferencia nos lleva a ver en la teoría crítica del norte una comprensión limitada y por lo tanto no suficiente para dar cuenta de las sabidurías, visiones y tradiciones en las cuales nos inscribimos desde el Sur. **En ese llamado surge la necesidad de un encuentro propositivo y rico, de esos saberes de frontera que han sido constituidos en las luchas, búsquedas, confrontaciones, diálogos y negociaciones culturales. Es ahí donde la relación sur-norte comienza a adquirir otro sentido conceptual, práctico, teórico, más en términos de interculturalidad y transculturalidad, lo cual permite afirmar en la negociación y la diferencia,** procesos de otras experiencias y saberes que permitirán crear lo nuevo que construye en esse quehacer las nuevas formas de la transformación y la emancipación, las cuales se hacen en el día a día, las cuales bebiendo del pasado-presente (intraculturalidad) construyen la esperanza desde la interculturalidad y la transculturalidad. (MEJÍA, 2014, p. 12, grifo meu)

Concordo com esse autor quando se refere à necessidade de um encontro dialógico entre Sul-Norte, um movimento que reconheça as diferenças e esteja disposto a um processo de complementaridade e não de submissão, como ocorre predominantemente no nosso processo de colonização. Resgato a conceituação de monologismo de Bakhtin (2010), que nega a existência de outra consciência fora da minha, transformando o outro em “isso”, em “coisa” que é manipulável de forma passiva. Na perspectiva de Mejía a relação Sul e Norte deve ser dialógica, entre dois sujeitos.

Infelizmente, a história da educação brasileira mostra-me que o processo monológico (BAKHTIN, 2010, p. 348) prevalece. Ou seja, não existe uma isonomia-responsiva entre indígenas e colonizadores. Os indígenas não são considerados outra consciência, são considerados “coisas”, não têm igualdade e muito menos poder decisório. São feitos para se submeter ao poder divino, conforme ressalta Padre José de Anchieta em um trecho de seus poemas: “Eia! Novo ardor, ancião! Extermina as maldades, submete ao Deus eterno essas nações selvagens” (ANCHIETA, 1970, p. 4). Esse é o objetivo da Companhia de Jesus, ordem religiosa formada pelos jesuítas: abrir caminhos para submissão e conversão dos indígenas ao cristianismo católico da época.

Submissão e conversão religiosa como estratégias para dominação territorial, política e espiritual dos povos aqui existentes, essa é a missão dada à Companhia de Jesus, pela Coroa Portuguesa: “encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã”. (PAIVA, 2015, p. 66). Neste momento, a Igreja Medieval está sob o contexto da contra-reforma e busca conter o avanço do protestantismo e a perda de fiés. Os jesuítas, considerados os soldados de Jesus, imbuídos dessa missão, abrem escolas para ensinar a língua portuguesa e a catequese para os jovens indígenas. “Nos aldeamentos, o esforço para a doutrinação dos silvícolas concentrava-se em três áreas: a desestabilização do poder dos pajés, a educação dos jovens e a conversão dos líderes dos grupos” (ALVES FILHO, 2007, p. 36).

Dois sacerdotes são considerados os principais responsáveis pelo processo de implantação dos colégios jesuítas no Brasil Colônia: Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. Enquanto Manuel da Nóbrega provê as necessidades materiais dos colégios jesuítas, para o desenvolvimento do processo de sujeição e conversão à religião católica, o Padre José de Anchieta é a figura de destaque que implanta pedagogicamente essa proposta. Com esse objetivo, aprende a língua tupi para poder catequizar os indígenas:

Algumas das principais ferramentas de catequização utilizada por Anchieta foi a elaboração de um extenso corpus em língua vernácula.

Tal tarefa implicou, entre outros, transferir conceitos explícitos ao tupi – a uma língua com pouca ou nenhuma aproximação de línguas europeias. (FILHO, 2007, p. 10)

Anchieta desenvolve uma estratégia educativa avançada, ao aprender a língua do nativo para se comunicar, ensinar e converter os indígenas à fé cristã: “Do convívio dos jesuítas com indígenas no sistema de aldeamentos, Anchieta recorre a aproximações na transposição de conceitos para tornar-se compreendido entre os silvícolas” (ALVES FILHO, 2007, p. 42). Se, por um lado, essa aproximação de Anchieta, buscando compreender e traduzir a língua nativa é louvável, porque é um esforço no sentido de compreensão daquilo que o outro diz, por outro, esse trabalho parece não se reverberar em ações concretas de diálogo, mas, sim, em ações monológicas que buscam a submissão e conversão dos povos nativos ao cristianismo.

Ao trazer a questão “E se os indígenas tivessem nos (en)cantado?”, procuro problematizar as formas de educação predominantes no Brasil-Colônia. Há uma distinção entre as formas de educar jesuíta e indígena. A primeira, focada no processo de ensino da língua portuguesa e conversão dos denominados “selvagens”. A indígena, tendo como referência a comunidade Tupinambá, centrada na força da tradição, na força da ação e na força do exemplo. Para Mejía (2014), as vozes dos indígenas podem ser consideradas, sim, um dos troncos históricos da Educação Popular da América Latina. Analisando nosso processo de colonização, percebo como nos acostumamos com as vozes submetidas e silenciadas. Herança que ainda hoje permeia nosso fazer educacional. Vez, voz e decisão “con todos”, sonho meu, sonho de Mercedes Sosa, sonho dos nossos ancestrais indígenas que morreram porque ousaram ter voz.

4.2. Segundo ponto cruz: educação para quem?

*Mama África
A minha mãe
É mãe solteira
E tem que
Fazer mamadeira
Todo dia
Além de trabalhar
Como empacotadeira
Nas Casas Bahia*

Início esse capítulo com o refrão da música de Chico César, *Mama África*. Música que consegue traduzir a realidade dos nossos irmãos e irmãs da África que, ainda hoje, vivem situações racistas e não se calam. Ouso acrescentar um verso a essa música tão bela: *Mama África quer estudar. Tem que fazer mamadeira. Tem que trabalhar e quer estudar.* Ouvindo essa canção, pergunto-me: por que *Mama África* não estudou? Na história da Educação Brasileira, educação é para quem?

Desafio-me a continuar pensando sobre os processos históricos constitutivos da sociedade brasileira que explicam o campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores e da Educação Popular, particularmente, aqui, busco compreender o porquê temos nas salas de aula da EJA a predominância de pessoas trabalhadoras e negras. Aqui, concordo com professor Cristino Cesáreo Rocha, um dos pesquisadores do Genpex/FE/UnB, ao defender que o público negro é duplamente oprimido: “Como classe luta-se com dupla identidade: desqualificado e subjugado como raça e como classe, na condição de oprimido duplamente.” (ROCHA, 2017, p. 2).

Na análise de Ferraz (2016), encontro dados que me provocam um pouco mais sobre essa questão. Segundo o Censo Demográfico de 2010, o número de pessoas não alfabetizadas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais que duas vezes maior do que entre brancos (CENSO/IBGE, 2010). O Censo Escolar 2015 complementa essa informação e revela que, das 3.491.869 matrículas na EJA em todo o Brasil, tem-se um quantitativo de 1.487.167 de não declarados no campo cor/raça, sendo que 533.605 declaram-se brancos, 170.638 pretos, 1.263.126 pardos, 10.882 amarelos e 26.451 indígenas. Somando-se os autodeclarados pretos e pardos tem-se um contingente de 1.433.764 estudantes negros matriculados na EJA em todo o país. Para Ferraz (2016, p. 104), “esse contingente talvez seja bem maior, devido ao fato de que há um número bastante expressivo de “não declarados”. Dessa análise, a autora conclui que a realidade educacional de hoje na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores é fruto de um racismo histórico que somente será transformado se conseguirmos avançar em uma perspectiva crítica.

²⁵ Chico César é jornalista e músico brasileiro, nascido em 26 de janeiro de 1964, em Catolé da Rocha, Paraíba. Inicia sua carreira como jornalista e em seguida dedica-se à música. Seus ritmos são inspirados na cultura brasileira. Disponível em: <http://chicocesar.com.br/index.php/bio/> Acesso: 9 out 2017

Considerando apenas uma questão de ordem cronológica, do Brasil Colônia (1500) até a abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, temos mais de três séculos de escravidão e apenas um século sem ela. Ferraz (2016, p. 69) nos alerta que esses mais de três séculos de escravidão não são pacíficos; a população negra luta, resiste: “a história oficial não nos conta que, desde o início do sistema escravista, houve muita luta e mobilizações estratégicas contra essa condição por parte dos negros(as) escravizados(as).” Concordo com Ferraz ao defender que é necessário resgatar a história de luta e resistência dos negros como um processo de afirmação dessa identidade.

Para Ferraz (2016), a abolição da escravatura em 1888 não é um ato de bondade irrestrita da Coroa Portuguesa, mas fruto de um contingenciamento econômico, político e social da época. Mesmo após a abolição, o negro continua a viver sob condições subalternas e sofrendo preconceito na sociedade: “[...] a extinção do regime escravocrata só havia sido abolida no papel; a lei não determinara medidas concretas, práticas, palpáveis em favor do negro” (FERRAZ, 2016, p. 71). Para além de uma perspectiva cronológica, mesmo após a abolição da escravatura, a educação continua sendo material exclusivo da elite branca e a discriminação social, afetiva, simbólica, física do negro continua presente e predominante na sociedade.

Além da catequização e submissão dos povos indígenas, o foco da educação jesuítica é voltado para a educação da elite, favorecendo o desenvolvimento e fortalecimento de uma educação burguesa: “embora, porém, montada para uma sociedade tipo casa-grande, latifundiária e escravocrata, essa educação de classe, longe de contribuir para fortalecê-la [...] concorreu para fortalecer o desenvolvimento [...] da burguesia urbana” (AZEVEDO, 1964, p. 520). Para Saviani, os jesuítas são coniventes com a escravidão e a utilizam. Quando muito, lutam para amenizar os sofrimentos dos escravos: “E os jesuítas, já que aceitavam a escravidão como inelutável no contexto da colônia, irão ter seu próprio teórico a assumir a tarefa de aconselhar os senhores, exortando-os a agirem como cristãos, suavizando o fardo dos escravos.” (SAVIANI, 2013, p. 68).

Educação da elite que exclui os indígenas, os escravos, as mulheres e, também, o homem livre, que é responsável pelo trabalho mais operacional, assim o Rei determina que dos estudos das primeiras letras, “[...] ficam excluídos desse destino os empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político. Para esses, diz o rei, bastariam as instruções dos Párocos”. (SAVIANI, 2013, p. 96).

Essa é uma questão histórica presente hoje que precisa ser problematizada: a ocorrência de uma escola formal destinada apenas para algumas pessoas e profissões. Quantos jovens, adultos e idosos, na infância, são tirados da escola porque os pais consideram a escola desnecessária para o trabalho? E aí, cabe-me uma provocação, construir uma escola que dialogue com a realidade do trabalhador. Não uma escola instrumental que forneça apenas uma formação profissional para adequação do trabalhador ao mercado de emprego, mas uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo, que integre pensar e fazer, reintegre o ser humano fragmentado. Isso é estar na contramão da lógica das relações sociais capitalistas, em que os homens e mulheres são divididos entre os que pensam (os intelectuais) e os que fazem (os operacionais), “ter o trabalho como princípio educativo é considerar que todos os seres humanos, independentemente de sua classe social, têm direito a uma educação que integre pensar-fazer” (LEMES, 2013, p. 108). Essa é uma das utopias viáveis que esta tese me permite sonhar e defender.

O que prevalece, porém, na história da educação brasileira é a educação da elite, que é realizada pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu, Ratio Studiorum*, que é o Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus. Segundo Saviani (2013, p. 55-58), esse plano contém um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente vinculados ao ensino. A perspectiva pedagógica presente neste plano é que o ser humano possui uma essência universal e imutável. A educação é um meio para que se alcance a essência universal e o Reino de Deus.

No século XVIII, a presença dos jesuítas no Brasil começa a incomodar a Coroa Portuguesa. A questão de fundo é eminentemente de ordem econômica-política. Segundo Saviani (2013, p. 68), a “posição passiva de somente obter vantagens e propriedades a partir de doações e isenções não garantiria o crescimento e a estabilidade desejada”. Nesse momento histórico, a Companhia de Jesus, já presente no Brasil desde o tempo da colonização inicial em 1500, é detentora de terras, bens e privilégios, gerando conflitos de poder com os representantes da Coroa Portuguesa. Possuem quase três séculos de permanência no Brasil e adquirem, ao longo do tempo, privilégios da Coroa Portuguesa, como propriedades, terras, isenções fiscais.

Vantagens materiais que passam a ser questionadas no século XVIII pelos empreendedores seculares (SAVIANI, 2013, p. 69), que não possuem esses privilégios. O auge desse conflito ocorre em 1759 com a expulsão dos jesuítas do Brasil, por Sebastião

José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, por meio da Lei de 3 de setembro de 1759, em que “Dom José I ordenou que os religiosos da Companhia de Jesus fossem tidos, havidos e reputados como desnaturalizados, proscritos e exterminados do território português e de todas as terras de além-mar” (SAVIANI, 2013, p. 82).

Para Saviani (2013, p.103), a perspectiva educacional do Marquês de Pombal visa inserir Portugal no século XVIII, considerado o Século das Luzes. Ser do século das luzes é estar em sintonia com a sociedade burguesa, centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência principal a Inglaterra. Entretanto, a expulsão dos jesuítas não garante o fortalecimento de uma identidade educacional brasileira: “[..] do ponto de vista formal sucedeu-se com a fragmentação na pluralidade de aulas isoladas e dispersas” (AZEVEDO, 1964, p. 527). Uma verdadeira “decadência do ensino colonial”. (AZEVEDO, 1964, p. 545)

A base da economia brasileira continua agrícola e escravocrata, favorecendo o estudo apenas para a elite da sociedade, ainda concentrada na área rural, pertencente aos feudos e à aristocracia. Perpetua-se a lógica educacional de “uma minoria de letrados e eruditos e uma enorme massa de analfabetos” (AZEVEDO, 1964, p. 563).

Em 1798, aponta-se como grande espaço de renovação educacional, pós jesuítas, o Seminário de Olinda, criado por Azeredo Coutinho, que está impregnado de “motivação eminentemente econômica” (ALVES, 2001, p. 90). Estão sendo lançados os alicerces de uma formação para a nascente e emergente sociedade burguesa brasileira, bases essas que fortalecem a “divisão manufatureira do trabalho” (ALVES, 2001, p. 107). Divisão manufatureira que, à semelhança da predestinação religiosa, continua alimentando a lógica da desigualdade social existente.

A base da produção manufatureira é a habilidade manual do trabalhador. Segundo Marx (1996), o período manufatureiro dura do século XVI até o último terço do século XVIII. Nesse período, o trabalhador, antes artesanal, vai gradativamente sendo afastado da totalidade de seu ofício e direcionado para a feitura de partes: “[...] desprendidas umas das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiadas a um artífice diferente [...]” (MARX, 1996, p. 454). Essas especializações fortalecem a lógica das desigualdades sociais, por meio da distinção entre trabalhadores qualificados e não qualificados e, entre os qualificados, as diferenças salariais e o estabelecimento de hierarquias.

No Brasil, em 1854, temos a Reforma Couto Ferraz que, dentre outras coisas, reafirma a exclusão dos escravos, os jovens e adultos da época, das escolas brasileiras: “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar a escola”. (SAVIANI, 2013, p. 132) Segundo dados apresentados por Azevedo (1964, p. 571), “em 1872, para uma população recenseada de cerca de 10 milhões de habitantes, a matrícula geral nas escolas primárias não excedia a 150 mil alunos, e se calculava, [...] em 66,4 a porcentagem de analfabetos”. Isso significa dizer que, em 1872, dos 10 milhões de habitantes, temos quase 7 milhões que não são alfabetizados.

Em 1879, estabelece-se a Reforma Leôncio de Carvalho que destaca o ideário pedagógico do higienismo, a transposição do discurso médico de erradicação de uma doença para o discurso pedagógico, compreendendo, por exemplo, o analfabetismo como uma doença que precisa ser curada: “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo. O espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza” (SAVIANI, 2013, p. 137). Com isso dissemina-se mais uma visão pejorativa daquele que não sabe ler, é uma pessoa doente. Discordo dessa afirmação, pois percebo que, além do tom pejorativo, ela individualiza e culpabiliza o sujeito da EJA pelo seu processo de não escolarização. Mas quais são as oportunidades da época? Como pontuo acima, em 1872, de uma população de 10 milhões, a matrícula geral nas escolas primárias não excedia 150 mil alunos e se calcula em 7 milhões a quantidade de analfabetos. Vale, assim, perguntar: se existe uma doença, de quem é?

Com este capítulo, penso na Mama África. Em cada mãe, em cada pai, em cada criança que é discriminada pela classe e pela cor que possui. É preciso pedir perdão a cada ser humano que é massacrado cotidianamente, que resiste, chora, dança, sorri e não desiste. A análise histórica faz-me compreender que a Educação formal brasileira predominantemente é destinada para a elite branca. Crescemos e aprendemos assim. São mais de três séculos alimentando este consciente e inconsciente coletivo da discriminação de classe e de raça.

As salas de aula da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores revelam as consequências desse histórico, ao serem formadas, em sua maioria, pela população trabalhadora negra. Mas a força de Mama África resiste. Contrapõe-se a essa injustiça histórica e diz: não quero mais migalhas! Quero estudar. Tenho direitos! Quero escrever uma nova história! É com essa força e resistência que reafirmo a importância de continuar

realizando os enfrentamentos necessários para que a vez, voz e decisão de cada um e de um povo sejam ouvidas. Que a história por nós escrita seja de superação dessa e de outras tantas injustiças.

4.3. Terceiro ponto cruz: renovação?

*Arabela
Abria a janela.
Carolina
erguia a cortina.
E Maria
olhava e sorria:
[...]
Cecília Meireles*

Começo esse texto com um poema de Cecília Meireles, grande, mulher, educadora e poetisa brasileira que teve um papel preponderante no cenário político, cultural e educacional brasileiro a partir de 1930. Minha pequena homenagem às mulheres da história brasileira. Abrir a janela, erguer a cortina, olhar e sorrir para o presente-futuro esse é o convite que chega até mim, ao ler a poesia “Meninas” de Cecília Meireles. Essa abertura para o “dia novo” vem dialogar com o movimento educacional brasileiro que emerge nas primeiras décadas do século XX, buscando a reconstrução da educação nacional. Mais que uma pergunta, nesse período, conclama-se em alto tom por uma necessária renovação educacional no Brasil.

Qual o contexto desta época? Segundo Pascoal Lemme, ao final do século XIX, pós Abolição da Escravatura (1888) e Proclamação da República (1889), o Brasil depara-se com um grave problema social “incorporar à vida política e cultural uma grande massa de analfabetos que saía do trabalho escravo” (LEMME, 1961, p. 134). O ensino primário está sob responsabilidade dos Estados, e, o secundário e o superior, a cargo do Governo Federal. Para Romanelli (2003, p.43), essa divisão contribui para um aprofundamento das desigualdades educacionais, já que os Estados mais ricos continuam a ter as melhores ofertas educacionais e, os Estados mais pobres, uma oferta “à mercê de sua própria sorte”.

Beisiegel (1974, p. 59-64) faz um resgate das iniciativas de Educação de Adultos que havia nas antigas províncias do império. Embora reconheça essas iniciativas como Educação de Adultos, afirma que somente a partir de 1930, já no período da República, ela é assumida como um Problema Nacional: “Mas, em conjunto, durante essa primeira

fase [Império, República e mesmo nos primeiros tempos do Estado Novo], o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se procurava levar a toda a coletividade” (BEISIEGEL, 1974, p. 67).

Frente a esses desafios da desigualdade educacional nacional, em 1930, emerge um movimento de renovação e reconstrução educacional, quando “a radicalização política já havia obrigado muitos educadores a abandonarem seu “neutralismo” inicial e reconhecerem o papel da educação como veículo de difusão de ideias, e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas fora da ordem vigente” (PAIVA, 2015, p. 194). Até esse momento, predomina no país a denominada República do Café com Leite, em que o Governo Federal mantém uma alternância política entre governos de Minas Gerais e de São Paulo. Em 1930, acontece um golpe de Estado, quando assume o governo o gaúcho Getúlio Vargas.

Este movimento de renovação tem como um de seus marcos históricos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ao povo e ao governo, escrito em 1932. Documento assinado por educadores de todo o Brasil que, diante dos dilemas educacionais brasileiros, sentem-se chamados a uma tomada de posição:

Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. **Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais**, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 202, grifo meu)

Dificuldades, temos! Reconhecem os educadores que assinam o Manifesto. Entretanto, acima delas, temos a “disposição obstinada de enfrentá-las”. Assume-se, assim, um primeiro respirar de esperança, uma disposição coletiva para construção e reconstrução da educação nacional, superando desafios, não ficando no imobilismo do problema. O Manifesto dos Pioneiros é assinado pelos educadores: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça,

Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes. Todos e todas presentes!

Esse documento apresenta-se, assim, como um movimento coletivo que se nega ao imobilismo dos problemas educacionais brasileiros. Um esforço conjunto em prol do fortalecimento da educação nacional. Das ponderações realizadas pelo documento, destaco as realizadas pelos educadores Fernando Azevedo e Anísio Teixeira.

Fernando Azevedo é o principal redator do documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ao povo e ao governo”, que tem como inspiração o pragmatismo Deweyano, em que a experiência e o trabalho ativo do estudante são pedras fundamentais para a aprendizagem. O objetivo do Manifesto é promover uma reforma educacional no país, a partir da construção de um plano nacional da educação que unifique a educação nacional e contribua para a reformulação das concepções tradicionais vigentes, em que os educandos são considerados passivos no processo de aprendizado.

Anísio Teixeira, intelectual que também elabora e assina o Manifesto dos Pioneiros, realiza uma crítica à escola que se estabelece apenas pelo verbalismo: “Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas do ensino pela exposição oral e reprodução verbal de conhecimentos e nomenclatura, mais ou menos digeridos por simples compreensão” (TEIXEIRA, 1977, p. 18). Ao realizar essa crítica, o autor já antecipa sua defesa de uma escola nova²⁶, que prepare o homem para um trabalho produtivo, para além das repetições de conceitos que, na década de 1930, dominam a instituição de ensino, do ensino primário ao superior.

Teixeira (1977) questiona também a escola elitizada, de classe, que privilegia alguns em detrimento de outros. Para exemplificar tal problema, destaca a exigência dos uniformes e sapatos que, para a população brasileira da época, a maioria empobrecida, é um privilégio para poucos. Essa exigência, segundo o autor, é uma das formas de exclusão do povo da instituição escolar. Para Anísio, essa exclusão educacional é o grande problema a ser enfrentado para o desenvolvimento democrático do Brasil. (TEIXEIRA, 1977, p. 23)

²⁶ Anísio Teixeira, a partir de sua formação em Ciências da Educação na *Columbia University*, nos Estados Unidos da América, entra em contato com as ideias do norte-americano John Dewey, um dos representantes da Escola Nova. Para Dewey, dois conceitos são fundamentais no processo educativo: o de experiência e o da democracia. A experiência seria a combinação educacional do “tentar e do sofrer as consequências” (DEWEY, 1959, p. 152), constituindo um sujeito ativo, construtor de seu próprio conhecimento. Sobre a democracia, considera que a educação tem papel fundamental: “uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los.” (DEWEY, 1959, p. 93)

Embora reconheça o ímpeto de renovação proposto pelo Manifesto dos Pioneiros, não identifico nele um espaço dedicado à formação do adulto trabalhador brasileiro. O foco educacional do texto continua sendo o desenvolvimento da criança e do jovem. Na década de 1930, a taxa de analfabetismo no Brasil está em 66,6%, de um total de 37 milhões de habitantes; isso equivale a dizer que temos um total bruto de 24 milhões de pessoas não alfabetizadas. (LEMME, 1961, p. 141).

Essa lacuna faz-me perguntar sobre quais são os interesses e disputas que orientam o grupo que elabora o Manifesto. Romanelli (2003, p. 150-151) faz essa análise e afirma que, embora o Manifesto tenha como centralidade a educação como um problema nacional, ainda busca “adequar o sistema educacional a essa nova ordem [o Estado Burguês], sem, todavia, questioná-la”. Em outras palavras, a renovação educacional proposta está em consonância com o atendimento da lógica desenvolvimentista e burguesa da época: “sua luta era contra a escola tradicional e não contra o Estado Burguês”.

Saliento deste período ainda, a experiência do Rio de Janeiro, naquela época sede do Distrito Federal, ocorrida entre 1933 e 1935, em que são ministrados cursos elementares noturnos de dois anos para adultos não alfabetizados, incluindo ensino técnico elementar e cultura geral, sobretudo higiênica (PAIVA, 2015, p. 197). Essa reforma, iniciada por Fernando de Azevedo (1928 a 1930), tem sua continuidade com Anísio Teixeira (1930 a 1933) e, por fim, é entregue a Paschoal Lemme²⁷ (1933 a 1936). Como podemos ver, todos eles são autores do Manifesto.

Segundo Paschoal Lemme, em entrevista concedida em 1988 a Oswaldo Frota Pessoa, Clarisse Nunes e Sheila Kaplan, “antes da administração do Anísio, havia, além do ensino primário para crianças, o noturno, para adultos, mas era muito precário, com professores sem preparo e nomeações políticas” (LEMME, 1988, p. 5). Anísio cria os cursos populares noturnos, ampliando o número e melhorando suas condições e a qualidade do professorado.

Em 1933, Paschoal Lemme é convidado a ser secretário desse movimento de estruturação da educação de adultos. Os cursos oferecidos são construídos sob medida para os vários grupos. A experiência que ele relata como simbólica é a desenvolvida na

²⁷ Paschoal Lemme nasce em 1905, no Rio de Janeiro, em família de classe média. Seu pai é dentista e sua mãe possui o sonho de ser educadora. A contragosto do pai, decide cursar a Escola Normal do Distrito Federal. Dizia ao pai: “Se não for professor, não serei mais nada” (LEMME, 1988, p.2).

Gamboa²⁸, em uma instituição de operários, chamada União Trabalhista. Elabora, para esse público, um curso que aborda questões de classe, considerado, na época, extremamente subversivo. Um curso de Educação de Adultos como luta de classe e anticapitalista.

Paschoal Leme lembra que a década de 1930 é marcada pela luta ideológica. Por um lado, a Aliança Nacional Libertadora e o Partido Comunista e, por outro, a Ação Integralista Brasileira (LEMME, 1988, p. 5). A Aliança Nacional Libertadora, fundada pelo Partido Comunista, com o lema “Pão, Terra e Liberdade”, e a Ação Integralista Brasileira, com o lema “Deus, Pátria e Família”, fundada em 1932, por Plínio Salgado, inspirada no movimento fascista da Itália.

As reformulações de Paschoal Lemme trazem um crescimento significativo de “matrículas de 1.366 em 1934, para 5.774 em 1935” (PAIVA, 2015, p. 197). Conforme destacado, os cursos implantados por Paschoal Lemme são “cursos práticos de artes e ofícios para os que nele desejassem ingressar e cursos de aperfeiçoamento para os que já tivessem profissões definidas, existindo ainda os cursos de oportunidades” (PAIVA, 2015, p. 197). Em setembro de 1935, Paschoal Lemme realiza a reestruturação desses cursos, visando a articulação com os cursos elementares. Porém, em 1936, ele é preso por conta da produção de material dos cursos, que são considerados subversivos. A experiência de educação de adultos do Distrito Federal, ocorrida entre 1928 e 1936, é muito importante tanto pelo seu valor pedagógico como pelo político:

Esta experiência de educação de adultos é muito importante para a história da educação brasileira não somente pelas características de sua organização – configurando-se como primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas – mas principalmente pelo seu aspecto político. (PAIVA, 2015, p. 198)

Aspecto político que já traz à tona as divergências ideológicas entre “os detentores do poder e os grupos que desejavam a radical transformação das estruturas socioeconômicas do país” (PAIVA, 2015, p. 194). Embate ideológico que se insere na experiência educativa de adultos do Distrito Federal e traz consequências aos seus gestores: “Pela primeira vez no país um profissional da educação era levado à prisão por suas atividades educativas: a principal acusação a Paschoal Lemme era a da organização

²⁸ A Gamboa é um bairro da Zona Central da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Localiza-se na Zona Portuária da cidade.

de cursos para operários na União Trabalhista, associação fundada pelo então prefeito Pedro Ernesto²⁹” (PAIVA, 2015, p. 199).

Ao recordar sua prisão, Paschoal Lemme diz que não havia fundamento. Por isso, preso em 1936, é solto em 1937. “[...] Fui preso em 1936 - um ano depois da queda da reforma de Anísio Teixeira - na minha superintendência desses cursos. Em junho de 1937 fui solto, absolvido pelo Tribunal de Segurança. Não tinham fundamento algum aquelas acusações [...]” (LEMME, 1988). Paiva (2015, p. 200) destaca que, após a prisão, Paschoal Lemme escreve o primeiro trabalho de educação de adultos “especificamente dedicado ao assunto”. Trabalho esse que, infelizmente, não pude apreciar, pois não o encontrei nas minhas buscas na biblioteca e nos meios virtuais.

Neste capítulo, ao resgatar o movimento do Manifesto dos Pioneiros e a experiência de Paschoal Lemme com a formação de adultos, já problematizando questões políticas e sociais dos trabalhadores, busco abrir a janela, erguer a cortina, olhar e sorrir para o presente-futuro, como me inspira a poesia de Cecília Meireles. Reconheço, assim, a década de 1930 como um período em que há um movimento de renovação que, embora, deliberadamente, não apregoe a transformação social com a superação das injustiças sociais constituídas pelas relações sociais capitalistas, já semeia as primeiras sementes de uma educação de adultos que dialoga com a realidade do trabalhador brasileiro.

²⁹ Pedro Ernesto, médico e político, é nomeado, em 1933, prefeito-interventor do Rio de Janeiro, antiga sede do Distrito Federal. Em 1935, aproxima-se da Aliança Nacional Libertadora, organização contra o fascismo e o imperialismo e composta por comunistas, socialistas, tenentes considerados de esquerda. Em abril de 1936 é preso e solto em setembro de 1937. Faleceu no Rio de Janeiro em 1942.

4.4. Quarto ponto cruz: desenvolvimento?

Figura 14 Criança Morta – Quadro de Cândido Portinari, 1944



Fonte: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2735/detalhes> Acesso em: 27 ago. de 2018

Estamos em 1940. Escolho como inspiração para iniciar este capítulo uma pintura de Cândido Portinari, de 1944, Criança Morta. Imagem forte que me toca profundamente e me faz indagar a sociedade que temos em 1940. Na imagem, uma família. Uma criança morta está no colo de um homem. Todos magros. Todos com fome. Migrantes que fogem da seca, em busca de uma terra prometida. Nem todos suportam essa fuga, alguns ficam pela estrada. A criança morre. Lágrimas que não suportam a fome e a dor dessa perda. Com Portinari, viajo para o período datado e vislumbro o quadro de desolação social que é vivido pela população brasileira nas primeiras décadas de 1900. Em 1940, o censo brasileiro identifica um quantitativo de 55% da população acima de 18 anos como não alfabetizada (PAIVA, 2015, p. 187). Analfabetismo que não está só. Está de mãos dadas com a pobreza, a fome, com a migração do rural para as periferias urbanas.

Nesse processo, a educação de adultos passa a ser vista “como condição, como requisito ou mesmo como fator do desenvolvimento nacional” (BEISIEGEL, 1974, p. 78). Estabelece-se, assim, uma relação direta do desenvolvimento do país com a alfabetização dos adultos, atribuindo a esse sujeito a responsabilidade pelo atraso socioeconômico do Brasil. A imagem de Portinari faz-me refutar essa relação de responsabilização individual do não alfabetizado pelo “atraso” do Brasil. Olho novamente para a imagem de Portinari. A que condições humanas estão submetidas os brasileiros

nas primeiras décadas do século XX? Qual a prioridade de vida dessas pessoas? Como posso responsabilizar essa família, as muitas famílias em igual situação, pelo não desenvolvimento do país? Existe oferta de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores nesse período? Existe escolha?

Para Beisiegel, somente a partir de 1940 a educação de adultos passa a ser vista pelos dirigentes do país como um problema nacional e como algo que deve ser levado a toda coletividade (BEISIEGEL, 1974, p. 67). Até então, as iniciativas de educação de adultos estão dispersas pelo país, sob a responsabilidade de cada Província, no caso do Brasil Império, e, com a Proclamação da República, dos Estados e Municípios. Há uma oferta, mas essa está dispersa pelo país. A título de curiosidade, em minha cidade natal, Campanha-MG, em 1873, já há aulas noturnas criadas por associações “Havia iguais aulas em Campanha, Lavras, Três Fontes e Sabará criadas também por associações, mas sem notícias de seu estado.” (PRIMITIVO MOACYR *apud* BEISIEGEL, 1974, p. 63).

Esse tratamento fragmentado da educação de adultos no país começa a se modificar na década de 1940. Temos como marcos educacionais desse período:

[...] a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, a fixação da ideia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; **a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942; e sua regulamentação em 1945; e, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos.** (BEISIEGEL, 1974, p. 68, grifo meu)

Destaca-se dessas ações, a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário-FNEP que, em 1946, destina 25% de seus recursos para a realização de uma Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, conforme estabelece o Artigo 4º do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, que normatiza as “Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário”. A Campanha funciona durante o período compreendido entre 1947 e 1963. Desenvolve suas primeiras atividades “com base em um plano supletivo que é elaborado em 1947 e reformulado anualmente com a colaboração de representantes dos entes federados.” (PAIVA 2015, p. 218)

Para Paiva (2015), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, que emerge após a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário-

FNEP, visa atender a dois apelos, um interno e outro externo. O apelo interno diz respeito à “possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul”; o apelo externo refere-se a “[...] melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (PAIVA, 2015, p. 206). O objetivo da CEAA “era ser um programa de massa (extensivo), mas também que alcançasse a qualidade e a continuidade do ensino.” (Ibidem, p. 207). Beisiegel (1974) reforça, em sua análise da CEAA, que tem um objetivo atrelado ao seu caráter quantitativo de “recuperação de grandes massas da população que viviam praticamente à margem da vida nacional” (BEISIEGEL, 1974, p. 96).

Beisiegel (1974) e Paiva (2015) concordam que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA é um movimento que almeja uma elevação dos índices de alfabetização de adolescentes e adultos do país. Compreendo que, naquele contexto, essa parece ser a necessidade premente, tendo em vista ser o primeiro movimento nacional em prol da alfabetização do adulto. Entretanto, esse objetivo inicial começa a ser visto como insuficiente e propõe-se uma segunda fase de implementação da Campanha, voltada para a “organização social e econômica de largos setores da população” (BEISIEGEL, 1984 p. 101). Segunda fase que não logra continuidade e resultados.

As concepções que amparam, inicialmente, essa Campanha, consideram o adulto não alfabetizado um “ser marginal [...] incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado” (PAIVA, 2015, p. 212). A educação é a responsável por tirar o ser humano não alfabetizado da marginalidade e de sua incapacidade. Em relação ao seu conteúdo, “tinha seu conteúdo praticamente identificado aos conteúdos do ensino primário comum” (BEISIEGEL, 1974, p. 94).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA funciona a partir das ideias da democracia liberal e pela manutenção do capitalismo industrial nascente, combatendo as ideologias contrárias, como as ideias anarquistas e socialistas que à época já se fazem presentes. Os socialistas e anarquistas têm como semelhança o sonho de transformação das relações sociais estabelecidas no modo de produção capitalista. Distinguem-se, porém, no processo de conquista dessa transformação. Para os socialistas, a transformação social perpassa pela tomada do poder estatal pelos trabalhadores. Já os anarquistas contrapõem-se a qualquer tipo de dominação estatal, seja burguesa ou proletária, que possam cercear as liberdades individuais.

A democracia liberal defende o direito ao voto e à liberdade, desde que esta não infrinja as regras do jogo do capitalismo; é uma liberdade concedida pela burguesia industrial: “Assim, a “educação para a democracia” parece ter sido o principal fundamento da CEAA: “um meio para assegurar a estabilidade das instituições, através da integração das massas marginalizadas ao processo político, e um instrumento para a preservação da paz social” (PAIVA, 2015, p. 210). Nesse caso, o processo educacional é um dos responsáveis por manter a ordem social, para que “esse marginalismo desaparecesse e o país pudesse ser mais homogêneo, mais coeso e mais solidário [...] para que cada homem e mulher pudesse ajustar-se [...] às preocupações do bem-estar e do progresso social.” (BEISIEGEL, 1974, p. 96).

Para a organização da oferta da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, é estabelecido um convênio entre a União e os entes federados. Cabe à União o planejamento geral, a orientação técnica, o controle geral, o auxílio financeiro e o fornecimento de material didático. O ente federado fica responsável pela instalação de turmas, o recrutamento de pessoal, a administração e fiscalização imediata do serviço (PAIVA, 2015, p. 218). Recomenda-se ainda a utilização do sistema escolar existente. Os professores recebem auxílio financeiro em níveis abaixo dos salários normais dos professores e há a presença de um número significativo de voluntários. A questão dos baixos salários dos docentes começa a ser apresentada como a principal dificuldade da Campanha e a responsável pelo “fracasso das atividades”. (PAIVA, 2015, p. 221).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA é fundamental para este trabalho, por ser o primeiro movimento que considera a Educação de Adultos como um problema nacional. Dos resultados desse processo, saliento a importância da criação de um Fundo Nacional para o Ensino Primário, com destinação de 25% de seus recursos para o investimento com adolescentes e adultos. Um segundo resultado é o processo desencadeado pela CEAA de estruturação administrativa do ensino supletivo nos estados “todas as unidades da Federação já haviam criado e vinham mantendo em funcionamento um órgão especialmente dedicado à administração do ensino supletivo” (BEISIEGEL, 1974, p. 119).

Em relação aos objetivos quantitativos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, são atingidos e a matrícula efetiva de estudantes passa de “94.291 em 1943 para 720.000 em 1950” (BEISIEGEL, 1974, p. 122). Em relação aos efeitos qualitativos, são poucas referências em relação às análises qualitativas desse

processo (IBIDEM, p. 124). A própria CEAA reconhece que deve haver uma continuidade e aprofundamento da formação no supletivo e propõe uma segunda fase de extensão, compreendendo “o trabalho nas missões rurais, dos centros sociais de comunidade e dos centros de iniciação profissional” (IBIDEM, p. 127). Toda formação da CEAA, porém, é voltada para o ajustamento à ordem vigente, buscando a pacificação social.

Voltando ao quadro de Portinari, e os sobreviventes daquele quadro? Sobrevivem? Encontram abrigo? Superam a fome? E a escola, chega até eles? São alfabetizados? Sua condição de vida é ouvida no processo de alfabetização? Embora exista um esforço nacional de alfabetização com a CEAA, percebo, pela análise do período, que há uma responsabilização do indivíduo pelo não desenvolvimento do país, lógica que é veementemente questionada pelo Educador Paulo Freire nas décadas que se sucedem. Não há como objetivo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA o intuito de transformação das injustiças sociais vigentes, mas sim um objetivo de inserir as famílias marginais na lógica do mercado, contribuindo para o desenvolvimento do país. Esse é um ponto fulcral que diferencia essa campanha dos movimentos que nascem a partir dos anos finais da década de 1950 e iniciais da década de 1960, como veremos a seguir.

4.5. Quinto ponto cruz: prática de liberdade?

*O educador, preocupado com o problema do analfabetismo, dirigiu-se sempre às massas que alguns supunham “fora da história”. O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral. O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. **Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo.***
(FREIRE, 1983, p. 25, grifo meu)

Imprescindível começar esse capítulo com um texto de Paulo Freire. Trago a epígrafe acima para ressaltar um dos grandes aprendizados pedagógicos de Freire que marcam o pensamento dos anos finais de 1950 e os anos de 1960, o estabelecimento de uma relação circular entre educador-educando, buscando romper com as relações autoritárias em sala de aula, em que somente o professor é o detentor do saber e do poder.

Relação na instituição de ensino que, para Freire (1983), revela as relações autoritárias vividas no seio de toda a sociedade brasileira, desde a nossa colonização:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 1983, p.66-67)

Relações sociais que reforçam a verticalização e dominação de um ser humano sobre o outro. Um que manda e outro que obedece. Um que fala e outro que cala. Um que está acima e outro que está abaixo. Um que tem e outro que não tem. Um que é e outro que não é. Relação social que constitui uma sociedade com uma inexperiência democrática (FREIRE, 1983, p. 92-93). A proposta de Freire de Círculo de Cultura busca romper com essa lógica de verticalização e desigualdade entre seres humanos e anuncia a possibilidade de relações horizontais em que todos são convidados a falar, a criar, a ter, a ser.

Importante perceber que Freire enfrenta a escola tradicional, em que a passividade do educando e da educanda prevalecem, assim como o Movimento dos Pioneiros o faz na década de 1930. Porém aprofunda esse enfrentamento, ao relacioná-lo com as injustiças sociais constituídas pelas relações sociais capitalistas. Com Freire, há um adensamento do problema da passividade do educando e da educanda. Freire passa a compreender a escola tradicional como constituída e constituidora das relações sociais de opressão da sociedade. Para Freire, romper com a concepção tradicional de educação é construir uma sociedade justa, em que o ser humano não é desumanizado pelo capital.

Para Fávero (1983, p. 8-9), é nesse momento que emerge a denominação “Educação Popular” atrelada a um projeto político que “possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho”. Superar a dominação do capital sobre o trabalho significa estabelecer relações sociais em que valores hegemônicos do capitalismo, como consumo desenfreado, competição, verticalidade das relações, são substituídos pelos valores de sustentabilidade, coletividade, relações horizontais. A Educação Popular que emerge nesse período tem como desafio ser uma resposta à construção dessa nova sociabilidade não capitalista.

Até então, toda educação que é oferecida ao povo é considerada popular, mas sem esse eixo político, de participação e organização das classes populares em busca de “transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país” (FAVÉRO, 1983, p. 9). Importante compreender o contexto em que emerge essa natureza de Educação Popular.

Em 1958, é realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos – II CNEA 1958, tendo como tema central o declínio da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, vigente desde 1947. Estamos no governo Juscelino Kubitschek e a democracia liberal e a lógica desenvolvimentista permeiam o processo educativo. Nessa perspectiva, a prioridade é formar o adulto para ser mão de obra qualificada que contribua para a crescente industrialização do país:

Vivemos, afirmava o dirigente da Nação, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquificada. (PAIVA, 2015, p.235-236)

A lógica da Campanha anterior, de 1947, focada na “transmissão de uma simples técnica de assinar o nome” (Ibidem, p. 236) não contribui para o pensamento pedagógico desenvolvimentista. Para preparação do Congresso de 1958, são realizados seminários regionais. Destaca-se, nesse processo, o Seminário regional pernambucano, que tem como participante o educador Paulo Freire. O grupo de Pernambuco apresenta e discute a relação do social no pensamento pedagógico brasileiro. Enquanto para os dirigentes do país a educação é a responsável por alavancar o desenvolvimento social e econômico, para a equipe de Freire é o inverso, a não alfabetização da população ocorre devido ao não desenvolvimento socioeconômico do país:

Que resultou de todo este debate de décadas sobre o analfabetismo? Pouco mais do que uma explicação conservadora para a marginalização social e política da grande maioria da população. Os “ignorantes” não têm condições para participar livre e criticamente da democracia, não podem votar nem ser votados para os cargos públicos. Deu-se então a inversão dos argumentos. Há, sem dúvida, uma alta correlação — particularmente no campo — entre estagnação econômica e social e analfabetismo, mas os homens das elites, responsáveis diretos pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem esta correlação numa linguagem equívoca e falsa. **Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à**

“inércia”. Adotam uma atitude paternalista — mais verbal que efetiva — em relação às massas marginalizadas e completa-se a mistificação. Os grupos das elites, agarrados aos privilégios, não se contentam com a ideia, que eles próprios nunca tomaram a sério, de que a educação é “a alavanca do progresso”. Em realidade se comportam como se por esta mesma razão os frutos do progresso deveriam ficar para os “cultos”. Eis a lógica do filisteísmo liberal-oligárquico. Democracia sim, mas para os privilegiados, pois os dominados não têm condições para participar democraticamente. (FREIRE, 1983, p. 13-14, grifo meu)

Essa inversão atribui a alfabetização e continuidade dos estudos a uma decisão individual e não à falta de oportunidade e condições objetivas de vida da pessoa. Recordo-me das inúmeras histórias de vida que ouvi na Escola Classe do Paranoá dos educandos e educandas da EJA, ao falarem sobre suas infâncias. Relatam que a única alternativa da infância é o trabalho. Estudar é apenas para os privilegiados.

Eu fui em um colégio no tempo que colocava a carta do ABC, tinha umas letras grandes, foi na primeira ou foi na segunda. Como eu não aprendi ler e escrever durante 15 dias né, que é de uma folha para outra, você não chega com uma folha aqui, chega passando uma para outra. Minha mãe falou: “você não aprendeu a ler[...] agora você vai trabalhar”. “Eu queria estudar mãe, eu queria escrever, ler” porque eu via os outros pegar uma folha e ler, eu achava tão bonito [...]

Pesquisadora: No caso a sua mãe?

Vetou. E o que eu fazia? Nada, acatava a opinião dela e fui trabalhar. Tanto que hoje eu sou uma pessoa que não é profissional em tudo, mas de tudo eu faço. (Entrevista Sr. Edmar, 2017, grifo meu)

Sr. Edmar coloca sua situação. Tem o sonho de estudar. Sua mãe lhe dá 15 dias para isso. Não aprende no período e ouve a determinação: vai trabalhar. Engole sua vontade. A necessidade de sobrevivência o coloca uma única escolha: trabalhar. Acata a decisão da mãe e vai trabalhar. Não há escolhas quando falamos de sobrevivência. Marx reconhece a primazia da sobrevivência como fator que é base para a possibilidade de ser sujeito da história: “Para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alojar-se etc” (MARX;ENGELS, 1998, p. XXV).

Daí minha defesa de que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, bem como todos os níveis e modalidades de ensino, precisam estar alicerçados em um projeto político-pedagógico-epistemológico-amoroso em que todos e todas tenham condições dignas de vida. Não dá para falar de qualidade de ensino, se a criança, adolescente, jovem, adulto, idoso não têm o que comer em casa. Nilma Lacerda toca também nessa ferida:

Eu não soube! Não soube, não descobri! Se não me ensinaram isso?! Ocultaram. Guardaram. É esse o segredo? **Sou agora cúmplice? Fome! Mas há a merenda. E eles repetem. É, repetem três, quatro, cinco vezes quando dá e quando deixam. E não é o bastante? Não, não é, se a gente passa o dia inteiro só de memória, lembrança e gosto no rango da escola. Porque é só. Nem antes, nem depois.** Resolva, professora esse problema: se lá em casa somos dez crianças, de 0 a onze, pai, mãe e avó doente, pai biscateiro, mãe lavadeira, dá como, professora? Comida, quando, pra quem, de que jeito? Quem vai à escola, não come em casa. (LACERDA, 1986, p. 14, grifo meu).

Freire, Marx, Lacerda e tantos outros autores desvelam para mim esse segredo: há fome. Segredo que tentamos esquecer, mas que nos bate à porta quando estamos frente aos educandos e educandas trabalhadoras de camadas populares. Compreender isso é compreender a inversão que trata Freire: a não alfabetização da população ocorre devido ao não desenvolvimento socioeconômico do país. Quem tem fome, não estuda. Quem tem fome quer comer.

Ainda sobre esse assunto, busco alguns dados quantitativos de matrícula de adultos no período de 1950 a 2010. Em 1950, a taxa de alfabetização da população brasileira de 15 anos ou mais está em 48,5%. Isso significa dizer que, de um total de 30.188.000 pessoas de 15 anos ou mais, 14.641.180 são alfabetizadas e 15.546.820 (51,5%) não são alfabetizadas (LEMME, 1961, p.87). Em 2000, essa população é de 119.533.000 pessoas, sendo a taxa de alfabetização de 86,4% o que, em números absolutos, equivale a dizer que 103.238.000 são alfabetizadas e 16.295.000 (13,6%), não alfabetizadas (CENSO, 2000). Por fim, em 2010, de uma população de 144.823.000 pessoas, a taxa de alfabetização é de 90,4%, ou seja, 130.919.000 são alfabetizadas e 13.904.000 (9,6%), não alfabetizadas (CENSO, 2010).

Ao analisar esses números compreendo que no período 1950-2010 há um avanço quantitativo da taxa de alfabetização para a população de 15 anos ou mais. Porém, as taxas relativas fazem passar despercebido o quantitativo absoluto de 13.904.000 brasileiros acima de 15 anos que não são alfabetizados. O desafio aumenta ainda mais, quando adentramos para a discussão da qualidade da oferta, do acesso, da permanência e da continuidade dos estudos.

Essa situação faze-me reafirmar a problematização de Freire e da equipe de Pernambuco que constatam que a questão da não alfabetização da população brasileira não é uma decisão de cunho individual, devido à “indolência” e à “inércia” (FREIRE, 1983, p. 13-14) da população, mas faz parte de uma estrutura política, socioeconômica e

cultural que não assume a universalização e a qualidade do ensino como direito de toda a população brasileira.

É nesse contexto que é instituída em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei nº 4.024 de 20 dezembro de 1961. Com essa LDBEN, determina-se a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, 1963 a 1970, que estabelece metas gerais para a educação. Dentre elas, estão a “universalização do ensino primário até 1970 e a eliminação do analfabetismo” (PAIVA, 2015, p. 254). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano deve ser coordenado pelo governo federal e sua execução organizada pelos Estados e municípios. Consagra-se à descentralização “reservando ao governo federal a fixação de metas e a ação supletiva, financeira e técnica” (CUNHA E GÓES, 1999, p. 14). Relação verticalizada e autoritária que ainda considera a União como o centro orçamentário e político-pedagógico. Em outra perspectiva, como construir uma relação horizontal entre os entes federados, em que currículo nacional, regional e local não se sobreponham?

Nota-se que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na LDBEN de 1961 é integrada ao ensino primário geral. Para alcançar tal universalização, dois programas consecutivos são lançados: a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e o Programa de Emergência. Ambos são dirigidos à “Educação Popular, abrangendo os diversos problemas do ensino primário comum (difusão e melhoria qualitativa) e os problemas da educação de adultos” (PAIVA, 2015, p. 257). Em 1963, eles são extintos, devido ao fortalecimento de ações para implementação do Plano Nacional de Educação e a descentralização defendida pela LDBEN de 1961.

Para Paiva (2015), porém, a finalização desses Programas é fruto dos movimentos locais que pressionam o Ministério da Educação e Cultura - MEC³⁰ para uma ação de coordenação nacional dos movimentos de educação e cultura popular que emergem na primeira metade da década de 1960. Em busca dessa coordenação nacional, o MEC realiza o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular em Recife – Pernambuco, no período de 15 a 21 de setembro de 1963. Nesse período, o Presidente do Brasil é João Belchior Marques Goulart (João Goulart, 1961-1964) e o Ministro da Educação é Paulo de Tarso Santos (18 de junho de 1963 a 21 de outubro de 1963).

³⁰ O Ministério da Educação e Cultura – MEC de 1953 a 1985 abarca as pastas de Educação e Cultura. Em 1985, com a criação do Ministério da Cultura, há uma separação dessas pastas, embora o nome do MEC permaneça com a palavra Cultura.

Importante compreender o contexto nacional e internacional de emergência dos Movimentos de Educação Popular da década de 1960. Nacionalmente, estamos vivenciando ainda o clima de abertura democrática desenvolvimentista iniciado com o presidente Juscelino Kubitschek e seu vice-presidente João Goulart (ou Jango), de 1955 a 1961. Em 1960, temos novas eleições e ganha para a Presidência Jânio Quadros e, novamente, para vice-presidente, João Goulart.

Esclareço que, nesse período, as eleições para presidente e vice-presidente ocorrem separadamente. Assim, presidente e vice-presidente podem pertencer a chapas opostas; fato que ocorre com Jânio Quadros e João Goulart. Jânio Quadros apoia uma política antitrabalhista e João Goulart, como herdeiro político de Getúlio Vargas³¹, defende os direitos trabalhistas: “Jango foi um dos principais líderes trabalhistas brasileiros. Orientou, com indiscutível coerência, sua prática política por uma opção de consolidação renovada da herança varguista e pela adoção e apoio a iniciativas destinadas à ampliação da cidadania social e à defesa dos interesses econômicos nacionais” (DELGADO, 2010, p. 125)

Em 1961, Jânio Quadros renuncia à Presidência e, legalmente, João Goulart (1961-1964) assume o cargo. Entretanto, as forças de oposição articulam para que o regime parlamentarista vigore no país, enfraquecendo, assim, a figura de João Goulart. Esse regime parlamentarista vigora no Brasil até 1963 quando um plebiscito decide o retorno ao presidencialismo. João Goulart representa, nesse momento, a realização de um governo que quer transformar a sociedade brasileira, por meio de reformas estruturais. É um momento de grandes divergências e conflitos políticos entre “setores conservadores nacionais aliados aos investidores internacionais e sindicatos e movimentos populares que adquiriram grande capacidade de pressão” (DELGADO, 2010, p.133).

Internacionalmente, a Guerra Fria³², a disputa mundial entre o bloco socialista e o capitalista; o clima da Revolução Russa (1917); a Revolução Chinesa (1949); a

³¹ Getúlio Dornelles Vargas nasceu em 19 de abril de 1882, na cidade de São Borja, no Estado brasileiro do Rio Grande do Sul. Faleceu em 24 de agosto de 1954, na cidade do Rio de Janeiro. É considerado o presidente que mais tempo governa o Brasil, durante dois mandatos, de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. É reconhecido como o primeiro presidente brasileiro que defende e implementa com afinco ações de garantia de direitos dos trabalhadores, tais como o salário mínimo e a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT.

³² Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), inicia-se a Guerra Fria, uma disputa ideológica pela hegemonia política, econômica, militar e cultural do mundo. De um lado, estão os socialistas, representados pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (formada, no continente europeu, por Rússia, Estônia, Letônia, Lituânia, Belarus, Ucrânia, Moldova, Geórgia, Armênia, Azerbaijão, Polônia, Hungria, Checoslováquia, Bulgária e Alemanha Oriental; e, no continente asiático, por parte

Revolução Cubana (1959), que implanta o socialismo em um país da América Latina; a Revolução no Chile, via voto (1970); e o Concílio Vaticano II (1961), com o fortalecimento da Doutrina Social da Igreja. Para Rossel (2012), esse período é considerado como a década das ideologias:

Os movimentos sociopolíticos adquirem cada vez maior importância na América Latina e no Caribe. A revolução cubana, de caráter socialista, expõe um novo enfoque social, político e econômico, que rompe com o modelo vigente do desenvolvimento capitalista. Isso provoca uma feroz reação do governo dos EUA, que se sente desafiado não só pela União Soviética senão também por Cuba, no marco histórico da chamada guerra fria. Desencadeia-se, então, uma contraofensiva em direção aos governos de corte social democrata e socialista, como os da República Dominicana e do Chile (o governo socialista de Salvador Allende, de 1970 a 1973). Animados pela experiência revolucionária cubana de tomar o poder, alguns movimentos de esquerda empreendem a luta armada, que se propaga em vários países da região. (ROSSEL, 2012, p. 452, grifo meu)

É um período de grandes enfrentamentos do modelo vigente capitalista. União Soviética e Cuba despontam como iniciativas de implantação de uma outra lógica de funcionamento socioeconômico, o socialismo. Isso gera uma contraofensiva capitalista, no sentido de apagar tais iniciativas. Em relação à Igreja Católica, o Concílio Vaticano II (1963) marca o que é denominado de chegada de um novo sujeito moderno à Igreja: “[...] um novo sujeito eclesial que, por sua vez, tinha perguntas diferentes das do sujeito tradicional. A diferença fundamental está nas perguntas que o novo sujeito eclesial propõe à fé a partir de sua situação existencial, imersa na modernidade subjetiva, científica, histórica e da práxis” (LIBÂNIO, 2005, p. 84)

Sujeito eclesial moderno imerso na história geral e na história de ascensão do capitalismo industrial que já traz suas marcas de marginalização das camadas populares. “Já com o Concílio em andamento, o Papa João XXIII elaborou, na encíclica *Pacem in Terris* (A Paz na Terra), um verdadeiro tratado dos direitos humanos numa perspectiva cristã. E interpretou a ascensão das classes trabalhadoras como um sinal dos tempos” (LIBÂNIO, 2005, p. 46). O Papa João XXIII pontua ainda que “em face dos países subdesenvolvidos, a Igreja apresenta-se – tal qual é e quer ser – como a Igreja de todos e, particularmente, a Igreja dos pobres.” (Ibidem, p. 69).

da Rússia, Cazaquistão, Quirguistão, Uzbequistão, Tadjiquistão e Turcomenistão), e, do outro lado, estão os capitalistas, tendo os Estados Unidos da América como principal representante.

No Brasil, a defesa da Igreja preferencialmente dos pobres tem como grande interlocutor a figura de Dom Hélder Câmara³³, um dos bispos fundadores da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB³⁴. Essa influência de uma Igreja que luta contra as injustiças sociais aparece na análise de Vieira (2016, p. 46-87), ao resgatar as histórias de vida de cinco grandes educadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores: Osmar Fávero, Zeca Barreto, Vera Barreto, Aída Bezerra e Renato Hilário dos Reis. A trajetória desses educadores revela como a participação em um movimento de esquerda da Igreja Católica - a Ação Católica e seus desdobramentos, é determinante na escolha que fazem pela Educação Popular.

A Ação Católica é um “[...] apostolado leigo oficializado pelo Papa Pio XI, em meados do século XX. Tem por finalidade recuperar e fortalecer a presença da Igreja na sociedade [...]” (VIEIRA, 2016, p. 50). Em decorrência desse movimento, originam-se a Juventude Universitária Católica - JUC, a Juventude Estudantil Católica - JEC, a Juventude Independente Católica – JIC, a Juventude Agrária Católica - JAC, a Juventude Operária Católica - JOC, a Ação Católica Operária -ACO e a Ação Católica Independente - ACI.

É nesse contexto de efervescência política que emergem os movimentos de educação e cultura popular, referências na construção da perspectiva de Educação Popular e de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores defendida nesta Tese. Desses, destaco os Centros Populares de Cultura - CPCs da União Nacional dos Estudantes - UNE, os movimentos de Cultura Popular da Prefeitura de Recife, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler da Prefeitura de Natal e o Movimento de Educação de Base – MEB, coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB.

4.5.1 Os movimentos de Cultura e Educação Popular da década de 1960

Os Centros Populares de Cultura - CPCs vigoram no período de 1961 a 1964. O primeiro é o vinculado à União Nacional do Estudantes – o CPC da UNE, como fica mais conhecido. Os CPCs são centros de grande capilaridade nacional. No Cadastro das Organizações de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em 1963, a partir do I

³³ Dom Hélder Câmara é denominado, dentre outros adjetivos, de “o santo rebelde”. Esse apelido deve-se ao papel político que realiza ao longo de sua trajetória como bispo da Igreja Católica. Em 1964, é nomeado arcebispo de Olinda e, neste cargo hierárquico da Igreja, é deliberadamente contra o regime civil-militar que se instala no país, nesse período. É perseguido por isso, mas não se cala e denuncia nacional e internacionalmente a repressão vivida pelo Brasil de então.

³⁴ Ver nota de rodapé 8, página 21.

Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (BRASIL, 2009, p. 321-337), elencam-se 31 Centros Populares de Cultura - CPCs, espalhados por todo o Brasil. São divulgados os relatórios avaliativos de cinco CPCs: o CPC da UNE; O CPC de Belo Horizonte; o CPC da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - Ubes; o CPC da União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas – UGES, Rio Grande do Sul; e o CPC Salvador, Bahia. Cada um possui identidade própria e autonomia para definição dos trabalhos a serem realizados.

No caso do CPC da UNE, o mais conhecido de todos, seu objetivo inicial é desenvolver o que eles denominam, em seu manifesto, de Arte Popular Revolucionária. Sinto a necessidade de me debruçar sobre esse item. A partir da análise de Fávero (1983), para o CPC da UNE, existem três tipos de manifestações artísticas que atendem a maioria da população: a Arte do Povo, a Arte Popular e a Arte Popular Revolucionária. Na Arte do Povo, o artista não se distingue da massa consumidora, o nível de elaboração é primário, a arte ordena a própria consciência popular e tem como função satisfazer necessidades lúdicas. A Arte Popular é mais elaborada e criativa, porém mantém a finalidade de oferecer ao público apenas um passatempo, um lazer, não se colocando o projeto de enfrentar os problemas fundamentais da existência. A Arte Popular Revolucionária já tem como eixo: “[...] o conceito do movimento dialético segundo o qual o homem aparece como próprio autor das condições históricas de sua existência [...]” (FÁVERO, 1983, p. 69-70).

A Arte Popular Revolucionária tem o homem e a mulher como sujeitos das condições históricas de sua existência. Essa posição faz-me refletir-agir na Escola Classe do Paranoá para realizar esse sentido que é tão caro para a Educação e Cultura Popular: o enfrentamento das situações-problemas-desafios individuais e coletivas da população como construção de uma cultura em que se distribui riqueza e beleza a todos: “Por isso o fenômeno arte popular implica transformação, ruptura, revolução. A arte popular revolucionária será toda esta transformação que possibilitará, mudado o contexto social, a expansão da arte povo e o seu natural acesso à hegemonia na escala estética” (BRASIL, 2009, p. 277). Arte como caminho revolucionário. Como, a partir da arte, é possível despertar a consciência política do povo. Esse é o principal propósito do CPC-UNE.

Em 1963, o CPC da UNE percebe que a alfabetização de adultos é uma aliada no projeto revolucionário, já que “a mera difusão do teatro não era um instrumento suficiente” (PAIVA, 2015, p. 263). Em seu relatório enviado ao I Encontro Nacional de

Alfabetização e Cultura Popular, registra suas duas frentes de ação: “A UNE tem dois instrumentos de ação de cultura popular: o CPC e a Campanha de Alfabetização, organismos estes autônomos, trabalham intimamente vinculados” (BRASIL, 2009, p.120).

Além do CPC da UNE, destaco também o trabalho realizado pelo CPC de Belo Horizonte, que também assume como princípio que o ser humano transforma o mundo, é sujeito da história: “O homem, estando no mundo, estabelece relação com a natureza, compreende-a e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. É nesse sentido que ele cria um outro mundo, o mundo da cultura, do qual, pela sua situação de criador, ele é sujeito” (FÁVERO, 1983, p. 83). Novamente, na perspectiva de um CPC, emerge a concepção de transformação da sociedade, de sujeito que faz cultura, faz história.

Paiva (2015, p. 261) enfatiza que o CPC de Belo Horizonte chega a elaborar material didático próprio. Sobre esse assunto, em seu relatório para o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, o CPC de Belo Horizonte questiona as cartilhas de alfabetização por reforçarem a passividade, a imposição de uns sobre os outros: “os métodos de alfabetização por meio de cartilha obedece à mesma linha de imposição: o texto está pronto, a atitude que se espera do indivíduo é que ele receba [...] É por isto uma atitude passiva que tem como premissa: nós somos os possuidores da verdade que assim é imposta a eles” (BRASIL, 2009, p. 179). Considero essa passagem muito relevante, pois essa proposta de material didático próprio vai ao encontro do que no Paranoá-Itapoã denominamos de texto coletivo.

O texto coletivo é a estratégia educacional construída historicamente pela parceria Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e Genpex/FE/UnB, que busca a palavra-vida e a vida-palavra, os sentidos pulsantes e adormecidos dos educandos e educandas. À medida que trazem a voz própria para a roda de conversa, vamos garantindo que a singularidade daquele sujeito seja garantida no universo de sentidos. Esse conjunto de vozes já é um texto oral que, conjuntamente com o educador e a educadora, é transcrito como texto escrito.

Cada um contribui com sua palavra: “Nesse sentido, articula-se de forma (democrática e “horizontal”) o conteúdo (processo de letramento), desenvolvendo um movimento de transmutação, conforme o proposto por Mikhail Bakhtin, filósofo russo do século XX, da “palavra alheia”, em “palavra alheio-própria” e, finalmente, “palavra própria” (GENPEX, 2018, p. 7-8). O texto coletivo torna-se a principal referência para o

processo de alfabetização no Paranoá-Itapoã. “Um livro falado-vivido-construído-gestado por todos educandos(as) e educadores(as)” (GENPEX, 2018, p. 37). Um livro em que os educandos e as educandas são autores, são produtores de conhecimento, deixam de ser passivos, copiadores e reprodutores.

Os relatos históricos dos CPCs indicam que há muita divergência entre eles; entretanto, um fio os une: “o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político” (PAIVA, 2015, p. 261). O CPC de Belo Horizonte, em seu relatório enviado ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, afirma: “Cultura popular e alfabetização andam juntas e estão para nós na base da mesma bandeira pela qual vivemos e lutamos: a revolução brasileira” (BRASIL, 2009, p. 177). É muito pulsante nas leituras dos relatórios dos CPCs, a luta revolucionária pela transformação da sociedade brasileira. A cultura popular e a alfabetização são consideradas instrumentos para a libertação do povo da opressão vivida pelo capital: “nenhuma arte poderia se propor finalidade mais alta que esta de se alinhar lado a lado com as forças que atuam no sentido da passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade” (FÁVERO, 1983, p. 70).

Os Movimentos de Cultura Popular - MCP também têm sua vigência no período de 1960 a 1964. O nascimento do MCP ocorre em Recife, durante a gestão de Miguel Arraes³⁵, a partir da articulação de estudantes universitários, artistas e intelectuais que buscam a “alfabetização e a elevação do nível cultural do povo” (PAIVA, 2015, p. 264). Almeja-se, com esse movimento, partir da arte para “chegar à análise crítica da realidade” (Ibidem, p. 265). Em outras palavras, “suas atividades iniciais visavam conscientizar as massas por meio da alfabetização e da educação de base, mas com o tempo se diversificaram, abrangendo teatro, núcleos de cultura popular, meios informais de educação, canto, música [...] (VIEIRA, 2016, p. 100). O MCP busca, por meio da educação de base, formas de diálogo que despertem a população para uma análise crítica e transformadora da realidade. Miguel Arraes, avaliando o MCP de Pernambuco, destaca dois aspectos:

O MCP de Pernambuco é, sobretudo um **órgão plural, aberto a todas as tendências, desde que a serviço de causas autênticas**. Mas não é um órgão a serviço de nenhuma tendência isolada. E cabe, aqui, registrar, com orgulho, que nenhum dos intérpretes das várias

³⁵ Miguel Arraes é cearense e fez sua carreira política no Estado de Pernambuco. É considerado um político de esquerda por ter tido uma profunda sensibilidade às causas dos mais pobres e trabalhadores de Pernambuco. É perseguido pelo regime civil-militar e fica 14 anos no exílio, na Argélia.

tendências que se soma e que se unem dentro de nosso meio tem lutado por uma afirmação isolada. **Aqui exercitamos uma convivência democrática que é a própria substância da nossa luta geral.** (BRASIL, 2009, p. 343, grifo meu)

Pluralidade de pessoas a serviço de causas autênticas, que visam superar os problemas reais e concretos da população. Essa parece ser uma característica marcante nos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960. As condições de vida, de miséria, fome, violência, dentre outros problemas, exigem uma educação que, ao dialogar com essa realidade, seja capaz de pensar e construir caminhos de superação dos problemas da existência. Isso não está fora da escola. Está dentro da escola, em cada ser humano que chega em sala de aula com fome, com sede, violentado, desanimado, silenciado.

No movimento popular do Paranoá-Itapoã também identifiquei essa busca de uma educação que está implicada na superação das situações-problemas-desafios da população. Situações que se referem “[...] às necessidades econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá [...] como decorrência da lógica excludente [...]”. (REIS, 2011, p. 161). Nos espaços denominados de Fóruns do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, os(as) educandos(as), educadores(as), estudantes-pesquisadores³⁶ e dirigentes do movimento popular se encontram para refletir e agir sobre as situações-problemas-desafios, articulando-as com as linguagens do Português, da Matemática, da História, da Ciência e da Geografia estudadas. Assim, por exemplo, a falta de energia elétrica da comunidade é tratada como um problema a ser superado com ações coletivas decididas no Fórum e também como o mote de todo o trabalho em sala de aula com as linguagens.

Paiva (2015) destaca a existência de dois MCPs: o pernambucano, coordenado por Germano de Vasconcelos Coelho³⁷, no governo de Miguel Arraes, e que já possui a influência do educador Paulo Freire, e o MCP do Rio Grande do Norte, mais conhecido como Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

Sobre as influências do educador Paulo Freire no MCP de Pernambuco, Vieira (2016, p. 100, grifo meu) destaca:

³⁶A terminologia estudantes-pesquisadores é utilizada englobando graduandas(os), graduadas(os); mestrandas(os), mestres; doutorandas(os) e doutores(as).

³⁷ Germano de Vasconcelos Coelho nasce em Brejo de Areias, Paraíba, é formado em direito, é um educador e pensador social católico. É prefeito de Olinda em 1976 e, depois, em 1992. É um dos responsáveis pela imagem de esquerda do governo de Miguel Arraes.

Paulo Freire foi um dos fundadores do MCP do Recife, e nele atuou ao lado de outros intelectuais, visando, por meio da valorização da cultura popular, contribuir para a participação das camadas populares na sociedade. Como responsável pelo projeto de educação do MCP, suas atividades não se limitavam à formação de grupos primários e ao estudo das condições de dinamização das potencialidades educativas desse agrupamento. Esta era apenas uma das dimensões do seu trabalho, pois havia demandas mais urgentes: as escolas do MCP se multiplicavam, e já existia um considerável número de experiências pelo rádio.

Vieira concorda que é nesse período que começa a nascer o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire que, em seguida, é exercitado “com uma turma de cinco educandos no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife” (VIEIRA, 2016, p.101). Sobre o método de alfabetização Paulo Freire, o próprio Freire (1983, p. 119) destaca suas fases:

I-Levantamento do Universo vocabular do grupo: [...] Vocábulo ligado à experiência existencial do grupo [...]; II- Seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: a) o da riqueza fonêmica; b) o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional; III – Criação de situações existenciais típicas do grupo que se vai alfabetizar. Estas situações irão funcionar como elementos desafiadores do grupo [...]; IV- Criação de fichas-roterios, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho; V-Feituras de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores [...] (FREIRE, 1983b, p. 120)

Inicialmente, há um levantamento do universo vocabular do grupo. Desse levantamento, seleciona-se a palavra com maior riqueza fonêmica e a mais vinculada à realidade do grupo. Criam-se situações com essa palavra, problematizando os educandos e as educandas. O debate é mediado pelos coordenadores, que têm o auxílio de fichas roteiros. Após o debate, as palavras geradoras tornam-se o eixo central do processo de alfabetização. São decompostas em fonemas. Esses fonemas são reunidos de formas diversas. Em seguida, novamente passa-se à análise das vogais. Essa experiência de Freire é base para a construção das demais experiências de Educação Popular que se espalham pelo país.

No caso do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, o processo inicia-se com a escolha de uma “situação-problema-desafio” (REIS, 2011, p.161), que é discutida em sala de aula e no Fórum, aula coletiva. Da discussão da situação, em sala e no Fórum, já emergem textos coletivos orais que são base para o processo de alfabetização. O educador transcreve esses textos coletivos orais em textos coletivos escritos, seja no quadro, na cartolina ou no computador com projetor de slides. Parte-se, assim, inicialmente, da

discussão coletiva, que é o texto oral. Em seguida o educador transcreve o texto oral em texto escrito. Do texto escrito, analisam-se as frases, as palavras, as sílabas e as letras. Como continuidade dessa análise, nos Fóruns planeja-se coletivamente como as situações-problemas-desafios e os textos coletivos podem articular-se com as linguagens de Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Artes, Informática, entre outras áreas do conhecimento. Dessas articulações, novos textos são elaborados. Concomitantemente, discute-se e exercita-se encaminhamentos coletivos como superação da situação-problema-desafio escolhida.

Outro movimento cultural popular que dou destaque neste trabalho é A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Uma iniciativa do prefeito Djalma Maranhão³⁸, que tem, como base de organização municipal, comitês de bairros que, escutados pela administração, pontuam a educação como principal problema da comunidade. Tem como foco a oferta de ensino de primeira a quarta série para as crianças de camadas populares, sendo esse trabalho complementado pela alfabetização de adultos. A base de atuação da Campanha é a luta social por meio da cultura popular:

A nossa luta interna de libertação liga-se profundamente à cultura popular, que assume no primeiro momento o sentido de desalienação de nossa cultura, sobrepondo aos valores culturais estranhos aos nossos valores outros criados e elaborados aqui. **Essa é a tarefa fundamental da cultura popular, sobrepor a nossa cultura às culturas estrangeiras, sem perder de vista, evidentemente, o sentido universal, permitindo um processo de aculturação em que haja predominância da cultura brasileira.** (FÁVERO, 1983, p. 74, grifo meu)

Fávero (1983) destaca como um dos conceitos chaves da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler a luta da cultura popular contra a sobreposição que existe da cultura estrangeira sobre a brasileira. Naquele momento, é fundamental esse ato de afirmação, já que o contexto da década de 1960 é de uma submissão irrestrita da cultura brasileira aos valores estrangeiros. Essa afirmação da Campanha está em busca desse lugar singular da Cultura Popular brasileira. Ressalto, entretanto, a importância de uma afirmação da nossa cultura que não se negue ao diálogo entre culturas. Nem pior, nem

³⁸ Djalma Maranhão, político que faz sua carreira no Rio Grande do Norte-RN, é prefeito de Natal-RN, de 1956 a 1959 e de 1960 a 1964. Dedicou-se com afinco à alfabetização de milhares de jovens, adultos e idosos. É perseguido pelo regime civil-militar de 1964, por ser contra esse regime e defender a permanência do Governo João Goulart (1961 a 1964) na Presidência da República. É deposto da Prefeitura e exilado no Uruguai, onde permanece até sua morte que, segundo relatos, teria ocorrido por saudades de sua terra natal.

melhor, singulares. Desafio do diálogo que está posto para esta pesquisa, entre a cultura popular e a cultura professada pela escola pública. Sem sobreposições, vamos dialogar.

Ainda em relação à Campanha, destaco uma questão fundamental que advém do sentido do nome da Campanha. No relatório apresentado no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, o significado do nome é esclarecido:

O nome da Campanha nasceria de uma reportagem da imprensa, quando o jornalista Expedito Silva, noticiando o programa de educação popular que se iniciava em Natal, **afirmava que até “de pé no chão também se aprende a ler”, querendo dizer que, de agora em diante educação não era mais privilégio, pois todos teriam acesso à Escola, sem fardas, com qualquer roupa e até mesmo sem calçados.** Até que enfim a Escola não esperava pelo educando, ia a sua procura, onde ele estivesse. (BRASIL, 2009, p. 140, grifo meu)

Esse sentido toca-me profundamente. Penso nas inúmeras crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que têm vergonha de ir à escola, porque não têm um calçado, uma roupa, um caderno etc. A Campanha me ensina que a relação da escola com as camadas populares não pode ser de passividade. A escola precisa ir ao encontro dos educandos e educandas. “Acolhê-los” (REIS, 2011, p.72). No caso do educando e da educanda da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, isso ainda é mais pulsante, pois, além de destituídos dos bens econômicos, eles não se sentem sujeitos de direito da educação. Procuram escola para seus filhos, mas não procuram para si. Daí a importância desse aprendizado: a escola precisa ir ao encontro do educando e da educanda. Acolhê-los sem fardas, sem calçados.

No Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, essa busca é denominada de busca ativa do educando e da educanda. Realiza-se por meio de visitas às casas, divulgações nas igrejas e associações de bairros, encontros na rua, no ônibus, na parada de ônibus, na feira, no hospital, entre outros mecanismos. Os educadores e educadoras populares realizam os convites de forma ampla na comunidade. Sabem que a melhor forma para trazer esse educando e educanda para a sala de aula é a acolhida que ocorre olho-no-olho.

Outro movimento que preciso destacar neste trabalho é o Movimento de Educação de Base – MEB, criado em 1961 pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, recebendo apoio e financiamento do governo federal. A oferta educativa do MEB propõe-se a desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, escolas que se utilizam do meio de comunicação a rádio para ações político-pedagógicas e, também evangelizadoras. Fávero (2006, p. 21) registra que é Dom José Vicente Távora, arcebispo de Aracaju, que formaliza à

Presidência da República a proposta de criação do programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas.

Inicialmente, com foco nas regiões Nordeste, Norte e Centro Oeste. Entretanto, com o apoio do governo federal, amplia-se para todas as regiões do país. Em relação ao número de escolas radiofônicas: “variou de 2.687, em dezembro de 1961, ao máximo de 7.353, em setembro de 1963 [...] Em março de 1964, eram novamente 6.260 e, apesar de todas as crises, em dezembro de 1965 ainda existiam mais de 4.500 escolas radiofônicas” (FÁVERO, 2006, p. 6).

Ainda segundo Fávero (2006, p. 9), a prática pedagógica do MEB transita de uma “[...] ação educativa de ajuda ao povo para um movimento de educação com o povo [...]”. O autor faz um destaque para as mudanças da prática pedagógica do MEB, que se dão em um campo de tensão e contradição entre Igreja (bispos e leigos) e a sociedade (Igreja e Estado). Diz ainda que esse movimento de tensão e contradição interno é permanente. Destaca, porém, que, a partir de 1962, o contexto político e religioso de efervescências mundial, bem como a chegada de um grupo da Ação Católica na coordenação do Movimento, faz com que se assumam “[...] uma perspectiva revolucionária e define um projeto político em favor de transformações radicais da estrutura social, que deveriam se realizar com a ascensão das massas ao controle do poder político, lutando contra as causas estruturais das injustiças” (FÁVERO, 2006, p. 44).

O MEB é o único movimento do início da década de 1960 que não é extinto pela ditadura civil-militar, por estar vinculado à Igreja Católica. Com o golpe civil-militar de 1964, permanece com suas atividades, “embora, a partir de então, suas atividades tenham diminuído e sua orientação tenha sofrido alterações” (PAIVA, 2010, p. 271). Nesse período, começa a enfrentar dificuldades financeiras. Há uma retração dos valores federais encaminhados ao movimento e se perdem as características iniciais, dentre elas as discussões políticas, constituídas no período de 1962 a 1964. Sofre, assim, modificações internas para poder continuar sendo financiado pelo governo federal. Tais modificações o afastam de sua politização e o aproximam de uma perspectiva educativa de cunho evangelizador mais voltado para a Igreja em si, seus dogmas e liturgias.

Ao estudar o MEB, fico a pensar nas disputas internas que vivencia. Disputas que ainda hoje são travadas, no seio da igreja, entre concepções vinculadas a uma Igreja mais focada nos ritos sacramentais e uma igreja mais voltada para o social, buscando a realização do céu já aqui na terra. O Movimento de Educação de Base – MEB vai sendo

construído e reconstruído em meio a essas disputas. Em alguns momentos, coloca-se predominantemente como mais um meio catequético da Igreja, e, em outros, como um agente transformador do mundo.

No início da década de 60, com as análises de Fávero e Paiva, encontro indícios que apontam para um MEB que hegemonicamente se aproxima das “classes dominadas (operários, camponeses, subproletários) e das forças sociais que se batiam em prol de transformações das estruturas sociais” (FÁVERO, 2006, p. 42). Uma aproximação que ainda hoje é fundamental em uma perspectiva de cristianismo que assume a libertação de cada homem e de cada mulher explorada como a grande boa notícia trazida pelo Evangelho de Jesus Cristo. Um cristianismo que volta a suas origens de comunidade primitiva que está contra um grande Império de sua época.

Todos esses movimentos que emergem no início da década de 1960 são marcados pela posição de classe em favor das camadas populares, e por uma educação que é instrumento para a formação cultural-política na perspectiva de libertação e transformação das estruturas do capitalismo, que realizam uma “inclusão precária e marginal” (MARTINS, 1997, p. 26) para as pessoas de camadas populares.

Martins (1997) utiliza-se do conceito de inclusão precária e marginal, esclarecendo que no capitalismo não há propriamente uma “exclusão”, palavra que pressupõe algo que é jogado de “dentro para fora”. Ao contrário disso, o capitalismo precisa incluir, “jogar para dentro”, para expandir e crescer. Nesse sentido, propõe o conceito de “inclusão precária e instável, marginal: “A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (MARTINS, 1997, p. 32). Inclusão que, segundo o autor, integra economicamente e desintegra moral e socialmente.

Em 1963, o Ministério da Educação, no intuito de conhecer esses e outros movimentos de alfabetização de adultos e coordenar essas ações que estão espalhadas por todo o Brasil, convoca o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. O Encontro acontece em Recife, no período de 15 a 21 de setembro de 1963. Sua convocação acontece “por meio de rádio e jornais, pois acreditava-se existirem muitos movimentos espalhados pelo País, mas não se sabia a quantidade e qualidade das atividades oferecidas pelos mesmos” (BRASIL, 2009, p. 18).

Paiva (2015) destaca que devido à diversidade de movimentos que participam do Encontro, evita-se o atrito da discussão teórica: “Do ponto de vista teórico foram

evitados os pontos de atritos. Buscava-se encontrar uma base comum que permitisse o estabelecimento de uma coordenação nacional, sem perda da especificidade de cada movimento” (PAIVA, 2015, p. 275). Importante lembrar que, neste momento, o MEC não está coordenando campanhas nacionais, pois faz uma aposta no fortalecimento das ações locais que possuem especificidades próprias. Conforme cadastro realizado nesse I Encontro, participam do evento “78 organizações (2 nacionais e 76 de estados)” (BRASIL, 2009, p. 25). Dos relatórios enviados pelas entidades, destacam-se elementos comuns a todos os movimentos participantes:

[...] em primeiro lugar, o fato de apresentarem atividades relacionadas às artes, teatro, música, literatura e cinema; **o segundo diz respeito às iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos; um terceiro ponto aborda a discussão que atravessou o evento do início ao fim sobre o conceito de cultura popular;** e, por fim, o enriquecimento propiciado pela troca de experiências, bem como a necessidade de ser criada uma coordenação nacional das atividades e movimentos. (BRASIL, 2009, p. 26, grifo meu)

Percebe-se que existe uma confluência entre o movimento de educação e a cultura popular. A arte, o teatro, a música, a literatura, o cinema e a alfabetização de adultos são abordados como estratégias para a formação social-política da população. A partir desse Encontro, emerge a necessidade de se criar uma Comissão de Coordenação Nacional de todos esses movimentos. No Encontro Nacional decide-se realizar um Seminário para tratar especificamente da constituição dessa comissão. Esse Seminário ocorre em janeiro de 1964, na Universidade Rural do Rio de Janeiro. O objetivo dessa Comissão é subsidiar os movimentos locais, por meio de pareceres e financiamento: “A Comissão daria parecer sobre os projetos e a liberação de verbas, prevendo-se que a execução do programa seria feita através de acordos com instituições oficiais ou universitárias, estando prevista a criação de comissões regionais” (PAIVA, 2015, p. 277).

O auge dessa articulação nacional é a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização – PNA, criado por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, sob a coordenação nacional de Paulo Freire. Com esse plano, “previa-se a alfabetização de 5 milhões de adultos num prazo de 2 anos” (PAIVA, 2015, p. 284). Porém, antes mesmo de sua inauguração oficial, marcada para 13 de maio de 1964, as atividades são suspensas no dia 2 de abril de 1964. O PNA é extinto pelo Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, ação que já ocorre no âmbito da ditadura civil-militar que se instaura no Brasil em 31 de março de 1964.

A alfabetização de adultos, que vinha se fortalecendo desde 1960, aparece como uma ameaça aos grupos civis-militares que naquele momento querem a preservação da ordem social vigente do capitalismo. Assim, com o golpe de 1964, esses movimentos são perseguidos e seus líderes exilados do Brasil: “O temor aos efeitos dos programas de educação das massas, criados entre 1961 e 1964, observou-se através da repressão desencadeada contra esses programas e seus promotores” (PAIVA, 2015, p. 287).

Sinteticamente, analiso que os anos finais da década de 1950 e os iniciais da década de 1960 trazem à tona a riqueza dos movimentos locais de educação e cultura popular, uma efervescência nacional de experiências que têm como foco a formação dos jovens, adultos e idosos não alfabetizados. Experiências que estão para além de uma instrução mínima dos educandos e educandas jovens, adultos e idosos. Já pensam e fazem uma educação que assume as especificidades desse público. Compreendem o ato de educar como um ato político de transformação da concepção de mundo predominante, que se estabelece a partir de uma inclusão precária e marginal da maioria da população. A equipe de Pernambuco, com destaque à figura de Paulo Freire, tem um papel importante na problematização das concepções educacionais desse período, que responsabilizam o sujeito não alfabetizado pelo subdesenvolvimento do país. Há uma inversão desse pensamento: a educação depende do desenvolvimento do país e esse desenvolvimento tem priorizado poucos. Daí que é preciso transformar a realidade. A educação como uma aliada na luta pela libertação do povo, a “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1983a).

4.6. Sexto ponto cruz: cale-se?

*Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoadado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
(Verso da música Cálice,
de Chico Buarque e Gilberto Gil, 1973)*

Silêncio. Cale-se! A música “Cálice” de Chico Buarque e Gilberto Gil faz-me compreender com sensibilidade esse momento da história brasileira em que homens e mulheres são silenciados de seus sonhos, seu sentir-pensar-agir. São deliberadamente

calados por forças civis e militares. Uma voz sob a outra. Monólogo. Ditadura. Período em que as relações entre o eu-outro são embrutecidas. Estamos em 1964. Um golpe civil-militar depõe o Presidente João Goulart³⁹. Com o golpe, temos a repressão às instituições, grupos e pessoas consideradas defensoras da transformação da ordem do capitalismo. O golpe busca preservar a ordem vigente:

A implantação do Estado autoritário buscava preservar as relações econômicas e dar continuidade ao processo de internacionalização do capital. **Para tanto, foi preciso forçar a ruptura constitucional, por meio da estruturação de um executivo forte e repressivo capaz de desarticular as organizações sociais, culturais e políticas que traduziam as reivindicações dos sindicatos, estudantes, grupos de esquerda e setores nacionalistas civis e militares.** Com esses grupos desarticulados, promoveu-se uma modernização conservadora que, às custas de um forte arrocho salarial, concentração de renda e capital, gerou um tipo de desenvolvimento que favorecia a interesses exógenos. (VIEIRA, 2016, p. 148, grifo meu)

Perseguição que ocorre de diversas formas, seja pelo não financiamento, pela destituição legal, pelo exílio, pela prisão, pela tortura, pelo assassinato. Interesses exógenos, estrangeiros, consubstanciados inclusive nas parcerias que o Brasil, após o golpe, realiza com agências de desenvolvimento internacionais. No caso da Educação, temos a assinatura de Acordos do Ministério da Educação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID (United States Agency for International Development).

Acordos mais conhecidos, como MEC-USAID, que “cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos” (CUNHA&GOES, 1999, p.33). Romanelli (2003, p. 200) analisa com profundidade essa relação das agências internacionais de “ajuda internacional” e afirma que ela “tem sido instrumento eficiente de fornecimento e preparo de mão-de-obra ou de recursos humanos de vários níveis de qualificação, culturalmente adaptados aos objetivos da consolidação da dependência, mesmo após a emergência das sociedades nacionais”.

A leitura de Romanelli me faz voltar a afirmação de Vieira (2016) sobre os interesses exógenos. Compreendo com essas autoras que a “ajuda” das agências internacionais emergem como estratégia de manutenção da ordem vigente de dependência política, econômica e cultural dos países considerados não desenvolvidos. Uma relação

³⁹ Sobre o Presidente João Goulart, verificar a descrição realizada na contextualização do capítulo 4.5, páginas 107-108.

em que, a pretexto de uma ajuda, os interesses dos países estrangeiros prevalecem sobre os nacionais. Interesses nacionais que os inúmeros movimentos de educação e cultura popular que vinham se fortalecendo nos anos iniciais de 1960 buscaram resgatar. Esses movimentos são contra a dependência educacional, cultural e econômica do Brasil, por isso, com o golpe de 1964, são veementemente perseguidos e destituídos.

A educação de adultos vive um período de vazio que dura até 1966. Vazio que se finda, principalmente, devido às pressões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO para que o Brasil honrasse os compromissos internacionais firmados de combate ao analfabetismo. Em 1966, o MEC inicia o desenvolvimento de duas ações. A primeira, a elaboração de um Plano Complementar de Educação de Adultos ao Plano Nacional de Educação, e, a segunda, o apoio à Cruzada Ação Básica Cristã – Cruzada ABC, proposta de alfabetização de adultos, formulada por protestantes, principalmente, presbiterianos, “adotada pelo governo federal em oposição ao método Paulo Freire” (LIMA JÚNIOR, 2008, p. 72).

As duas ações veem a educação como a responsável pelo desenvolvimento do país, atribuindo aos não alfabetizados o atraso da nação. Prevalece uma imagem preconceituosa dos trabalhadores e dos setores marginalizados no processo político. Visão que carrega uma discriminação social ao atribuir, ao trabalhador, uma imagem de indolente e inerte nesse processo. Essa visão é oposta aos movimentos que se constituem até 1964, que atribuem o subdesenvolvimento do país à situação de marginalização educacional que milhões de brasileiros vivem.

Conforme destacado por Paiva (2015, p. 288), o Plano Complementar “não logra ser implantado por falta de recursos”. Em relação a Cruzada ABC, passa a representar a efetivação da “ajuda MEC-USAID” para a Educação de Adultos: “A entrada da USAID como financiadora do programa lhe deu um grande impulso, sobretudo ao permitir um crescimento acelerado [...] com a ajuda do ministro presbiteriano Bill Bear, diretor do programa da USAID [...] ampliou a ajuda para a Cruzada ABC” (LIMA JUNIOR, 2008 p. 89)

A Cruzada ABC tem origem dentro de um dos ramos evangélicos-protestantes e estadunidenses, “[...] caracterizado pela exaltação do individualismo, do conservadorismo, do conversionismo e de uma postura anticomunista [...]. (LIMA JUNIOR, 2008, p. 76). No Brasil, tem seu início em Recife e amplia-se para âmbito

nacional por meio de um convênio assinado em 10 de agosto de 1967, com o MEC (PAIVA, 2015, p.300).

Para Lima Junior (2008, p. 76), a Cruzada ABC representa mais um apoio de setores evangélicos ao golpe civil-militar de 1964: “[...] os protestantes desempenharam um papel importante, na medida em que tiveram grande atuação no setor social vinculado ao movimento de 1964, o que abriu para esse movimento uma maior possibilidade na expansão dos seus interesses, como foi o caso da própria cruzada”. É simbólica, inclusive, sua denominação, já que a palavra “Cruzada” significa “marcar com cruz”. Esse fato rememora as cruzadas da idade medieval que buscam livrar a Terra Santa dos infiéis que a invadem. No caso da Cruzada ABC, a busca é para “libertar a terra [...] invadida pelo comunismo ateu, ao qual foi associado o Método Paulo Freire [...] (LIMA JÚNIOR, 2008, p. 75).

A Cruzada ABC explicita, assim, uma perspectiva educativa de manutenção da ordem. Essa visão dialoga com os interesses políticos do grupo político civil-militar de 1964, que quer exterminar a perspectiva revolucionária e transformadora presente nos movimentos anteriores: “percebemos pelos relatos do senhor [...], a importância que teve a USAID para a expansão da Cruzada ABC e o empenho que teve, pois naquela época, o Nordeste do Brasil era fonte de preocupações para o governo americano”(LIMA JÚNIOR, 2008 p. 90). A fonte de preocupação citada diz respeito a uma possível revolução socialista no Nordeste, assim como ocorre em Cuba. Conter o avanço das ideias revolucionárias no Nordeste faz parte da estratégia estadunidense de conter a possibilidade de avanço dessa revolução para todo o Brasil e também para o Hemisfério Sul.

O processo de extinção da Cruzada ABC inicia-se a partir das avaliações dos seus resultados, em que se identificam problemas na execução dos recursos e nos resultados economicistas do programa:

[...] **73% dos alunos da Cruzada estavam desempregados** (o que chamava atenção para a ideia difundida através do material didático da poupança como meio de promoção social e econômica, que, entre os que estavam trabalhando, metade não precisava saber ler para levar adiante o seu trabalho **e que menos de 0,5% dos alunos afirmaram ter recebido um aumento em consequência de seus estudos.** (PAIVA, 2015, p. 309, grifo meu)

Além dos resultados negativos, Lima Júnior (2008) afirma que, a partir de 1968, “a Cruzada ABC passou a sofrer, de maneira mais intensa, as oposições que começaram

a se avolumar, seja de setores da sociedade, como a esquerda, seja de setores mais conservadores, como já visto, e até mesmo dentro do aparelho estatal (LIMA JUNIOR, 2008 p. 101). Entre 1970 e 1971, como consequência do corte de recursos federais, são extintos os trabalhos da Cruzada ABC.

Inicia-se a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, como resposta aos resultados do Censo Demográfico de 1970: “Quando os resultados do Censo Demográfico de 1970 foram divulgados, ainda no governo Médici, os dados foram mais eloquentes do que a frase de efeito do general de plantão: a economia vai bem, mais o povo vai mal” (CUNHA&GOES, 1999, p. 55). Em outras palavras, a economia dos grandes monopólios e dos bancos vai bem, mas a população continua destituída de direitos como educação, saúde e moradia, desvelando-se, assim, a profunda desigualdade social desse período.

A criação do Mobral representa uma resposta a esse cenário. Resposta que assume como premissa que “a renda estaria mal distribuída porque uns tinham mais acesso à escola do que outros” (CUNHA&GOES, 1999, p. 55). Novamente, temos uma inversão na lógica que explica o desenvolvimento do país. Para os dirigentes da época, é a educação que resolverá o problema de distribuição de renda do país. Com a ampliação da escolaridade, naturalmente as diferenças de rendimento entre as pessoas diminuí. Essa premissa, porém, não assume que a questão da desigualdade social no modo de produção capitalista é estruturante. Ou seja, para que ele exista é necessário que a desigualdade exista. A transformação dessa lógica passa pela educação, mas não depende somente dela. Precisa ser uma opção política deliberada com e pela classe trabalhadora. Opção política que busca caminhos para transformar a infra e as superestruturas do modo de produção hegemônico.

Assim, o Mobral é criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e, em 1970, transforma-se em um organismo executor de um programa nacional de alfabetização de adultos. Sua intenção é “[...] livrar o país da sujeira do analfabetismo, como se a falta do conhecimento da leitura e da escrita fosse a causa dos males do nosso povo” (CUNHA&GOES, 1999, p. 58). A perspectiva educativa desse movimento é a “integração social do homem, através de seu reajustamento à família, à comunidade local e a Pátria” (PAIVA, 2015, p. 321), objetivo coerente à manutenção da lógica instaurada pelos civis-militares em 1964. Para Rios (2013, p. 315), o Mobral constitui-se tendo como princípio a alfabetização funcional, que assume que alfabetizar é dar as condições para

que os adultos não alfabetizados possam se adequar ao processo produtivo, trabalhando, produzindo e consumindo mais. Os três autores citados afirmam e reafirmam o caráter desse programa de adaptação ao mundo e responsabilização do indivíduo pelo atraso do país.

O Mobral torna-se uma ferramenta educacional do regimento civil-militar que se instaura no Brasil de 1968 a 1985. Pressupõe uma educação que aceita o regime vigente, criminaliza as iniciativas educacionais que propõem discutir as possibilidades de transformação social e responsabiliza o não alfabetizado pelo não desenvolvimento do país, atrelando alfabetização ao desenvolvimento econômico-social.

Além do Mobral, vale destacar, desse período, um ponto importante trazido por Vieira (2016). Na mesma época da criação do Mobral, aprova-se a Lei nº 5.692/71, que estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Com essa Lei, ocorre a inclusão da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na legislação educacional, com a denominação de supletivo. Vieira (2016, p. 166) atribui essa incorporação às pressões externas que ocorrem com a III Conferência Internacional de Educação de Adultos – III CONFINTEA, realizada em Tóquio, no Japão, no ano de 1972. Ressalto, aqui, a importância das conferências internacionais que podem, com sua ampla participação, interpelar governos e sociedade civil organizada sobre o andamento nacional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Além das iniciativas governamentais, Vieira (2016) também destaca que nas décadas de 1970-80, desenvolvem-se iniciativas locais comprometidas com o processo de resistência ao regime instaurado no país. Essas iniciativas são resgatadas a partir das memórias dos(as) educadores populares Aída Bezerra, Osmar Fávero, Renato Hilário dos Reis, Vera Barreto e José Carlos Barreto (VIEIRA, 2016, p. 169-192), que nessa época estão iniciando suas carreiras profissionais.

Sobre esse aspecto, Aída Bezerra destaca que existem alternativas educativas fora do regime estatal. Iniciativas que têm o apoio da Igreja Católica, inspiradas no Concílio Vaticano II e nas recomendações dos Encontros dos Bispos Latino Americanos em Medellín e Puebla, que defendem uma Igreja preferencial dos pobres e que se engaje no mundo contra as injustiças sociais. Segundo Brito (2010, p. 81), as conferências do episcopado latino americano de Medellín, na Colômbia, em 1968, e de Puebla, no México, em 1979, inserem-se no contexto de abertura da Igreja aos mais pobres da

sociedade. Essas duas conferências buscam traduzir o acontecimento do Concílio Vaticano II, último grande concílio da Igreja Católica, para todo o mundo.

Osmar Fávero está engajado na docência universitária e no resgate das memórias do Movimento de Educação de Base. Resgate fundamental, já que, à época, muitos materiais, por serem considerados subversivos ao regime, são destruídos. Em 1980, Renato Hilário desenvolve um trabalho de construção coletiva da autonomia em uma Escola de Educação Básica de Contagem, no qual diz dos desafios de construir uma liberdade com responsabilidade, institucionalmente, junto à comunidade escolar. Após esse trabalho, é selecionado para coordenar o Campus Avançado da Universidade Católica e as Escolas Superiores do ABCD Paulista, no Vale do Jequitinhonha, no nordeste de Minas Gerais.

Nesse momento, tem como desafio estabelecer a relação entre universidade e população da periferia rural. Reflete, a partir desse processo, que existe na relação universidade-comunidade o desafio de se superar tanto uma visão basista, em que a comunidade sabe e diz à universidade tudo que deve ser feito, quanto uma visão vanguardista, em que a universidade é a responsável por levar o saber à comunidade. Estabelecer essa relação de forma equilibrada, dialogando com os diferentes interesses e olhares, sem sobreposições, é um dos aprendizados destacados por Renato nesse momento.

Vera Barreto e José Carlos Barreto também registram em sua narrativa a presença da Igreja Católica. Revivem a metodologia de Paulo Freire por meio de um trabalho denominado de Dignidade Humana. Neste momento, a Igreja é o local onde encontram um escudo para que possam reavivar as concepções e lutas da década de 1960.

Em 1985, em substituição ao Mobral, a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar se estabelece por meio do Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Essa Fundação tem como objetivo fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

Com a criação da Fundação Educar, já no contexto da redemocratização do país, “inicia-se um processo de descentralização federal, com apoio das ações das prefeituras e das instituições da sociedade civil” (LEMES, 2013, p. 25). Essa descentralização gera uma mobilização da sociedade pós regime civil-militar, que contribui para a inserção orgânica da Educação de Jovens e Adultos na Constituição de 1988. Conforme artigo 208

da Constituição, o ensino fundamental é garantido a todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na infância e adolescência. A Fundação Educar é extinta em 1990, sendo substituída pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC.

Com o golpe-civil militar de 1964, temos um retrocesso do apoio estatal às iniciativas populares de educação de jovens, adultos e idosos, movimento que vinha se estabelecendo até 1963. Silêncio. Cale-se. Monologismo. Ditadura. Educação para conformação do educando e da educanda ao mundo tal qual está. Com o novo regime, criam-se as Cruzadas ABC, o Mobral e aprova-se a Lei nº 5692/71, que estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, ações educativas que estão em consonância com a política macro da ditadura. Em meio aos espinhos da ditadura, Vieira (2016) desvela estratégias populares que continuam sendo desenvolvidas. Ensina-me, com esse resgate, que mesmo em situações e regimes autoritários e centralizadores, sempre é possível realizar algo que transforme, vá subvertendo a lógica opressora.

4.7. Sétimo ponto cruz: democracia?

*“Democracia com fome, sem educação e saúde para a maioria,
é uma concha vazia”
“A luta é a minha vida”
(Nelson Mandela)*

Início esse capítulo com duas frases de Nelson Mandela. Minha singela homenagem a esse grande homem que, com sua vida, nos dá uma lição de luta e superação. Nelson Mandela é um líder sul-africano que luta bravamente contra a segregação racial da África do Sul. É perseguido e fica preso durante 27 anos. Em 1990, é liberado da prisão. Em 1994, é eleito Presidente da África do Sul e permanece no cargo até 1999. Diferente de uma postura vingativa, busca, com seu mandato, reunificar a África do Sul, dividida entre negros e brancos.

As duas frases de Mandela dizem para mim da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no Brasil na década de 1990. Como diz Mandela, a luta é pela vida toda. A democratização do Brasil, pós golpe de 1964, não garante a liberdade sonhada, se não for acompanhada da garantia de direitos com e para a maioria da população. Democracia com fome é uma concha vazia. É com esse olhar que inicio a análise do que ocorre com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores nesse período.

No Brasil, o início da década de 1990 é marcado por um processo de instabilidade político-econômica. Em 1992, o então presidente Fernando Collor de Melo tem seu mandato cassado (1990-1992), tendo como fundamento a acusação de envolvimento em negociações fraudulentas. Economicamente, o Brasil enfrenta uma elevada inflação e, para combatê-la, o presidente elabora o Plano Collor que estabelece um rigoroso ajuste fiscal.

Nesse contexto, a Fundação Educar, criada em 1985, é extinta, já como consequência da diminuição dos gastos públicos com educação. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores é transferida para os municípios brasileiros, desresponsabilizando o Governo Federal e Estados dessa área. Segundo Vieira (2006, p. 284), “o processo de municipalização da EJA resultou mais da omissão dos entes federais e estaduais de governo do que de uma política coordenada de descentralização”.

Internacionalmente, em 1990, o Brasil e mais 154 países assinam a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O Brasil é signatário dessa Declaração e, para atingi-la, inicia uma intensa mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. Com a cassação do Presidente Fernando Collor de Melo, esse processo é interrompido. Assume seu vice, o Presidente Itamar Franco (1992 a 1994), que desencadeia a elaboração de outro Plano, o Plano Decenal de Educação para Todos, que possui como meta o acesso e a progressão no Ensino Fundamental de 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade. Entretanto, as avaliações dessa política indicam que ela não logra sucesso, devido à ausência de previsão orçamentária. (PEREIRA, 2011, p. 47)

Em 1995, assume, como Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, mais conhecido como FHC. No seu mandato, em 1996, temos a aprovação de mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos - EJA, a LDBEN a afirma como uma modalidade de ensino e reafirma o direito constitucional da oferta obrigatória pelo Estado. Entretanto, nesse mesmo ano, a Emenda Constitucional 14/1996, que resulta na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, modifica o artigo 205 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para aqueles que não tiveram acesso na infância e adolescência.

O avanço constitucional e da LDBEN são cerceados por outra Lei. Idas e vindas que revelam as disputas existentes nesse campo. Se, por um lado, há uma defesa irrestrita da garantia de acesso escolar aos sujeitos da EJA, por outro lado, outros limites legais são apresentados sob o argumento de que o “cobertor orçamentário é curto”, fala utilizada para justificar que nem todos são atendidos pelo recurso público. Apenas alguns são “cobertos”. Quem são? Quem não é, como fica? O que está por trás dessas decisões? Na minha análise, esse argumento não se sustenta e é uma decisão que afirma a posição de classe de nossos governos que, predominantemente, ocupam-se em cumprir metas fiscais para pagamento de juros da dívida pública interna e externa brasileira, enquanto direitos sociais, educação, saúde, são negados aos trabalhadores.

Sobre a dívida pública brasileira, interna e externa, recomendo a entrevista de Maria Lúcia Fatorelli, coordenadora nacional do Movimento da “Auditoria Cidadã da Dívida” (ESTEVÃO&LUZ, 2017, p. 179-197). Nessa entrevista, Maria Lúcia explica o histórico e todo o funcionamento do que ela denomina de Sistema da Dívida Pública. Destaca, inclusive, quando a dívida externa se desmembra em dívida externa e dívida interna dos Estados e municípios. Com esta entrevista compreendo que a auditoria da dívida pública brasileira é imprescindível para que o Brasil não continue se submetendo ao sistema financeiro internacional. Segundo Maria Lúcia, “a dívida absorve todo ano, em âmbito federal, quase a metade do orçamento” (ESTEVÃO&LUZ, 2017, p. 180). Explica ainda que semelhante situação acontece com o Equador em 2007. O orçamento do país está quase todo indo para pagamento da dívida. O Presidente Rafael Correa, ao assumir o cargo, não aceita essa situação. Consegue alavancar uma auditoria da dívida do país, que resulta no “anulamento de 70% da dívida externa com bancos privados internacionais” (ESTEVÃO&LUZ, 2017, p. 187). Esse dinheiro volta para o Equador em forma de investimento em saúde e educação. É o que o Brasil precisa ter coragem de fazer!

Retomando as ações da década de 1990, para a Alfabetização dos Jovens e Adultos é criado o Programa Alfabetização Solidária - PAS, que fomenta a formação de parcerias público-privadas para a oferta de cursos de alfabetização para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Os recursos federais do PAS são executados pela Organização Não-Governamental denominada Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária - AAPAS. Machado (2009, p. 21) destaca, como uma das ponderações realizadas sobre o PAS, o curto período destinado à alfabetização, cerca de

seis meses, e a necessidade de um processo de continuidade de escolarização dos alunos. Importante esclarecer que o Programa Alfabetização Solidária é uma das linhas de ação do Comunidade Solidária. Movimento coordenado por Ruth Cardoso, que nasce no âmbito da reforma do Estado brasileiro, em que se “terceirizam as políticas sociais brasileiras, por meio de parcerias com Organizações Não Governamentais” (BARREYRO, 2010).

Nesse período, cria-se também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, porém a destinação de recursos financeiros alocados no orçamento do Estado para as matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores é vetada pelo Presidente da República. Somente em 2001 cria-se o Programa Recomeço, que se responsabiliza pela transferência de recursos financeiros federais para Estados e municípios, para ampliação da oferta de vagas públicas para o ensino fundamental da EJA. Segundo texto do próprio Ministério da Educação, o objetivo do Programa Recomeço é a transferência de recursos para educandos e educandas que estão matriculados em cursos presenciais:

Por intermédio desse Programa, Estados e municípios com IDH igual ou menor que 0,500, que abrange toda a Região Norte e Nordeste e outros 390 municípios situados em microrregiões de nove outros estados, recebem um "per capita/ano", por aluno matriculado nos cursos presenciais com avaliação no processo. Esse per capita tem o valor de R\$ 250,00, sendo que o Programa atende em 2002 a um total de 1.601.842 alunos nas Regiões Norte e Nordeste. (BRASIL, 2009, p. 9)

O Programa Recomeço passa a ser a iniciativa governamental para suprir a lacuna de financiamento deixada pelo FUNDEF. O próprio MEC avalia que, com esse programa, conforme dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP entre 2000 e 2002, “houve um crescimento na matrícula de EJA nos sistemas públicos de ensino de 26%, em todo o país. Entretanto, é nas regiões Norte e Nordeste, onde o Recomeço tem maior inserção, que se verificam as maiores taxas de crescimento no período, sendo de 49% no Norte e 104% no Nordeste” (BRASIL, 2002, p. 9).

Das políticas governamentais desenvolvidas na década de 1990, o clima de instabilidade político-econômica parece dificultar, inicialmente, a implantação de uma política de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no país. Em 1996, a EJA é assumida como uma modalidade de ensino pela LDBEN. Apesar desse avanço legal, ocorrem vetos aos recursos financeiros destinados às matrículas de EJA no FUNDEF. A

alfabetização é fomentada por meio do Programa Alfabetização Solidária, uma das linhas de ação utilizadas para transferir a responsabilidade da alfabetização de adultos para Organizações Não Governamentais. Em 2001, já ao final do governo FHC, inicia-se o Programa Recomeço, com foco na transferência de recursos federais para Estados e municípios. Programa que vem suprir a lacuna do FUNDEF e que desvela como o financiamento é um agente importante para o fortalecimento da oferta de vagas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

A frase de Nelson Mandela “Democracia com fome, sem educação e saúde para a maioria, é uma concha vazia” tem muito sentido nesse contexto. O Brasil está em clima de redemocratização, pós golpe civil-militar de 1964, porém esse processo não está vindo acompanhado de um investimento em políticas sociais para a maioria da população. Ao contrário, os ajustes realizados na década de 1990 vêm na direção de uma diminuição do Estado para atendimento do “sistema da dívida pública” (ESTEVÃO&LUZ, 2017, p. 179-197). O custo disso é muito alto e quem paga com mais sangue são as camadas populares. Daí que a frase de Mandela “a luta é a minha vida” também tem sentido nesse período e me faz trazer para essa costuração um movimento de enfretamento que nasce na década de 1990 e problematiza a Política de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores: os Fóruns de Educação Básica de Jovens e Adultos – os Fóruns EJA.⁴⁰

Figura 15 Página inicial do Portal dos Fóruns de EJA



Fonte: <http://www.forumeja.org.br/> Acesso em: 28 de jun de 2018

⁴⁰ Recomendo ao leitor a navegação pelo Portal dos Fóruns de EJA: <http://www.forumeja.org.br/>. Espaço virtual de articulação dos fóruns estaduais/distrital, regionais e municipais. Neste Portal, encontra-se todo um acervo da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

4.7.1. Os Fóruns de Educação Básica de Jovens e Adultos: a construção em rede da política pública de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores

O primeiro Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos ocorre em 1996, no Rio de Janeiro, como um dos preparativos do Brasil para participar da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que se realiza em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

As CONFINTEAS são encontros internacionais que se constituem a partir de 1949, período pós segunda guerra mundial, quando as nações são movidas por um sentimento de construção da paz mundial. Segundo Ireland e Spezia (2012, p. 9), as CONFINTEAS são os fóruns mais influentes na arena internacional da Educação de Adultos. Indicam as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos e contribuem para evitar o desaparecimento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores das pautas políticas de vários países. As mobilizações mundiais, nacionais, regionais e locais geradas pelas CONFINTEAS constituem um momento político importante de afirmação do direito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Até 2015, ocorrem seis Conferências Internacionais: a primeira, em 1949, na Dinamarca; a segunda, em 1960, em Montreal, Canadá; a terceira, em 1972, em Tóquio, Japão; a quarta CONFINTEA acontece, em 1985, em Paris, França; a quinta, em 1997, em Hamburgo, Alemanha; e, por fim, a sexta CONFINTEA, que é realizada pela primeira vez em um país da América do Sul, em 2009, em Belém, Brasil.

A partir da preparação brasileira para a V CONFINTEA, na Alemanha, identifica-se uma profunda desarticulação entre as esferas governamentais e movimentos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Para superar tal situação, constitui-se, no Rio de Janeiro, o primeiro fórum de EJA brasileiro:

Justamente no desenvolvimento da metodologia de trabalho proposta em preparação a V CONFINTEA, o Rio de Janeiro (RJ), na etapa estadual, promoveu o encontro de estudiosos e educadores dispersos pelo território fluminense, desde a extinção da Fundação Educar. O encontro acontece pela determinação de técnicos da então Delegacia Regional do MEC (Remec/RJ), que conseguiu mobilizar o poder estadual, quando a EJA ocupava um lugar marginal na política brasileira. **Desse encontro, nasce o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, articulação informal de entidades públicas, não governamentais e educadores em geral, inaugurando um movimento novo da sociedade – estratégia de incorporação da EJA aos direitos expressos em políticas públicas -**

, revelador da disposição de luta, com formas e táticas de resistência para tirar a EJA do lugar a que estava relegada. (PAIVA, 2009, p.67, grifo meu)

O Fórum EJA é movimento que emerge a partir de uma mobilização internacional em torno do direito à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Interessante observar no relato de Paiva (2009) que o Fórum de EJA nasce como espaço de articulação da sociedade civil e da sociedade política em torno das pautas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Dessa experiência, proliferaram, por todo o Brasil, iniciativas similares que totalizam, hoje, em 2018, 27 fóruns (26 nos Estados e um no Distrito Federal). Estados como Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rondônia criam fóruns regionais para contribuir com a mobilização global do Estado. Descentralização fundamental para interiorização e ampliação das discussões e lutas em defesa dos direitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Como decorrência dessa articulação nacional dos Fóruns de EJA, realiza-se, em 1999, o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA. De 1999 a 2007, os ENEJAS ocorreram anualmente. Em 2008, a partir de uma deliberação da plenária do X ENEJA, os ENEJAS passam a ocorrer de dois em dois anos, intercalados pelos encontros estaduais e(ou) regionais. Até 2016, são realizados 14 encontros nacionais, sendo o de 2015 realizado em Goiânia, de 18 a 21 de novembro de 2015, com o tema “Concepções de Educação Popular e suas Interconexões com a EJA”, discussão diretamente vinculada à esta pesquisa. O documento síntese do último ENEJA, a Carta de Goiânia - 2015, evidencia a defesa da identidade popular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, por parte dos Fóruns de EJA:

[...] Os Fóruns têm aprofundado as discussões sobre a identidade dessa modalidade educacional no país, sobre as condições de efetivação do direito à educação de seus jovens, adultos e idosos trabalhadores, por meio da garantia do acesso a **uma escola que os acolha, que trabalhe numa perspectiva de educação popular libertadora, que atue por sua permanência e conclusão dos estudos com qualidade social.** (FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL, 2015, p. 1, grifo meu)

Uma identidade popular libertadora que assume a inevitabilidade da luta que os jovens e adultos trabalhadores precisam travar na sociedade capitalista, para garantir seus direitos e para ter dignidade de vida e trabalho. Assim como se constrói, na Educação Popular do Paranoá-Itapoã, uma educação que está comprometida com a constituição de sujeitos de afeto, “que aprendem a acolher e ser acolhido[...] ser ouvido, ser escutado”;

de sujeito de poder “[...] a descoberta do poder falar e que esse poder falar significa poder. Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado [...]”; e de sujeitos de saber, que “[...] são chamados a falar, a se expressar, rompendo o silenciamento que trazem consigo [...] compartilham ações, experiências, ideias [conhecimento]” (REIS, 2011, p. 71-72)

Em linhas gerais, respeitadas as especificidades locais, ousou afirmar que participam dos Fóruns EJA educandos, educadores, gestores da esfera municipal, estadual e federal, representantes de entidades educativas públicas e privadas, movimentos sociais, dentre outros. Cada Fórum possui suas especificidades organizativas e de composição dos membros. Em Brasília, por exemplo, é marcante a presença das entidades populares de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores do Distrito Federal.

Cada Fórum EJA possui pautas específicas e gerais, sendo as específicas as relacionadas com as discussões locais, do estado/Distrito Federal ou município, sobre a construção das políticas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores; as pautas gerais são aquelas deliberadas nos Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Com a ampliação e consolidação em âmbito nacional, os Fóruns de EJA passam a compor assentos importantes nos espaços de elaboração da política pública de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, como a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos- CENAEJA, instituída pelo Ministério da Educação, inicialmente pelo Decreto nº4.834 de 2003 e, posteriormente, pelo Decreto nº6.093 de 2007. A CNAEJA é uma comissão de caráter consultivo, que se propõe a ser um espaço que assegure a participação da sociedade na formulação, implementação e acompanhamento das políticas nacionais de Educação de Jovens e Adultos, da alfabetização ao terceiro segmento.

Conforme Portaria n.º 602, de 7 de março de 2006, compõem essa comissão representantes das seguintes instituições: Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Secretaria de Educação Básica - SEB, do Ministério da Educação - MEC; representante dos fóruns da EJA; representante das universidades; representante

dos movimentos com experiência em EJA; segmento indígena; segmento étnico-racial; segmento juventude; educação ambiental; Organizações Não Governamentais com experiência em EJA.

Em uma acepção gramsciniana, ousar dizer que, no Brasil, o Fórum de EJA é um espaço, em construção, privilegiado em que sociedade civil e sociedade política, em meio a conflitos inerentes às posições de classe de seus participantes, encontram-se para compreender-problematizar e emitem resultantes que se tornam defesas coletivas nos espaços de exercitação das políticas públicas de Estado para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, em níveis macro e micro. É uma rede trançada por diversos sujeitos, diversas instituições e com muitos nós. Esses “nós” dizem respeito às relações de confiança e também de conflitos existentes no seio de cada fórum, decorrentes da diversidade teórico-prática de seus participantes, conforme pontuado por Machado (2009, p. 33): “esses chamados campos de confiança não eliminam, nos fóruns de EJA, as tensões naturais em um movimento que congrega atores de diferentes matrizes teóricas e práticas”.

Gramsci defende a existência de dois grandes ‘planos’ superestruturais: a sociedade civil - “o conjunto de organismos chamados comumente de privados” (GRAMSCI, 1982, p. 10) e a sociedade política - “que corresponde à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico” (Ibidem, p. 11). Para Gramsci, essas funções são organizativas e conectivas. Os fóruns de EJA cumprem o papel de criar espaços onde a sociedade civil e a sociedade política se encontram, debatem, dialógica-dialeticamente.

A organização dos fóruns de EJA é pautada pela lógica da democracia representativa. Os Encontros Nacionais são formados por delegados eleitos como representantes de segmentos (gestores públicos e privados, educadores, educandos, universidade, sindicatos, Organizações Não Governamentais). Articulação importante para ampliar os espaços de participação dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Movimento fundamental em um processo de transição e conquista da democracia participativa. Os fóruns de EJA desenvolvem uma metodologia de trabalho que amplifica as vozes de educandos(as), educadores(as), dirigentes locais, movimentos populares, dentre outros segmentos que participam da construção da política de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Movimento ímpar que abre um

espaço importante de construção coletiva da política. Fóruns articulados nacionalmente, mas que possuem singulares locais. Destaco, assim, a singularidade do Fórum do Distrito Federal, denominado de GTPA-Fórum EJA DF.

4.7.2. Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal – GTPA -Fórum EJA -DF

Em 20 de outubro de 1989, é criado o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA, espaço político constituído com o intuito inicial de erradicar o analfabetismo no DF e no entorno:

[...] temos, em 20 de outubro de 1989, a criação do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – **GTPA, como espaço político organizado, em rede, da sociedade civil**, para o exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos, associações representativas, sindicatos, empresas, entidades interessadas na erradicação do analfabetismo no Distrito Federal e Entorno. (RESES, VIEIRA E REIS, 2012, p. 541, grifo meu)

O GTPA-DF nasce para contribuir com a construção da política de alfabetização de jovens e adultos no DF. Surge mobilizado pelos preparativos para o Ano Internacional de Alfabetização, a ser realizado em 1990, pela UNESCO. Desde sua constituição, o GTPA assume um papel de grande articulador político da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no Distrito Federal, a partir de sua participação em espaços diversos. Realiza encontros locais, participa de encontros nacionais, articula-se com movimentos sociais, com comissões do legislativo e do executivo, promove ações pedagógicas e culturais junto aos movimentos e desenvolve ações de alfabetização de jovens e adultos por meio das parcerias que possui.

Em 2002, no IX Encontro Pró-Alfabetização do DF e Entorno, o GTPA passa a se constituir como Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal. Naquele período, constituíam-se, em todo o país, esses Fóruns Estaduais com o objetivo de articular as lutas locais e nacionais vinculadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Com isso, o GTPA passa a ser denominado de GTPA - Fórum EJA DF. O intuito de manter a sigla GTPA é garantir a marca histórica constituída desde 1989.

O GTPA-Fórum EJA DF é organizado por meio de uma coordenação colegiada, eleita em plenária. É um movimento aberto a parcerias. Podem participar do GTPA-Fórum EJA DF: movimentos populares, entidades religiosas, Organizações Não Governamentais locais, nacionais e mundiais, sindicatos, poder executivo, ministério público, associações, empresas, clube de serviços, instituições de ensino superior públicas

e privadas, cooperativas, fundações, professores, estudantes, poder legislativo, poder judiciário, embaixadas.

Em 2017, os grupos mais presentes são as organizações populares: Centro de Educação Paulo Freire - Cepafre; Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep; Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho - Cepacs; Centro de Alfabetização do Recanto das Emas - Caremas; os Sindicatos dos Professores no DF - Sinprodf e o Sindicato dos Servidores Públicos Federais - Sindesep; a Universidade de Brasília e representantes do governo do Distrito Federal.

No Distrito Federal, O GTPA-Fórum EJA tem se organizado por meio de três reuniões: as reuniões da coordenação que ocorrem entre os membros eleitos; as reuniões ampliadas em que todos os parceiros são convidados a participar e, geralmente, acontece uma vez por mês, aos sábados; e, finalmente, o encontro distrital uma vez por ano, também aberto a todos os interessados na temática de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. O intuito desses encontros é construir um movimento participativo, deliberando sobre assuntos locais e nacionais que estão em pauta. Essas reuniões são realizadas em espaços emprestados pelas instituições parceiras: salas de aula da Faculdade de Educação da UnB, auditório do Sindicato dos Servidores Públicos Federais do Distrito Federal – Sindsep-DF, auditórios e salas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O XXVI Encontro Distrital do GTPA - Fórum EJA acontece em 3 de outubro de 2015, na Escola Técnica de Ceilândia, em Ceilândia, Distrito Federal. Das deliberações desse evento está a afirmação de uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores integrada à Educação Profissional:

Pelo reconhecimento dos Sujeitos da EJA como TRABALHADORES [...]; pelo exercício do princípio formador CRIATIVO do TRABALHO [...]; pelo reconhecimento da necessidade de material didático específico da EJAIT [...] ; pela construção coletiva da política pública de Estado com efetiva participação do GTPA-Fórum EJA/DF; pela consolidação da Educação de Jovens e Adultos e Idosos Trabalhadores na forma integrada à Educação Profissional na Rede Pública de Ensino do DF; pelas Metas 8, 9, 10 e 11 do PDE 2015/2024 elaboradas coletivamente, expressa o acúmulo histórico do GTPA-Fórum EJA/DF, desde 1989, e sua inserção no movimento nacional dos Fóruns de EJA do Brasil, assumindo o conceito conquistado de **Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional**. (GTPA-Fórum EJA DF, 2015, p. 4-6, grifo meu)

Vale destacar que o GTPA-Fórum EJA tem um papel importante na conquista das Metas 8, 9, 10 e 11 do Plano Distrital de Educação – PDE, 2015/2024.

Meta 8: Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano [...]

Meta 9: Constituir na Rede Pública de Ensino condições para que 75% das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos sejam ofertadas aos trabalhadores, na forma integrada à educação profissional, nas etapas de ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e médio (3º segmento) em relação à demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano.

Meta 10: Garantir, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo 50% dessa população esteja atendida em um dos segmentos da educação de jovens, adultos e idosos – EJAIT na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na Rede Pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 29-37, grifo meu)

A meta 8 diz sobre a garantia de Educação Básica para a população do campo. A meta 9 defende a ampliação para 75% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional, considerando Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e Ensino Médio (3º Segmento). A meta 10 busca a garantia da oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade. Por fim, a meta 11 diz da necessidade de triplicar as matrículas de educação profissional, com ênfase na integração ao ensino médio. Das 21 metas do PDE, 4 reforçam a pauta de luta do GTPA-Fórum EJA, em que se assume a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores integrada à Educação Profissional.

Em um cenário em que cresce a oferta de programas e treinamentos rápidos para a classe trabalhadora como solução para a condição de exclusão que vivem no emprego e na sociedade, o GTPA-Fórum EJA/DF exerce um papel importante de tensionamento para que essa oferta tenha outra natureza. A perspectiva da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional assume o princípio formador criativo do trabalho.

Importante diferenciarmos trabalho e emprego. Amparados na concepção de Engels, trabalho é a condição fundamental para produção social da vida: “O trabalho,

porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana.” (ENGELS, 1974, p. 171). Nessa perspectiva, a formação para o trabalho é mais ampliada do que a formação para o emprego. Na formação para o trabalho, todas as dimensões do ser humano são e devem ser consideradas, por isso a defesa da formação integrada que assume o desenvolvimento por inteiro do educando e da educanda:

[...] ou seja, uma educação que busca o desenvolvimento integral – ou por inteiro – de todas as potencialidades humanas. Que significa ainda a livre e a plena expansão das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas do homem. **Mas também como componente histórico e contra hegemônico, que visa à reintegração do homem na produção da vida, somente possível se o trabalho que garante a vida não for dividido e fragmentado, que atinja, ainda que seja necessário permanecer no reino da necessidade, o reino da liberdade,** que o capacite para a compreensão dos fundamentos científicos e culturais das diferentes técnicas e tecnologias, importante para a assimilação dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social. (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 155, grifo meu).

Essa é, a meu ver, a defesa histórica dos Fóruns de EJA do Brasil e, particularmente, do GTPA-Fórum EJA: a realização de uma formação que busca o desenvolvimento integral dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Uma reintegração da vida que está na contramão da marginalização social, política, cultural e afetiva que, hegemonicamente, a classe trabalhadora vivencia.

Em relação aos seus desafios, Silveira (2013, p. 43) pontua que uma das maiores dificuldades desse Fórum é a participação dos educandos: “atualmente, uma das maiores dificuldades do Fórum é ampliar a participação a novos membros, principalmente do segmento educandos. Afinal, toda a discussão e luta da EJA tem como finalidade garantir o direito à educação dessa população”. Em relação à participação dos educandos, dois aspectos precisam ser considerados. O primeiro é em relação à mobilização desses sujeitos. Mobilização que precisa ocorrer permanentemente. Mobilizados, torna-se fundamental considerá-los na dinâmica dos encontros do GTPA-Fórum EJA para que seja um processo inclusivo e uma participação efetiva, incisiva e decisiva de todos os sujeitos educandos e educandas.

A força do GTPA-Fórum EJA está na participação e articulação de seus membros. Força que também é seu maior desafio. Uma articulação entre pessoas diferentes, com tensões e conflitos, mas que se unem em prol da melhoria e da oxigenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no Distrito Federal e Entorno. A

conquista das quatro metas do Plano Distrital de Educação revela como o acúmulo e a luta do GTPA-Fórum EJA é estratégico e não pode parar.

4.8. Oitavo ponto cruz: esperança?

Uma esperança brilha

Uma esperança brilha. Os enfrentamentos são muito duros para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na década de 1990. Embora se avance nas conquistas legais, o financiamento da modalidade via FUNDEF continua vetado. Esse impedimento é muito duro para a modalidade, recém incluída na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Em 2002, essa situação começa a mudar. Vence as eleições o Presidente Luiz Inácio da Silva, mais conhecido como Lula, do Partido dos Trabalhadores – PT (2003-2011). Neste período, Lula representa a oposição ao governo anterior, uma esperança de mudança. Traz a possibilidade de um novo momento para o país em que as camadas populares tenham mais visibilidade e prioridade.

No que tange à política de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, destaco quatro ações que são desenvolvidas nesse período e me interessam para a compreensão das vozes e sentidos que a constituem neste momento. A primeira, o Programa Brasil Alfabetizado - PBA; a segunda, o Programa Fazendo Escola; a terceira, a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB; e, por fim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.

O Programa Brasil Alfabetizado - PBA é criado em 2003, por meio do Decreto nº 4.834, de 8/9/2003. Esse Decreto inaugura o Programa que será a estratégia assumida pelo Governo Federal para combater o analfabetismo no Brasil. Em 2007, esse Decreto é revogado e passa a vigorar o Decreto nº 6.093, de 24/4/2007. Esse último Decreto, por sua vez, estipula que o Programa tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais (BRASIL, 2007). A União é a responsável pela assistência financeira e técnica para custeio do programa (pagamento de bolsas para alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores; financiamento de transporte, aquisição de gêneros alimentícios, material escolar, entre outros itens) e, os entes federados, pela execução do programa em suas localidades (adesão, mobilização de

alfabetizandos e alfabetizadores, formação continuada, acompanhamento das matrículas, dentre outras ações).

Em relação aos alfabetizadores, no Programa Brasil Alfabetizado, eles são considerados voluntários - não possuem vínculo empregatício e recebem uma bolsa auxílio que, a partir de 2012, passa a ter os seguintes valores: R\$ 400,00 (Bolsa Classe I, para o alfabetizador e para o tradutor-intérprete de Libras que atuam em uma turma ativa); R\$ 500,00 (Bolsa Classe II, para o alfabetizador que atua em uma turma ativa de população carcerária ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas); R\$ 600,00 (Bolsa Classe III, para o alfabetizador e tradutor-intérprete de Libras que atuam em duas turmas de alfabetização ativas); R\$ 600,00 (Bolsa Classe IV, para os alfabetizadores-coordenadores de cinco turmas de alfabetização ativas; R\$ 750,00 (Bolsa Classe V, para o alfabetizador que atua em duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas).

No que diz respeito à metodologia, não existe uma única. Os Estados, o Distrito Federal e municípios-parceiros podem desenvolver as metodologias de alfabetização com as quais possuam afinidade. Embora não esteja explícito no Decreto do Programa, na Resolução nº 44, de 5 de setembro de 2012, MEC/FNDE, que estabelece os critérios para transferência de recursos, apresenta-se também como objetivos do Programa “a universalização da alfabetização e do ensino fundamental de jovens, adultos e idosos; e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados [...]”. (BRASIL, 2012)

Há uma indução da relação da alfabetização com a universalização do ensino fundamental e a progressiva continuidade dos estudos, estratégia indispensável para o alcance de uma permanente formação do sujeito da EJA. A alfabetização como “porta de entrada” para um processo que precisa ter continuidade. Machado (2009, p. 31) analisa que, na criação do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, há um esforço do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, de articulação desse Programa com as ações de fomento ao Ensino Fundamental da EJA. Exercício de aproximação importante, porém ainda prevalece uma compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos não é Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Daí que a Alfabetização de Jovens e Adultos pode ser realizada por pessoas voluntárias, recebendo bolsas de ajuda financeira temporárias, e não como ação orgânica-processual do Estado.

Em relação à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no Ensino Fundamental, a principal ação de fomento é o Programa Fazendo Escola. Esse Programa é semelhante ao Programa Recomeço, da década de 1990, e tem como objetivo a descentralização de recursos federais a Estados e municípios, para as matrículas realizadas no Ensino Fundamental da EJA. A diferença entre o Programa Recomeço e o Fazendo Escola reside apenas em sua cobertura. O segundo possui uma abrangência maior que o primeiro.

Em 2007, as matrículas da EJA que estão no Programa Fazendo Escola são incluídas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Esse Fundo substitui o Fundo Público anterior, o FUNDEF, e aumenta sua amplitude de financiamento. Dentre as conquistas do FUNDEB, comemora-se a inclusão do financiamento público das matrículas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Tem-se aqui a garantia de um financiamento regular para a modalidade, assim como ocorre com as demais níveis e modalidades de ensino.

Em relação a essa inclusão, questiono o teto estabelecido para financiamento da EJA. Esse teto diz que apenas 15% do Fundo pode ser utilizado para a EJA. Ao estabelecer esse teto, o Estado reconhece sua incapacidade para garantir o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros. Financiamento da Educação para a maioria da população brasileira não é considerado viável. Essa delimitação sugere, para mim, a falta de vontade política para que os brasileiros e brasileiras que não tiveram oportunidades educativas na infância e adolescência possam tê-la como adultos e idosos.

Outro ponto diz respeito ao valor de ponderação de 0,8 utilizado para calcular o valor da matrícula da EJA no Fundo. O valor de ponderação de 0,8 é o menor, comparado a todas as outras ofertas educativas. Assume-se, assim, que a EJA vale menos que as demais ofertas, induzindo os gestores a priorizarem as que rendem mais para Estados e municípios. Sobre essa questão, Silveira (2013) faz uma análise dos números de matrícula da EJA de 2006, desde antes do FUNDEB, até 2012. No período que sucede a implantação do FUNDEB, percebe-se um decréscimo nas matrículas de EJAIT em todos os três segmentos, conforme tabela a seguir.

Figura 16 Matrícula nacionais de EJAIT, de 2006 a 2012

Segmento	Matrículas em 2006	Matrículas em 2012
----------	--------------------	--------------------

1º Segmento ⁴¹	1487072	858412
2º Segmento	2029153	1471808
3º Segmento	1750662	1345864

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nas informações de Silveira (2013, p. 56).

A problematização de Silveira (2013, p. 61) reconhece esse retrocesso e faz um aprofundamento no sentido de entendê-lo. Para o autor, diferente do Programa Fazendo Escola, “o recurso do FUNDEB não é necessariamente utilizado para o nível, modalidade ou etapa gerador da matrícula. O recurso pode ser gasto de acordo com as prioridades dos gestores [...]”. Isso, na leitura de Silveira (2013), pode ser um fator que justifique a queda nas matrículas da EJA, mesmo pós inclusão em um fundo público, favorecendo, em tese, a diminuição da oferta institucionalizada nas redes oficiais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Outros dois pontos destacados por Silveira (2013, p. 61) que podem justificar a queda de matrícula da EJA, mesmo pós FUNDEB, é um efeito colateral gerado pelo Programa Brasil Alfabetizado: a não abertura de novas matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, já que o público está sendo atendido pelo Programa; e a não obrigatoriedade legal da modalidade Educação de Jovens e Adultos, o que desresponsabiliza o gestor de priorizar essa oferta.

Sobre o Programa Brasil Alfabetizado, Silveira (2013) busca responder duas perguntas: o Programa Brasil Alfabetizado cumpre com um dos seus objetivos que é o de garantir a continuidade dos estudos? Qual a articulação que o Governo Federal realiza para que os egressos sejam matriculados nos Sistemas Educacionais? Suas conclusões apontam para uma fragilidade do Programa, no que se refere ao objetivo de continuidade dos estudos, na Rede Pública de Ensino, dos estudantes egressos. Em 2011, dos concluintes do Programa Brasil Alfabetizado, apenas 6,48% são encaminhados para o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (SILVEIRA, 2011, p. 69). Para

⁴¹ No Distrito Federal, a Educação de Jovens e Adultos utiliza a terminologia de Segmentos para distinguir as fases da Educação de Jovens e Adultos. O 1º Segmento corresponde a 1ª a 4ª etapas do Ensino Fundamental. O 2º Segmento da 5ª a 8ª etapa do Ensino Fundamental. E, o 3º Segmento, da 1ª a 3ª etapa, do Ensino Médio. Na EJA, cada etapa corresponde a um semestre letivo. Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, instituição brasileira responsável pelo Censo Escolar, utiliza-se da terminologia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste trabalho, opto pela terminologia do Distrito Federal, locus da minha pesquisa.

Silveira (2013), a fragilidade do Programa Brasil Alfabetizado é decorrente das seguintes razões:

1- Gera um sistema paralelo aos Sistemas de Educação [...] 2- Sobrecarrega as Secretarias de Educação que, em geral, possuem equipes reduzidas e, por isso, precisam se desdobrar para gerir e executar dois “sistemas” paralelos; 3- Reforça a precarização do trabalho docente ao introduzir o voluntariado como solução para as demandas de alfabetização [...] 4- Desestimula a profissionalização da carreira docente [...] 5- Não induz a política de expansão de Unidades Escolares por parte dos entes federados, pois se vale de espaços não necessariamente destinados à prática educativa [...]. 6- Os/as educandos/as do Programa Brasil Alfabetizado - PBA não geram recursos do FUNDEB; 7- Induz prefeitos a não fortalecer políticas públicas de EJA, já que o programa injeta recursos nos Estados, municípios e Distrito Federal sem a obrigação de contrapartidas permanentes [...]; 8 - Apresenta índices de alfabetização baixíssimos e de continuidade dos estudos ainda menores; 9 - Não tem produzido o movimento de articulação dos Sistemas de Educação junto aos Conselhos de Educação para adequação da EJA às necessidades dos/as educandos/as [...] (SILVEIRA, 2013, p. 70-72, grifo meu)

Concordo com as ponderações de Silveira (2013), ao concluir que a lógica estrutural do Programa Brasil Alfabetizado é questionável, no que se refere ao fortalecimento da oferta regular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na Rede Pública de Ensino. O Programa, embora tenha como justificativa o fortalecimento da modalidade, pode estar corroborando um paralelismo entre as políticas de Alfabetização e Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Situação que traz constrangimentos, principalmente para os educandos. É recorrente, no Distrito Federal, a polêmica da merenda escolar. A discussão tem sido se o educando do Brasil Alfabetizado pode consumir a merenda, não sendo matriculado na escola. Outra análise crucial está na precarização do trabalho docente, ao se aceitar que as educadoras do Programa sejam tratadas como voluntárias. Em que medida essa postura fortalece a profissionalização do educador de Jovens e Adultos? Pela configuração do próprio Programa, há uma tendência de financiamento que continua tratando a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores como algo menor, passageiro e que pode ser realizado por pessoas que tenham apenas boa vontade. Com isso, perpetua-se a precarização da modalidade.

Ainda deste período, destaco como uma ação do Governo Federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, instituído pelo Decreto nº5.840/2006. Com

esse Programa abre-se a possibilidade da oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos integrado ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. Aprofundo todo o processo de implantação do Proeja, com suas possibilidades e desafios, na minha investigação de mestrado (LEMES, 2012). Aqui, quero apenas destacar dois aspectos de reflexão-ação sobre o campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

O primeiro, é que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja vem problematizar a natureza da oferta de EJA e nos desafia a construir propostas que estejam dialogando com a realidade dos trabalhadores brasileiros: em que medida nossos cursos consideram a realidade de trabalhador do sujeito jovem, adulto e idoso? O que é planejar um curso de EJA com e para um trabalhador?

Outro aspecto importante trazido pelo Proeja, é que ele é implantado, obrigatoriamente, nos denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF. No Brasil, esses institutos são considerados centros de excelência de Educação Básica e Superior, com profissionais que possuem carreira docente no mesmo patamar das Universidade Públicas Federais. Nesses institutos, os cursos ofertados no âmbito do Proeja são contabilizados com financiamento regular da instituição. Revela-se, assim, a disposição do governo federal em tratar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no mesmo patamar de outras ofertas e modalidades de ensino. Entretanto, é importante salientar, como esse Programa enfrenta resistência no chão das instituições federais. Resistência ao educando e à educanda trabalhadora que chega com outras necessidades. Demandas diferentes das dos estudantes de Ensino Médio, por exemplo. Assim, percebo que o empenho e o investimento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores precisa ser do governo e de toda a sociedade. Não basta a intenção do governo, se não há também uma abertura e aposta da sociedade. Por outro lado, só o empenho da sociedade, sem uma forte atuação do governo, é insuficiente.

Dessa primeira década do século XXI, dou relevância para a análise de Silveira (2013) do Programa Brasil Alfabetizado, cuja conclusão é que o mesmo se revela questionável quanto ao fortalecimento da oferta regular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na Rede Pública de Ensino. Faz-me revisitar as inúmeras e históricas Campanhas de Alfabetização que acompanham a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores e me perguntar o porquê continuamos persistindo nessas propostas.

A inclusão no FUNDEB desvela um avanço na direção de uma oferta orgânica ao sistema, mas um avanço que ainda é restritivo, ao tratar a modalidade com uma ponderação de cálculo menor que outros níveis e modalidades de ensino. Considero esse financiamento público imprescindível, mas reconheço que ele precisa ser acompanhado de múltiplas ações de profissionalização e formação do educador, mobilização do público por meio da busca ativa, fortalecimento das estratégias de permanência e continuidade dos estudos de educandos e educandas jovens, adultos e idosos trabalhadores.

Neste cenário, ainda vislumbro, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, uma iniciativa que problematiza a natureza da oferta de EJA, bem como o lugar que ela ocupa e que deve ocupar na sociedade. Um Programa que se impõe, por meio da abertura de vagas em escolas públicas federais em que o trabalhador não é bem quisto. Garantia de um direito. Direito negado pela elite dirigente do país e também por parcela da sociedade civil que, mesmo tendo a oportunidade de inclusão do trabalhador, resiste, racionaliza a omissão e reproduz o processo de exclusão social do trabalhador. Entre brilhos e opacidades, oportunidades e negativas, caminhamos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Persistindo por mais brilho, mais esperança.

4.9. Nono ponto cruz: especificidades da EJA no Distrito Federal?

Eu caio na Rede não tem quem não caia
Lenine, 2006

Início esse capítulo inspirada pela música “A Rede” de Lenine⁴². Canção que me traz a importância da minha pesquisa estar integrada à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. “Eu caio na Rede não tem quem não caia”. Compreendo que, hoje, minha inserção na Rede Pública é um passo importante na caminhada de 30 anos da parceria Universidade de Brasília e Movimento Popular Paranoá-Itapoã, por meio da Associação de Moradores e, posteriormente, pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep. Essa relação interinstitucional inicia-se em 1985 com as primeiras negociações e, em 1986, com as primeiras atividades conjuntas.

⁴² Lenine é cantor, compositor, arranjador, letrista, ator, escritor, produtor musical, engenheiro químico e ecologista brasileiro, nascido no estado de Pernambuco, na cidade de Recife. Seu nome “Lenine” é uma homenagem de seu pai ao líder soviético Lenin.

Dessa parceria, constitui-se uma proposta político-pedagógica que tem como objetivo a leitura, a escrita, o cálculo e, simultaneamente, a luta pela superação das situações-problemas-desafios vivenciadas pela comunidade (REIS, 2011, p. 11-68). Como já destacado na fala de Maria de Lourdes Pereira de Santos, na contextualização dessa pesquisa, estar na Rede Pública do Paranoá-Itapoã é realizar um sonho de 30 anos do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

Para “cair nessa Rede”, um mergulho no real concreto da escola é fundamental. Para iniciar, relembro alguns dados educacionais nacionais, do Distrito Federal e locais, do Paranoá e Itapoã. No Brasil, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, em 2015, a taxa de não alfabetizado é de 8,3%, que equivale a 13,2 milhões de pessoas de 15 anos ou mais que não são alfabetizadas (DISTRITO FEDERAL, 2016a, p.42). No Distrito Federal, conforme Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD, em 2015, temos uma população de 2.906.574 habitantes e uma taxa de não alfabetizados de 2,08%, que corresponde a 60.456 pessoas de 15 anos ou mais que não são alfabetizadas (DISTRITO FEDERAL, 2016a, p.21-26).

O Paranoá apresenta uma população de 48.020 habitantes e, o Itapoã, cidade vizinha, de 68.587 habitantes. Embora o Paranoá seja mais antigo, sua população permanece menor do que a do Itapoã. Em relação às pessoas não alfabetizadas, no Paranoá temos uma porcentagem de 4,03% que corresponde a 1.936 pessoas de 15 anos ou mais que não são alfabetizadas (DISTRITO FEDERAL, 2016b, p. 25). No Itapoã, a porcentagem é menor, 2,25% que corresponde a 1.542 pessoas de 15 anos ou mais que não são alfabetizadas (DISTRITO FEDERAL, 2016c, p. 24).

Um ponto que se destaca na pesquisa nacional, regional e localmente, no Paranoá e no Itapoã, é a concentração da população brasileira na faixa etária de Ensino Fundamental Incompleto. No Distrito Federal, temos 29,54% de moradores, cerca de 858 mil pessoas, que informam terem o ensino fundamental incompleto. No Paranoá, essa taxa é de 42,44% da população o que equivale a 20.368 pessoas. No Itapoã, é de 46,39%, que corresponde a 31.816 pessoas. Esse elevado índice de pessoas com o ensino fundamental incompleto reforça para mim a existência de demanda, mesmo que contida, para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Demanda que fortalece a necessidade de uma busca ativa e abertura de escolas noturnas para a modalidade, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Com esses números em mãos, decido demarcar, para minha análise, algumas ações, projetos e programas desenvolvidos no período de 2011 a 2014, gestão do Governador Agnelo Queiroz, do Partido dos Trabalhadores, por considerar um momento de importantes sistematizações da EJA no Distrito Federal, tais como as Diretrizes Operacionais e o Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos.

Importante salientar que, de 2011 a 2014, assume a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do DF, a professora Leila Maria de Jesus⁴³, uma indicação do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização – GTPA-Fórum EJA DF, que, como já relatado, é um movimento social, de educandos, educadores, dirigentes, que se articula no Distrito Federal em torno da garantia da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Além da coordenação geral, parte da equipe de coordenadores intermediários também é indicada pelo GTPA-Fórum EJA DF.

Segundo Silveira (2013, p. 98), esse fato “é fruto do reconhecimento da luta e comprometimento do movimento social organizado de EJA no Distrito Federal”. Concordo com essa análise e acrescento que a natureza do trabalho desenvolvido pela equipe da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos - CEJAd, de 2011 a 2014, dialoga com a perspectiva metodológica do movimento popular que tem como uma de suas premissas a construção coletiva. A CEJAd, uma das coordenações pertencente à Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, fazia parte da estrutura organizacional. Em 2016, a CEJAd é transformada em Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA.

Das ações realizadas, destaco a construção do Currículo em Movimento da EJA, a elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais da EJA, a elaboração do documento de orientações pedagógicas da integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, e o financiamento da Alfabetização de Jovens e Adultos, por meio do Programa DF Alfabetizado: juntos por uma nova história. Compreendo que são trabalhos que possuem maior interface com nosso objeto de estudo.

Utilizo quatro documentos para compreender esses processos. O primeiro é o documento do Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos, versão para validação, de fevereiro de 2013. O segundo, é o próprio documento das Diretrizes Operacionais. O terceiro, as orientações pedagógicas da integração. E, por fim, o

⁴³ Leila Maria de Jesus é também uma líder popular do Paranoá, nascida e criada junto à luta de conquista, permanência e melhoria de vida da população do Paranoá, na década de 1980.

Relatório de Gestão, período de 2011 a 2014, da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – CEJAd, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Segundo o Relatório de Gestão da SEDF, no Distrito Federal, período de 2011 a 2014, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores é ofertada em 117 unidades de ensino, distribuídas pelas 14 Coordenações Regionais de Ensino, estando presente em áreas urbanas e rurais. Em relação às matrículas, o mesmo relatório nos fornece um quadro sintético sobre a disposição das matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da EJA. O Ensino Fundamental da EJA, é composto pelo 1º segmento, da 1ª a 4ª etapa, e pelo 2º segmento, da 5ª a 8ª etapa. O Ensino Médio, 3º segmento, é composto por três etapas, da 1ª a 3ª.

No Distrito Federal, cada etapa corresponde a um semestre letivo. Assim, para conclusão do Ensino Fundamental, primeiro segmento, de 1ª a 4ª etapa, são quatro semestres, totalizando dois anos. Para o 2º segmento do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª etapa, são mais quatro semestres, perfazendo mais dois anos e, finalmente, o 3º segmento, que corresponde ao Ensino Médio, 1ª a 3ª etapa, são três semestres ou um ano e seis meses. Para a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio o estudante da EJAIT-DF precisa percorrer um quantitativo de cinco anos e seis meses

Figura 17 Série histórica de matrículas EJA – DF 2011-2014

Atendimento (Matrículas)	Série histórica: 2011-2014				
	2011	2012	2013	2014	Total
Pessoas atendidas no Programa DF Alfabetizado	-----	2.694	7.687	4.726	15.107
1º Segmento (Ensino Fundamental - 1ª a 4ª etapa)	7.126	6.594	6.131	6.000	25.851
2º Segmento (Ensino Fundamental - 5ª a 8ª etapa)	25.316	24.250	21.839	22.601	94.006
3º Segmento (Ensino Médio – 1ª a 3ª etapa)	25.389	24.521	22.376	22.578	94.864
Total do 1º, 2º e 3º segmentos da EJA	57.831	55.365	50.346	51.179	214.721

Fonte: Relatório de Gestão CEJAd/SEEDF – 2011-2014, p. 4

Percebo pelo quadro que há um decréscimo das matrículas em todos os três segmentos. Para Silveira (2013, p. 99), esse decréscimo no DF acompanha a queda que está ocorrendo em todo o Brasil. As duas razões que podem estar gerando esse fato são: a não utilização dos recursos do FUNDEB para a EJA e um efeito colateral do fomento da Alfabetização de Jovens e Adultos por meio de um Programa, o Brasil Alfabetizado que, no DF, tem a denominação de DF Alfabetizado (SILVEIRA, 2013, p.61).

A construção do Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos faz parte de um movimento de maior amplitude, realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para discussão de todo o currículo da Educação Básica:

A Secretaria de Estado de Educação iniciou, em 2011, um movimento coletivo que envolveu professores(as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos(as), gestores do nível local, intermediário e central para discutir o Currículo, apresentado no ano de 2010, de caráter experimental, e propôs uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades. (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 17, grifo meu)

No caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, há um reconhecimento de que somente a alteração curricular não é suficiente para a melhoria da modalidade. Pensa-se em um tripé: “o currículo, o funcionamento da modalidade e a formação continuada dos profissionais atuantes” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 11).

Para elaboração do currículo, são realizadas plenárias regionais, em 2011, e grupos de trabalho, em 2012. Desenvolvem-se também encontros denominados de Diálogos na EJA: rodas de conversa com convidados externos que tratam de temáticas específicas e que traduzem a diversidade da EJA; reuniões pedagógicas com coordenadores intermediários; encontros formais e informais com professores e comunidade escolar; visitas às unidades escolares; seminários; eventos; entre outras iniciativas. Da sistematização desses espaços emerge a proposta para validação, em 2013, que se torna o Caderno 6 da Coletânea Currículo em Movimento. A coletânea é composta de oito cadernos: Pressupostos Teóricos: Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Do ponto de vista da concepção, o Currículo em Movimento da EJA declara que “reconhece as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa com a diversidade presente em suas origens e culturas” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 12). Assume o sujeito em sua integralidade e diversidade. Propõe dois eixos integradores: a cultura, “acumulação dos saberes constitutivos do ser humano em sua amplitude [...]” e o trabalho compreendido como “produção social da vida” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 20). Apesar disso, não se distancia da organização curricular por componente disciplinar, propondo o “diálogo entre as disciplinas, dando assim sentido aos saberes construídos”. (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 21)

Pela leitura do Currículo em Movimento, identifico que sua construção é permeada por um campo de conflito em que as propostas da integração e de se trabalhar com eixos integradores esbarram na organização curricular por componente disciplinar.

Frente a esse conflito, pondera-se sobre a importância de não se fragmentar e nem se prender ao tradicional, mas se desafiar ao novo, às novas possibilidades. (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 21)

O Currículo em Movimento da EJA anuncia passos importantes que a EJA do DF precisa dar, entre os quais destaco o respeito à diversidade e à história de vida do sujeito, elementos que estão bem marcados na proposta. Se, por um lado, avança-se nas concepções que o permeiam, por outro, temos ainda o desafio de superar a lógica disciplinar presente.

Integradas à construção do Currículo, são discutidas e elaboradas as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do DF, uma resposta normativa às inúmeras questões em aberto na organização da EJA-DF, principalmente as que se referem à diversidade de sujeitos atendidos pela modalidade que não se enquadram nas ofertas existentes. Os sujeitos que estão na prisão, por exemplo, os que estão no campo e precisam ausentar-se da escola nos períodos de plantio e colheita, e ainda aqueles que, mesmo residindo em área urbana, saem do trabalho às 17h e pegam congestionamentos de trânsito que dificultam a chegada à escola às 19h. Como criar normativas que dialoguem com essas realidades e oportunizem uma verdadeira inclusão do estudante na escola?

A discussão, elaboração e aprovação das Diretrizes ocorrem no período de 2011 a 2014, com a participação de estudantes, professores, orientadores, coordenadores, gestores, técnicos e demais profissionais convidados, com o objetivo de “propor a reorganização estrutural, política e pedagógica para a oferta da modalidade na rede pública de ensino do DF”. (DISTRITO FEDERAL, 2013c, p. 6)

A metodologia adotada para elaboração da proposta é realizada, inicialmente, por meio de uma parceria entre seis unidades educativas, Centro de Educação de Jovens e Adultos - CESAS (Plano Piloto/Cruzeiro), Centro Educacional – CED 02 (Taguatinga), Centro de Ensino Fundamental CEF 316 (Santa Maria), Centro de Ensino Fundamental 01 (Núcleo Bandeirante), Centro de Ensino Fundamental 01 (Paranoá/Itapoã) e Educação no Sistema Prisional (Convênio com a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso). No ano de 2013, semanalmente, a equipe da CEJAd realiza encontros com professores, estudantes e equipe administrativa e gestora dessas unidades para elaboração do texto-base das Diretrizes.

Concomitante a esse debate nas unidades educativas, realizam-se encontros, reuniões, seminários, grupos de trabalho, debates virtuais para escuta e elaboração da proposta inicial. Para sua consolidação, são realizadas plenárias em três etapas. A primeira etapa, em junho de 2013, são as plenárias regionalizadas, contemplando todas as regionais de ensino do Distrito Federal: Plano Piloto, Cruzeiro, Núcleo Bandeirante, Guará, Santa Maria, Gama, Recanto das Emas, Samambaia, Paranoá, São Sebastião, Planaltina e Sobradinho. A segunda etapa, de julho a outubro de 2013, são os grupos de trabalho organizados por área de conhecimento, componentes curriculares e segmentos. O objetivo dessa etapa é fazer uma imersão na organização e validação dos conteúdos. Por fim, a terceira etapa, realizada em agosto de 2013, é a plenária final para validação dos documentos do Currículo em Movimento, Diretrizes Operacionais e Orientações Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos.

O documento das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do DF está dividido em cinco capítulos: 1. Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: tempos e possibilidades; 2. A Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal; 3. A Organização Pedagógica e Curricular da Educação de Jovens e Adultos; 4. Avaliação das Aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos; e, por fim, 5. Referências Bibliográficas.

Pela leitura do documento, percebo que mais do que substituir os processos existentes, as Diretrizes vêm na direção de possibilitar e dar opções para a forma de se organizar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Em última instância, a continuidade ou a transformação da organização pedagógica deve ser decisão do coletivo de professores, estudantes, técnicos administrativos e gestores da instituição de ensino.

Na minha avaliação, as Diretrizes normatizam ações que são fundamentais para o sujeito da EJA, mas não possuem amparo legal. Como exemplo, cito, o “Requerimento de ausência justificada com critérios” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 61), documento que possibilita ao estudante da EJA justificar sua ausência por questões profissionais, familiares, sociais, jurídicas, econômicas e de fenômenos da natureza. Antes dessa normativa, a justificativa de ausência ocorria apenas com atestado médico e licença maternidade.

Outro exemplo de normativa inclusiva é a que trata das possibilidades de organização do tempo dos cursos da EJA, como as “aulas direcionadas em curso presencial”. Como são recorrentes as ausências dos estudantes trabalhadores nas aulas

iniciais ou finais do turno de estudo, cria-se a possibilidade do professor planejar atividades extras que garantam, ao estudante, o cumprimento da aula prevista para o componente curricular.

A análise das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal me permite afirmar que hoje, no Distrito Federal, do ponto de vista normativo, há um reconhecimento da diversidade de público e, em resposta a isso, também uma diversidade de ofertas educativas. Movimento importante de conquista do direito à educação. A quarta ação que dialoga com o meu objeto é a elaboração e publicação das orientações pedagógicas da integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014c). Essa ação da unidade federativa do Distrito Federal dialoga com a integração proposta em âmbito federal pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394/96; pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabelece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja; pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica -CNE/CEB n.º 11, de 9 de maio de 2012; e pela Resolução CNE/CEB n.º 06, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O documento de orientações do Distrito Federal e os marcos normativos federais possuem, como base, a perspectiva de educação profissional que assume o trabalho como princípio educativo, integrando a ciência, a tecnologia e a cultura como propostas político-pedagógicas e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012). Ter o trabalho como princípio educativo é considerar que todos os seres humanos, independentemente de sua classe social, têm o direito a uma educação que integre o pensar e o fazer, na contramão da lógica das relações sociais capitalistas, em que os homens e mulheres são divididos entre os que pensam (os intelectuais) e os que fazem (os operacionais).

No documento de orientações do Distrito Federal, elencam-se quatro possibilidades de organização de cursos integrados para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

- 1. Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio.
- 2. Cursos FIC integrados ao Ensino Médio:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino

Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio. 3. **Cursos FIC integrados aos anos iniciais do Ensino Fundamental:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que não tenham o Ensino Fundamental. 4. **Cursos FIC integrados aos anos finais do Ensino Fundamental:** oferecidos a jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, que já concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e que não tenham concluídos os anos finais do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26-27, grifo meu)

No caso desta pesquisa, compreendo que há possibilidades de diálogo com a proposta número três, cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) integrados aos anos iniciais (1º Segmento, 1ª a 4ª etapa) do Ensino Fundamental. Os cursos de Formação Inicial e Continuada possuem uma carga horária de 160h e, como o nome indica, são cursos iniciais que podem ser pensados dentro de um itinerário formativo que tem como meta a formação em nível técnico.

No Brasil, o nível técnico pode ser oferecido apenas para educandos que cursam o Ensino Médio. Entretanto, a estratégia do itinerário formativo reconhece a caminhada anterior, por meio de aproveitamento de estudos. Assim, é possível planejar, um caminho de integração da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores com a Educação Profissional, por meio de formação inicial que pode ser aproveitada no Ensino Médio Técnico. Toda essa construção é amparada pela base legal vigente, porém só é viabilizada se houver uma decisão e construção coletiva no chão da escola.

A última ação da Secretaria de Estado de Educação do DF, que elenco como prioritária, é a Alfabetização de Jovens e Adultos financiada pelo Programa DF Alfabetizado: Juntos Por Uma Nova História. Esse Programa é decorrente de um convênio estabelecido entre Governo Federal e o Governo do Distrito Federal. Essa parceria somente ocorre em 2011. Vale ressaltar que o Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal tem seu início em 2003, porém, no Distrito Federal, efetiva-se em 2011, com o nome Programa DF Alfabetizado, no Governo de Agnelo Queiroz, pertencente ao PT - Partido dos Trabalhadores. Em 2009, iniciam-se tratativas para a implementação do Programa no DF, mas não se consolidam devido aos escândalos da “Caixa de Pandora”, operação assim nomeada pela Polícia Federal, que desvela corrupção nos altos escalões do Governo do Distrito Federal.

Como destacado por Silveira (2013, p. 109-111), o Programa Brasil Alfabetizado não é homogêneo e possui especificidades locais. Cada Estado/Distrito Federal possui autonomia para gerir sua proposta pedagógica. No Distrito Federal, isso

está muito marcado no trabalho desenvolvido pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos-CEJAd, da Secretaria de Estado de Educação do DF.

A CEJAd trabalha para o fortalecimento das ações do Programa e de sua interface com o primeiro segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, por meio das ações: criação de cargos de coordenadores intermediários de alfabetização e coordenadores intermediários de EJA, que respondem por essas pastas nas Regionais de Ensino do Distrito Federal; reuniões conjuntas com esse coordenadores; complementação do valor da bolsa para os alfabetizadores, coordenadores de turmas e intérpretes de Libras; priorização da alocação das turmas do Programa em escolas públicas, a partir de um acordo com as Regionais de Ensino e as direções das escolas; descentralização de recursos financeiros para as escolas que recebem turmas do Programa; garantia de alimentação escolar para as turmas do Programa, assim como já existe para as turmas de EJA; forma diferenciada de matrícula no Sistema de Educação Pública.

Até 2013, o Distrito Federal executa dois ciclos do Programa DF Alfabetizado, 2011-2012 e 2012-2013. O primeiro ciclo, 2011-2012, trabalha com quatro regiões prioritárias do Distrito Federal: Sol Nascente/Ceilândia, Itapoã, Estrutural e Sobradinho. No segundo ciclo, o programa desenvolve-se em todo o território do Distrito Federal. A análise de Silveira (2013, p.114-115) foca-se no ciclo 2011-2012 e identifica que, de um total de 2.694 estudantes concluintes do DF-Alfabetizado: 1.835 (68,11%) são considerados não alfabetizados, 747 (27,73%) são alfabetizados e não matriculados na Rede Pública, 112 (4,16%) são alfabetizados e matriculados na Rede Pública. Assim, para o autor:

As comparações demonstraram que mesmo o **DF Alfabetizado** trazendo diferenças/avanços no desenho institucional em relação ao Programa Brasil Alfabetizado, ele também, a despeito de todo esforço e comprometimento da equipe da CEJAd, **não cumpre com as expectativas de alfabetização e continuidade dos estudos geradas pelos documentos e propagandas do GDF.** (SILVEIRA, 2013, p. 115)

Além desse olhar quantitativo, problematizo também as concepções que embasam o Programa DF Alfabetizado. Souza (2014) aborda essa questão, ao desenvolver seu trabalho de conclusão de curso investigando as influências do programa DF Alfabetizado no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã - Cedep, a partir das vozes das alfabetizadoras.

Como já relatado, o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã - Cedep é uma entidade criada para contribuir para a luta dos moradores do Paranoá por melhores condições de vida. Dentre as principais demandas dessa entidade está a alfabetização de jovens e adultos que, desde a década de 1980, é um desafio para a população do Paranoá e, a partir de 2005, também para a população do Itapoã, cidade vizinha ao Paranoá. Em resposta a esse problema, constitui-se o Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores do Paranoá- Itapoã.

A proposta político-pedagógica desse projeto é elaborada em parceria com o Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – Genpex/FE/UnB, e tem como fundamentos: a amorosidade, a situação-problema-desafio, o texto coletivo e o fórum, conforme sistematizado em Reis (2000, 2011). Historicamente, o Cedep realiza parcerias com os governos distrital e federal para financiamento do seu Projeto de Alfabetização. Assim, ocorre o envolvimento do Cedep com o Programa DF Alfabetizado.

É nesse ponto que a análise de Souza (2014) está centrada, buscando perceber as influências desse Programa na proposta político-pedagógica do Cedep. Sua análise apresenta as concepções do DF Alfabetizado e do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã. Segundo esse autor, o DF Alfabetizado apresenta-se como fundamentado em Paulo Freire:

Nos primeiros cursos de formação coordenados pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, foi proposto o método Paulo Freire, com o uso da palavra geradora e, como complemento, foi entregue aos alfabetizadores um material didático preestabelecido tais como cartazes, folhas com sílabas e palavras impressas e livros didáticos. (SOUZA, 2014, p. 36)

Souza (2014, p. 47) problematiza essa proposta pois considera que o Programa DF Alfabetizado trabalha com palavras geradas e não palavras geradoras, como é a proposta de Paulo Freire. O que é desenvolvido “não é um levantamento das palavras que permeiam as ações e as relações sociais dos alfabetizandos, mas o que ocorre é a imposição de uma determinada quantidade de palavras já previamente escolhidas pelo programa”. Concordo com Souza (2014) na análise de que as palavras geradas, previamente selecionadas por pessoas que se assumem interlocutoras das vozes dos(as) alfabetizandos(as), podem assepsiar um processo fundamental da Educação Popular de vez, voz e decisão do sujeito.

A perspectiva historicamente constituída a partir da articulação Cedep-Genpex/FE/UnB tem como práxis a amorosidade/acolhimento dos sujeitos jovens e adultos que chegam à alfabetização. Esse acolhimento humano-existencial é fundamental para o desenvolvimento humano e para a constituição de um sujeito de acolhida, ser de amor, um sujeito que exerce poder, ser de poder, e um sujeito que produz conhecimento, ser de saber (REIS, 2011, p.71-72). As situações-problemas-desafios dizem respeito “às necessidades econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza [...] produzida do modo de produção dominante no país” (REIS, 2011, p. 161). Os textos coletivos são produções elaboradas a partir da vez, voz e decisão dos alfabetizandos(as). São os “livros didáticos” que conduzem todo o processo alfabetizador do Cedep, um livro falado-vivido-construído-gestado por todos os educandos e educadores. Por fim, os fóruns são espaços deliberativos e de convivência fraterna, em que alfabetizandos(as), alfabetizadores(as), coordenadores do Movimento Popular e estudantes da UnB avaliam e reorientam coletivamente o trabalho da alfabetização.

Na análise de Souza (2014), identifica-se que a lógica de funcionamento proposta pelo Programa DF Alfabetizado vai de encontro à perspectiva de trabalho já existente no Cedep-Genpex/FE/UnB e isso traz, inicialmente, um impasse. As palavras geradas inviabilizam a proposta da retirada da situação-problema-desafio e dos fóruns, espaços deliberativos do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. O livro didático do Programa concorre com a produção do texto coletivo também originária do Cedep.

Essas divergências ocasionam dúvidas sobre a permanência da UnB no processo de acompanhamento do DF Alfabetizado. Há sentido em continuarmos acompanhando as turmas de alfabetização vinculadas ao Programa? Essa pergunta ocasiona uma reunião entre o Movimento Popular Paranoá-Itapoã, UnB e Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A pergunta que nos move é: o que podemos fazer para caminhar juntos? Sabíamos que não teríamos 100% da direção político-pedagógica da alfabetização, mas também não poderíamos aceitar não termos nada. Dessa reflexão, conseguimos manter o trabalho com texto coletivo. A partir das palavras geradas, o Programa DF Alfabetizado, no Paranoá-Itapoã, passa a desenvolver o texto coletivo. Essa é a nossa primeira vitória, ainda na implementação das primeiras turmas do Programa no Paranoá-Itapoã. Com o

passar do tempo, o Movimento Popular e o Genpex/FE/UnB ganham mais espaço junto ao processo formativo dessa ação governamental. Esses espaços vão sendo ocupados e, em 2016, a Secretaria de Educação subscreve a especificidade do trabalho realizado pelo Movimento Popular do Paranoá-Itapoã em parceria com o Genpex/FE/UnB.

Souza (2014) faz-me problematizar o porquê das especificidades e construções locais ficarem submetidas às regras de funcionamento de Programas temporários que são apenas agentes de financiamento. Silveira (2013) tensiona essa discussão pontuando sobre o esforço que é despendido no Programa DF Alfabetizado e como ainda assim é baixa a continuidade de alfabetizados que prosseguem na Rede Pública de Ensino, apenas 4,16%. Ressalta ainda que esse Programa pode, inclusive, estar tirando a responsabilidade do gestor da oferta de matrículas regulares de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na Rede Pública de Ensino.

Essas análises reforçam para mim a demanda de Maria de Lourdes, integrante do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, sobre a necessidade de chegarmos à Rede Pública. Aprofundar e levar adiante a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na Rede Pública de Ensino tem sido um desafio do Movimento Popular e também das próprias políticas públicas desenvolvidas pelos dirigentes. Concentrar nossos esforços na Rede Pública, sem ofertas paralelas via programas, é importante. Cair na Rede, superando desafios, construindo elos, estratégias que nos façam caminhar na perspectiva de fortalecer a experiência historicamente acumulada de diálogo entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores do Paranoá e Itapoã.

Com o **Capítulo 4**, realizo o que denomino de minha “Costuração 1”, procuro responder meu objetivo específico de problematizar as vozes e sentidos que constituem o campo da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores ao longo da História da Educação brasileira. Tecitura que me desafia a mergulhar nessa jornada histórica e buscar os pontos que se cruzam e os que não cruzam entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos. Não busco um passado “imóvel das épocas antecedentes; quero o passado que está vivo” (BAKHTIN 2010, p. 226). Compreendo que essas vozes e sentidos de antes estão vivas agora e continuam precisando ser problematizadas, tocadas, algumas potencializadas, outras superadas.

Nos subcapítulos, 4.1 e 4.2, “E se os indígenas tivessem nos encantado?” e “Educação para quem?” compreendo com mais amplitude a necessidade de construir

propostas educacionais que valorizem e escutem a identidade dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Histórias de vidas ancestralmente constituídas por afetos-desafetos, inclusões-exclusões, desafios-superanças, silenciamento-dessilenciamentos. No subcapítulo 4.3, “Renovação?”, discuto a natureza da relação que se constitui historicamente entre educadores e educandos. Como construir um processo de ensino-aprendizagem que seja ativo, acolhedor, horizontal? Horizontalidade entre educandos(as)-educadores(as), uma relação de fala, escuta e desenvolvimento coletivos-mútuos.

No subcapítulo 4.4, “Desenvolvimento?”, Indago-me: como educar com fome? Realidade que precisa ser enfrentada quando assumimos trabalhar com os sujeitos das camadas populares. Não somos indiferentes. No subcapítulo 4.5, “Prática de Liberdade?” o grito de fome e o grito do de pé no chão são ouvidos e se tornam práxis educativas. Que conflito é esse?, pergunto-me. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores emerge no confronto pela transformação das relações sociais de opressão do capital. A Educação Popular, nesse período, tem a marca da luta política. Marca que é atual e necessária, pois injustiças, exclusões e silenciamentos continuam sendo produzidos e reproduzidos pela nossa sociedade.

No subcapítulo 4.6, “Cale-se?”, resgato a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores sob a égide de um regime autoritário e centralizador da ditadura civil-militar brasileira no período de 1964 a 1985. O que é possível fazer? Vieira (2016) ao analisar as memórias de educadores(as) populares que vivem neste período, alimenta a esperança real de que é sempre possível fazer algo. No subcapítulo 4.7, “Democracia?”, problematizo a democracia brasileira que, embora proclamada, ainda precisa ser profundamente vivida. Democracia com fome? Diz, Mandela, é uma concha vazia. A garantia dos direitos sociais, dentre eles a educação, a toda a população brasileira é uma das condições para a construção de um país democrático-participativo. Resgato nesse subcapítulo, a experiência singular dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, como movimentos sociais de articulação e garantia do direito à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

No subcapítulo 4.8, “Esperança?”, destaco a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores na primeira década do século XXI. As ações realizadas tocam na natureza da oferta: como realizar uma oferta que integre o ser humano dividido? Emerge desse período, com mais intencionalidade, a oferta de cursos que integram a Educação de

Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Problematiza-se, com isso, sobre qual o lugar que a EJAIT tem ocupado na sociedade. Muito a avançar e aprofundar.

Por fim, no subcapítulo 4.9, “Especificidades da EJA no DF?”, mergulho nas singularidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no Distrito Federal, 2011-2014. Período, por um lado, de intensa regulamentação da modalidade, com as Diretrizes Operacionais da EJA e o Currículo em Movimento. Por outro lado, um momento ainda dependente de uma busca ativa que é realizada pelo fomento de um Programa Governamental temporário. Busca ativa que tem se mostrado imprescindível para a modalidade, por isso precisa ser realizada como uma estratégia processual-orgânica na Rede Pública de Ensino.

A problematização realizada neste capítulo contribui para minha compreensão-produção desse processo de constituição histórica da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Reconheço, assim, que essa Tese é produto e produtora de uma história que é viva, contínua. No próximo capítulo, minha Costura 2, destaco a singularidade da Educação Popular que se constitui historicamente entre o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e a Universidade de Brasília.

5. COSTURAÇÃO 2: VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR DO PARANOÁ-ITAPOÃ

Caminho, agora, para o meu segundo objetivo da Tese: investigar as vozes e sentidos da Educação Popular, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã⁴⁴, que têm como marca a perspectiva histórico-cultural marxista de desenvolvimento humano. Qual é a singularidade da Educação Popular que vem sendo constituída no Paranoá-Itapoã? Quais as vozes e sentidos são produzidas ao longo dessa trajetória e representam essa relação social viva de confronto de classe?

As palavras e sentidos produzidos na Educação Popular do Paranoá e Itapoã fazem parte de uma arena onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória: “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 67). Assim, essas ações-palavras-sentidos continuam sendo produzidas eternamente nessa arena intersubjetiva. Palavra que não é vazia, mas carregada de sentidos. Sentidos de um dado contexto que precisam ser interpretados, descobertos, ressignificados. É desse lugar singular, da Educação Popular do Paranoá-Itapoã, que quero dialogar com a Rede Pública, daí ser imprescindível compreender de onde falo, quais vozes e sentidos têm me constituído como ser humano.

O trabalho de mais de 30 anos entre a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã é um espaço fecundo que se desafia a articular o *ensino*, como forma “da comunhão, da comunicação, do aprendizado mútuo” (REIS, 2008, p. 6); a *pesquisa* como produção do conhecimento que se desafia a “superar as exigências da existência e da sobrevivência como base do tornar-se humano, assim como aconteceu com nossos ancestrais” (REIS, 2008, p. 6); e a *extensão* “como trabalho conjunto universidade-sociedade civil organizada [...] em que a universidade e a população se organizam política-epistemológica e pedagogicamente em função das necessidades e exigências de sobrevivência e existência [...]” (REIS, 2008, p. 6-7).

Articulação ensino-pesquisa e extensão que acompanho desde 2001, meu primeiro semestre na graduação em Pedagogia. Mão a mão, retalho a retalho, voz a voz, dia a dia, sol a sol, chuva a chuva, a relação Universidade de Brasília e Movimento

⁴⁴ Lembro ao leitor que o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã é aqui representado pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep. Por isso, ao longo do texto também utilizo a denominação Cedep.

Popular do Paranoá-Itapoã vai se constituindo. Dessa caminhada histórica emerge o Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – Genpex/FE/UnB. Grupo, formalizado em 2000 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que abarca e abraça toda a produção realizada decorrente dessa parceria, de 1985 até os dias de hoje.

Cada ser humano que chega ao Genpex/FE/UnB deixa sua marca, sua produção. O que existe hoje, teve um primeiro passo. Às vezes, olhando a aparência de agora, não temos dimensão da caminhada de enfrentamento e construção que alicerça todo o trabalho. Uma caminhada que é histórica, que modifica as circunstâncias antigas e entrega, para nós, circunstâncias outras que nos permitem realizar, inclusive, essa Tese:

A história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas **em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente**; chega-se a desnaturar esses fatos pela especulação, fazendo-se da história recente a finalidade da história anterior. (MARX & ENGELS, 2000, p. 46-47, grifo meu)

Imagino por alguns minutos a sensação de medo que a professora Marialice Pitaguary (1985-1989) sente ao se ver com a responsabilidade de coordenar, desbravar tal construção conjuntamente com o Movimento Popular. Importante salientar que, neste período, 1987, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília não funciona no período noturno. O currículo do curso de Pedagogia está voltado predominantemente para a formação de professores para o público infantil. Trago essas duas circunstâncias imaginando as “forças” contrárias que a professora Marialice vivencia e precisa se defrontar ao dizer seu “sim” ao Movimento Popular.

Lourdes⁴⁵ conta-me que no primeiro encontro que ocorre com a professora Marialice, os jovens percebem que ela não acredita muito na proposta do grupo do Paranoá. Ao identificarem isso, os jovens mudam a tática e convidam a professora para uma reunião no Paranoá. Ao chegar, uma multidão de pessoas a espera. O que ela deve ter sentido diante daquela multidão? Será que ela tinha todas as respostas? Com certeza, não. Mas com sua coragem, disse sim. Desafia-se a dar o primeiro passo, mesmo não

⁴⁵ Conforme já mencionado, Maria de Lourdes Pereira dos Santos é uma das lideranças históricas do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

sabendo onde vai chegar. Começa com o retalho de suas mãos. Sua decisão é fundamental para eu estar aqui hoje realizando, tecendo, essa Tese. Coordena essa ação conjunta de 1985 a 1989, quando retorna à sua terra natal, Ouro Fino, Minas Gerais.

Nesse momento, o professor Renato Hilário dos Reis, recém distribuído como Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade de Brasília, aceita o desafio de dar continuidade à caminhada recém-iniciada pela professora Marialice Pitaguary. Não começa do zero, começa a partir dos passos dados pela professora, pelo coletivo de estudantes da UnB e pelos jovens do Movimento Popular. Renato não vem sozinho, como registra Gilene ao relatar sua chegada ao Projeto: “Nessa época, em que comecei é que a professora Marialice da UnB saiu e aí veio o professor Renato [...] O grupo da UnB aumentou. Vieram os professores Renato Hilário dos Reis, Cristiano Alberto Muniz, Antônio Vilar Marques de Sá [da educação] e Eugênio, Stela Maris, e posteriormente Maria Isabel Magalhães [da linguística]” (REIS, 2011, p. 176).

Em conversas informais com estudantes da UnB que participam desse momento inicial de construção, contam-me que o “pau”⁴⁶ entre Universidade e Movimento Popular é grande. Não têm muitas certezas de como fazer essa proposta. Discussões, conflitos, concordâncias e discordâncias fazem parte desse processo. Professor Renato coordena o projeto de 1987 até 2016, quando se aposenta da Universidade. Dando continuidade ao trabalho, com muita generosidade e coragem, assume a professora Dr^a Maria Clarisse Vieira. Agora, com novos enfrentamentos.

Para compreender as vozes e sentidos que vão se constituindo nessa jornada do Genpex, seleciono, para essa “costuração”, quatro trabalhos acadêmicos que perpassam toda essa historicidade do grupo, de 1985 a 2015. Produções que estão antes da nossa inserção na Escola Pública, em 2015, sendo um livro-tese de doutorado e três dissertações de mestrado. O principal parâmetro para escolha desses trabalhos é a intencionalidade dos quatro em investigar o efeito-repercussão dessa ação conjunta na vida dos sujeitos envolvidos.

O primeiro é o livro-tese do professor Dr. Renato Hilário dos Reis “A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos”. Trabalho que registra a síntese da construção Movimento Popular e Universidade de Brasília, ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, base de toda a produção do Genpex/FE/UnB. Além desse livro-tese, seleciono três dissertações que investigam a

⁴⁶ A palavra pau está sendo utilizada no sentido de brigas, conflitos.

repercussão dessa parceria na vida de educandos(as), educadores(as) e estudantes-pesquisadores da UnB egressos(as).

A primeira dissertação é a de Airan Almeida de Lima, que investiga os educandos e as educandas egressas da experiência do Projeto Paranoá que estão na Rede Pública de Ensino. O título da pesquisa é “Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade do Paranoá-DF”, trabalho defendido e aprovado em 1999, na FE/UnB.

A segunda dissertação é de Leila Maria de Jesus, que aprofunda o olhar dos educadores e educadoras egressas do Projeto Paranoá que estão na Rede Pública. Essa produção está consubstanciada na dissertação “A repercussão da atuação de educadores populares do Cedep/UnB na Escola Pública do Paranoá”, defendida e aprovada em 2007, na FE/UnB.

Finalizando essa tríade de análise, está a dissertação de Sttela Pimenta Viana, que procura os estudantes da UnB, pedagogas e pedagogos, egressas(os) do Projeto Paranoá e que trabalham com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. O título deste trabalho é “As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos”. Trabalho defendido e aprovado no ano de 2012, na FE/UnB.

Compreendo que a análise desses trabalhos responde ao segundo objetivo da Tese: investigar as vozes e sentidos da Educação Popular constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, que têm como marca a perspectiva histórico-cultural marxista de desenvolvimento humano. Esse aprofundamento é fundamental para a emergência do terceiro objetivo dessa pesquisa: contribuir com o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, que vem ocorrendo, desde 2015, em uma Escola Classe do Paranoá-Distrito Federal, a partir da parceria Universidade de Brasília, Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep e Rede Pública de Ensino.

5.1 Roda de costura do Genpex – nossas vozes e sentidos

Realizados os esclarecimentos sobre a escolha dos trabalhos, chamo para minha costura os amigos e as amigas do Genpex/FE/UnB. Convido-os a trazer para a mesa o retalho que possuem e uma agulha. Vamos costurar nossa colcha. Coloco na mesa, café,

pão de queijo e um bolo de milho. Atrativos para que todos participem dessa “costuração”. Estamos em uma roda de costura e diálogo. Decidimos sentar no chão. Assim, manuseamos com mais facilidade o forro da colcha e podemos ir costurando nosso retalho simultaneamente.

O professor Renato chega com um retalho vermelho, no formato de um grande coração. Chega com a humildade do sábio que sabe muito, mas tem consciência que ainda tem muito a aprender. Começa a sua costura. Diz que é um grande presente da vida receber da professora Marialice Pitaguary o desafio de continuar o trabalho no Paranoá e responder a pergunta apresentada pelo Movimento Popular do Paranoá: como ensinar a ler, escrever e calcular, contribuindo para a superação das exigências de existência e sobrevivência do ser humano, continuando a caminhada histórica de nossos ancestrais de avanço da constituição humana?

Dessa indagação, vem se construindo a muitas mãos uma proposta político-pedagógica para a Alfabetização de Jovens e Adultos do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã: apropriação de leitura, escrita e cálculo, mas, intrinsecamente, constituição de uma participação de jovens, adultos e idosos na solução dos problemas vividos pelos moradores do Paranoá, hoje, também Itapoã⁴⁷. Renato alerta: não é uma receita, é uma proposta coletiva que vai se constituindo no percurso e que precisa estar aberta e em diálogo com cada momento histórico vivido por essa ação conjunta.

Essa construção histórica é sistematizada em uma tese, no ano de 2000, e em um livro, dez anos depois, em 2011. Renato esclarece que na tese, em 2000, o título de seu trabalho é “A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá. Em 2011, quando da escrita do seu livro, uma mudança significativa ocorre, tendo em vista as ressignificações da caminhada que está em permanente movimento. O título do livro passa a ser “A constituição do ser humano: amor, poder e saber na educação/alfabetização de jovens e adultos”. Há uma inversão do político com o amoroso. Se, na tese, o político está à frente, com a maturidade, Renato percebe que o amor é o início, é a base de tudo.

Essa *amorosidade, acolhimento mútuo*, perpassa todos os momentos da proposta historicamente construída no Paranoá. É uma marca histórica da Educação Popular do Paranoá e, hoje, também do Itapoã. O trabalho inicia-se em sala de aula, espaço micro

⁴⁷ Lembro ao leitor que a ampliação da parceria com o Itapoã ocorre em 2005, quando a população organizada do Itapoã-Distrito Federal demanda da Universidade de Brasília e do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep ajuda para iniciar a Alfabetização de jovens e adultos.

de convivência e aprendizagem coletiva, em que educandos, educadores e estudantes-pesquisadores da UnB encontram-se pela primeira vez. Encontro banhado pela acolhida e aprendizagem mútua: “A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo. A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, seja alegria, diante daquilo que o aflige em si mesmo. Mas tendo alguém para partilhar e compartilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção” (REIS, 2011, p. 72).

Nesse espaço de acolhida, discutem e escolhem, coletivamente, *a situação-problema-desafio* que representa a turma de alfabetização. Essas situações “referem-se às necessidades econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente [...] produzida do modo de produção dominante no país.” (REIS, 2011, p. 161).

Em seguida, todas as turmas são convidadas a participar do espaço macro de convivência e aprendizagem coletiva, denominado Fórum. É uma grande aula coletiva em que se estabelecem as linhas orientadoras de todo o processo alfabetizador. Nesse espaço, apresentam-se *as situações-problemas-desafios* das turmas e decide-se qual delas é a prioritária para o grupo. As demais não são excluídas; apenas são colocadas em uma sequência de prioridades.

A *situação-problema-desafio* escolhida transforma-se no centro do processo alfabetizador, outra singularidade da Educação Popular do Paranoá-Itapoã. Pergunta-se: como as diversas linguagens dialogam com a situação-problema-desafio? Em cada turma, essa indagação traz à tona diversas atividades ligadas à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Informática. Elaborar-se um texto coletivo. O *texto coletivo* é também uma peculiaridade dessa construção histórica. A partir do levantamento das várias significações da situação-problema-desafio, costura-se um texto coletivo com as vozes de todos da turma: texto, frase, palavra, sílaba, letra. Tudo pode ser explorado pelo(a) educador(a) no processo de alfabetização.

Não mais as cartilhas prontas como centralidade, mas o texto criado coletivamente. Educadores e educandos têm a oportunidade de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, mas não ficam somente nele, pois também são produtores e autores de novos conhecimentos. Produção de um conhecimento encarnado na vida dos sujeitos. Sobre a produção do texto coletivo, é importante registrar que, em 2018, está em processo de finalização um livro do Genpex que investiga especificamente

“As significações do texto coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá e Itapoã UnB/Cedep”. Nesse livro, destaco uma parte da conclusão do trabalho que diz que os textos coletivos “são diálogos (escuta e fala elaborantes) de vida e existência entre e com as/os alfabetizadas/os, alfabetizadoras/es, professoras/es e estudantes da UnB. Constitui-se como momento singular de participação da/o alfabetizada/o e, como tal, do exercício de dessilenciamento (perda do seu medo de ser)” (GENPEX, 2018, p. 87)

O processo de alfabetização torna-se um espaço estratégico para a construção de um conhecimento que é parte da exercitação da superação das situações-problemas-desafios da população. Quais estratégias podem contribuir para a superação dessa situação-problema-desafio? Questão que também é pensada-planejada em cada turma e no fórum da Alfabetização de Jovens e Adultos. O encaminhamento, por ser coletivo, fortalece o processo de exercitação de sua superação. “Não estou sozinho no mundo, tenho a quem recorrer”. Definidos os encaminhamentos de superação da situação-problema-desafio, estabelecem-se as estratégias a serem seguidas. Nem sempre essa exercitação gera a plena superação da situação-problema-desafio. Porém, essa exercitação coletiva é um aprendizado fundamental na perspectiva histórico-cultural marxista de desenvolvimento humano: é necessário lutar para sobreviver, existir, tornar-se humano.

Nessa concepção, o trabalho é condição primeira, por ser o alicerce do desenvolvimento humano, como defende Engels (1979, p. 215) “O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” e como premissa de Marx (1996, p. 211): “[...] o trabalho é um processo de que participam homem e a natureza [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”. Trabalho como relação de transformação recíproca homem-natureza, que Pino me ajuda a compreender como basilar para a concepção de desenvolvimento humano em Vigotski:

A idéia de Marx, de que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (1982, p. 78), aplica-se, segundo Vigotski, a todas as funções psicológicas (pensamento, linguagem, percepção, memória etc.). O que significa que, se por *vida* entendemos as novas condições de existência criadas pelo homem e não as existentes na *natureza*, estas funções não são o produto desta mas daquelas. (PINO, 2000, p. 62, grifo meu)

A vida, nossos pensamentos, linguagem, percepção, memória, não como algo dado natural ou apenas biológico, mas como construções sociais e históricas que se constituem ao produzirmos nossa existência humana, na relação recíproca ser humano-natureza. Produção da existência que, no capitalismo, tem como marca estrutural um embate de classe entre capital e trabalho. Sobre isso, Vigotski, em seu Manuscrito de 1929, afirma: “Atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Compreendo com Reis, Engels, Marx, Pino e Vigotski, que nos constituímos nas relações sociais, não mecanicamente, mas dialeticamente. Nós também individual-coletivamente constituímos essas relações sociais. Relações sociais contraditórias e de antagonismo de classe, em que estão em disputa capital e trabalho, que são a natureza do nosso desenvolvimento humano. Relações de contradição que constituem a história da humanidade, a minha história, a história do Genpex/FE/UnB, a história do Paranoá-Itapoã e o desdobramento político-pedagógico da situação-problema-desafio (escolha, exercitação da superação e possível superação).

O desdobramento político-pedagógico da situação-problema-desafio, com seus avanços e não avanços, nos convida a realizar uma permanente avaliação do processo. O que pode melhorar? Socializa-se, a partir das múltiplas vozes e sentidos, o vivido, conscientes de que sempre temos o que avançar. A socialização é realizada como finalização dos momentos de partilha e convivência. É um espaço de comemoração, onde saber e sabor fazem-se presentes. Assim, geralmente, com um lanche coletivo, celebra-se esse encontro, uma verdadeira festa de finalização e reabertura do novo ciclo, de novos enfrentamentos.

Em sua tese, Reis (2001;2011) investiga a caminhada histórica de luta do Paranoá-Itapoã e como os sujeitos se constituem nesse processo. Realiza cinco entrevistas, sendo quatro com alfabetizadoras e lideranças do Movimento Popular e uma com um alfabetizando. Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Lourdes); Maria Creuza Evangelista de Aquino (Creuza); Gilene Maria dos Reis (Gilene); Eva Lopes Sampaio (Eva); Jerry Adriani da Rocha Nascimento (Jerry). Dessa conversa, que é denominada pelo autor de “Roda de Prosa”, corrobora-se a tese de que no Projeto de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores do Paranoá-Itapoã, aqui denominado de

Projeto Paranoá-Itapoã, há um sujeito de amor, poder e saber em constituição. Sujeito de amor, como aquele que acolhe e é acolhido. Sujeito de poder, que conquista e exerce poder. Sujeito de saber, que produz conhecimento.

Nessa tese, Eva, ao falar dessa construção político-pedagógica, registra *a marca da luta, do trabalho coletivo e da superação*: “A pessoa não desistia. Levantava novamente [o barraco] com ajuda dos outros” (REIS, 2011, p. 151). A história dos moradores do Paranoá é uma história de resistência coletiva. Vêm do Nordeste, com muita dificuldade, superando a fome, a morte de filhos, a dor. Vêm no pau de arara, com muito sofrimento. Querem trabalhar e conseguem. Trabalham duro e constroem Brasília. Suor, pó, mãos e pés calejados. Deixam muito de si nesta terra. Alguns perdem suas vidas. A construção inicial acaba. Querem ficar, continuar vivendo nessa terra prometida. Porém, não encontram morada. Precisam batalhar para garantir direitos mínimos. *Luta coletiva, resistência e superação* dos problemas são marcas dos sujeitos que se constituem no Projeto Paranoá-Itapoã.

Eva ressalta a *marca da acolhida*: “O contato entre alfabetizador e alfabetizando era grande e carinhoso. Isso levou muitos a continuar e terminar os estudos” (REIS, 2011, p. 153), Ainda sobre a acolhida, aparece a importância da *escuta ao educando* “É assim que eles conseguem se libertar daquela coisa de ficar em silêncio. A Educação Popular no Paranoá-Itapoã garante esse desenvolvimento com os alunos” (ibidem, p. 159). A dimensão da escuta como parte estratégica de romper o silêncio estruturante que os educandos e as educandas chegam à escola. Acolhida que *olha e chama pelo nome* “É claro que vai ocorrer uma apresentação inicial da turma. Eu ia olhar para você, conversar, perguntar seu nome e é claro você ia ficar de cabeça baixa” (Ibidem, p. 167). O olhar, o chamar pelo nome, gestos singelos que muito representam para aquele e aquela que são sempre invisibilizados na sociedade.

Creuza e Gilene reforçam a *dimensão do coletivo, de se fortalecer no coletivo, de vencer a timidez, as dificuldades de relacionamento com o outro*: “Eu tinha, então, dificuldade de relacionamento. De descobrir as outras pessoas, de divulgar o que eu sabia para as outras e eu não sabia criar as oportunidades. [...] esse meu desenvolvimento dentro da sociedade e da política aprendi no e com o projeto.” (REIS, 2011, p. 181). A convivência como um desafio a ser superado em uma sociedade que valoriza o indivíduo, o particular, o meu, o seu. Vencer barreiras de estar com, de participar, de se colocar sem

medo. Gilene e Creusa reforçam esse grande aprendizado dessa iniciativa conjunta e popular.

Sobre a *participação e exercitação política* na sociedade, Gilene relata duas aulas que vivenciam esse processo coletivamente com os estudantes. A primeira, com o educando Valmir: “Depois dessas discussões, Valmir reuniu e coordenou seus colegas de emprego e entraram na justiça contra a empresa, que tinha assinado [...] um contrato de seis meses e queria anulá-lo” (REIS, 2011, p. 188). A escola e a sala de aula como espaços privilegiados de se discutir e encaminhar soluções para a garantia dos direitos dos trabalhadores.

Sobre a segunda aula, Gilene relata a participação de educandos e educandas no processo de discussão do orçamento participativo do Paranoá nos anos de 1996, 1997 e 1998: “Esse coletivo de alunos saiu fazendo campanha nas quadras explicando às pessoas da importância de se votar na reforma e ampliação da escola. Foi uma grande mobilização e um movimento histórico” (ibidem, p. 192).

Outro elemento importante reforçado por Gilene, é o reconhecimento que o processo educacional é *uma troca de saberes em que cada um contribui com o que é, o que sabe, o que pode*, como ressalta Creusa: “Olha! Eu estou aqui não como professora, eu não vou estar aqui na frente e vocês atrás de mim. Estamos aqui juntos e não há ninguém superior. Estamos aqui para trabalhar, aprender e crescer juntos.” (Ibidem, p. 199). Uma constituição de sujeitos de saber que não é uma prerrogativa apenas da Universidade. Cada um tem o direito de dizer e pensar a partir de seu lugar, não havendo hierarquização de saberes, mas sim, saberes diferentes.

Jerry também ressalta em sua fala a importância do *tratamento acolhedor* que é realizado nas salas do Projeto Paranoá-Itapoã: “Aqui no Cedep, quando eu não sabia, a professora ia lá com aquele sorriso e dizia: Ah! Deixa eu ver...ficou bonito [...] Então, você ficava contente de pegar o caderno e dar o caderno novamente para ela corrigir” (REIS, 2011, p. 210). Reforça ainda que, dentro da Rede Pública, enfrenta muitos desafios, encontra apoio em alguns professores “Existem professores que são ótimos. A professora Mara é ótima, tem muita paciência” e, em outros, não “[...] tem muito professor da Fundação Educacional [atualmente Secretaria de Estado de Educação do DF] que trata muito mal seus alunos. O tratamento devia ser outro. Todo mundo é ser humano” (Ibidem, p. 215-216).

Airan, ao ver os pontos destacados por Renato, entra na costura com o seu retalho. Senta no chão e traz um retalho em formato de interrogação. Em seu mestrado, acompanha os educandos e as educandas do Projeto que vão para a Rede Pública. A pesquisa ocorre nos anos 1997, 1998 e 1999. O retalho de Airan vem carregado de perguntas sobre a influência do processo de participação popular na superação do fracasso escolar. Precisa tirar a “prova-real” de que o trabalho do Projeto Paranoá tem algum tipo de repercussão. Sua hipótese inicial é negativa, não acredita no efeito repercussão dessa ação conjunta Genpex/FE/UnB e Cedep. A categoria fundamental de sua investigação é a *participação*. Exaustivamente, discute as nuances da participação no âmbito político, epistemológico, administrativo, pedagógico e na gestão escolar. Faz isso buscando caracterizar a singularidade da *participação popular* vivenciada no Projeto Paranoá-Itapoã como contribuidora à superação do fracasso escolar.

A dissertação de Airan Almeida de Lima é elaborada ao final da década de 1990, período em que, no Distrito Federal, assume o governo democrático e popular (1995 a 1999) e ocorre a implantação da Escola Candanga. Essa escola tem, como um de seus objetivos centrais, “aumentar a participação da comunidade na escola, com vistas à superação do fracasso escolar e formação de um cidadão crítico” (LIMA, 1999, p.162). A proposta é de criar uma escola que transforme a lógica hegemônica de funcionamento das instituições de ensino, buscando superar o processo de fracasso escolar:

[...] pretende-se transformar a escola não cidadã do capitalismo, que exclui os educandos, em escola cidadã, que supera o processo de exclusão como a evasão e a repetência na perspectiva de **formar um cidadão que transforme o capitalismo não cidadão (excludente) em capitalismo cidadão (includente)**. Que torne a competitividade cega, em humana; da legalidade excludente, em includente; que substitua o egoísmo mesquinho e medíocre pela fraternidade com ética e justiça. Esta parece ser a revolução da educação. (LIMA, 1999, p. 169-171, grifo meu)

A perspectiva de participação da Escola Candanga tem dissonâncias com a categoria de participação popular defendida por Lima (1999), que tem a ver com “uma intervenção histórica na sociedade, com vistas à sua modificação sobretudo no processo de produção, administração e usufruto dos bens materiais, culturais, educacionais, enfim participação direta sobre os meios de produção social da vida [...]” (LIMA, 1999, p.127). Lima alerta sobre o cuidado que se deve tomar ao defender uma participação política entre pessoas que não possuem igualdade de condições sociais de sobrevivência. Distingue a participação da Escola Candanga, uma participação concedida, que tem como limite o

espaço escolar e a legalidade estabelecida pela gestão democrática, e a participação popular, que tem como finalidade a transformação social em sua totalidade:

Assim, percebe-se claramente que o objetivo da participação na gestão democrática (concedida) está limitado a contribuir na superação dos problemas da Comunidade Escolar. **E a participação histórico crítica da educação popular tem por objetivo contribuir com a superação dos problemas sociais de toda comunidade do Paranoá, inclusive a escolar.** (LIMA, 1999, p.226, grifo meu)

Ao fazer essa distinção, Lima (1999) não nega que a proposta de participação da Escola Candanga traz contribuições e avanços à perspectiva da escola tradicional, em que a participação é restrita aos educadores e direção. A Escola Candanga amplia os espaços participativos dentro da instituição de ensino, com vistas a contribuir para a permanência e continuidade dos estudos dos educandos e das educandas. Lima ressalta, porém, que a natureza de participação na proposta da Educação Popular tem maior abrangência, porque dedica-se à resolução das situações-problemas-desafios da vida da comunidade, sem estar atrelada aos limites legais da instituição de ensino. A busca, inclusive, é para transformar também as legalidades que oprimem e dificultam a realização plena individual e coletiva dos seres humanos.

A partir dessa discussão, Lima (1999) identifica uma tendência dos egressos da Educação Popular do Paranoá em resistir e continuar os estudos na Rede Pública de Ensino: “Ao se analisar a trajetória escolar dos 23,4% de alunos do supletivo⁴⁸ que são egressos da educação popular e que estavam estudando no período de 1995 a 1998, 26,3% deles haviam abandonado os estudos, 11,3% foram transferidos e 62,4% permaneceram estudando.” (LIMA, 1999, p.260). De cada 100 alunos egressos da Educação Popular, 62 permaneceram estudando na fase 3 (2º Segmento, de acordo com a legislação atual na Secretaria de Estado de Educação do DF, mais conhecido como 8ª série do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Os egressos da Educação Popular têm uma disposição maior em resistir à tendência do supletivo a reproduzir o fracasso escolar. Lima (1999) descobre com sua pesquisa que essa tendência tem a ver com a participação social aprendida na Educação Popular:

Os fatores que possibilitaram essa permanência no supletivo advêm da capacidade dos egressos, da diretora e da coordenadora do supletivo de

⁴⁸ Supletivo é a nomenclatura para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, utilizada pela Lei nº 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é anterior à Lei nº 9.394/1996, que está em vigor. Em 2018, a denominação legal é Educação de Jovens e Adultos.

estabelecer inter-relações com os estudos escolares às situações problemas da vida, criando uma resistência ao fracasso escolar do supletivo e a predisposição dos egressos à participação voluntária nas atividades em sala. **Isso provocou uma atitude de resistência frente aos obstáculos ao prosseguimento dos estudos refletindo a metodologia da educação popular em sua ênfase na participação social** tornando-se assim, no grande fator de resistência dos egressos aos obstáculos sociais e escolares à continuidade dos estudos. (LIMA, 1999, p. 260, grifo meu)

Como destacado, “uma atitude de resistência frente aos obstáculos”, essa descoberta de Lima (1999) desvela que há uma aprendizagem singular na proposta da Educação Popular do Paranoá, que tem contribuído para o prosseguimento dos estudos dos educandos e educandas egressas: *aprendem que problema não é para desistir, mas para superar*. Descoberta que contraria, inclusive, a sua hipótese inicial da dissertação de que a Educação Popular do Paranoá nada interfere na vida do educando e da educanda que estão na Rede Pública. Renato, olhando nos olhos de Airan, retoma novamente a linha e a agulha e faz um reforço à costura. Um ponto fundamental: a espécie humana avança e se torna humana superando as exigências de existência e sobrevivência. Esse é o sentido vivido e ensinado pelos egressos da Educação Popular do Paranoá, quando não desistem da escola.

A pesquisa de Airan coloca uma lupa sobre a trajetória dos educandos e educandas egressas, destacando a singularidade da participação popular como uma participação mais abrangente e comprometida com a transformação social. Além disso, ressalta que os(as) educandos(as) egressos(as) têm uma tendência à permanência e superação do fracasso escolar porque aprendem na Educação Popular que enfrentar e superar problemas é parte da vida.

Leila Maria de Jesus, nossa querida Leila, com sua calma, tranquilidade, verdade e coragem, ouve a conversa de Airan e Renato e diz com muita ênfase: essa costura está incompleta. Traz outro retalho. A busca que Airan faz dos educandos e educandas egressas é fundamental, mas onde estão os educadores e as educadoras da Educação Popular? Será que eles estão na Rede Pública? Se estão, a experiência no Projeto Paranoá-Itapoã traz alguma contribuição para o cotidiano escolar que vivenciam na Rede Pública? Mais uma investigação que estuda o efeito repercussão dessa ação conjunta Genpex/FE/UnB e Cedep.

A pesquisa de Leila é realizada nos anos de 2006 e 2007 e investiga os educadores e educadoras egressas da Educação Popular que estão na Rede Pública de Ensino.

Importante ressaltar que Leila é uma educadora do Movimento Popular que está na Rede Pública. Assim, esse objeto de pesquisa emerge a partir de sua própria trajetória de vida no Movimento Popular do Paranoá e, também, como professora/diretora de uma escola da Rede Pública de Ensino. Seu retalho tem cor de terra, de chão, trazendo a singularidade de Leila, que é uma filha genuína do Paranoá.

A experiência nesses dois espaços, quando na posição de direção, lhe fez perceber empiricamente que havia um diferencial entre os educadores da Rede Pública que são egressos do Movimento Popular. Mas que diferencial é esse? Formula, então, sua principal pergunta de pesquisa: “As educadoras populares que passaram pelo processo de aprendizado conjunto com outros/as educadores/as, alfabetizando/as e alunos/as da UnB, aprenderam/incorporaram essa perspectiva e a levam/desenvolvem na Rede Pública de Ensino? Se desenvolvem, de que natureza e com que intensidade?” (JESUS, 2007, p. 110).

Inicia sua investigação fazendo um levantamento dos educadores da Rede Pública que são residentes no Paranoá. Nesse levantamento, encontra 76 educadores da rede que são residentes no Paranoá. Dos 76 educadores, 25 passam pela orientação/participação na educação popular do Cedep, na Alfabetização de Jovens e Adultos. Desses 25 encontrados, Leila seleciona cinco educadores para fazer seus aprofundamentos: Francilene Noronha, Maria das Graças, Maria de Fátima Oliveira, Sílvia Soares e Silvana Silveira.

As conclusões de Jesus (2007), indicam que os(as) alfabetizadores(as) populares que estão na Rede Pública sentem a diferença, principalmente no que diz respeito à natureza do *coletivo*:

Nossos educadores egressos têm um olhar que vai além das condições materiais de ensino na escola pública. Tem um olhar para as condições subjetivas em que se dá a construção do fazer pedagógico dentro da escola pública. **Não estão alheios às dificuldades materiais apontadas acima, mas parecem entender que estas podem ser superadas na medida em que se instala o espírito coletivo no conjunto da escola.** (JESUS, 2007, p.160, grifo meu)

Se no Movimento Popular há uma dinâmica semanal de favorecimento da construção coletiva, na Rede Pública parece que isso não ocorre, segundo pesquisa de Jesus (2007). Os educadores egressos da Educação Popular sentem esse problema, esse isolamento, essa solidão. Mas de que natureza de coletivo sentem falta? Um coletivo que tem como premissa a acolhida mútua, como destaca Reis:

O fato de **ser ouvido, escutado, acolhido pelo outro**, por si só estabelece uma **dialogia**. O ser falante quer ser ouvido, escutado, compreendido, respondido, e por sua vez, responder à resposta do outro. [...] o ouvinte é tão ativo quanto o locutor, porque sua escuta é elaborante/elaborativa, **acolhe o outro, deixa-se penetrar por ele, aprender com ele, elabora, reelabora o que ouve e sente, e dá sua resposta**. E nessa alternância de sujeitos que falam e ouvem elaboradamente, estes se desenvolvem e se constituem. Se sentem acolhidos pelo outro e acolhem o outro. (REIS, 2000, p. 136, grifo meu)

A descoberta de Jesus (2007), amparada nos fundamentos trazidos por Reis (2000; 2011), problematiza os simulacros de coletivo que vivenciamos, em que a participação do grupo se resume apenas a uma consulta aos participantes do processo, mas a decisão final está resguardada a uma única pessoa. Não é esse coletivo que Jesus (2007) e Reis (2000;2011) estão defendendo. A natureza de coletivo defendida tem a ver com a acolhida humana, a escuta elaborante, a atenção, o olho no olho, o respeito profundo ao que o outro diz, mesmo discordando dele, e, principalmente, uma deliberação final que emerge a partir da vez, voz e decisão de todos, uma resultante dialética em que eu não venço, o outro não vence, nós vencemos e aprendemos juntos, estamos abertos a ver e ampliar posições individuais, sem exclusões. Aqui não cabe a indiferença do olhar, do corpo, a desqualificação antecipada, a base é a acolhida humana-existencial, em que a multiplicidade dos pontos de vista, das vozes e sentidos, se sobrepõe à busca pelo absoluto:

[...] cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. **No lugar do absoluto uma multiplicidade de pontos de vista:** os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; **e eles não conhecem privilégios nem hierarquias**. A revolução de Dostoiévski, no plano estético (e ético), é comparável à de Copérnico, ou ainda à de Einstein, no plano do conhecimento do mundo físico [...] já não há centro, e vivemos na relatividade generalizada. (BAKHTIN, 2010, p. XX-XXI)

Natureza de coletivo, que é de acolhida das múltiplas vozes e sentidos. Aprendizado de destaque na Educação Popular do Paranoá-Itapoã, conforme resultado encontrado pela pesquisa de Jesus (2007). Na Rede Pública, ao se defrontarem com as dificuldades e negativas para o estabelecimento de uma relação múltipla e coletiva, os educadores entrevistados por Jesus (2007) desenvolvem iniciativas individuais-subjetivas para enfrentar o isolamento e a voz absoluta: buscam mudar a relação social dentro da sala de aula, com o fortalecimento da turma; e trabalham na perspectiva do diálogo com os pares, procurando, pela argumentação e vivência, contagiar outros educadores.

Iniciativas individuais-subjetivas que almejam rupturar a lógica hegemônica do isolamento e constituir espaços de múltiplas vozes, múltiplos sentidos, de uma natureza de coletivo que é de acolhida humano-existencial.

Jesus (2007, p. 191) conclui que existe uma contribuição singular do Movimento Popular para a Rede Pública; que o Cedep possui um grande potencial de influência e de turbulência dentro das escolas públicas do Paranoá. Jesus (2007) ainda defende como continuidade da pesquisa, que o Cedep se assuma como parte constituinte da educação pública no e do Paranoá-Itapoã, a partir de sua experiência e aprendizado históricos na Educação Popular. Salienta, ainda, sobre a importância de pensarmos estratégias para que Movimento Popular e Governo possam construir uma mudança dentro do sistema público de ensino do Paranoá-Itapoã (JESUS, 2007, p. 105).

Sttela Pimenta Viana, acompanhando a trajetória da costura de Renato, Airan e Leila, pega seu retalho, sua linha e agulha e dá o seu ponto. Um retalho em formato de estrela, com um brilho próprio e intenso. Completa a incompletude do ponto de Lima (1999) e Jesus (2007), ao investigar os estudantes da Universidade que são egressos da experiência no Projeto Paranoá-Itapoã. Uma tríade de dissertações que investiga o efeito repercussão do Projeto. Sua principal indagação de pesquisa é: “como a trajetória formativa dos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá repercute em suas atuações profissionais? Numa perspectiva de Educação Popular e de contra-hegemonia, quais são os enfrentamentos, as superações e as possibilidades diante das suas atuações como pedagogos(as)?” (VIANA, 2012, p. 54)

O recorte de tecido de Sttela perfaz o período de 1986 a 2010, 26 anos de projeto. Desse intervalo de tempo, lista todos os estudantes da UnB que passam pelo trabalho do Paranoá. Identifica 89 egressos, sendo 48 pedagogos e 41 de cursos como Letras, Psicologia, Ciência Política, Engenharia, entre outros (VIANA, 2012, p. 84). Dos 48 pedagogos identificados como egressos, 23 são professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF; 12 não atuam na área de educação; e 13 atuam como pedagogos de organizações educativas, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Ministério da Educação - MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade Católica de Brasília - UCB, Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep, Ministério das Comunicações - MC e Ministério do Desenvolvimento Social - MDS, dentre outros.

Ainda sobre pedagogos egressos, seleciona os que têm no mínimo dois anos de Projeto, os que participam do encontro do Mantendo a Caminhada e os “que trabalham direta e/ou indiretamente com o público da educação de jovens, adultos e idosos” (Ibidem, p. 62). O termo “direta” é usado para qualificar os que estão em sala de aula com o público jovem, adulto e idoso; e, indiretamente qualifica os que trabalham tendo como foco esse público, mas não estão em sala de aula. Por exemplo, atuação em programas e projetos governamentais que têm como foco a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJA. Dos dois últimos recortes, encontra cinco egressos que trabalham com EJA, sendo três diretamente e dois indiretamente.

Esclareço que o encontro do Mantendo a Caminhada é uma reunião mensal realizada aos sábados, no horário das 15h às 17h30, pelo Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-Genpex, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília -FE/UnB. Esses encontros ocorrem desde o ano 2000, quando da constituição do Genpex como grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. É um encontro que vem se constituindo com dois objetivos mais prioritários: o fortalecimento da produção de conhecimento do grupo e a continuidade da interlocução entre os egressos do Genpex/FE/UnB e a Universidade, numa reoxigenação mútua.

Viana (2012), para aprofundar sua compreensão de seu objeto de estudo, realiza entrevistas com os cinco egressos que atendem aos critérios estabelecidos. Das entrevistas, destaco alguns aprendizados que são considerados como repercussão na vida dos pedagogos egressos do Projeto Paranoá-Itapoã. O primeiro é o sentido que essa ação conjunta traz para o próprio percurso da graduação em Pedagogia, quando garante a indissociabilidade teórico-prática. As falas dos sujeitos dessa pesquisa corroboram que essa é uma contribuição fundamental do Projeto Paranoá-Itapoã: “[...] A maioria das disciplinas da FE eram disciplinas comuns como qualquer outra, e que não tinham espaço de interação, de reflexão e de ação sobre a realidade. Então, o nosso espaço mais dinâmico de tentar exercitar aquilo que você aprendia nas disciplinas era o Projeto Paranoá.” (VIANA, 2012, p. 69).

Viana (2012) toca em uma questão que alicerça o fazer ciência do Genpex/FE/UnB: a práxis. Para isso, é fundamental retomar a compreensão de ciência

trazida por Gramsci, em que o cientista é um operário que busca a unidade teoria-prática como mediação dialética entre ser humano e natureza:

Entende-se por ciência a atividade teórica ou a atividade prático-experimental dos cientistas? Ou a síntese das duas atividades? Poder-se-ia dizer que reside **nisso o processo unitário típico do real, ou seja, na atividade experimental do cientista, que é o primeiro modelo de mediação dialética entre o homem e a natureza**, a célula histórica elementar pela qual o homem, pondo-se em relação com a natureza através da tecnologia, a conhece e a domina [...] A experiência científica é a primeira célula do novo método de produção, da nova forma de união ativa entre o homem e a natureza. O cientista experimentador **é um operário, não um puro pensador; e seu pensar é continuamente verificado pela prática e vice-versa, até que se forme a unidade perfeita de teoria e prática** (GRAMSCI, 1999, p. 166, grifo meu)

Relação teoria-prática, que é marca histórica da ação conjunta Universidade de Brasília e Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Semanalmente, às quintas-feiras, ocorre na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília o encontro de avaliação e reencaminhamento da *práxis* do Genpex/FE/UnB. Neste encontro, os estudantes-pesquisadores da graduação e pós-graduação avaliam o trabalho da semana, refletem e reencaminham os próximos passos. Movimento constante de ação-reflexão-ação em busca de superar as situações-problemas-desafios (REIS, 2000; 2011) da caminhada. Na pesquisa de Viana (2012), esse movimento prático ocasionado pelo Projeto Paranoá-Itapoã é ressaltado pelos sujeitos como indispensável para o processo de constituição do pedagogo:

No currículo de Pedagogia da FE-UnB, a maioria das disciplinas curriculares fica apenas na teoria e não proporciona aos estudantes o desafio da criação e da resolução de problemas com o enfrentamento da realidade. Nessa perspectiva, a ausência de diálogo entre os sentidos reais e existenciais e os conhecimentos teóricos não fornece condições para uma formação que desenvolva vínculos pessoais e profissionais significativos e que integre a totalidade do ser. (VIANA, 2012, p. 70, grifo meu)

Formação que desenvolva vínculos pessoais e profissionais, que integre teoria e prática, essa parece ser uma contribuição fundamental para os pedagogos egressos do Projeto Paranoá-Itapoã. Ainda sobre essa temática de formação de vínculos, integração teoria-prática, os sujeitos da pesquisa ressaltam a importância da formação de redes. Citam o encontro do Mantendo a Caminhada como estratégia que proporciona a continuidade desse aprendizado, mesmo depois da conclusão do curso: “Mesmo que esteja numa escola sozinha lá, claro que isso eu vejo assim, lá na escola tem que se buscar

essa coletividade e no *Mantendo a Caminhada* a gente tem que irradiar isso na nossa ação e atuação profissional e isso é muito importante.” (Ibidem, 2012, p. 77).

Buscar a coletividade, uma ação-reflexão-ação, seja na escola em que se trabalha, seja no *Mantendo a Caminhada*, como reforço a essa luta de não ficar sozinho(a), isolado(a). O aprendizado do estar, fazer, exercitar enfrentamentos conjuntos, aparece nos quatro trabalhos, de Reis, Lima, Jesus e, agora, Viana. Uma marca singular dessa ação conjunta Genpex/FE/UnB e Cedep.

Outra repercussão dessa parceria, ressaltada pela pesquisa de Viana (2012), é sobre o método de trabalho: “o método de trabalhar com a situação-problema-desafio te ajuda e muito a não ficar lamentando o problema” (VIANA, 2012, p. 80). Não lamentar o problema, mas buscar superá-lo; não sozinho, mas junto de um coletivo. Isso que dá força, como eu destaco em minha entrevista a Viana. “[...] tenho essa força porque fui me constituindo, no Projeto Paranoá, a ver um problema e superar um problema e isso me ajuda muito tanto no MEC quanto na minha vida pessoal em vários aspectos. Isso é a marca do Projeto Paranoá” (VIANA, 2012, p. 80). Novamente, a busca da superação das situações-problemas-desafios como ato do tornar-se humano, cada vez mais humano. Não lamentar o problema, mas criar alternativas, soluções, ser criatura e criador.

As pesquisas de Reis (2000; 2011), Lima (1999), Jesus (2007) e Viana (2012) complementam-se e aprofundam-se, ao analisarem a repercussão da trajetória de educandos(as), educadores(as) e pedagogos(as) que são constituídos pela parceria Genpex/FE/UnB e Cedep. Trazem para nós vozes e sentidos que vêm sendo delineados ao longo da trajetória histórica dessa costura. Trabalhos que estão tecidos, costurados, que se fortalecem mutuamente.

Em Reis (2000; 2011), sublinho *a voz e o sentido da constituição humana pelo entrelaçamento do ser de amor-poder-saber*. O ser de amor, como aquele que acolhe e é acolhido, que escuta, que olha, que chama pelo nome, que considera o outro, que conforta, que abraça; o ser de poder, como aquele que tem e exerce poder, que decide, que escolhe e busca superar as situações-problemas-desafios individuais e coletivas, que participa dos espaços deliberativos em sala de aula e na comunidade; o ser de saber, que possui e constrói conhecimento, construção do conhecimento que se consubstancia em um texto coletivo (oral e escrito), a sala de aula como espaço de troca de saberes, em que cada um contribui com o que é, o que sabe. Onde todos são, podem e sabem.

Lima (1999) traz com intensidade *a voz e o sentido da participação popular e do aprendizado de que problema é para ser superado*. Não uma participação que tem como limite a legalidade instituída, mas uma participação popular que defende a transformação da sociedade, uma nova sociedade, uma nova legalidade que permita a realização plena individual e coletiva dos seres humanos. O aprendizado de que problema é para ser superado, é ponto que precisa ser enfatizado da fala do educando egresso da Educação Popular, que não desiste de prosseguir seus estudos. Enfrenta os desafios da Escola Pública como condição do tornar-se humano.

Em Jesus (2007), a voz e o sentido *do coletivo* é destacada pelos educadores egressos da Educação Popular do Paranoá-Itapoã, ao se inserirem na Rede Pública. Sentem na Rede Pública o isolamento. Isolamento que não quer dizer simplesmente falta de reunião conjunta, mas de um encontro coletivo que tem como natureza a acolhida humano-existencial. Nesse encontro, tem-se o tempo e a disposição para escutar o outro, os múltiplos pontos de vista. Lugar de encontro em que cada um pode ser o que é, sem hierarquias e centralidades.

Finalmente, com Vianna (2012), emerge a voz e o sentido da práxis, relação teoria-prática, que é ressaltada pelos pedagogos egressos da UnB como singularidade da ação conjunta Genpex/FE/UnB e Cedep. Reforçam como essa relação de ação-reflexão-ação permanente traz sentido para o tornar-se pedagogo e vai de encontro à perspectiva hegemônica de organização dos currículos de formação de professor que pressupõem uma formação teórica inicial para, posteriormente, uma inserção na realidade. Na parceria Genpex/FE/UnB/Cedep isso é diferente. O graduando e a graduanda, já no início de seu percurso formativo, inserem-se em um real-concreto ocorrente, a partir das situações-problemas-desafios vivenciadas, e planejam, avaliam e reencaminham cotidianamente e coletivamente as ações-reflexões-ações, para seu enfrentamento. Movimento formativo em que teoria e prática são indissociáveis.

São essas as principais vozes e sentidos que me constituem e me fazem chegar até aqui, com o desafio de dialogá-las com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores da Rede Pública de Ensino. Diálogo que, ao longo desses 30 anos de história, já acontece com a Rede Pública e os trabalhos de repercussão de egressos já são resultados desse esforço. Porém, em 2015, somos desafiados a estar com nossos pés na Rede Pública, comprometendo-nos “processual-organicamente” (REIS, 1996, p. 41) com

o acompanhamento amoroso, político e epistemológico dos(as) educandos(as) e educadores(as) da Rede Pública.

Esse esforço inicia-se em 2015 e já temos produções importantes que explicitam resultantes desse diálogo com a Rede Pública. Em 2016, temos quatro trabalhos finais de conclusão de curso de Pedagogia. O primeiro, de Bárbara Brenda Marques da Rocha, com o título “As significações da amorosidade em educandos/as na escolarização de jovens e adultos”. Bárbara Brenda é moradora do Paranoá e graduada em Pedagogia pela UnB, período de 2011 a 2016. Na UnB, conhece o Genpex/FE/UnB e inicia suas atividades junto às turmas de alfabetização do Movimento Popular em 2013. É uma das graduandas pioneiras do trabalho junto à Escola Classe em 2015. Ressalta em seu memorial a alegria de poder realizar as atividades do curso de Pedagogia na cidade em que reside.

O segundo, de José Orlando Rodrigues de Barros, com o título “A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola no Paranoá”. José Orlando, mais conhecido como Orlando, é graduado em Pedagogia pela UnB, período de 2009 a 2016. No Genpex/FE/UnB tem suas primeiras experiências com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Experiência que transforma sua vida e dá sentido para o curso de Pedagogia.

O terceiro, de Ana Rosária Borges de Faria, com o título “O uso do computador em práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: uma experiência com base na educação popular”. Ana Rosária é graduada em Pedagogia pela UnB, período de 2012 a 2017. Participa do Genpex/FE/UnB durante a graduação e também a posteriori como voluntária. É uma das graduandas pioneiras da articulação com a Escola Classe em 2015. Traz como marca sua dedicação e compromisso social com as camadas populares.

O quarto, de Claudio Marcelo Raposo de Almeida, com a denominação “Educação de Jovens e Adultos: a Escola como espaço de inserção social e sua contribuição para o processo de socialização e consolidação da autonomia de alunos idosos”. Cláudio é também graduado em Pedagogia pela UnB, após transferência de seu curso da Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. Está no Genpex/FE/UnB desde 2016. Após conclusão do curso, inicia seu mestrado na UnB dando sequência ao trabalho desenvolvido junto ao Genpex/FE/UnB na Escola Classe. Traz para o Genpex/FE/UnB sua experiência como professor de história, como advogado, sua dedicação e permanente disposição em ajudar.

Em 2017, temos dois trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia e uma dissertação de mestrado. Dos trabalhos de conclusão, temos, o primeiro, de Dayane Magalhães Martins Justo, com o título “O uso do computador na EJA como alternativa de alfabetização e letramento: experiências e vivências do projeto de inclusão digital do Genpex”. Dayane Magalhães é graduada em Pedagogia pela UnB, período de 2012 a 2017. Traz para o grupo sua musicalidade e seu olhar amoroso com os educandos e educandas.

O segundo, da graduanda Débora Oliveira Silva, que versa sobre a “Inserção da Educação Popular no Contexto da Educação de Jovens e Adultos: visões do corpo docente”. Débora Oliveira é graduada em Pedagogia pela UnB, período de 2012 a 2017. No Genpex/FE/UnB inicia sua atuação na frente de trabalho com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, no período diurno. Devido a incompatibilidade de horário, migra para a frente do Paranoá-Itapoã realizada junto ao Movimento Popular e Escola Classe. Débora traz para o grupo seu entusiasmo, sua criatividade, sua resiliência e seu desejo de mudar o mundo.

Ainda do ano de 2017, temos a primeira dissertação de mestrado produzida, após parceria com a Rede Pública de Ensino do Paranoá-Itapoã. A autora é Karla Nascimento Cruz que investiga “Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva”, dissertação defendida e aprovada em 2017. Karla é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela UnB. Desenvolve suas pesquisas de graduação e mestrado no chão do Paranoá. Sendo que na graduação desenvolve um trabalho sobre a realidade das mulheres nas salas de alfabetização do Movimento Popular-Cedep. É também uma das pioneiras no trabalho realizado na Escola Classe.

Por se tratar de trabalhos que já estão no chão da Escola Classe, diálogo com eles no próximo capítulo, minha terceira costuração.

6. COSTURAÇÃO 3: DIALOGANDO VOZES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS TRABALHADORES

Que início dar, Jomar, por exemplo, a isso tudo? Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retornam e refogem. E eu não sei bem manejar agulhas. As tapeçarias, os bordados disso necessitam, não? Mas só sei mesmo é de coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, advinho mais. Terrível, portanto, o início: já encerra em si o fim e caminhar de um ponto a outro é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos, da estória contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro – o nó. (LACERDA, 1985, p. 9).

Que início dar? A pergunta de Nilma Lacerda ecoa, ecoa, ecoa em mim neste capítulo. Os fios já estão em minhas mãos: a vivência no chão da pesquisa como “observadora participante ativa” (BARBIER, 2007, p. 126) nesses três anos iniciais do doutorado. Tudo está aqui: Diário de Itinerância, entrevistas, os autores e as autoras que caminham comigo ao longo de toda minha vida acadêmica. Eu ainda não me sinto preparada para pegar a agulha: será que vou dar conta? Com muito jeito, pego, com minhas mãos, a primeira linha e a agulha. Lacerda (1985, p. 25) percebe minhas inseguranças e me anima, ao dizer: “É, assim. Muito jeito. A linha, entrando na agulha, o resto é fácil. Basta estar atenta e saber que um ponto puxa o outro, que puxa o outro, que puxa o outro, que puxa”. Aceito o desafio.

Ponto a ponto, encontro o motivo primeiro que me guia nesse capítulo: o nó. Ou melhor, “os nós” da costuração. Os “nós” que são as situações-problemas-desafios (REIS, 2000; 2011) que enfrentamos nas nossas relações sociais, na Escola Classe, na Universidade, no Movimento Popular, na família, na Igreja, no Partido, no sindicato, e em “toda a superestrutura jurídica e política, formas de consciência social que se erigem a partir da estrutura econômica da sociedade” (GRAMSCI, 1999, p. 157-158).

“Nós” que são da natureza das relações sociais de confronto de classe. O ser humano desenvolve-se na relação social e essa relação é de classe. Relações sociais contraditórias e de antagonismo de classe, em que capital e trabalho estão em disputa. Relação ontológica que nos constitui. Relação dramática. Nós-dramas que são um confronto de sistemas, “[...] um confronto de conexões” (dever e afeto, paixão e controle, amor e ódio, confiança e ciúme etc.), não pode ser diferente, ou seja, é um confronto de

sistemas" (PINO, 2000, p. 75). “Nós” que me colocam em movimento, desatando-atando, descosturando-costurando, recuando-avançando, realizando a dialogia-dialética da Educação Popular com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no chão da pesquisa.

Relação dialógica-dialética que assume o nó-conflito-drama como da natureza da relação eu-outro. Relação dialógica-dialética eu-outro, em que se busca garantir a igualdade entre os seres humanos, em que o poder decisório não está na mão de uma única pessoa, mas é compartilhado e realizado por todos. Relação eu-outro de convergências-divergências, encontros-confrontos, avanços-recuos. Compreender que só existo “como eu” na relação “com o outro”. Nesse confronto de sistema, acolher. Acolher a si e acolher o outro. Acolhida que é dar atenção, escutar, aceitar a si e aceitar o outro (REIS, 2011, p. 72). Acolher buscando uma resultante possível, ora de avanço, ora de não avanço. Nesse processo, nos transformamos mutuamente, nos constituímos humanos e humanas.

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. **Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.** (BAKHTIN, 2010, p. 348, grifo meu)

É com esse intuito de “dialogar participando por inteiro” que componho o Capítulo 6 da Tese, organizados em dezesseis subcapítulos, que representam para mim esse esforço de dialogia-dialética entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores que vem ocorrendo desde 2015 na Escola Classe do Paranoá-DF. Trajeto que não se finda com esta Tese, continua com suas completudes e incompletudes.

Nesta Tese, utilizo as terminologias “roda de diálogo”, “roda de conversa” ou mesmo “trabalho” para nominar esse espaço de múltiplas vozes e múltiplos sentidos que está se constituindo a partir da parceria Escola Classe, Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e Universidade de Brasília. Um espaço em que as pessoas têm direitos perfeitamente iguais. Existem confrontos-encontros, divergências-convergências, porém todos são acolhidos, têm direito de ser, se colocar, falar, ouvir (REIS, 2011, p.72). Relações que são entre seres humanos, “um eu-tu e não um eu-isso” (BAKHTIN, 2010, p. 20).

6.1. Batendo à porta, uma janela se abre

Com a Escola Classe, a primeira reunião ocorre no dia 7 de abril de 2015, na coordenação pedagógica, com a presença da liderança do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, estudantes-pesquisadores da Pedagogia e da Computação da Universidade de Brasília, dirigentes e professores da Escola Classe do Paranoá. Nesse primeiro encontro, é apresentada à instituição a proposta de desenvolvermos um trabalho, no primeiro momento, na sala de aula da informática, com os educandos e educandas do Primeiro Segmento⁴⁹ da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

O grupo de estudantes-pesquisadores da Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília estaria com o grupo de estudantes-pesquisadores da Licenciatura em Computação da UnB, realizando a roda de diálogo envolvendo a perspectiva educativa historicamente construída entre o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e a Universidade, o currículo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores e a informática. Importante esclarecer que em 2015 o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, além da parceria com o Genpex/FE/UnB, tem também uma articulação com o Departamento de Ciência da Computação da UnB, oferecendo aulas de informática na sede do Cedep.

Essa proposta, nesse primeiro momento, parece ser o grande chamariz para a escola. Não sentimos “terreno” propício para solicitar uma inserção direta do trabalho dentro de sala de aula. A roda de diálogo dentro da sala de aula de informática chega como uma brecha de inserção na Rede Pública e construção, por dentro, desse sonho de dialogia-dialética da Educação Popular com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores:

Os professores pareceram bem simpáticos à proposta, perguntaram sobre questões mais objetivas: qual seria o horário da atividade, como resolver o problema do quantitativo da turma, já que o laboratório tem apenas 20 computadores e as turmas estão com mais de 20 pessoas, dentre outras. Após a conversa, o coordenador ficou de realizar uma

⁴⁹ No Distrito Federal, a Educação de Jovens e Adultos utiliza a terminologia de segmentos para distinguir as fases da Educação de Jovens e Adultos. O primeiro segmento corresponde a 1ª a 4ª etapa do Ensino Fundamental. O segundo segmento, da 5ª a 8ª etapa do Ensino Fundamental. E, o terceiro segmento, da 1ª a 3ª etapa, do Ensino Médio. Na EJA, cada etapa corresponde a um semestre letivo. Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, instituição brasileira responsável pelo Censo Escolar, utiliza-se da terminologia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste trabalho, opto pela terminologia do Distrito Federal, locus da minha pesquisa.

conversa interna na escola e dar uma resposta à Lourdes. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 7/4/2015 p. 8)

Nossa chegada à Rede Pública não é tranquila. Tivemos, de certa forma, uma simpatia inicial dos professores, mas também um olhar em suspenso da escola. Esse olhar inicial “em suspenso” é desvelado também na entrevista com um dos educadores da escola, que está conosco desde o início. Ele diz em sua entrevista:

Quando a Universidade chegou na escola, eu não lembro exatamente o que pensei, mas provavelmente, pensei “chegaram para usar os meus alunos e vão embora”. Enxerga que essa Universidade que chega e vai embora é muito forte. Não deveria ser assim; deveria sempre haver a contrapartida. (Entrevista professor Humberto, novembro de 2017)

Ao chegarmos à escola, a imagem que vem diante de nós é de uma universidade que realiza suas pesquisas sem a devida relação de retorno às comunidades investigadas. Essa sensação de se sentir usado é o fator atribuído pelo educador para a resistência inicial à roda de diálogo. O problema parece não estar vinculado à perspectiva popular da proposta político-pedagógica apresentada, mas, sim, a uma possível relação de expropriação do trabalho da escola pela universidade.

No que diz respeito a essa questão, a relação entre universidade e sociedade, busco em Reis (1996, p. 41-47) um aprofundamento. Nesse artigo, o autor analisa historicamente a Extensão Universitária no Brasil e identifica duas linhas de ação, considerando a práxis: “a) Eventista-Inorgânica e b) Processual-Orgânica”. A primeira linha, caracterizada por estabelecer uma relação verticalizada com a sociedade, considerando-a locus da ignorância, que apenas consome o conhecimento produzido pela universidade. A segunda, “Processual-Orgânica”, em que a sociedade se coloca numa relação horizontal de produção conjunta de saber, “como componente da transformação da sociedade e da própria universidade” (REIS, 1996, p. 41).

Compreendo, com Reis, sobre a necessidade de uma autocrítica da universidade para a relação que vem estabelecendo com a sociedade, particularmente as investigações científicas na área educacional que têm a escola como *locus*. O destaque do educador para a postura da universidade “que chega para usar os alunos”, “que chega e vai embora” desvela como a práxis Eventista-Inorgânica pode fechar portas, inviabilizar processos investigativos em que tanto a universidade como a comunidade escolar saem ganhando, uma relação em que se assume a perspectiva do diálogo-dialético.

Ainda sobre a relação dialógica-dialética com a Escola Classe, também sou problematizada por uma das lideranças do Movimento Popular:

[...] é para você pensar e eu pensar também, o que é conversar com a Rede Pública. Será que essa rede pública está a fim de conversar?

Leila: Será que esse professor e essa professora está a fim de conversar?

Julieta: Porque o diálogo só é possível com essa abertura. Realmente.

Leila: Então, o que é conversar com essa Rede Pública?

Julieta: Quem é a Rede Pública também? Por que não é só o professor também... tem os alunos, tem os dirigentes e o professor é uma figura central, né..., tem o conselho escolar...

Leila: e ainda tem isso...o que é conversar com rede, com quem da rede você...vai estabelecer esta conversa. (Entrevista Leila, dezembro de 2016, grifo meu)

Leila faz essa pergunta “Será que a Rede Pública está a fim de conversar?”, a partir da sua experiência como liderança do Movimento Popular, como professora da Rede Pública e como pesquisadora que investiga em seu mestrado a repercussão da atuação no Movimento Popular do Paranoá-Itapoã na práxis de educadoras populares que estão na Rede Pública de Ensino. Como resultado da pesquisa, identifica o desafio da construção coletiva na Rede Pública. Lacuna ressaltada pelas educadoras que estão na Rede e possuem uma experiência no Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

Assim, se por um lado existe uma universidade que é eventista-inorgânica, existe também uma Rede Pública indisposta para a conversa, que precisa fortalecer o espaço de construção coletiva. Esses desafios estão postos e é nessa trama que se enreda esta Tese. Minha pesquisa-ação insere-se nesse espaço de tensão-construção de uma relação “Universidade-População como seres dialogantes, aprendendo mutuamente, em que uma depende da outra para existir e sobreviver. Universidade e População desenvolvem a relação de responsabilidade mútua de ensino, pesquisa, extensão.” (REIS, 2008, p. 12). Uma relação que quer a transformação da universidade, fortalecendo a perspectiva orgânica-processual, e da Rede Pública, fortalecendo essa abertura para a conversa.

A resposta oficial da Escola chega no dia 10 de abril de 2015:

Lourdes informou que a Escola 03, da Quadra 17, do Paranoá, aceitou receber o grupo de Informática da UnB, para dar aulas para as turmas de EJA. A diretora da escola e alguns professores ainda não estão convictos sobre a importância da informática como parte do aprendizado. Acham que as atividades regulares de sala de aula são suficientes para os educandos. Então, aceitaram fazer uma experiência por um período de um mês e, dependendo do resultado, decidem sobre a continuidade. Terão dois horários por noite: das 19 às 20h e das 21 às 22h. O grupo do Genpex vai acompanhar essa experiência.” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 10/4/2015, p. 16, grifo meu)

A roda de diálogo, por meio das aulas no laboratório de informática, é aceita pela instituição, mas sob uma condição: depois de um mês de atividades, o trabalho será avaliado e se decidirá se os estudantes-pesquisadores da UnB continuam ou não na escola. Uma brecha se abre. Abertura importante para que o grupo da UnB tenha os primeiros contatos com os educandos e educadores da Escola Classe. Chegar devagar. Mostrar nosso trabalho. Ganhar a confiança, estabelecer laços de simpatia (FREIRE, 1983, p. 107-108), estabelecer uma relação horizontal em que todos os lados ganham, Universidade, Escola Classe e Movimento Popular. Conquistar a confiança da escola. Para isso, é necessário tempo (Barbier, 1997, p. 127) e, acrescento, muito trabalho.

Enquanto no Movimento Popular já me sinto em casa, na Escola Classe essa abertura é uma pequena brecha, ainda me sinto na janela da casa. Não podemos falhar. Percebo que a relação de confiança entre estudantes-pesquisadores da UnB e Escola Classe não está dada. Freire (2005, p. 94) me diz que a relação de confiança é base para um processo dialógico. A palavra precisa coincidir com os atos. E, ainda, dizer uma coisa e fazer outra é um desestímulo à relação de confiança, base para o encontro entre homens e mulheres que se dispõem a pronunciar o mundo, pronunciar a palavra que é ação-reflexão-ação, que é transformação do mundo. A resistência inicial da Escola, com ponderações, ressalvas, dúvidas, distanciamentos, faz-me perceber o desafio da construção dialógica-dialética. Não é uma imposição, é um convite. Precisa ter adesão. Não uma adesão imediata, mas gradativa. É uma conquista. Um movimento sucessivo de avanços-recuos-avanços. É ato criativo que envolve abertura, conflitos, enfrentamentos e muita acolhida.

Batemos à porta. Uma janela se abre. A roda de diálogo na sala de aula de informática torna-se a “janela-brecha” no início da nossa relação com a Escola Classe. Entramos por essa janela. Janela que traz um “nó” entre nós, universitários. Encontro, assim, meu próximo ponto, o desafio do diálogo-dialético entre estudantes-pesquisadores da Licenciatura em Pedagogia e da Licenciatura em Computação.

6.2. A janela que se abre: um nó entre nós

Primeiro semestre de 2015, estamos na Rede Pública. Aceitamos o desafio de dar o primeiro passo. Não o passo ideal, mas o possível, resultado da análise da conjuntura que encontramos no chão da pesquisa. Nesse período, o grupo da Universidade que chega à Escola Classe é composto por estudantes-pesquisadores da Licenciatura em Pedagogia e da Licenciatura em Computação da UnB. Vamos alinhavando a proposta. Sem muita

coisa pronta, dispostos mesmo a construir juntos. O nó inicial de entrar na escola é desatado, mesmo que provisoriamente. Já estamos dentro. Agora, é dar os próximos passos.

1. *Todos os estudantes da Pedagogia reafirmaram a importância dessa parceria com a informática. Temos certeza que vamos aprender muito conjuntamente;*
2. *Nós, da Pedagogia, estamos dispostos a pensar uma formação pedagógica para os estudantes da informática sobre o processo educativo que há 30 anos desenvolvemos junto à alfabetização e formação de alfabetizadores do Paranoá-Itapoã. Acreditamos que essa formação poderá contribuir para o desenvolvimento conjunto das atividades;*
3. *Consideramos importante estar sempre pensando as atividades conjuntamente para evitarmos atropelos no encontro. A ideia é que tenha, em cada aula, pelo menos um pedagogo acompanhando e contribuindo com o trabalho da informática;*
4. [...]
5. *Por fim, seguindo a perspectiva educacional que temos trabalhado na alfabetização do Paranoá-Itapoã, para nós da Pedagogia é fundamental que o computador seja considerado um meio para contribuir com a melhoria de vida dos sujeitos (podemos aprofundar essa perspectiva em um possível curso de formação nosso, conforme proposto no item2); (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 17/4/2015, p. 20, grifo meu)*

A costura da roda de diálogo vai sendo tecida entre nós, estudantes-pesquisadores da UnB. A chegada do grupo da computação é motivo de alegria; “vamos aprender conjuntamente”. O grupo de Pedagogia coloca-se à disposição para construir uma formação, contextualizando para o grupo da Computação o trabalho que há 30 anos é desenvolvido entre o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e o Genpex/FE/UnB. Com essa formação, almeja-se planejar-problematizar o emprego do computador como meio que está à serviço da melhoria de vida dos sujeitos, educandos e educandas da EJAIT.

Em processo e já na sala de aula de informática, iniciamos a roda de diálogo com os educandos e educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. De início, sentimos que há entre nós, universitários, um nó, no sentido de um confronto de perspectivas educativas:

A estudante de Pedagogia relatou as dificuldades enfrentadas na terça-feira com um dos professores da informática. Disse que estava no computador com uma senhora e que esta não queria seguir o comando dado pelo grupo da informática de se trabalhar com o mouse, já que possuía o domínio dessa ferramenta. Percebendo isso, a estudante propôs um trabalho no word, com receitas de bolo, que foi muito bem aceito pela educanda de EJA. Entretanto, um dos professores da informática não gostou dessa atitude. A própria

estudante esclareceu a esse professor que não queria trabalhar no jogo proposto, porque já sabia mexer no mouse. Esse professor da informática teve dificuldade de compreender a heterogeneidade da turma. A outra professora da informática, esclareceu ao colega que não existe nenhuma turma que seja homogênea. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 30/4/2015, p. 41)

A educanda da EJAIT não quer trabalhar o jogo proposto, porque já sabe manusear o *mouse*, denominação dada a um dispositivo do computador utilizado para deslocar um cursor na tela do computador e entrar nos aplicativos desejados. A estudante-pesquisadora da Pedagogia propõe a digitação de uma receita no editor de texto. Proposta que é aceita pela educanda da EJAIT, porque tem mais sentido e é mais desafiadora. O estudante-pesquisador da Computação não gosta da mudança de atividade, não compreende que os(as) educandos(as) da EJAIT têm uma heterogeneidade de tempos e aprendizados. Essa situação de confronto entre as propostas se torna recorrente na roda de diálogo. Emergem duas linguagens distintas de trabalho, como avalia um dos educadores da Escola Classe.

Lembra-se que em 2015, começaram o grupo da informática e o grupo da Pedagogia. Tinha um menino do cabelo comprido que era da informática. Lembra que ao chegar percebeu a formação dos meninos da informática, até porque ele também tem essa base de formação. Ao chegar, percebeu os alunos com um vocabulário extremamente técnico: “Isso é hardware”. Ao perceber isso, decidiu se afastar. Os próprios alunos da EJA começaram a não gostar. (Entrevista educador Humberto, 2017, grifo meu).

O professor Humberto percebe que os estudantes-pesquisadores da Computação têm um vocabulário técnico, instrumental. Vocabulário que começa a desestimular os(as) educandos(as) da roda de diálogo na sala de aula da informática. Identifica que há uma diferença entre a linguagem utilizada pelo grupo de estudantes-pesquisadores da Computação e a linguagem utilizada pelo grupo de estudantes-pesquisadores da Pedagogia. Essa diferença faz-me problematizar as concepções de utilização do computador que estão em disputa. Para isso, analiso três produções do Genpex, sendo duas monografias de graduação, Faria (2016) e Justo (2017), e uma dissertação de mestrado, Cruz (2017), que se desafiam a aprofundar as especificidades da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na roda de diálogo que se estabelece desde 2015 com a Escola Classe.

Essas três produções desbravam o caminho de utilização do computador como ferramenta mediadora do aprendizado. Percurso que ainda é recente nas produções do

Genpex/FE/UnB. Digo recente, porque o grupo já tem aproximações com essa área, seja junto à Alfabetização do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, seja junto ao Proeja Transarte (LEMES, 2013, p. 67-68), grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que articula Arte, Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Sobre essas produções mais recentes, Farias (2016, p. 16) analisa os desafios da inclusão digital no contexto da Educação de Jovens e Adultos considerando as contribuições da Educação Popular. Justo (2017, p. 38), tem como foco aprofundar as significações dos educandos da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC, compreendendo as possíveis contribuições do computador para o processo de alfabetização e letramento dos sujeitos da EJA. Por fim, Cruz (2017, p. 35) investiga os reflexos na vida dos educandos de uma inclusão digital desenvolvida por meio do computador e de uma prática pedagógica coletiva que visa a formação do sujeito e a transformação da sociedade.

Nesses três trabalhos há uma clareza de que a roda de diálogo que ocorre na sala de informática da Escola Classe não se finda exclusivamente em ensinar as funções operacionais de manuseio do computador e de seus programas. Proposta que parece ser a dos estudantes-pesquisadores da Computação. Os três trabalhos também reconhecem que a exclusão social vivida pelo educando e a educanda da EJA perpassa todas as exclusões, inclusive a digital. Farias (2016) e Cruz (2017) destacam que o trabalho desenvolvido na Escola Classe é mediador de um processo maior que se propõe:

As atividades no laboratório têm três grandes focos: i) **contribuir com o processo de alfabetização dos sujeitos, trabalhar a leitura, escrita e o cálculo;** ii) **levantar problemas individuais e comunitários; feito o levantamento, discutir e buscar encaminhamentos para a resolução desses;** iii) desenvolver a parte técnica do computador. (CRUZ, 2017, p.97, grifo meu)

A inclusão digital na construção do projeto de letramento digital sob a perspectiva da Educação Popular é articulada conjuntamente com os educandos. **É utilizada como um meio de resolver a situação-problema-desafio que todos, coletivamente, tiram no dia a dia cotidiano do processo ensino-aprendizagem, no contato direto e dialógico entre educando-universidade-educador-direção [...]** No laboratório de informática, os primeiros trabalhos propostos foram feitos com base nos relatos feitos nas rodas de conversas que nutriam os planejamentos coletivos, em que a situação-problema-desafio das demandas e inquietações dos educandos deram origem às primeiras atividades pedagógicas a serem feitas e realizadas no computador. (FARIAS, 2016, p. 16-17, grifo meu)

Cruz (2017) destaca o computador como ferramenta para contribuir para a leitura, a escrita, o cálculo, o levantamento e a resolução de problemas individuais e comunitários e, também, o desenvolvimento do manuseio do computador. Farias (2016) sublinha a articulação com os educandos, as rodas de conversa que retiram a situação-problema-desafio, que se tornam a referência para as atividades pedagógicas realizadas no computador. Esses destaques de Cruz (2017) e Farias (2016) dão relevo para a perspectiva da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas que podem contribuir para uma roda de conversa que propõe a leitura, a escrita, o cálculo e a exercitação da superação das situações-problemas-desafios individuais e coletivas.

Ainda sobre esse ponto, as disputas de concepções e o conflito entre as linguagens dos estudantes-pesquisadores de Pedagogia e de Computação, penso sobre a importância da formação específica para se trabalhar com o público jovem, adulto e idoso. Formação do educador como base para garantia do Direito à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, conforme destaca Soares (2015, p. 284, grifo meu):

A LDB 9394/96 estabelece, no Art. 4 inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; e no inciso VII, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. **A garantia das condições de acesso e permanência passa pela qualidade da educação, da qual a formação do educador é componente. Pensar a preparação desse educador é profissionalizar um campo tratado como “provisório”, concebendo a população a ser atendida como “residual”.**

A formação e a profissionalização do educador da EJA como garantia do acesso, permanência e continuidade dos educandos e das educandas. Em outras palavras, a oferta da informática, por si só, não garante a permanência do educando e da educanda da EJA na escola. Pelo contrário, se essa oferta não for acompanhada por um processo de acolhida e comunicação com o educando e a educanda, pode ser mais um fator para desistência do educando(a). O professor Humberto destaca essa questão da comunicação, do tom de voz que se precisa ter na EJAIT, valoriza a maneira como os estudantes-pesquisadores da Pedagogia realizam o trabalho:

Em seguida, a estudante da UnB [Pedagogia] fez a apresentação dos equipamentos (mouse, teclado, monitor, CPU). Enquanto ela falava, o professor Humberto disse que estava encantado com o nosso trabalho. Disse que os alunos precisam é daquele tom de voz, daquela paciência, se referindo à maneira como a estudante falava. Disse que

aquelas pessoas já sofreram muito na vida e não merecem professores arrogantes, que se colocam numa posição de superioridade em relação aos alunos. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 15/4/2015, p. 23, grifo meu)

Novamente, reforça-se o desafio da formação do educador e da educadora, seja da Pedagogia, seja de todas as demais licenciaturas que trabalham com os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. À época, para que a aproximação e o diálogo entre estudantes-pesquisadores de Pedagogia e estudantes-pesquisadores de Computação ocorra, cria-se um grupo em uma rede social. Além dessa iniciativa, planeja-se a realização de um encontro conjunto, uma formação, em que estudantes da Computação e da Pedagogia, a partir da trajetória de 30 anos junto ao Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, poderiam alinhar novos caminhos. Entretanto, essa ação não se concretiza, porque o grupo da Computação não dá sequência ao trabalho na Escola Classe nos semestres posteriores.

Segundo Cruz (2017, p. 87) as razões que levam os estudantes-pesquisadores da Computação a saírem do projeto são: a conclusão do curso de graduação; a ausência de estrutura ou apoio logístico do curso, como o transporte, para a ida dos estudantes ao Paranoá; e, por fim, a ausência de um acompanhamento e planejamento com o docente da universidade. O texto de Cruz baseia-se nas falas dos estudantes-pesquisadores da Computação, ao deixarem a roda de diálogo. Em relação a essa saída, considero que ela inviabiliza o processo de dialogia-dialética interno da Universidade que fortaleceria ainda mais a roda de diálogo na Escola Classe. Quem sabem em outro momento conseguimos resgatar isso?

Esse nó, no sentido de confronto, entre nós, desvela uma diferença entre as concepções de educação que permeiam o grupo de Pedagogia do Genpex/FE/UnB e o grupo de Computação. Essas diferenças de concepções são percebidas pelo educador Humberto que, em sua avaliação, ressalta que os educandos e educandas da EJAIT não precisam de professores que se colocam numa posição de superioridade. Faz um elogio à postura do grupo da Pedagogia do Genpex/FE/UnB, que tem um tom de voz e uma paciência necessários ao trabalho com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. O tom de voz, a paciência, indícios de uma natureza de relação social que é de acolhida. Acolhida que é mais um nó, no sentido de atar pessoas, criar elos, fortalecer o diálogo-dialético eu-outro.

6.3. Acolhida como desatadora de nó e atadora de nós

O tom de voz e a paciência colocadas na avaliação do educador Humberto fazem-me aprofundar um ponto de muito destaque nas entrevistas dessa pesquisa-ação: a dimensão da acolhida. Marca da relação social que queremos e estamos estabelecendo com a Rede Pública de Ensino. Acolhida como desatadora de nó, no sentido de confronto, e atadora de nós, no sentido de coletivo e de elo. Em outras palavras, acolhida que contribui para o desarme interior, favorece a caminhada coletiva e é base para o diálogo-dialético. Acolhida que emerge como ponto central nas entrevistas realizadas:

[...] Eu estava até falando que eles são muito carinhosos com eles. Vocês quando convidam para alguma coisa, mandam o ônibus, leva, prepara o lanche, quando chega lá, recebe eles com todo o carinho. Eles sentem muito carinho com todos vocês, eu estava até conversando com isso: “gente, eles são muito carinhosos com vocês”, e com a gente, com os professores também. (Entrevista educadora Ivana, 2017, grifo meu).

A gente chega primeiro na Escola Pública com o projeto de alfabetização, a gente como UnB ainda na alfabetização, com a informática. Depois a gente dá mais um passo, da informática para a alfabetização para as séries iniciais, porque, afinal de contas, a grande maioria, acho que mais de 90% dos alunos, são alunos do Cedep [...], então há uma preocupação da gente muito grande e eu acho que também da UnB, de saber como estão esses alunos lá na frente, porque a gente pega um carinho, a gente tem um amor muito grande por esses nossos alunos que a gente tem, durante o processo, porque a gente cria vínculos com eles e a gente sente essa preocupação. (Entrevista educadora popular Vilma, 2017, grifo meu)

[...] o que me agrada mais é que no projeto de informática, com todo respeito do mundo, não é um galanteamento, uma coisa de adular, mas é o modo de vocês tratarem todos os alunos que entra nessa sala de aula aqui. Vocês têm um afeto, um carinho, uma coisa assim, a mais do que ser professor [...] É a colocação que eu falei para vocês, vocês dão espaço para todo mundo, tratam todo mundo igual, eu não vejo vocês separarem ninguém. (Entrevista educando Edmar, 2017, grifo meu)

Eu concordo muito com a fala da colega. No sentido de que os estudantes [da EJAIT] se sentem muito respeitados, se sentem valorizados, se sentem reconhecidos porque o público já é um público que vem de uma exclusão, que são pessoas invisibilizadas. (Entrevista coletiva estudantes-pesquisadores da UnB, 2017, grifo meu)

A Educadora Ivana da Rede Pública ressalta o carinho que os estudantes-pesquisadores do Genpex/FE/UnB estabelecem com os educandos e educandas da EJAIT e também com os(as) educadores(as) da Rede Pública. Vilma, educadora popular, reforça como o estar na Rede significa a continuidade do carinho e amor que se estabelece no

Movimento Popular. O educando Edmar diz que tratamos todos os(as) educandos(as) de forma igual, o que considera algo a mais do ser professor. Não percebe a gente separando ninguém. Ressalta que damos espaço para todo mundo. Os estudantes-pesquisadores da UnB fortalecem, na entrevista coletiva, a importância dessa relação de respeito e reconhecimento dos sujeitos da EJAIT, como uma relação humana de visibilização dos educandos e das educandas.

Essa base empírica fortalece em mim a perspectiva educativa que vem sendo constituída pelo Genpex, amparada nas descobertas de Reis (2000) e fortalecidas em Reis (2011, p.72): “Há a necessidade de aprender a acolher e ser acolhido, condição ontológica à constituição do sujeito de poder-saber. Sobretudo se considerarmos que o alfabetizando é um excluído dos bens da economia, da política, do saber, do sentir e do afeto”. Acolhida que tem a ver com o tom de voz, com a paciência, com a escuta, com o olhar, com o abraço, com o pegar na mão, com o ir na carteira de todos os educandos e educandas, com o tratar igual, com o chamar pelo nome.

A dimensão da acolhida (REIS, 2000; 2011) como uma resposta ativa para um diálogo inconcluso, como fundamenta Bakhtin (2010, p. 348): “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” E, acrescenta, “a irresponsividade, a não resposta, para a palavra do outro é a coisa mais terrível” (Ibidem, p. 333). Participar do diálogo: ser ouvido. Ter carinho com educandos, educandas e também com os educadores e as educadoras. Preocupar-se. Tratar todo mundo igual. Não separar ninguém. Significações de reconhecimento, acolhida, do desenvolvimento de uma relação dialógica-dialética que é ativa, que é responsiva:

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos **mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento** (BAKHTIN, 2010, p. 301, grifo meu)

O outro “educador ou educadora” tem um papel grande na vida do educando e da educanda. A resposta que os(as) educandos(as) almejam primeiramente não é a do conteúdo de português e matemática, essa também tem seu valor, mas a resposta que

precisam primeiro é da atenção, do olhar, do cumprimentar, do escutar, do passar na carteira, do sentir-se valorizado.

Os educandos e educandas aguardam essa resposta e é, a partir dela, que se empenham ou não no conteúdo disciplinar, como acrescenta uma educanda “[...]Elas [as professoras] são as pessoas que ensinam bem, mas tem outros [professores] que parecem que faz as coisas por obrigação. Aí a gente também, eu faço o mesmo e eu não vou mentir não, me desculpe [...]” (Entrevista Educanda Patrícia, 2017). A abertura ou fechamento ao conteúdo disciplinar que está diretamente vinculado à relação estabelecida (ou não estabelecida) entre educanda-educadora. Vigotski diz sobre esse motivo primeiro do desenvolvimento que se chama afeto:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKI, 2001, p.16, grifo meu)

Afeto, acolhida, amorosidade que são bases para as causas do próprio pensamento e, acrescento, da dialogia-dialética que está se estabelecendo na Escola Classe. As falas dos sujeitos da pesquisa apresentam indícios de que essa acolhida tem permeado a roda de diálogo na Rede Pública. Práxis da acolhida que está sistematizada também em dois trabalhos finais de curso realizados por estudantes-pesquisadores do Genpex/FE/UnB na Escola Classe, período 2015-2016, Rocha (2016) e Barros (2016). Trabalhos que analisam mais especificamente o significado dessa acolhida para o educando e a educanda da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

A pesquisa de Rocha (2016) investiga as relações entre educandos e educadores que estão sendo estabelecidas na Escola Classe. Sua investigação parte da vivência, no período 2013-2014, nas salas de alfabetização do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, em que a amorosidade é um eixo do processo alfabetizador. Rocha (2016) entrevista quatro educandas da Escola Classe que estão na quarta etapa do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da EJAIT. Essas entrevistas buscam compreender como é a relação das educandas com os educadores da Rede Pública e se essa relação contribui para a permanência na escola.

Em sua análise, Rocha (2016) reforça que essa amorosidade tem a ver com um querer bem ao mundo e às pessoas e, por meio do diálogo, introduzir a cultura das

gerações anteriores, permitindo que o indivíduo se expresse, se torne autônomo e capaz de agir intencionalmente no mundo, de modo a transformá-lo. Os resultados da investigação apontam que os educadores da Rede os tratam “com igualdade, alegria em recebê-los todas as noites, com carinho e se preocupando com todos, de modo igualitário [...] Sem esta contribuição por parte dos educadores, seria mais difícil estes educandos continuarem seus estudos [...]” (ROCHA, 2016, p. 57).

Barros (2016), nessa mesma direção de compreender o processo de acolhida do educando e da educanda, investiga a significação da escrita do nome para os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores que fazem parte da roda de diálogo na Escola Classe. Essa decisão tem como fundamento sua vivência pessoal junto ao Candomblé, em que a pessoa, ao se iniciar no culto aos Orixás, recebe um novo nome, que o acompanha até o fim de sua vida e ao longo de sua trajetória espiritual. O tratar pelo nome como algo indispensável da acolhida ao outro e à outra.

Com essa investigação, Barros (2016) identifica que, para os educandos e as educandas da EJA, existe um valor muito grande na escrita do nome pessoal e do nome dos filhos. A escrita do nome faz parte de uma reconstrução do imaginário identitário do sujeito, onde esse símbolo não significa apenas uma denominação e diferenciação perante os demais, mas algo fundamental na construção de sua dignidade e humanidade. As pesquisas de Rocha (2016) e de Barros (2016) reforçam o fundamento da acolhida, que é marca histórica da Educação Popular constituída pela relação Movimento Popular e Universidade de Brasília. Agora, pelas pesquisas e entrevistas realizadas, a acolhida é também um fundamento da roda de diálogo em andamento na Escola Classe.

Acolhida como desatadora de nó e atadora de nós. Desatadora de nós, pois, com ela, avança-se na direção da superação das dificuldades de aceitação da roda de diálogo na Escola Classe. Atadora de nós, no sentido de que fortalece os vínculos entre as pessoas que participam da roda de diálogo. Como escutar-acolher o(a) outro(a)? Como fortalecer esse processo? Emerge, assim, meu próximo nó, no sentido de desafio, de realizar-sistematizar uma escuta-acolhedora dos educandos e das educandas. Puxo mais um ponto da costura: a construção do perfil do educando e da educanda da EJAIT como base para o trabalho com histórias de vidas vivas.

6.4. Qual é o seu nome? De onde vem? Qual é a sua história de vida?

No segundo semestre de 2015, emerge, na roda de diálogo, a necessidade de conhecer os sujeitos que fazem parte da pesquisa-ação. Se, no primeiro semestre de 2015,

estamos ainda nos encontrando como grupo e o foco é a relação do educando e da educanda com a sala de aula da informática, uma familiarização inicial (CRUZ, 2017, p. 65), no segundo semestre de 2015, a escuta dos sujeitos desponta como centralidade daquilo que nos traz à Rede Pública: o diálogo-dialético entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Iniciamos esse trabalho realizando um diagnóstico do perfil dos educandos e das educandas, com o intuito de conhecer melhor, escutar os sujeitos. Trabalhamos com todas as etapas, sendo duas de primeira, uma de segunda, uma de terceira e uma de quarta, do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. São cerca de 100 educandos(as), distribuídos em cinco turmas. Nesse momento, cada turma, por semana, possui uma hora de atividade na sala de aula de informática, sendo os horários de 19h às 20h e das 20h20 às 21h20, de segunda a quarta-feira.

A primeira atividade realizada consiste em cada educando(a) se apresentar, com uma fala inicial em uma grande roda. Para mim, o principal desafio desse início é gravar e chamar o estudante pelo nome. Chamar pelo nome (BARROS, 2016) como estratégia humana-político-pedagógica para o processo de acolhida e reconhecimento dos educandos e educandas da EJA que, cotidianamente, são silenciados pela lógica das relações sociais estabelecidas no modo de produção capitalista:

O capitalismo criou as condições para um tipo especial de consciência permanentemente solitária. Dostoiévski revela toda a falsidade dessa consciência, que se move em um círculo vicioso. Daí a representação dos sofrimentos, humilhações e o não-reconhecimento do homem na sociedade de classes. **Tiraram-lhe o reconhecimento e privaram-no do nome.**” (BAKHTIN, 2006, p. 342, grifo meu)

Privam-no do nome, não o reconhecem como ser humano. Transformam-no em um número. Silêncio. Solidão. Exclusão. Como superar essa condição? O chamar pelo nome emerge como estratégia micro que pretende rupturar a lógica de invisibilização predominante. Quem são esses educandos e educandas? De onde vieram? Qual a história de vida viva que trazem em suas mentes e corações? Qual o seu nome (BARROS, 2016)? Escuta necessária para a construção de uma proposta que seja de acolhida (REIS, 2000;2011), de dialogia responsiva ativa (BAKHTIN, 2010, p.301) e de diálogo (FREIRE, 1983, p. 107-108).

Nessa busca, emerge a atividade do formulário-diagnóstico de 2015, que é respondido pelos próprios educandos e educandas nos computadores da sala de aula da informática. Como estão no início da alfabetização, esse formulário é, primeiramente,

preenchido a lápis e, em seguida, digitado no computador. Os preenchimentos contam com o auxílio dos estudantes-pesquisadores da UnB e de alguns educadores das turmas. No Anexo 1 da Tese, trago um formulário preenchido, os demais encontram-se nos arquivos pessoais da pesquisadora. Além dos dados pessoais, solicita-se também informações sobre a relação do educando e da educanda da EJAIT com o computador e com a sua comunidade.

Figura 18 *Formulário-diagnóstico do perfil dos educandos e das educandas 2015*

FORMULÁRIO	
1.	NOME:
2.	ENDEREÇO RESIDENCIAL:
3.	TELEFONES:
4.	ENDEREÇO ELETRÔNICO:
5.	IDADE:
6.	SEXO: () MASCULINO () FEMININO
7.	CIDADE DE ORIGEM:
8.	CIDADE QUE RESIDE ATUALMENTE:
9.	QUAL SUA RELIGIÃO?
10.	TEM FILHOS? () NÃO () SIM, QUAIS OS NOMES?
11.	PARTICIPOU DO PROGRAMA DE ALFABETIZADO?
	() NÃO () SIM, QUANDO E ONDE?
12.	ESTUDA EM QUAL SÉRIE?
	() 1ª ETAPA () 2ª ETAPA () 3ª ETAPA () 4ª ETAPA
13.	PROFISSÃO:
14.	TEM COMPUTADOR EM CASA? () NÃO () SIM
15.	TEM COMPUTADOR NO TRABALHO? () NÃO () SIM
16.	UTILIZA O COMPUTADOR EM ALGUM LUGAR?
	() NÃO () SIM, ONDE?
17.	TEM FACEBOOK? () NÃO () SIM, QUAL?
18.	UTILIZA CELULAR? () NÃO () SIM, QUAL O NÚMERO?
19.	JÁ FEZ ALGUM CURSO DE INFORMÁTICA ANTES?
	() NÃO () SIM, ONDE?
20.	O QUE GOSTARIA DE APRENDER EM INFORMÁTICA?
21.	O QUE O(A) MOTIVOU A VOLTAR A ESTUDAR?
22.	O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA?
23.	O QUE PRECISA MELHORAR NA ESCOLA?
24.	O QUE MAIS GOSTA NO PARANOÁ?
25.	O QUE PRECISA MELHORAR NO PARANOÁ?

Fonte: Formulário elaborado pelo coletivo de estudantes-pesquisadores do Genpex. Diário de Itinerância, 2º/2015, página 17.

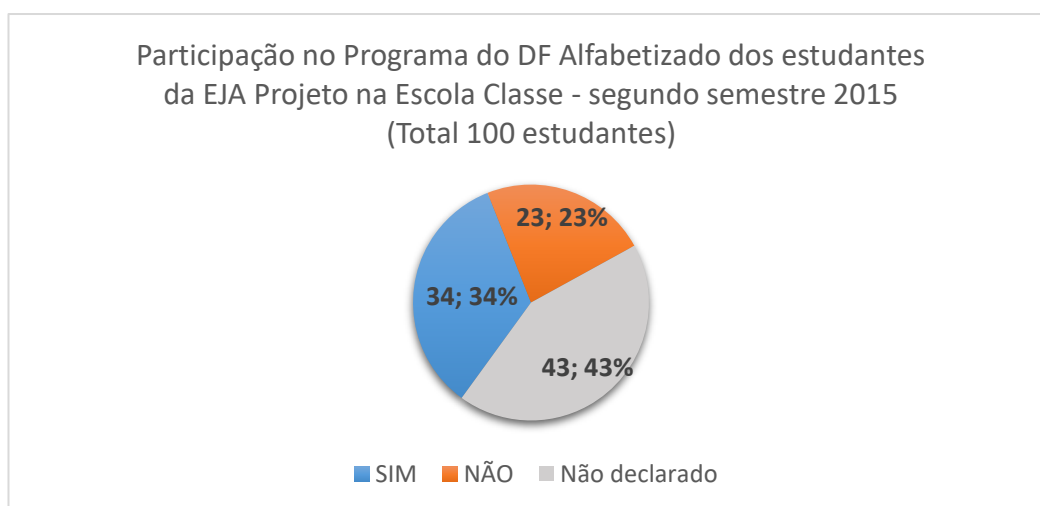
No segundo semestre de 2017, outro formulário-diagnóstico é aplicado pelo Genpex/FE/UnB. Esse segundo formulário tem algumas reformulações em relação ao primeiro, já que seu objetivo é “conhecer o perfil dos educandos e educandas, elencar seus interesses e percepções em relação ao computador, e, também, avaliar a prática que está em desenvolvimento desde 2015” (CRUZ, 2017, p. 91-96). O formulário de 2017 é analisado na dissertação de Karla Nascimento Cruz que investiga os reflexos da prática de inclusão digital na vida dos estudantes jovens, adultos e idosos.

No que tange ao perfil dos educandos (idade, profissão, região de origem, sexo e religião), percebe-se que as informações e os resultados obtidos pelo formulário de 2017 seguem os resultados de 2015. Assim, decido continuar minha construção a partir do material coletado em 2015, que já possui uma análise inicial apresentada na qualificação de doutorado. Essa análise inicial é, agora, na Tese, incrementada com as entrevistas dos

educandos e educandas. Nossa intenção é analisar o perfil do formulário-diagnóstico 2015, dialogá-lo com as entrevistas e aprofundar o trabalho realizado com histórias de vida, como mais uma repercussão do processo dialogia-dialética da Educação Popular com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Das perguntas desse formulário-diagnóstico, uma diz respeito à participação do educando e da educanda na alfabetização de jovens e adultos realizada pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep que, no segundo semestre de 2015, tem como agente financiador o Programa DF Alfabetizado. No que se refere a essa questão, de um total de 100 questionários respondidos, 34% dos educandos dizem que participaram; 23% que não participaram e 43% não declararam, conforme figura a seguir:

Figura 19 Participação do educando e da educanda na Alfabetização do Cedep



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Dessa pergunta, ressaltamos o elevado número de “não declarados”. Um fator que pode explicar isso é que a questão do formulário pode não ter sido compreendida e os(as) educandos(as) não conseguem relacionar ao Movimento Popular uma possível experiência anterior à escola pública. Até porque, nesse período, as turmas de alfabetização do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã/Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep realizam-se no próprio espaço da Escola Pública, podendo gerar uma certa dificuldade nessa distinção. Já, nas entrevistas, consigo identificar com mais clareza a participação dos educandos na alfabetização popular. As duas educandas e o educando entrevistados ressaltam e analisam a participação na alfabetização do Cedep:

A minha primeira professora foi E [alfabetizadora], ela era uma pessoa tão legal. Ela disse assim: “dona Isabel, vai dar tudo certo, não fica assim não, vai se sentindo à vontade”. Você vai fazendo amizades. Tinha as meninas da UnB que vinham nos ajudar. Acho que a Carlinha estava, porque eu lembro dela. Tinham outros também. Depois quando mudou para aqui, eu vim para cá e encontrei S. (Entrevista Dona Isabel, 2017, grifo meu)

*Pesquisadora: O senhor participou do Cedep/DF Alfabetizado? [...]
 Eu fiz na escola ali, eu tenho um certificado que eu peguei da mão da Lourdes. E tenho uma camiseta guardada e cedida pela mão do (Agnelo Queiroz) [00:16:32]. E tive uma palestra com um deputado do Paraná aqui, várias celebridades aqui em Brasília. [...]
 [...] Eu vim, eles me encaminharam [...], inclusive até eu fiquei meio chateado porque quando foi a transferência da matrícula, lá estava como se fosse feminino, eu fui lá e falei um bocado de coisas. Não escolhambando eles, mas é o meu direito, como que eu sou um homem e vocês colocam um negócio desses aí, tem que ter mais responsabilidade com isso aí, é uma tiração de gosto com a minha cara. [...] Lá estava como se eu fosse uma mulher. Quando eu cheguei aqui estava errado, não tinha. Se tem alguém pensando que vai atrapalhar os meus estudos, não vai atrapalhar porque se tiver aqui eu vou atrás, se tiver lá no [...] eu vou atrás, em São Sebastião eu vou atrás, eu quero estudar, quero aprender. Estou atrás de um direito meu. [...] (Entrevista Sr. Edmar, 2017, grifo meu)*

Pesquisadora: Você fez Cedep/DF Alfabetizado?

Patrícia: Eu fiz [...]

*Porque nós nos encontramos. A alfabetizadora é muito grossa, ela não ensinava ninguém não, [...] ela sentava, [...] emburrada [...]
 (Entrevista, Sra. Patrícia, 2017)*

Dona Isabel relembra a força e incentivo dado pela Educadora Popular no seu início de alfabetização. Reforça que a educadora é uma pessoa legal, indícios e marcas de uma dimensão de familiaridade e acolhida (REIS, 2011, p.72). Senhor Edmar ressalta outra dimensão: o certificado que é recebido da Lourdes, a camiseta que ganha do governador do DF e a palestra com um deputado do Paraná. Revela em sua fala uma dinâmica específica de articulação com políticos. Acrescenta ainda um conflito que enfrenta quando da transferência para a Rede Pública. Descobre que confundem seu nome com um nome feminino. Vai atrás disso, com a consciência de alguém que tem direito: “um direito que é meu”.

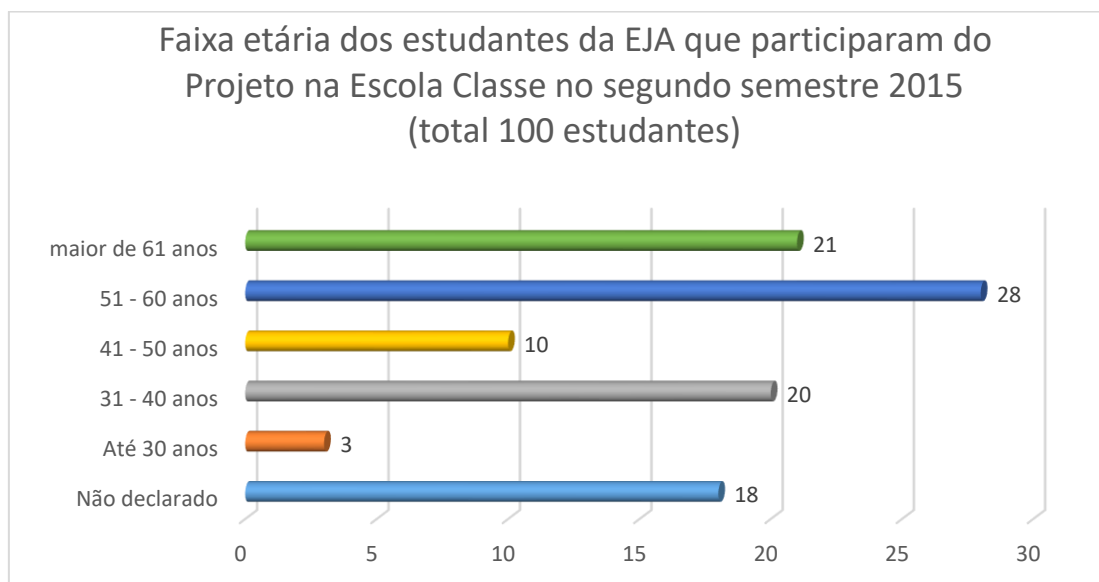
A fala do Sr. Edmar vai ao encontro das descobertas de Reis (2000; 2011) ao trazer indícios da constituição de um sujeito de poder que exercita, em seu processo educacional junto à Educação Popular, a competência reivindicante e a competência decisória. A competência reivindicante como o “pressionar individual e coletivamente a

sociedade política para a obtenção de bens de serviço” (REIS, 2011, p. 51) e a competência decisória “a exercitação do poder pelos próprios atores, fazendo valer por si mesmos os interesses e expectativas em relação a um bem de serviço, qualquer que seja” (REIS, 2011, p. 51-52).

Por fim, a fala de Dona Patrícia não avalia com a mesma positividade a postura da Educadora Popular. Compreendo, com essa avaliação, como o aumento quantitativo de turmas, via parceria com programas e projetos, sem uma formação mais adensada pelo Movimento Popular e Universidade de Brasília, podem favorecer práxis educativas que reproduzem relações de silenciamento, de não acolhida, de exclusão. A fala de Dona Patrícia faz-me problematizar o processo de renovação e rotatividade das educadoras populares e, também, das educadoras da Rede Pública. Essa rotatividade desafia-nos a estar permanentemente realizando avaliações, formações, planejamentos coletivos, crítica e autocrítica, processos que contribuam para que práxis silenciadoras, tanto no Movimento Popular como na Rede Pública, sejam ressignificadas.

Em relação à idade dos sujeitos, observo que 49% dos educandos e educandas têm mais de 51 anos. Abaixo de 30 anos, apenas três estudantes. Há uma alta concentração de adultos e idosos no grupo acompanhado, conforme gráfico a seguir.

Figura 20 Faixa etária dos educandos e educandas da EJAIT



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Aprofundo, nas entrevistas, os motivos que levam o retorno à escola já na fase adulta e idosa dos sujeitos:

Pesquisadora: E a escola? A escola chega na sua vida quando?

Patrícia: Quando aposentei. Toda a vida dizendo: “quando eu aposentar, eu vou estudar”, eu morei mais o pai da minha menina 11 anos, ele era muito trabalhador, mas não lavava nem um prato dentro de casa, não comia comida requentada, eu levantava quatro horas da manhã para deixar comida pronta. Ficava, arrumava a casa, como eu ia deixar as crianças? (Entrevista, Dona Patrícia, 2017, grifo meu)

Pesquisadora: Quando que o senhor veio para a escola?

Edmar: Acho que tem três anos.

Pesquisadora: E antes o senhor já tinha estudado ou não?

Edmar: Eu fui em um colégio no tempo que colocava a carta do ABC, tinha umas letras grandes, foi na primeira ou foi na segunda. Como eu não aprendi ler e escrever durante 15 dias né, que é de uma folha para outra, você não chega com uma folha aqui, chega passando uma para outra. Minha mãe falou: “você não aprendeu a ler, eu não aprendi a fazer nem o O [...] agora você vai trabalhar”. [...]

Pesquisadora: No caso a sua mãe?

Edmar: Vetou. E o que eu fazia? Nada, acatava a opinião dela e fui trabalhar. Tanto que hoje eu sou uma pessoa que não é profissional em tudo, mas de tudo eu faço. (Entrevista, Sr. Edmar, 2017, grifo meu)

Pesquisadora: A senhora trabalhava com o que?

Isabel: Doméstica.

Pesquisadora: Na casa de alguém?

Isabel: Sim. Eu tinha que não deixar meu filho ficar igual eu era. Eu não tive a oportunidade de estudar.

Pesquisadora: Seus pais não deixaram a senhora estudar? Não tinha como?

Isabel: Não tinha. Hoje em dia tem escola em tudo quanto é canto, no Nordeste. O povo pode falar do Lula, porque foi quando a vida no Nordeste mais melhorou. “Porque ele roubou”. Todos fizeram isso. Nós sabemos que foi aí que a vida melhorou.

Pesquisadora: Não tinha escola perto da casa da senhora no Nordeste?

Isabel: Não. Era longe e como a gente ia? Só aqueles que tinham mais condições iam de bicicleta. Só tinha mato, Julieta. Para ir para uma cidade a gente andava, lá o povo chamava de “sete léguas”. Não sei quantos quilômetros. Devia ser sete quilômetros, não é?

Pesquisadora: Acho que é até mais.

Isabel: A gente andava tanto. Saía às seis da manhã e chegava em casa lá por meio dia e meio, uma hora da tarde, para ir para cidade mais perto que era a menor. (Entrevista, Dona Isabel, 2017, grifo meu)

Aposentada: essa é a opção que tanto Dona Patrícia como Dona Isabel possuem de voltar a estudar. Sr. Edmar ainda não é aposentado, mas consegue trabalhar e estudar. Sobre a questão do idoso na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores destaco o trabalho de conclusão de curso de Almeida (2017), realizado na Escola Classe do

Paranoá. Almeida (2017) investiga os significados de Educação e de Escola para alunos idosos da EJA, bem como a contribuição da escola para o processo de socialização e consolidação da autonomia desses sujeitos, com reflexos em seu cotidiano.

Esse autor destaca, em sua análise, como a escola é caracterizada como o “tudo” na vida dos sujeitos idosos da EJA: “avaliam a educação e a escola positivamente, atribuindo significados favoráveis como bom, muito bom e ainda indicando que “é tudo” (ALMEIDA, 2017, p. 57). Para o idoso, estar na escola tem um sentido mais ampliado que apenas decodificar a leitura, a escrita e o cálculo. Dão relevo a essas questões e expressam que o espaço escolar é fundamental para a independência, a liberdade, além de contribuir para sair da solidão, da depressão, como pontua uma das entrevistadas de Almeida (2017):

Pois é, a gente fica em casa, a gente fica assim, com depressão. Aí cê vem pra escola, você conversa com os amigos, aí fica alegre, né!? Então a escola contribui pra você não ficar deprimido. Cê fica mais alegre, animado, né!? Ficar em casa você fica deprimido, é ruim demais... É horrível, né!? (ALMEIDA, 2017, p. 67, grifo meu)

A escola como um lugar de convivência, onde se eleva a qualidade de vida, a autoestima, a independência e a autonomia do idoso. Almeida (2017) ainda reforça que o aumento da parcela idosa da população brasileira nos coloca o desafio de continuar planejando-realizando estratégias que garantam todos os direitos a essa parcela da população, em especial, o direito à educação. Essa pesquisa ratifica para mim a necessidade de se construir uma práxis educativa em que se valorize a história de vida, o saber “só de experiência feito” (ANGELIM, REIS e BRUZZI, 2012, p. 94), os conhecimentos, as memórias, as lutas passadas, presentes e futuras, seja do jovem, adulto, seja do idoso, públicos predominantes no Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos dessa Escola Classe do Paranoá.

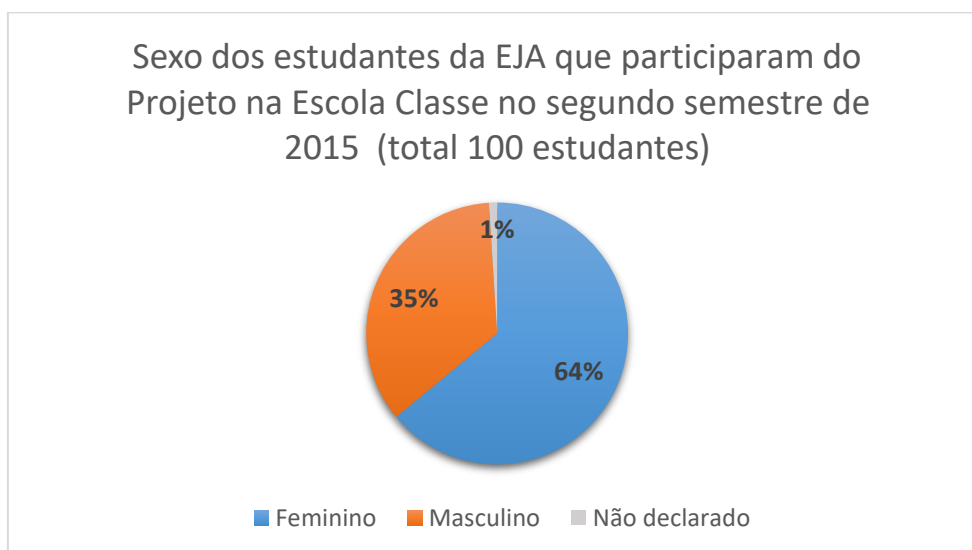
Ainda sobre o retorno à escola após 61 anos, Dona Isabel reconhece que hoje em dia há uma ampliação das oportunidades educativas que antigamente não existiam. Vale lembrar aqui que Dona Isabel, já com mais de 60 anos, vive sua infância e adolescência entre as décadas de 1950 e 1960. Exatamente o período em que Paulo Freire e a equipe de Pernambuco denunciavam que existe uma “imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à “inércia” (FREIRE, 1983, p. 13-14,). Responsabiliza-se, com esse preconceito, o sujeito por não

querer estudar e não se problematiza as condições objetivas de vida da pessoa e a falta de oportunidade. No caso de Dona Isabel, essas condições objetivas dizem respeito a andar “sete léguas”, que correspondem a quase 30 km. Como conseguir estudar nessas condições?

Essa responsabilização exclusiva do indivíduo por suas vitórias ou derrotas é base para a defesa do processo meritocrático, que compreende que somente aquele que se esforça individualmente tem direito à educação/trabalho/progresso. Entretanto, essa discussão não leva em consideração que as condições objetivas de cada pessoa podem favorecer ou não a decisão de retorno à escola. Não é retirar o poder decisório e transformador da pessoa, mas é considerar que existe, sim, uma influência/condicionamento do contexto social.

Em relação ao sexo, identifico que é predominante a presença feminina, mesmo com as dificuldades de trabalho fora, cuidados da casa e dos filhos e filhas. Na Escola Classe, 64% são educandas e 35% educandos.

Figura 21 Sexo dos educandos e das educandas da EJAIT



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Em relação às mulheres, destaco que as duas entrevistadas retornam à escola após a aposentadoria. Dizem de três situações-problemas-desafios que me parecem predominantes e dificultam a chegada à escola: o trabalho fora de casa, o trabalho dentro de casa e os cuidados com os filhos(as). Como trabalhar fora, cuidar de casa, de filhos e estudar? Dilema vivido com intensidade pelas mulheres das classes trabalhadoras. Situações-problemas-desafios (REIS, 2011) que precisam ser enfrentadas na elaboração das políticas pública de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Se

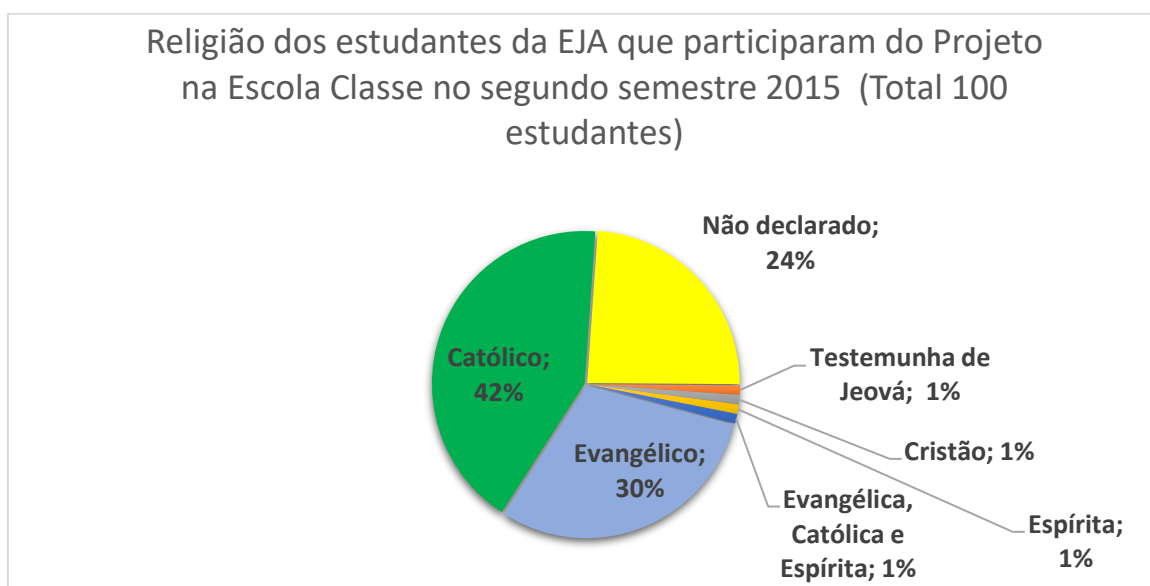
queremos que a mulher trabalhadora volte a estudar, torna-se premente pensar estratégias em que seus filhos e filhas também possam ser acolhidos pela escola.

No mestrado, realizo, como parte da minha pesquisa-ação, um espaço de convivência (LEMES, 2012, p. 223-236), aos sábados pela manhã, que mães, pais e filhos podem frequentar, como parte do curso de formação profissional que estão realizando. Dos resultados encontrados, temos a significação de uma das educandas da época, Deuzinete, que reforça que somente consegue terminar o curso, porque pode levar os filhos. Acrescenta, ainda, que em muitos sábados é o incentivo dos filhos que a fazia ir ao curso (LEMES, 2012, p. 232). Ações como essa precisam ser fortalecidas e reproduzidas, para que mais mulheres, mães e avós, possam estudar.

Sobre esse assunto, Galinkin & Bertoni (2014, p. 36) analisam historicamente as lutas por igualdade das mulheres, destacando a questão do direito à educação formal: “A educação formal de qualidade tem sido uma das bandeiras de luta levantadas por militantes contemporâneas, dando continuidade a antigas reivindicações”. E, continuam afirmando que o fruto dessa luta histórica no Brasil, no século 21, é que “as mulheres já superam os homens em escolaridade, inclusive no nível universitário”. Ressaltam, entretanto, que esse crescimento na Educação formal ainda não está acompanhado de um crescimento de respeito e igualdade no mercado de emprego. Os homens continuam tendo remunerações superiores às das mulheres: “A realidade social não é estática e seu movimento implica readaptações, reconstruções, novas necessidades, novas demandas”. Concluem, portanto, que a luta histórica por igualdade precisa continuar enfrentando os novos desafios.

Outro ponto que destaco do perfil dos educandos e das educandas da EJA, diz respeito à religião. Identifico uma predominância dos que se declaram Católicos: 42%. E identifico ainda: Evangélicos, 30%; Testemunhas de Jeová, 1%; Espíritas, 1%; Evangélicos Católicos e Espíritas, 1%; Não declarados, 24%, conforme figura a seguir:

Figura 22 *Religião dos educandos e educandas da EJAIT*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Importante ressaltar como a dimensão espiritual possui muita relevância na vida dos sujeitos, como verbalizam nas entrevistas:

Isabel: [...] Hoje eu estou aqui porque Deus é maravilhoso na minha vida. Me ajudou. Porque se não fosse Deus na minha vida eu não estava aqui. Fiquei muito revoltada (Entrevista Dona Isabel, 2017, grifo meu)

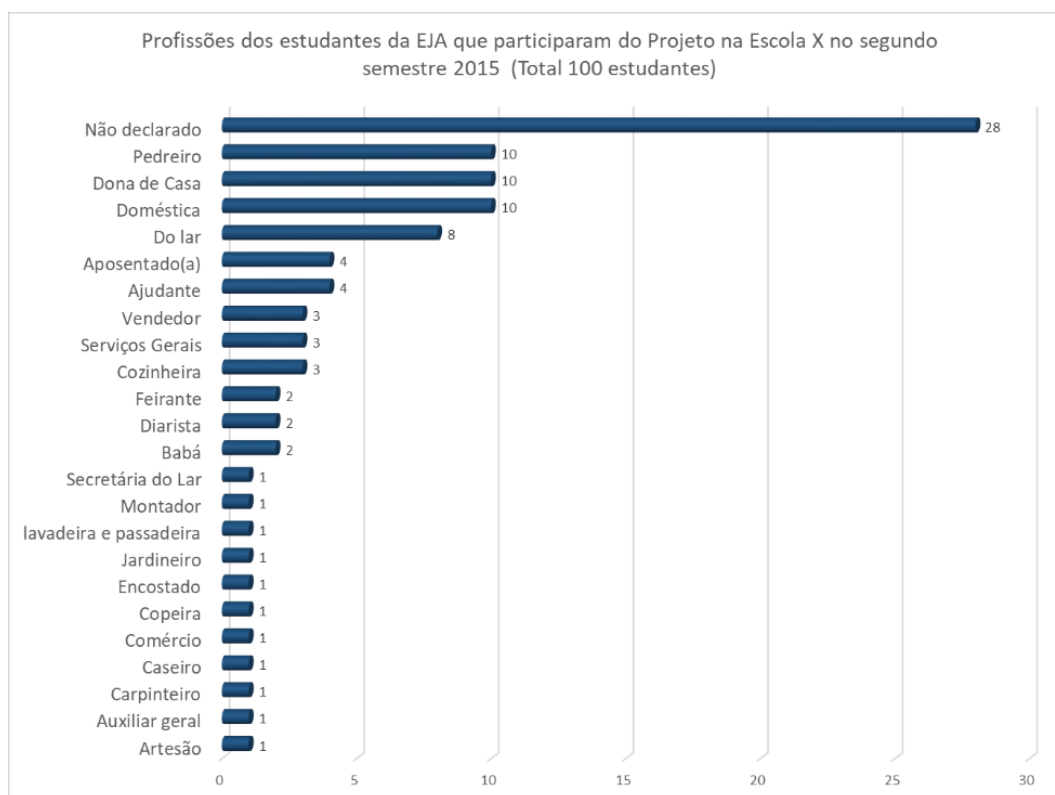
Edmar: A partir de quando Deus dá o direito de a gente nascer nesse mundo, você tem que estar preparado para tudo, coisas boas e coisas ruins, e fugir das coisas ruins porque as coisas ruins te perseguem, correm atrás de você porque é mais fácil. O que Deus te oferece é bom, é ótimo, mas o ser humano até o próprio Deus ele perseguiu, o quanto ele é atrevido. [...] Já passei coisa na minha vida que é só Deus (Entrevista Sr. Edmar, 2017, grifo meu)

Dona Isabel passa por uma depressão após a morte do marido e atribui ao divino seu processo de voltar a viver. Sr. Edmar sofre um acidente muito grave, fica quase seis meses sem movimento e atribui também a Deus seu processo de recuperação. São pessoas que vivem e passam por muitas dificuldades, mas que, permeados de uma espiritualidade inabalável, assumem a esperança pela vida e a força para galgar a superação dos problemas.

Em relação às profissões, percebo que as principais são pedreiro, dona de casa e doméstica, com 10% de educandos para cada uma delas. É notório o número de educandos(as) que não declaram seu trabalho: 28%. Embora não tenha investigado as razões desse elevado número de “não declarado”, pergunto-me: estaria isso vinculado ao processo de desqualificação social que as relações sociais do modo de produção

capitalista estabelecem ao dividirem as profissões do pensar e as profissões do fazer? Separação, inclusive, que é um dos fundamentos de sustentação da divisão de classes?

Figura 23 Profissões dos educandos e das educandas da EJAIT



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Na entrevista, Sr. Edmar afirma que acata a opinião da mãe e vai trabalhar, diz que hoje é um profissional que de tudo faz. Essa fala do Sr. Edmar, traz-me as condições de vida dos sujeitos da EJAIT, em que a escolha profissional não é um sonho planejado, que passa pela formação escolar-acadêmica para, em seguida, chegar ao mundo do emprego. Para os sujeitos da EJAIT, a profissão que lhes é imposta é o “fazer de tudo um pouco”. Tudo depende das circunstâncias de sobrevivência que aparecem. Daí que a pergunta no formulário-diagnóstico “Qual é a sua profissão?” pode ter gerado um desconforto e, por isso, um número tão alto de não declarado. Ter uma profissão, nesse contexto, é luxo.

Ainda sobre as profissões, um dos educandos diz que quando chega a Brasília tem um serviço “maneirinho” de quebrar pedras: “Sr. A⁵⁰, como sempre muito faceiro,

⁵⁰ Esclareço ao leitor que as pessoas que cito no meu Diário de Itinerância serão citadas com as iniciais de seus nomes, respeitado o anonimato. Nas entrevistas, cito os nomes oficiais ou os nomes fictícios, conforme decisão do entrevistado e da entrevistada.

com graça contou que quando chegou em Brasília fazia um trabalho bem maneirinho, “quebrava pedra” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 23/9/2015, p. 47). Olho as mãos do Sr. A. Mãos grandes, rígidas, sofridas. Penso, olhando essas mãos, no processo de constituição dos jovens e adultos pelo trabalho:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária [...] num período mais amplo [...] foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pode dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael [...] (ENGELS, 1979, p. 217, grifo meu).

Trabalho que ontologicamente é produto-produtor da vida humana “[...] é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais [...]” (MARX, 2016, p. 218). Minhas mãos, pés, pernas, braços, mente e coração como produto-produtores do trabalho. Ao ver a mão do Sr. A, penso no trabalho de toda a sua vida. Trabalho de quebrar pedras, que é fundamental para a construção civil, para a construção de Brasília, para estarmos aqui hoje, nesse chão, nessa cidade.

Marx ajuda-me a aprofundar as profissões/atividades realizadas pelos educandos e educandas da EJA: pedreiros, domésticas, vendedores, cozinheiras, diaristas, lavadeiras, passadeiras, carpinteiros, artesãos, fazem de tudo um pouco:

[...] a diferença entre trabalho superior e simples, entre trabalho qualificado e não qualificado decorre, em parte, de meras ilusões, ou pelo menos de distinções que cessaram de ser reais, mas sobrevivem convencionalmente, por tradição; em parte, se origina também da situação precária de certas camadas da classe trabalhadora, situação que as impede, mais que as outras, de reivindicarem e obterem o valor de sua força de trabalho. Circunstâncias fortuitas desempenham, no caso, papel tão importante que esses dois gêneros de trabalho chegam a trocar de posição. Onde, por exemplo, a substância física da classe trabalhadora está enfraquecida e relativamente esgotada, como nos países de produção capitalista desenvolvida, os trabalhos brutais que exigem muita força muscular são considerados superiores a muito mais trabalhos mais refinados, que são rebaixados ao nível de trabalho simples. Na Inglaterra, um pedreiro ocupa uma posição superior à de um tecedor de damasco; já o trabalho de um aparador de veludo é considerado simples, embora exija grandes esforço físico e seja nocivo à saúde. (MARX, 2016, p. 231, nota de rodapé, grifo meu)

Considero importante trazer essa análise de Marx para explicitar que o processo de valorização e desvalorização de determinadas profissões é algo constituído historicamente e que está em movimento. As diferenças entre as formas de trabalho são

socialmente constituídas. O que hoje é considerado trabalho superior, amanhã pode se transformar em trabalho simples. Importante salientar que essa mudança de status é também decorrente da organização e mobilização das camadas da classe trabalhadora.

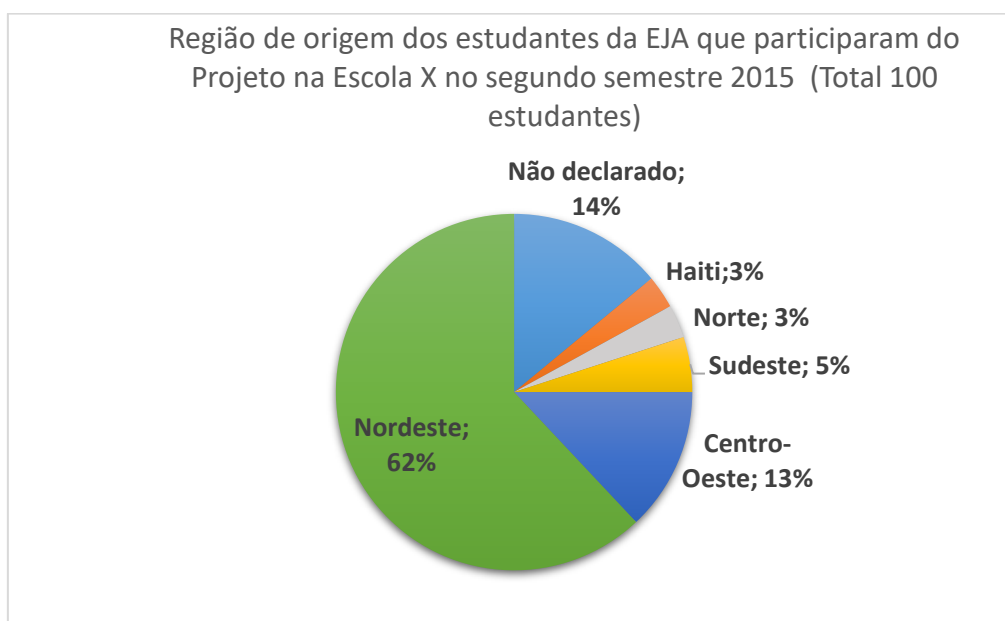
Minha base empírica também me permite afirmar que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos pertencem à classe trabalhadora, “uma classe trabalhadora, que vive somente enquanto encontra trabalho e que só encontra trabalho enquanto o seu labor aumenta o capital” (MARX e ENGELS, 2004, p. 20). Trabalhadores que, ao longo de suas trajetórias de vida, são tratados como “apêndice da máquina” (Ibidem, p. 20): “[...] outro destaque desse dia foi o relato de Dona J ao dizer sobre o seu contato com o computador. O único contato era quando limpava o computador no Ministério. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 18/8/2015, p. 13).

A única utilização do computador é quando o limpa. As mãos que limpam não têm o direito de acessar e digitar no computador? Identifico nos sujeitos da EJAIT o distanciamento e, até mesmo, um medo de tocar a máquina. Isso não lhes pertence? Relações sociais de não pertencimento estabelecidas no trabalho, na família e reforçadas pela própria escola, quando esta aceita um laboratório de informática que permanece fechado no período de atendimento ao público da EJA, geralmente à noite.

Os casos do Sr. A e de Dona J, mãos que quebram pedras e que limpam, trazem para a sala de aula as marcas de toda uma vida. Como recebemos essas mãos? Como as inserimos na roda de diálogo? Mãos que nos desafiam a planejar estratégias para a conversa, para o pegar no lápis, pegar no mouse, dar dois cliques, caminhar da coordenação motora dura para a coordenação motora fina. Mãos que nos educam tanto. Daí a necessidade de uma proposta político-pedagógica-amorosa que considere, escute, dialogue com a especificidade dessas mãos.

Finalizo a análise do perfil dos educandos e das educandas da EJA, destacando a origem dos sujeitos que estão na Escola Classe. A maioria é oriunda da Região Nordeste: 62%. Os demais vêm do Centro Oeste 13%; do Sudeste 5%; do Haiti 3%; e não declarados, 14%.

Figura 24 Lugar de origem dos educandos e educandas da EJAIT



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

*Edmar: Eu vim do Piauí. [...] eu tinha uns 13 anos, eu sei que o documento tinha não existe. [...] Eu fui para o Pará. Fui para lá e de lá encontrei família, aconteceu uns acidentes comigo trabalhando, quase morri.[...] O meu objetivo quando eu saí de lá, eu era criança, mas a minha cabeça funcionava muito bem, era ganhar muito dinheiro e vir trazer e pagar uma empregada para cuidar da minha mãe e a minha mãe não fazer nada. [...] Eu fiquei esse tempo todinho lá, construindo família. [...] aí eu trouxe a minha família para cá [Brasília], 2010 quando eu vim aqui [...] **Eu fiquei seis meses e ganhei dinheiro por todos os anos que eu fiquei no Pará, eu fiquei feliz da vida [...] Eu cheguei na quarta-feira, lembro demais, eu cheguei na caminhonete [...] E minha família ficou lá. [...] Acontece que eu cheguei aqui e meu sobrinho é mestre de obra [...] E quando eu cheguei [...] foi 70 mil reais a empreita que ele fez [...] Comprei cama nova, tudo encaixotadinho, tudo peguei da loja, televisão, geladeira, tudo [...]** (Entrevista Sr. Edmar, 2017, grifo meu)*

Assim como Sr. Edmar, é recorrente, pelos relatos, as dificuldades da vida de lá. Milhares de migrantes que fogem da seca, da fome, da falta de trabalho, da doença, para conseguirem uma vida melhor em Brasília: “À semelhança de Canaã, terra prometida, onde corre pão, trabalho, escola, saúde e liberdade para todos os brasileiros. Errantes e migrantes acorrem a Brasília em busca de maiores e melhores condições de vida.” (REIS, 2011, p. 7).

Qual é o seu nome? De onde vem? Qual é a sua história de vida? As respostas dessas e das outras perguntas do formulário-diagnóstico contribuem com a tecitura de um

perfil dos educandos e das educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Reafirma-se para mim que são pessoas migrantes vindas, predominantemente da Região Nordeste brasileira, que trabalham e trabalham muito. A escola é a oportunidade que têm agora; no caso das mulheres, depois de aposentadas. Resilientes. Superam as dificuldades da vida com muito trabalho e “graças a Deus”.

Com essa costura do perfil do educando e da educanda, histórias de vida vivas são trazidas e me deparo com mais um “nó” da costura, no sentido de confronto: como superar a dor que emerge na roda de diálogo com as histórias vivas e sofridas dos educandos e das educandas?

6.5. O trabalho com histórias vivas: o desafio de superar a dor

A construção do perfil do educando e da educanda da EJA/IT é ponto de partida da costura. Diante dele, temos muito a fazer. Essa escuta inicial da idade, gênero, origem, religião, profissão nos desafia a realizar um trabalho em que as identidades culturais presentes em sala de aula sejam assumidas individual e coletivamente. Planejamos, assim, as atividades subsequentes sobre história de vida, levando em consideração o que Freire (1996) nos diz sobre isso:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. **A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos.** (FREIRE, 1996, p. 42, grifo meu)

O assumir-se. O assumir-se como indivíduo que tem uma identidade e uma classe. O assumir-se como condição primeira de uma relação social que se propõe horizontal, em que todos tenham vez, voz e decisão no processo. Da cabeça baixa para a cabeça erguida, “eu sou, eu posso, eu sei” (REIS, 2011, p. 73). Percebendo que não estamos sozinhos nas nossas exclusões, nos nossos silenciamentos e sofrimentos, essas

condições não são apenas individuais, são ontologicamente constituídas pelas relações sociais de classe.

Realizamos uma conversa com os(as) educadores(as). O objetivo é construir, conjuntamente, possibilidades de trabalho que valorizem a identidade cultural dos educandos e das educandas. A ideia sugerida pelos educadores é de se trabalhar com receitas. Que receitas? Qualquer receita? Tendo como pano de fundo o “assumir com uma identidade cultural” de Freire (1996, p. 42), pergunto-me sobre quais receitas trabalhar. Chegamos à conclusão que as receitas precisam estar relacionadas com a história de vida do grupo. Essa proposta é apresentada aos educandos e às educandas, o resgate das histórias de vida e a escolha de uma receita típica de sua região:

*Na roda começamos a conversa resgatando no formulário o local de origem dos estudantes. Fomos lendo e completando algumas informações. **Muitos estudantes chegaram ao Paranoá na época do Paranoá velho. Contaram sobre a polícia, os pinheiros, a falta de água. Alguns vieram para trabalhar. Dona D lembrou-se das lideranças da época da conquista dos lotes, Dona L. disse que o pessoal do Lago Sul não queriam eles ali não[...]** Sr. JM relatou sua relação de fé com Deus e como tudo foi providência na vida dele[...] além desse trabalho, perguntamos a eles sobre as comidas típicas deles. **Falaram da rapadura com farinha, falaram da batata doce com leite, falaram que na época deles não tinha essa abundância de hoje. O osso, pé, asinha, pescoço, ficava para a criança da casa. Ao serem perguntados sobre uma receita da turma, que seria escolha de todos, falaram do Mungunzá.** (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 8/9 a 10/9/2015, p. 36-37, grifo meu)*

Os(as) educandos(as) lembram-se da rapadura com farinha, da batata doce com leite, de uma época que não tem tanta abundância como hoje. Por meio dessa conversa solta e à vontade, convido cada turma a escolher uma receita típica de sua região. A receita pertence à turma. Havendo duas ou mais propostas, realiza-se uma votação para decidir qual receita representaria aquele coletivo. Esse ponto vale a pena destacar: todos os educandos opinam sobre a receita e, havendo divergências, faz-se uma votação, com defesas de posição. Uma maneira de vivenciar, de forma micro, a exercitação de um “sujeito de poder” (REIS, 2011) com vez, voz e decisão. Na turma da primeira etapa B, por exemplo, a decisão do prato é acirrada e a diferença é de apenas um voto: “*A votação ficou apertada: 5 a 5. Quem deu o voto minerva foi o Pierci que está há dois meses no Brasil e veio do Haiti. Ele escolheu a galinha caipira.*” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 22/9/2015, p. 47)

Além de escolher coletivamente o prato típico da região, os educandos e as educandas também constroem conjuntamente o modo de fazer a receita. As turmas escolhem as seguintes receitas: 1ª etapa⁵¹ A - arroz carreteiro e feijão tropeiro; 1ª etapa B – cuscuz com galinha caipira; 2ª etapa – buchada de bode; 3ª etapa – mungunzá; 4ª etapa – salada de fruta. Nesse processo de construção, percebo as similaridades e diferenças dos pratos, conforme a Região/Estado do educando. Enquanto alguns educandos conhecem o mungunzá doce, outros conhecem apenas o salgado, e assim ocorre com as demais receitas e os ingredientes de cada uma delas. Identifico ainda como eu, estudante-pesquisadora da UnB, estou distante dos sabores e sentidos que os educandos e educandas conhecem. Meus sabores e sentidos são outros. Aprendo receitas novas que não fazem parte da minha história.

Pela descrição da receita de buchada de bode, por exemplo, aprendo como “o se aproveitar tudo do bode” é importante para a sobrevivência de uma família nordestina. Sobrevivência da fome. Família numerosa, precisa de aproveitar tudo do bode. Tudo, inclusive a cabeça do bode, item que gera discordâncias e risadas no grupo. Alguns consideram um absurdo a utilização da cabeça. Não só o corpo físico, mas também o “berro”, muito faceiramente, outro educando acrescenta ao final da receita: “*Sr. A disse que estava faltando o principal ingrediente da buchada: o berro do bode*”. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 8/9 a 10/9/2015, p. 37-38).

Concomitante a essa construção, os estudantes-pesquisadores da UnB trazem e discutem com os educandos e as educandas as origens históricas das receitas. A buchada, por exemplo, é de origem portuguesa, também muito utilizada pelos brasileiros afrodescendentes escravizados. Com o desenrolar do trabalho, compreendo que há um grande entusiasmo dos sujeitos ao verbalizarem as receitas e suas histórias de vida. Histórias de vida de quem vem de longe. Vem de longe em busca da cura do filho, da cura da mãe, de trabalho, de melhores condições de vida, de superação do sofrimento da vida de lá.

Propõe-se aos educandos e educandas que o trabalho em andamento desague na construção de um livro coletivo com a história de vida de cada um. Um registro, mesmo que pequeno, dessa trajetória. Um livro coletivo em que a autoria é individual e coletiva.

⁵¹ No Distrito Federal, a Educação de Jovens e Adultos utiliza a terminologia de segmentos para distinguir as fases da Educação de Jovens e Adultos. O 1º Segmento corresponde a 1ª a 4ª etapa do Ensino Fundamental.

Depois de ouvirmos um pouco sobre a história de vida de cada um, colocamos nossa ideia de escrever essa história de vida de cada um. Dissemos que cada um tem um livro para ser escrito, mas como não teríamos tempo de escrever o livro, pensamos na escrita de um cartão da história de vida, com o que eles gostariam de registrar como mais marcante. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 8/9 a 10/9/2015, p. 36-37, grifo meu)

A construção de um livro com as histórias de vida individuais e com a receita escolhida pela turma é aceita. A metodologia utilizada é de escuta coletiva das histórias individuais e, em seguida, uma escuta individual, em que os(as) estudantes-pesquisadores(as) da UnB registram, de forma manuscrita, o relato de cada educando e educanda. Para a escrita dos relatos individuais, usa-se um pequeno roteiro de perguntas, embora deixe-se claro que isso não precisa ser seguido. A partir do registro manuscrito, o educando e a educanda digitam no editor de texto do computador sua história de vida. Vamos construindo, assim, o trabalho da roda de diálogo no segundo semestre de 2015.

Tudo está correndo bem. A costura do trabalho está fluindo, até que um nó, no sentido de confronto à proposta, aparece. Nó que me faz parar e analisar com mais cuidado o trabalho com histórias de vida. Alguns educandos, de dois a três, declaram abertamente que não querem partilhar suas histórias, pois, segundo eles, há muitas tristezas no passado:

Sr. V[...] disse, inicialmente, que não tinha passado. Depois contou que o passado era muito sofrido. Falamos de falar do presente e do futuro. Ele disse que queria um Brasil melhor para o bebê que iria nascer. Estava falando do meu bebê. Disse ainda que traria uma poesia para colocar no caderno. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 23/9/2015)

A atitude do Sr. V e de outros educandos(as) é objeto de discussão na reunião de quinta-feira na Universidade de Brasília⁵². Reflito com os colegas da Unb sobre como podemos desatar esse nó. Para nós, as negativas geram surpresas e nos fazem pensar nos desafios do diálogo com os educandos e as educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Como trabalhar com histórias que são vivas e sofridas? Como superar essa dor? Como trabalhar essas dores passadas que continuam presentes?

Um primeiro ponto que é preciso levar em consideração é a relação de respeito que devo ter com os educandos, conforme ponderação de Freire (1996, p. 94): “Ensinar

⁵² Lembro ao leitor que a reunião de quinta-feira na Universidade de Brasília é o momento em que estudantes-pesquisadores do Genpex/FE/UnB avaliam e reencaminham a práxis, a partir do diálogo que realizam na Escola Classe ou nos fóruns do Movimento Popular.

e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. Não há interesse do grupo de estudantes-pesquisadores da UnB em realizar qualquer tipo de imposição aos educandos e educandas da EJA. O trabalho com histórias de vida é um convite e, frente à negativa, é preciso criar outros caminhos, sem abrir mão, porém, do sentido/objetivo da roda de diálogo: o assumir-se como sujeito que é histórico, que é produto e produtor de história.

Sobre a questão da história, Bakhtin traz um esclarecimento importante sobre o tempo histórico de Goethe, que me ajuda a compreender as ressalvas dos educandos sobre o trabalho com histórias de vida:

[...] e esse é um traço muito importante da visão goethiana do tempo histórico -, **o próprio passado deve ser criador, deve ser eficaz no presente (ainda que em um sentido negativo indesejável para ele). Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, que em certo sentido antecipa o futuro.** Desse modo, obtém-se a plenitude do tempo, e ademais uma plenitude evidente, visível. Foi esse passado em proporções microscópicas que ele viu perto do vilarejo de Einbeck. Esse passado – os prazeres planejados – continua a viver de maneira eficaz no presente (neste caso, no sentido literal, uma vez que as árvores plantadas ainda estão vivas e continuam a crescer, determinam o presente, criando certa fisionomia para o vilarejo de Einbeck e influenciando o seu futuro, evidentemente, nas mesmas proporções microscópicas) (BAKHTIN, 2010, p. 235-236, grifo meu)

A análise de Bakhtin me faz compreender esse sofrimento do passado que ainda está presente, microscopicamente, no corpo, mente e coração de Sr. V. Índícios de que há uma relação essencial entre passado-presente-futuro. Embora se queira esquecê-lo, o passado está presente e vivo, causa dores, alegrias e influencia/cria o futuro. Reforça-se, assim, a perspectiva de um tempo histórico que se encontra em movimento e transformação; não é estático. Há “laços necessários desse passado com o presente vivo, compreender o lugar necessário desse passado na série contínua do desenvolvimento histórico” (BAKHTIN, 2010, p. 235). O trabalho com histórias de vida é uma experiência que não quer ficar somente no passado imóvel, quer fortalecer esse movimento essencial passado-presente-futuro de transformação da vida.

Sr. V tem um passado sofrido. É convidado a contar sua história. Não quer falar. Ele quer insular o passado, transformá-lo em um fantasma (BAKHTIN, 2010, p. 278). Entretanto, esse passado é criativo, persiste, insiste, faz sofrer. Iniciamos o trabalho das

histórias de vidas. Abrimos um espaço para fala, minha e do outro. Sr. V. nega-se a falar. À medida que ouve as histórias dos colegas, percebe que não sofre sozinho. Começa a pensar no sofrimento vivido também pelo outro. Aceita dizer algo. Se todos falam, por que eu não vou falar? Assume sua história. Movimento. Transformação de sentidos. O passado, insulado e fantasmagórico torna-se vivo, influencia o presente e o futuro.

Dialogando com essas negativas, o grupo de estudantes-pesquisadores da UnB planeja formas de trabalho com histórias de vida que sejam mais indiretas. Emerge, assim, a proposta de se trabalhar com imagens, a partir das figuras do livro “Vidas Secas 70 anos”, edição especial, de Graciliano Ramos, 2008, Editora Record. Imagens que dizem muito da vida do sertanejo que sobrevive à seca do Nordeste. Recordo aqui que 62 educandos e educandas, de um total de 100, são nordestinos.

Os sujeitos recebem essas imagens e são convidados(as) a escolher as que mais os tocam. Em seguida, relatam o porquê da escolha da imagem e criam um título para elas. Apresento aqui a escolha da estudante Maria. O nome utilizado é fictício, mantendo o anonimato da estudante.

Figura 25 *BUSCANDO ÁGUA NA CABEÇA (Lembrança relatada: Lembranças da minha mãe, carregando água do rio, para lavar roupa e levar água para a gente beber e uso em geral)*



Fonte: Fotografia de Evandro Teixeira (RAMOS,2008).

A apreciação das imagens é uma atividade que trouxe à tona sentimentos de alegria, tristeza, saudade, lágrimas. As memórias da infância, da mãe, do pai, do irmão e das brincadeiras de criança estão bastante presentes nos relatos. Um momento muito bonito é quando uma das educandas vem me agradecer por propiciar momento tão especial, conforme meu registro no diário de itinerância: “*Dona M, ao final, veio me agradecer por lhe trazer essas lembranças.*” (Registro Diário de Itinerância, 12/10/2015 a 13/10/2015, p. 57).

O trabalho das histórias de vida, seja oralizado de forma mais direta, seja por meio das imagens, de forma mais indireta, fez-me perceber as similaridades das trajetórias dos sujeitos, suas riquezas, desafios e superações. As dificuldades não são individuais, mas de uma classe. A migração para Brasília à procura de melhores condições de vida, em quase todos os relatos, traduz essa condição humana coletiva de busca da superação das situações-problemas-desafios de sobrevivência e existência humana: a fome, a miséria, a seca, a doença, a falta de trabalho, a falta de moradia, de água, de luz, de afeto. As situações-problemas-desafios compreendidas como desafios de sobrevivência e existência enfrentadas pelos nossos ancestrais e também por nós. Os sofrimentos não são maiores que as nossas capacidades de superação; esse é um dos aprendizados que coletivamente reforçamos ao final desse trabalho. É no enfrentamento individual e coletivo das situações-problemas-desafios que vamos nos tornando humanos (REIS, 2011), aprendendo que é necessário esse enfrentamento para sobreviver e existir.

A partir do reconhecimento da identidade cultural da turma, afirmando o grupo como sujeitos coletivos de superação, inicio uma atividade sobre as “situações-problemas-desafios” (REIS, 2011) que, atualmente, eles enfrentam no Paranoá e(ou) Itapoã. Reconhecendo quem são, o que viveram, o que sofreram e como superaram, pergunto às turmas: o que precisamos fazer para continuar melhorando nossa vida hoje, aqui em nossa comunidade? Essa atividade teve apenas início, mas não teve continuidade, devido a finalização do segundo semestre de 2015.

Todo esse trabalho é sistematizado em um livro de cada turma, contendo a receita escolhida e elaborada pelo grupo, as histórias de vida, as imagens, os títulos das imagens escolhidos pelos educandos(as) e, por fim, já um levantamento preliminar das atuais situações-problemas-desafios vividas pelos sujeitos no Paranoá-Itapoã. A seguir, trago um dos livros produzidos pela turma da 4ª etapa, Primeiro Segmento:

Figura 26- Livro da 4ª etapa da EJAIT

EU SOU DA TURMA SALADA DE FRUTAS, E VOCÊ?

4.º ETAPA EJA

ESCOLA CLASSE DO PARANOÁ

LIVRO TURMA 4ª ETAPA – TURMA DA SALA DE FRUTAS

- 1. FOTO DA TURMA - Omitida**
- 2. RECEITADA SALADA DE FRUTAS**
- 3. HISTÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES**
- 4. TÍTULOS E IMAGENS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES – LIVRO VIDAS SECAS**
- 5. PROBLEMAS ATUAIS DO PARANOÁ**

1 – FOTO DA TURMA - Omitida

2 - RECEITADA SALADA DE FRUTA – 4ª ETAPA

INGREDIENTES

BANANA; LARANJA; MAÇÃ; UVA; MELÃO; MORANGO; MANGA; MAMÃO; KIWI; ABACAXI; LEITE CONDENSADO; CREME DE LEITE.

3 – HISTÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES**ANA MARIA DOS SANTOS**

MORO NO ITAPUÃ E VIM PARA BRASÍLIA EM 1976

DEUSIMAR CARDOSO DOS SANTOS

VIM DE FORMOSA DO RIO PRETO BAHIA. SAÍ DE LÁ POR CONTA DA DIFICULDADE DE TRABALHO. QUANDO CHEGUEI AQUI FUI MORAR NA CASA DE UMA PATROA NA 25 DO LAGO SUL. FIQUEI DOIS ANOS LÁ. CASEI E DEIXEI O EMPREGO. HOJE SOU DIVORCIADA HÁ 15 ANOS. OS TRÊS FILHOS SÃO TODOS CASADOS (DOIS HOMENS E UMA MULHER). CRIEI SOZINHA OS FILHOS. ERA MUITO POBRE E MOREI NOVE ANOS COM O PAI DOS MEUS FILHOS. HOJE ELES TÊM SUAS VIDAS BEM PRÓSPERAS. TENHO QUATRO NETOS. MORO SOZINHA, MAS NÃO SINTO SOLIDÃO. GRAÇAS A DEUS.

EVA DOS SANTOS DA COSTA

VIM DA BAHIA, CIDADE DE FORMOSA. SAÍ DE LÁ COM 18 ANOS. SAÍ DE LÁ PARA TRABALHAR QUANDO CHEGUEI AQUI MORAVA COM MINHA IRMÃ. HOJE CONSTRUI MINHA FAMÍLIA, TENHO MINHA CASA E SOU MUITO FELIZ E AGRADEÇO A DEUS.

JOÃO VIEIRA DOS SANTOS

VIM DE MONTE ALEGRE DO PIAUÍ. VIM EM 2001. SAÍ DE LÁ PORQUE QUERIA TRABALHAR E CONHECER BRASÍLIA. QUANDO CHEGUEI AQUI GOSTEI, POR ISSO CONTINUEI AQUI. HOJE, ESTÁ FICANDO TUDO MAIS FÁCIL, GRAÇAS A DEUS.

JOSENIRA GONÇALVES DE ALMEIDA

VIM DO NORDESTE, DA PARAÍBA. VIM NA DÉCADA DE 1988. SAÍ DE LÁ PARA CONSEGUIR UMA VIDA MELHOR. QUANDO CHEGUEI AQUI FUI BEM RECEBIDA. HOJE SÓ TENHO QUE AGRADECER A DEUS.

LIDUVINA ROSA S. SILVA

VIM DA BAHIA. VIM NA DÉCADA DE 1975. SAÍ DE LÁ PORQUE NÃO TINHA TRABALHO. QUANDO CHEGUEI AQUI TRABALHEI EM CASAS DE FAMÍLIA. HOJE ESTOU MORANDO EM MINHA CASA PRÓPRIA.

MARIA RITA RIBEIRO

VIM DO CEARÁ. VIM NA DÉCADA DE 1975. SAÍ DE LÁ PORQUE MEUS FILHOS TRABALHAVAM AQUI. QUANDO CHEGUEI AQUI TRABALHAVA DE LIMPEZA. HOJE SOU APOSENTADA.

MARIA DO NASCIMENTO SOUSA DE OLIVEIRA

VIM DO MARANHÃO. VIM NO ANO DE 1996. SAÍ DE LÁ PORQUE VIM PARA PASSEAR E NÃO VOLTEI MAIS. QUANDO CHEGUEI AQUI COMECEI A TRABALHAR. HOJE ESTOU CASADA E TENHO TRÊS FILHOS.

MARIA DO SOCORRO MARTINS, DE SOUZA

VIM DE INDEPENDENCIA – CEARÁ. TENHO 60 ANOS. MORO NO PARANOÁ

NEUSA PEREIRA DE ANDRADE

VIM DO GOIÁS . VIM NA DÉCADA DE 70, EM 1972. SAÍ DE LÁ PORQUE CASEI E VIM MORAR EM BRASÍLIA PARA PROCURAR VIDA MELHOR. QUANDO CHEGUEI AQUI ENCONTREI MUITA DIFICULDADE PORQUE EU NÃO SABIA NEM LER E NEM ESCREVER SÓ SABIA ASSINAR MEU NOME. HOJE EU JÁ ENXERGO MELHOR, TENHO DOIS FILHOS QUE JÁ ESTÃO CASADOS E QUATRO NETOS.

NOEME PEREIRA DA SILVA

VIM DO PIAUÍ COM UMA FAMÍLIA. VIM NA DÉCADA DE 80, DIA 20 DE AGOSTO DE 1986
SAI DE LÁ PARA TRABALHAR E MEU SONHO ERA VIM PARA BRASÍLIA HOJE TENHO UM LOTE ONDE EU MORO, QUERO TER MINHA CASA.

4 – TÍTULOS E IMAGENS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES – LIVRO VIDAS SECAS**CARNE DE SOL**

Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS, 2008)

PARECE COM MEU PAI

ESTA FOTO LEMBRA MEU PAI. ELE GOSTA DE GADO E CAVALO

QUANDO EU ERA PEQUENINHA



Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS, 2008)

QUE CÉU LINDO DEUS E MARAVILHOSO

EU ESCOLHI ESTA FOTO POR QUE ESTA CASA PARECE UMA DE QUANDO

EU ERA PEQUENINHA LA NO INTERIOR DA BAHIA.

ERA UMA CASINHA DE BARRO E DE PALHA TUDO ERA MUITO SECO. EU IA PEGAR AGUA NO RIO E LAVAVA ROUPAS NO RIO.

QUERIA TER UM JUMENTO DESSES



Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS, 2008)

QUANDO EU ERA CRIANÇA EU VIA MUITO ESSE JUMENTO. QUERIA QUE MINHA MÃE TIVESSE UM JUMENTO DESSE PARA LEVAR AS COISAS DELA.

SERTÃO DA PARAÍBA



Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS, 2008)
MINHA MÃE E MEUS AVÓS EM MINHA INFANCIA
QUANDO EU ERA CRIANÇA BRINCANDO NO SERTÃO DA PARAÍBA

LEMBRANÇAS DO INTERIOR



Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS, 2008)
LEMBRA A MINHA INFANCIA. TRABALHEI MUITO COM O CARRO DE BOI, CARREGANDO LENHA, CARREGANDO MANDIOCA, MUDANÇA...

ESPERANDO O DIA DE AMANHÃ



Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS,2008)

MAIS VAI SER TÃO BOM QUE NEM ELE PENSAVA
AGORA SÓ TEM QUE AGRADECER A DEUS!

ESTA CASA LEMBRA QUANDO EU MORAVA NO NORDESTE. MEU IRMAO GOSTAVA DE FICAR SENTADO NA VARANDA SO PENSANDO COMO IA SER O DIA DE AMANHÃ.

MEU CARRO DE BOI



Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS,2008)

ESTA IMAGEM ME FAZ LEMBRAR DA MINHA MÃE QUANDO ERA CRIANÇA. POR QUE ELA LEVAVA A GENTE PARA A ROÇA NO CARRO DE BOI PARA TRABALHAR EM PLANTAÇÃO.

SAINDO DO CEARÁ



Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS, 2008)

BUSCANDO ÁGUA NA CABEÇA



Fotografia: Evandro Teixeira (RAMOS, 2008)

LEMBRANÇAS DA MINHA MAE, CARREGANDO AGUA DO RIO, PARA LAVAR ROUPA E LEVAR AGUA PARA A GENTE BEBER, E USO EM GERAL.

- **5 – PROBLEMAS DO PARANOÁ**
- “GOSTARIA QUE TIVESSE TODOS OS TIPOS DE EXAME QUE A GENTE PRECISA”
- **Dona Ana Maria dos Santos**
- “O PARANOÁ TEM MUITOS PROBLEMAS COMO FALTA DE SEGURANÇA E SAÚDE E EMPREGOS E TRANSPORTES. PARA MELHORAR PRECISAMOS DE MUITA EDUCAÇÃO”
- **Dona Eva dos Santos**
- “PROBLEMA DE SAÚDE E A VIOLÊNCIA E A FALTA EMPREGO. PRECISA DE TRANSPORTE PARA TRABALHAR”
- **Dona Maria do Nascimento Sousa de Oliveira**
- “O PROBLEMA DO PARANOÁ É A VIOLÊNCIA QUE É MUITA”
- **Dona Maria do Socorro de Souza**
- “GOSTARIA DE MELHORAR MAIS A SEGURANÇA NO PARANOÁ NAS RUAS”
- **Dona Neuza Pereira de Andrade**

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015

Do livro que apresento, destaco que ele é todo escrito com letras em “caixa alta”, para facilitar a leitura do educando e da educanda da EJAIT que estão em início de alfabetização. Ressalto ainda, que os textos são inicialmente oralizados na roda de conversa; em seguida, registrados manuscritamente pelo estudante-pesquisador da UnB; e, por fim, digitados no computador pelo educando e educanda da EJA. São textos de autoria dos sujeitos da EJA. Cada educando(a) fica com um exemplar. Nesse momento da pesquisa, segundo semestre de 2015, todas as quatro etapas do Primeiro Segmento produzem seu livro, com as histórias de vida dos educandos, a receita regional escolhida, as imagens selecionadas e as situações-problemas-desafios do Paranoá, estratégia que já antecipa elementos para a continuidade do projeto no semestre seguinte. Para a divulgação e socialização do livro de cada turma, é assinado um Termo de Consentimento Coletivo com os educandos e educandas da EJAIT, conforme Figura 27:

Figura 27 Termo de Consentimento dos estudantes para divulgação do Livro produzido no segundo semestre de 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR E ESTUDOS FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS-CULTURAIS – GENPEX
PESQUISA-AÇÃO REALIZADA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA COM OS ESTUDANTES DA ESCOLA CLASSE [REDACTED] PARANOÁ
SEGUNDO SEMESTRE DE 2015

TERMO DE CONSENTIMENTO

PREZADO (A) ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,

NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2015, NÓS ESTUDANTES-PESQUISADORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA ESTIVEMOS SEMANALMENTE COM VOCÊS REALIZANDO UM TRABALHO NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DA ESCOLA CLASSE 03 DO PARANOÁ. DESSE TRABALHO TIVEMOS COMO FRUTO UM PEQUENO LIVRO, CONTENDO A RECEITA ESCOLHIDA PELA TURMA, AS HISTÓRIAS DE VIDA DE CADA ESTUDANTE E AS ESCOLHAS DAS IMAGENS DO LIVRO VIDAS SECAS. É UM RICO MATERIAL QUE GOSTARÍAMOS, COMO ESTUDANTES E PESQUISADORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PODERMOS CITÁ-LOS E APRESENTÁ-LO PARA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF, EM OUTRAS ESCOLAS DO DF E TAMBÉM FORA DO DF, NA UNIVERSIDADE, EM TRABALHOS ACADÊMICOS, CONGRESSOS E ARTIGOS CIENTÍFICOS. O OBJETIVO ÚNICO É SOCIALIZARMOS A RIQUEZA DESSE TRABALHO, INSPIRANDO NOVAS E SEMELHANTES INICIATIVAS EDUCATIVAS. PARA PODERMOS SOCIALIZÁ-LO PRECISAMOS QUE VOCÊS NOS AUTORIZEM, POR ISSO ELABORAMOS AS PERGUNTAS ABAIXO:

1. TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

() 1ª ETAPA A () 1ª ETAPA B () 2ª ETAPA () 3ª ETAPA 4ª ETAPA

2. DEPOIS DE TEREM SIDO ESCLARECIDOS, NOSSA TURMA:

AUTORIZA A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL, BEM COMO A APRESENTAÇÃO DELE APENAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, EM OUTRAS ESCOLAS, NA UNIVERSIDADE, EM TRABALHOS ACADÊMICOS, CONGRESSOS E ARTIGOS CIENTÍFICOS.

() NÃO AUTORIZA A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL, BEM COMO A APRESENTAÇÃO DELE NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, EM OUTRAS ESCOLAS, NA UNIVERSIDADE, EM TRABALHOS ACADÊMICOS, CONGRESSOS E ARTIGOS CIENTÍFICOS.

OBSERVAÇÕES E EXCEÇÕES:

[REDACTED]

não quer seu nome revelado

3. NA DIVULGAÇÃO DO MATERIAL, QUEREMOS QUE:

NOSSOS NOMES SEJAM REVELADOS E MANTIDOS.

() NOSSOS NOMES NÃO SEJAM REVELADOS. PARA ISSO DEVEM SER SUBSTITUÍDOS POR NOMES FICTÍCIOS.

OBSERVAÇÕES E EXCEÇÕES:

Exato

[REDACTED]

4. ASSINATURA DOS ESTUDANTES

BRASÍLIA, 25 DE Novembro DE 2015

- Lista de Assinaturas
- 1- Ana Maria dos Santos.
 - 2- Maria Rita Ribeiro
 - 3- Aluza Pereira de Andrade
 - 4- Maria Luis
 - 5- João Eliezer dos Santos
 - 6- Edilaine Rosa S Silva
 - 7- Naama Pereira da Silva
 - 8- Delzumar Carlos dos Santos
 - 9- Josamira Gonçalves de Almeida
 - 10- Lera dos Santos
 - 11- Maria do Socorro M. de Souza
 - 12- Maria do Nascimento Sampaio de Oliveira
 - 13- José Nilton de Lima
 - 14- ~~Maria do Rosário S. Batista~~
Maria do Rosário S. Batista

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015

Os quatro livros produzidos são apresentados na Feira do Livro da Escola e, segundo relato da supervisora pedagógica da Escola Classe, “[...] os livros de receitas foram um sucesso na Feira do Livro; eles amaram e se sentiram muito valorizados. Parabéns pelo belíssimo trabalho que vocês desenvolveram [...]” (Mensagem de WhatsApp enviada à pesquisadora, no dia 22/12/2015, às 3h28). O destaque da supervisora para o “sentir-se valorizados” é para nós um resultado animador, tendo em vista os objetivos do nosso trabalho que, como já descrito, almeja o se assumir como grupo que possui uma identidade cultural.

O resultado do trabalho me anima como pesquisadora: resgato as histórias de vida, trabalho com textos coletivos, com memórias de vida, com dores e superações. Diálogo com as histórias vivas de educandos e educandas da EJA, que me desvela os desafios de conversar sobre as dores passadas e presentes. Reforço a superação como a característica mais marcante em todos os relatos. Superação da dor, da fome, da seca, da miséria, da perda, da doença, educandos e educandas que têm como marca coletiva a vinda para Brasília como estratégia de superação das situações-problemas-desafios que encontram para sobreviver. Todo material é sistematizado em livro, texto, palavra, sílaba, letra.

Processo de alfabetização em que a fala, a voz do educando é o ponto de partida e de chegada. Nesse destramelar da fala, dessilencio também o ser. Sentem-se valorizados, uma conquista. Vão superando, paulatinamente, o insucesso a que socialmente são condenados.

Diante da riqueza e profundidade desse diálogo com os educandos e as educandas, pergunto-me: e os educadores e educadoras da escola? Como é a participação deles na roda de diálogo? Como está a conversa entre nós? Sinto uma ausência. Ausência que me faz chegar ao meu próximo nó da costura, nó no sentido de desafio: a relação dialógica-dialética com os educadoras e educadoras da Escola Classe do Paranoá.

6.6. Relação com os educadores: primeiras aproximações com os educadores e educadoras da Escola Classe do Paranoá

Batendo à porta, uma janela se abre. Da janela que se abre, um nó, um confronto, entre nós, estudantes de Pedagogia e de Computação. Para desatar o nó: acolhida, escuta. As histórias de vida dos educandos e educandas despontam como uma proposta fundamental para o processo de acolhida e escuta dos sujeitos que estão na Escola Classe. Até aqui chegamos, mas temos muito ainda a avançar. Estamos no segundo semestre de 2015.

Julieta [...] avaliou que, para os estudantes da UnB, os de Pedagogia e de Informática, a experiência do semestre foi um processo de profundo aprendizado, já que é algo inovador trabalhar com a alfabetização digital de estudantes do primeiro segmento da EJA. Disse que muito se precisa avançar. Um dos desafios para o semestre que se inicia é a aproximação do trabalho da informática e da sala de aula. Os professores demonstraram interesse na continuidade [...] (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 6/8/2015, p. 3-4)

Ao longo de toda a construção da roda de diálogo, uma das perguntas principais do grupo da UnB é: como dialogar o trabalho na sala de aula da informática, o trabalho com as linguagens de português, matemática, artes, história, geografia, dentre outras, e a perspectiva da Educação Popular constituída historicamente entre o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e a Universidade de Brasília? No início de 2015, ao chegarmos à escola, nos é colocado que, dentro de um mês, seremos avaliados e, se estiver tudo certo, continuamos o trabalho. Já estamos em agosto de 2015, seis meses se passam e “os professores demonstram interesse na continuidade” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA,

6/8/2015, p. 3-4). Esse interesse pela nossa permanência é uma conquista, já são indícios de uma relação de abertura, confiança, reconhecimento, que está sendo estabelecida.

Dos desafios que estão pela frente, considero o diálogo-dialético com os educadores da Rede Pública, um dos maiores. No caso do trabalho realizado do formulário-diagnóstico e da história de vida, conto com a ajuda de alguns educadores da Escola para preenchimento do perfil. Eles levam o formulário para dentro de sala e realizam essa atividade em suas aulas, uma primeira iniciativa de aproximação do trabalho:

Um ponto interessante do formulário é que, como não conseguimos iniciar o preenchimento com as turmas de segunda e terceira série, pedimos aos professores da turma [...], que preenchessem com os estudantes em sala de aula. Eles toparam na hora. Foi muito bacana. Foi um primeiro movimento mais efetivo de aproximação dos trabalhos de sala de aula e informática. Com as turmas de primeira etapa, não conseguimos articular isso com a professora, ainda. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 18/8/2015, p. 13, grifo meu)

O preenchimento conjunto do formulário é uma primeira tentativa de buscar os educadores para a roda de diálogo. É apenas uma provocação propositiva do grupo de estudantes-pesquisadores da UnB, que visa contribuir com a maior aproximação com os educadores e as educadoras da escola. O formulário-diagnóstico é um convite para uma dialogia que se pretende mais profunda. A partir do preenchimento do diagnóstico inicial dos educandos e educandas, realizo outra conversa com os(as) educadores(as). O objetivo é criar coletivamente possibilidades de trabalho que valorizem a identidade cultural dos sujeitos.

Nesse horário fui até a sala da coordenação. Conversei com [...] a coordenadora sobre a nossa proposta de trabalhar História de vida, Conteúdo e Informática [...] a coordenadora pareceu gostar da proposta. Fomos à sala dos professores [...] começamos a conversar e vieram algumas ideias. Trabalhar receitas por regiões. História da receita. A coordenadora até lembrou de uma receita da sua avó. Surgiu também a ideia de apresentarmos esse trabalho na Semana da EJA...uma possibilidade [...] conseguimos falar com quatro professoras [...] sobre a proposta. Gostaram da ideia da receita. Tentei fortalecer a ideia da receita e da história de vida. Receita de tradição na família. Professora B mostrou-se mais animada. Disse até de fazer uma feira das regiões. Essa foi uma primeira conversa. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 31/8 a 2/9/2015, p. 19, grifo meu)

Uma primeira conversa. A proposta de se trabalhar com receitas vem dos educadores. Uma proposta inicial que em seguida é reelaborada pelos estudantes-

pesquisadores da UnB. Receitas, sim, mas receitas regionais que dialogam com as histórias de vida individuais dos educandos e educandas. Sugestões. Indicações. Conversas rápidas e iniciais. Nas reuniões de quinta-feira na UnB, avaliamos esse contexto:

Quem sabe poderíamos fazer uma formação com os professores da rede também, veja com a F. Parece que eles estão espiando, os professores estão espiando nossas ações ainda, vamos acolhê-los também. Nós ainda não influenciemos a maneira do professor atuar. Como podemos avançar nessa cunha? (Diário de Itinerância, 27/8/2015, p. 28, fala do prof. Renato, grifo meu)

Como podemos avançar nessa cunha? A pergunta de prof. Renato ecoa em mim e me provoca no chão da pesquisa. Esse nó está difícil de desatar-atar-reatar. Até o segundo semestre de 2015, considero que a relação dialógica estabelecida entre estudantes-pesquisadores da UnB e educadores da Rede Pública está, predominantemente, marcada por uma postura “inorgânico-eventual” (REIS, 1996, p. 41), uma relação que ainda se faz de forma paralela, com distanciamento, sem muita participação dos educadores e educadoras.

Em relação à construção do espaço coletivo, lembro-me aqui da pesquisa de Jesus (2007), ao identificar, como resultado, que as educadoras egressas do Movimento Popular, ao se inserirem na Rede Pública, encontram, como maior dificuldade, o fazer coletivo. Sentem-se sozinhas no cotidiano escolar: “Os educadores normalmente saem do Cedep com a concepção de uma coordenação onde o coletivo é um espaço de relação social e, por isso, um espaço de constituição e reconstituição, de significação e ressignificação, de elaboração e reelaboração, de troca de saberes” (JESUS, 2007, p. 158-159). Identifica-se que o aprendizado do coletivo é sentido/levado pelas educadoras egressas do Movimento Popular. Na escola pública, porém, elas sentem a necessidade desse espaço coletivo em que a acolhida e a troca de saberes se façam presentes. Necessidade de um espaço coletivo que é de constituição humana, de educadores que se fazem e refazem na relação com o outro.

Assim, termino esse segundo semestre de 2015 desafiada pela pergunta: como fortalecer esse espaço da construção coletiva na Escola Classe? Como realizar uma construção dialógica-dialética com os educadores e as educadoras? Algumas indicações, sugestões, mas até o final de 2015 não consigo avançar para uma proposta de trabalho mais integrada, que seja de uma inserção “orgânica-processual” da roda de diálogo (REIS, 1996, p. 41), um “caminho que conduza ao coletivo” (JESUS, 2007, p. 153-154), uma

relação que seja de dialogia (BAKHTIN, 2010, p. 271) e dialogia bakhtiniana, que é responsividade ativa ao outro:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passada do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2010, p. 271, grifo meu)

Responsividade ativa que é ouvir-falar, concordar-discordar, envolver-se, incomodar-se, propor, participar com sua voz e sentido. Bakhtin ainda pondera que para a “palavra (e conseqüentemente para o homem[mulher]) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade” (Ibidem, p. 333). Indiferença. Omissão. Distanciamento dos educadores da Rede Pública da roda de diálogo que precisa ser aprofundado/problematizado. Nó da costura, no sentido de obstáculo a ser superado, que continua e precisa de atenção.

6.7. Aproximações, diferenças e disputas: desafios que continuam

Após minha licença maternidade, no primeiro semestre de 2016, retorno ao chão da pesquisa no segundo semestre de 2016. Retorno imbuída do desafio de fortalecer e contribuir para o espaço de dialogia-dialética com os educadores e as educadoras da Escola Classe:

Conversamos com a Supervisora e a Coordenadora sobre a necessidade de termos uma proposta pedagógica [...] articulada com as disciplinas. Isso seria algo a ser construído com a participação dos professores, estudantes e UnB. Gostaram da proposta e ficamos de conversar com os professores sobre o assunto. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 17/9/2016, p. 1)

Conforme registro do diário de itinerância de setembro de 2016, trata-se de uma construção coletiva a ser realizada com professores, estudantes (da EJA) e UnB. Construção coletiva-dialógica, que não é apenas objetivo dessa pesquisa-ação e da Escola Classe, mas das coordenações das escolas públicas, conforme identifica Jesus (2007), ao investigar os egressos do Movimento Popular que estão na Rede Pública. A ideia é ocupar o espaço da coordenação como um espaço de construção coletiva, assim como ocorre nas

reuniões do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá/Movimento Popular/UnB, às sextas-feiras, nos Fóruns.

O fórum é uma reunião geral, uma aula coletiva, com a participação de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos e técnicos da UnB. Há também a participação dos já alfabetizados, como uma das formas de oxigenação da práxis de alfabetização. No fórum, alfabetizandos identificam os problemas, as dificuldades que estão vivendo/enfrentando como moradores do Paranoá. Seleccionam, discutem e escolhem as situações-problemas-desafios [...] escolhidas com maioria simples ou absolutas, essas situações [...] tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador. (REIS, 2011, p. 55-56, grifo meu).

Fóruns como espaço em que todos os participantes, educadores, educandos, estudantes-pesquisadores da UnB e dirigentes do Movimento, têm vez, voz e decisão e buscam exercitar encaminhamentos à superação das situações-problemas-desafios escolhidas, bem como inter-relacioná-las com as linguagens de português, ciências, estudos sociais, artes, matemática, informática, dentre outras.

Essa proposta de Fórum, historicamente construída junto ao Cedep, também é denominada de “Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva” (REIS, 2011, p.55), por ser um espaço privilegiado de encontro de seres humanos que vão aprendendo que estar com o outro é condição para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Como estudantes-pesquisadores da UnB, discutimos nossos posicionamentos na Universidade, com a consciência de que a decisão coletiva da UnB não se sobrepõe à decisão coletiva que ocorre no Fórum. Esta é soberana. É um espaço de diálogo-dialético em que cada um (Universidade, Movimento Popular, Educadores e Educandos) chega com suas propostas, mas não fica nelas. A partir de discussões, consensos e dissensos, encontram-se novas sínteses que se tornam encaminhamentos e aprendizagem coletiva. Vamos aprendendo a conviver-confrontar-construir juntos.

Com essa experiência de convivência mútua, chego à Escola Classe. Objetivo, com essa pesquisa-ação, contribuir para a construção de um espaço dialógico-dialético entre Educação Popular e EJAIT também na Escola Classe. No ano de 2015, a roda de diálogo se fortalece com os educandos e as educandas, mas com os educadores conseguimos apenas algumas aproximações, muito ainda a avançar. No segundo semestre de 2016, algumas possibilidades parecem se abrir, como ocorre com a experiência com a professora M:

Nesse dia, algo interessante ocorreu. Ao chegarmos para o trabalho com a primeira etapa, a professora M veio junto com a turma. Disse que teremos a Feira do Livro e terão que apresentar algo: “Pensou em realizar um trabalho com receitas com as “garotas” e com os “garotos” pensou em algo financeiro”. Perguntou ao grupo o que achavam. Todos ficaram quietos. A professora de português também estava presente. Pediu opinião aos monitores da informática. Relatamos o que fizemos no semestre passado. A professora reforçou que queria uma receita por aluno. Trabalho era individual. A informática contribuiria com esse processo (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 24/8/2016, p. 8, grifo meu)

A experiência com a professora M é emblemática. Ela aceita estar junto, mas chega colocando suas posições e o que quer fazer. Pergunta o que achamos da proposta para Semana de EJA. Meio sem jeito, contamos a nossa experiência do semestre passado, com histórias de vida e receitas. Um trabalho todo construído no coletivo. Não sentimos uma disposição de compenetração das propostas. Nem dela e nem nossa. Ficamos de aprofundar esse debate em uma reunião coletiva que ocorreria na Escola.

Frente a esse acontecimento, pergunto-me: qual a natureza de construção está posta na roda de diálogo? Indagação que fica em mim. Estamos apenas “implantando” as propostas da Universidade na Escola ou apenas “atendendo os pedidos” dos educadores? Essas duas posições me incomodam. Como “construir com” sem abrir mão do que somos? Bakhtin problematiza isso:

Do ponto de vista da real eficácia do acontecimento, quando somos dois, o que importa não é que além de mim exista mais um indivíduo, no fundo o mesmo (dois indivíduos), mas que ele seja outro para mim, e neste sentido a simples simpatia dele por minha vida não representa nossa fusão num ser único nem a repetição numérica de minha vida e sim um enriquecimento substancial do acontecimento, pois minha vida é vivenciada empaticamente por ele em nova forma, em nova categoria axiológica como vida do outro, que tem colorido axiológico diferente e é aceita e justificada diferentemente da própria vida dele. A eficácia do acontecimento não está na fusão de todos em um todo mas na tensão da minha distância e da minha imiscibilidade, no uso do privilégio do meu lugar único fora dos outros indivíduos. (BAKHTIN, 2010, p. 80, grifo meu)

É somente quando eu me assumo e deixo o outro se assumir que posso ter um enriquecimento substancial do acontecimento. Assim, a fusão, embora possa trazer-me uma sensação de bem-estar, ela não contribui para esse enriquecimento que surge dessa tensão entre a minha distância e a do outro. A experiência construída que procuro junto à Rede Pública é de um espaço em que sou acolhida e acolho o outro. Eu sou. Você é.

Espaço de criação coletiva em que todos são convidados a uma abertura que não significa abrir mão do que somos, podemos e sabemos.

Não abrir mão do que sou, não permitir que o outro abra mão do que ele é. Reconhecer nossas diferenças, mas ter consciência de que caminhando juntos somos mais enriquecidos, podemos nos significar e ressignificar. Nos tornamos humanos e humanas. A experiência com a professora M me incomoda porque ela é o totalmente outro, ainda não tem uma postura de dialogia e decisão comum do que fazer. Por outro lado, me faz compreender que é nesse espaço de tensão que precisamos construir nossas propostas e, por isso, é tão desafiador.

A reunião coletiva com a Escola Classe para tratar da nossa participação na Feira do Livro ocorre no dia 14/9/2016. A professora M nos mobiliza a estar nessa reunião, já que não recebemos o convite formal da escola: “Ao final do encontro de terça, a professora M chegou no laboratório e nos disse que seria interessante estarmos na reunião de quarta, para fecharmos o planejamento [Semana/Feira do Livro]” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 14/9/2016, p. 21).

Articulamos, junto à supervisão da escola, nossa participação na reunião coletiva. Como UnB, levamos uma proposta de trabalho conjunta com todas as turmas da escola. Proposta apresentada previamente à direção e colocada para o grupo de educadores da escola. Recordo-me que fizemos um esboço por escrito para ser entregue aos educadores. Já na reunião, sinto-me incomodada com aqueles passos previamente elaborados pela Universidade. Como UnB, nessa ânsia de fazer, estamos reproduzindo uma perspectiva de “levar para” e não de “construir com”. Apresentamos a proposta pronta e, claro, não há clima e nem disposição para a adesão do grupo: “Professora M diz que a sala [sala da EJA na Semana/Feira do Livro] é muito grande e precisamos ocupá-la. A proposta dela é ter um espaço para o trabalho desenvolvido na sala de aula da informática e outro para cada professor. Sinto que a proposta de diálogo não ocorre. Por outro lado, sinto que deixamos claro que temos uma proposta” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 14/9/2016, p. 22).

Na reunião com os professores coloco nossa proposta de trabalho para participação na Semana/Feira do Livro da escola. Momento importante, em que a Universidade consegue um espaço para apresentar uma proposta ao grupo de educadores. Até então, nossas conversas estão ocorrendo de forma fragmentada, seja individualmente ou em pequenos grupos de educadores. Por outro lado, ao chegar com essa proposta

fechada, já subscrita pela direção, percebo que geramos um incomodo no grupo de educadores. A proposta não é aceita. Assume-se, como encaminhamento, que cada um fará o seu. Essa resolução problematiza-me sobre os avanços e as dificuldades de avanço no fazer junto com os educadores da Escola Pública. Questão que o trabalho de Jesus (2007) aprofunda:

Os cinco educadores egressos mostram, por suas falas, que a destinação do coletivo dentro da escola pública é algo que muito lhes incomoda [...] sentem como uma primeira e grande dificuldade o fato de não encontrar no grupo da escola, sejam professores, servidores e direção, um caminho que conduza ao coletivo. Mesmo estando em escolas diferentes, relatam o mesmo problema. Talvez este seja um desafio, uma situação-problema-desafio. (JESUS, 2007, 153-154, grifo meu)

Ouso analisar de forma ampliada essa questão. A indisposição ao coletivo não está restrita à escola. Ela é uma relação social que é hegemônica no capitalismo e permeia todos os organismos superestruturais, ora mais, ora menos: escolas, famílias, igrejas, universidades, faculdades, sindicatos, movimentos sociais, salas de aula, dentre outros. Crescemos aprendendo que, sozinhos, temos que dar conta da nossa vida objetiva-subjetiva. Individualmente é mais fácil, mais rápido, dá menos trabalho. Esse aprendizado precisa ser rupturado por uma relação social coletiva, em que percebamos que é no espaço de tensão eu-outro, com múltiplas vozes e múltiplos sentidos, que há “possibilidade do enriquecermos do acontecimento” (BAKHTIN, 2010, p. 80).

A experiência de aproximação da professora M e a realização da reunião com os(as) educadores(as) da Escola Classe desvelam que essa construção ainda tem muito a avançar. O caminho feito até aqui precisa ser repensado. Neste momento da pesquisa, um pouco desanimada, peço luzes aos céus para que continue firme no propósito do trabalho, acreditando na possibilidade de construção do diálogo-dialético com os educadores e educadoras: “Neste dia, fui rezando na Kombi. Fiquei um pouco desanimada com a segunda-feira. Pedi a Deus que me ajudasse, abrisse os caminhos e o que melhor ocorresse” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 13/9/2016, p. 25”). A prece realizada na Kombi não é para delegar ao divino a resolução dos problemas, mas para que eu consiga enxergar outras possibilidades, já que até o momento nossos esforços e tentativas não reverberam em um trabalho dialógico-dialético com os educadores e educadoras.

Se, por um lado, sinto um avanço na roda de diálogo com os educandos e educandas, o trabalho com histórias vivas é um exemplo, por outro lado, com os educadores(as), a caminhada tem sido no ritmo possível. Também sabemos que, se o

diálogo com os educadores(as) não deslanchar, isso pode influenciar a relação com os educandos e as educandas que, percebendo essa situação, se distanciam da roda de diálogo, como já começa a ocorrer: “[...] Quando cheguei à sala de aula da informática vi apenas 3 estudantes. Na hora pensei, preciso ir novamente à sala [de aula] para chamar os demais [...] Havia muitos alunos. Nesse momento, a professora chega, incentiva o grupo a ir para [a sala de aula da] informática. Diz que só vai passar conteúdo no quadro” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 19/9/2016, p. 28)

A não dialogia do trabalho com os educadores(as) começa a gerar um espaço de disputa entre a roda de diálogo e a sala de aula e, conseqüentemente, um duplo trabalho para os(as) educandos(as). Eles vão à sala de aula da informática e voltam para a sala de aula para fazer o trabalho da educadora. Se, para a educadora, passar o conteúdo no quadro é qualificado como “só”, para os educandos(as) do Primeiro Segmento, que estão em início de alfabetização, a cópia do que está escrito no quadro é tarefa que leva muito tempo. Ir para a roda de diálogo começa a significar “perder um tempo precioso” de cópia do trabalho que a educadora está passando no quadro. Esse “só” utilizado pela professora não compreende que a cópia no quadro é muita coisa para os educandos e educandas que estão em início de alfabetização. Torna-se premente, assim, o fortalecimento dos vínculos com os(as) educadoras(as), para que a roda de diálogo e a sala de aula não disputem espaço entre si, mas dialoguem e fortaleçam-se mutuamente.

A costura está difícil por aqui. Esse “nó” ainda está ali. É preciso dar uma pausa e pegar o pano por outro lado. Quem sabe vai? Assim, decido. Recomeço. Encontro dois outros nós, no sentido de elo, brechas que são fundamentais nessa construção de novos caminhos: a roda de diálogo com a participação das educadoras/alfabetizadoras populares do Movimento Popular, que estão na Escola Classe realizando a oferta de turmas de alfabetização e, também, com a participação da educadora “J” da Escola Classe, egressa do Movimento Popular, que chega à Rede Pública como professora de contrato temporário.

6.8. Educadoras populares e professora Joselice: costurando pontes entre nós

Começa o segundo semestre de 2016 e permanece esse desafio de realizar a dialogia-dialética com os educadores. Costurar pontes entre nós. Aqui, utilizo o “nós” com dois sentidos, de criação de elo e de integração eu-outro, primeira pessoa do plural. Não tenho a resposta de como fazer isso, mas sei que tanto a experiência de uma universidade que faz sozinha, somente eu, como de uma universidade que apenas atende

irrestritamente as demandas da escola, somente o outro, são propostas que não caminham na direção do que denomino de dialogia (BAKHTIN, 2010, p. 349), de espaço coletivo (JESUS, 2007, p. 153-154), de relação processual-orgânica universidade-população (REIS, 1996, p. 41-47).

Como já relatado, a pretexto da Semana do Livro na Escola, participo da reunião dos educadores e educadoras para uma construção conjunta. Não encontro esse espaço aberto, o encaminhamento é para que cada um realize o seu trabalho de forma individual. O desafio é grande. Preciso repensar as estratégias. Peço luz. Avanços-não avanços, ânimos-desânimos fazem parte do percurso. Recomeço por outro caminho. Início uma costura aproximando-me das educadoras/alfabetizadoras populares do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã que estão ofertando turmas de alfabetização na Escola Classe, e da educadora “J”, egressa do Movimento Popular e selecionada como professora de contrato temporário na EJAIT.

O trabalho com as educadoras/alfabetizadoras populares ocorre a partir de uma costura realizada entre o Movimento, a Universidade e a Escola. Conseguimos autorização da Escola Classe para que as turmas de Alfabetização⁵³ também participem da roda de diálogo na sala de aula da Informática. Com isso, destinamos um dia na semana para roda. Participam três turmas de alfabetização, duas que já estão na Escola Classe e mais uma turma que está em outra Escola. A grande diferença metodológica, entre a roda de diálogo realizada com as três turmas de alfabetização do Movimento Popular e a roda de diálogo com as quatro turmas do Primeiro Segmento da Escola Classe, é que os educadores populares estão na roda, dentro da sala de aula da informática, participando, implicando-se, conversando, dialogando conosco ao longo de todo o processo:

*[Turma da educação popular] DF Alfabetizado. Passar o vídeo de violência doméstica (verificar se é isso que as alfabetizadoras querem). Avaliação (falas significativas, problemas identificados, sentimentos [...]) Na turma da [educação popular] DF Alfabetizado realizamos uma discussão bacana sobre violência doméstica. Teve depoimento de educanda que já sofreu na pele o problema. Teve fala dizendo que “tem mulher que gosta”. Tentamos problematizar essa questão. Reencaminhamento individual e coletivo: **Próxima semana, proponho para terceira etapa[Escola Classe], fazer a leitura coletiva do material. Inserir acréscimos e, em seguida, iniciar as fotografias da escola. Para a turma da [educação popular] DF Alfabetizado, preciso verificar com as alfabetizadoras** (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 26/9/2016, p. 36-37, grifo meu)*

⁵³ No segundo semestre de 2016, as turmas de alfabetização do Movimento Popular recebem financiamento do programa governamental denominado DF Alfabetizado.

Com o relato do Diário de Itinerância, percebo que existem duas relações em processo. Enquanto, com a turma de terceira etapa da Escola Classe, a UnB está planejando e decidindo sozinha a atividade, não citando a consulta aos educadores, com as turmas de alfabetização do Movimento Popular, a UnB pondera “temos que verificar com as alfabetizadoras”. Ou seja, a construção não é só da UnB. Indica-se uma proposta que, em seguida, é dialogada com as alfabetizadoras/educadoras populares. São duas construções diferentes. A primeira, “eventista-inorgânica” (REIS, 1996, p. 41), a Universidade ainda numa relação verticalizada, levando algo para a Escola. A segunda, já com indícios de uma horizontalidade, em que a Universidade busca estabelecer uma relação de dialogia, “processual-orgânica” (REIS, 1996, p. 41) com as educadoras/alfabetizadoras populares.

A construção com as educadoras/alfabetizadoras populares do Movimento Popular/Cedep tem como elemento novo a presença delas na roda de diálogo. Elas não mandam seus educandos para lá, elas estão na roda conosco. Já, durante a roda, vamos planejando conjuntamente as possibilidades e encaminhamentos posteriores. Após o encontro, virtualmente, continuamos a conversa. Às sextas-feiras, nos Fóruns⁵⁴ do Movimento Popular, também realizamos tratativas sobre o planejamento da semana.

A conversa sobre “o que?” e o “como fazer?” ocorre entre nós, estudantes-pesquisadores da UnB, educadoras/alfabetizadoras populares e educandos(as) do Movimento Popular. O debate sobre violência doméstica, por exemplo, é uma discussão que elas já trazem de deliberações com os educandos(as) para a roda de diálogo. Já está em andamento esse debate e damos sequência. Passamos um vídeo, iniciamos a discussão, problematizamos. Roda de diálogo que perpassa todo o processo alfabetizador.

Essa experiência com as educadoras-populares do Movimento Popular reforça a importância da presença do educador da Escola Classe na roda de diálogo, que ocorre na sala aula da informática. Se, antes, há uma compreensão de que o planejamento na coordenação individual do professor é suficiente, depois da experiência com as educadoras/alfabetizadoras populares, isso se altera. Compreendo que a presença do educador da Escola Classe na roda de diálogo, que ocorre na sala de aula da informática,

⁵⁴ O fórum é uma reunião geral, uma aula coletiva, com a participação de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos e técnicos da UnB. Há também a participação dos já alfabetizados, como uma das formas de oxigenação da práxis de alfabetização (REIS, 2011, p. 55-56, grifo meu).

é imprescindível. É ali que se inicia a tecitura do trabalho. Identificam-se as necessidades, as possibilidades e as lacunas dessa dialogia. Esse início precisa ter continuidade em outros espaços, virtuais ou presenciais, uma troca de saberes permanente.

Sobre esse afastamento dos(as) educadores(as) da Escola Classe da roda de diálogo na sala de informática, o educador Humberto, que é entrevistado e está conosco desde o início da parceria, relata que esse distanciamento se inicia ainda no primeiro semestre de 2015, devido à linguagem utilizada pelo grupo de estudantes-pesquisadores da Computação:

Lembra-se que, em 2015, começaram o grupo da informática e o grupo da Pedagogia. Tinha um menino do cabelo comprido que era da informática. Lembra que ao chegar percebeu a formação dos meninos da informática, até porque ele também tem essa base de formação. Ao chegar, percebeu os professores da UnB com um vocabulário extremamente técnico: “Isso é hardware”. Ao perceber isso, decidiu se afastar. Os próprios alunos da EJA começaram a não gostar. (Entrevista educador Humberto, 2017).

Professor Humberto percebe que a linguagem do grupo da Licenciatura em Ciência da Computação é inadequada e não se comunica com os(as) educandos(as) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJAIT. Diz ainda que tenta uma intervenção junto ao grupo, mas não se sente acolhido e, por isso, decide se afastar do trabalho. Essa situação que ocorre no primeiro semestre de 2015 ainda reverbera no trabalho dos(as) educadores em 2016, mesmo não tendo mais o grupo de estudantes da Computação conosco. Um sentido é criado. Um sentido de que o educador não é bem-vindo na roda de diálogo que ocorre na sala de aula da informática. Um sentido que se alastra para os outros educadores e educadoras, que passam também a assumir que a presença e a relação deles com a roda de diálogo em construção é desnecessária.

Ainda sobre essa dialogia-dialética com os educadores da Escola Classe, outra brecha, a relação com a Educadora Joselice da Escola Classe, desponta como mais uma iniciativa propositiva na direção da superação dos desafios e dificuldades:

No intervalo entre as turmas, consegui falar com a professora de português de primeira etapa [Escola Classe]. O nome dela é J, egressa do Movimento Popular. Fomos bem francas na conversa. Ela está chegando na escola agora e também percebe as dificuldades de relação com as demais professoras. Colocou sua insatisfação. Ficamos de sentar para planejar juntas, realizar um trabalho conjunto. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 5/9/2016, p. 26)

Professora Joselice, egressa do Movimento Popular Paranoá-Itapoã, está chegando à escola. A chegada de J reanima minha esperança de construir um trabalho conjunto com os educadores e educadoras da escola. A disposição dela ao chegar é outra. É de sentar para planejar, estar na roda de diálogo conosco, realizar um trabalho coletivo. Conjuntamente, planejamos as atividades a serem realizadas na roda de diálogo, junto com os educandos. Essas construções tinham continuidades no espaço virtual.

Fruto dessa dialogia-dialética com a professora Joselice, conseguimos realizar uma atividade conjunta para a Semana do Livro. Lembro, aqui, que a deliberação oficial da reunião dos(as) educadores(as) da escola é para que cada um realize o seu trabalho individualmente. A educadora Joselice faz diferente. Decide realizar o trabalho na roda de diálogo. Naquele momento, essa educadora está introduzindo na turma a temática do cordel. Na roda de diálogo, estamos refletindo-agindo com os educandos e as educandas sobre as situações-problemas-desafios da escola, “a escola que temos e a escola que queremos”, trabalho que perpassa todas as quatro turmas da Escola Classe que participam da roda de conversa no segundo semestre de 2016. Como dialogar essas propostas? Depois de algumas conversas, compreendemos que uma possibilidade é a construção de um cordel que fale da escola que temos e da escola que queremos. Um texto coletivo, com vez, voz e decisão dos educandos, educandas, educadora e estudantes-pesquisadores da UnB:

CORDEL 19-10-2016

NA ESCOLA TEM ATIVIDADE
COM AS PROFESSORAS QUE BOTAM QUENTE!
NÃO DEIXAM ALUNO DORMIR!

NA ESCOLA TEM COISAS BOAS, TEM!
TEM MERENDA? TEM! DE TODO TIPO.
MACARRÃO, BISCOITO,
MAS É A GALINHADA QUE É A MELHOR!

APRENDIZAGEM? TEM! É ÓTIMA!
REALMENTE A NOSSA PROFESSORA É A MELHOR!
JÁ TEVE UMA QUE NÃO ERA.
MAS ESSA, É ÓTIMA!

A INFORMÁTICA TEM QUE MELHORAR!
O TEMPO É MUITO CURTO
TEM QUE SER IGUAL A AULA NORMAL.
TEM ALUNO QUE NÃO CHEGA, CONCEIÇÃO!
SE DEMORASSE MAIS TEMPO, CONSEGUIRIA UM POUCO MAIS.

NA ESCOLA EU ME SINTO MUITO BEM
MUITO ACOLHIDA
PODIA SER MAIS PERTO DE CASA, MUITA
GENTE DESISTIU.

EU QUERO CONTINUAR, IR ALÉM
FAZER UMA FACULDADE
O MAIOR SONHO DA MINHA VIDA
EU ESTOU COMEÇANDO A REALIZAR
EU QUERO QUE ESSE SONHO SEJA REALIDADE
(DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 19/10/2016, p. 44-45)

Esse cordel/texto coletivo é apresentado na Semana do Livro, como um trabalho realizado pela parceria da educadora Joselice, dos educandos e educandas e dos estudantes-pesquisadores da UnB. É fruto do esforço de construção de algo junto, coletivo, dialógico-dialético, que ruptura a perspectiva individualizante do fazer da escola.

A professora Joselice já possui uma caminhada longa junto ao Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Ao relatar-me sua história de vida: “Foi em 89 [1989] que eu fui para lá [Cedep], daí eu me interessei e fiquei. O curso lá na época era de três meses. Aqui do Cedep. Três meses, era todos os dias, nós ficamos três meses fazendo o curso de formação” (Entrevista educadora Joselice, 2017). Possui 29 anos junto ao Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Começa o trabalho ainda quando ela só tinha cursado o Ensino Médio, mas gosta tanto que faz o Magistério e faz Pedagogia para poder se engajar ainda mais. Em 2002, pega sua primeira turma na Rede Pública. Diz que leva o jeito de trabalhar do Movimento Popular para dentro da sala de aula. Ao questioná-la de que jeito é esse, ela me responde:

Tem aquela roda de conversa, perguntar de onde veio, o que eles fazem, onde moram, o que gostam [...] uma história de vida de cada um, e a partir daí a gente pega aquela amizade, aquele entrosamento que até se convidar para tomar café, ou então na casa, a gente pega uma amizade muito grande. (Entrevista educadora Joselice, dezembro de 2017, grifo meu)

Essa caminhada da educadora Joselice facilita nossa dialogia e fortalece em nós a necessidade de continuarmos tentando e, inclusive, realizarmos uma formação continuada específica para os educadores e educadoras da Rede Pública. A educadora Joselice não chega pronta, ela está há 29 anos se constituindo no Movimento Popular, vem aprendendo em todo esse tempo que a construção dialógica é possível, daí sua abertura ao nosso trabalho, sem travas, sem medos. Sente-se parte da proposta. Inclusive, em falas informais, diz de seu incômodo de ficar “sozinha” na sala dos professores.

A parceria com as educadoras populares do Cedep e a educadora Joselice desvela/realiza esse elo, essa ponte, que almejo enquanto relação com os educadores da

Escola Classe. Uma construção horizontal, em que ambos os lados sejam compreendidos e uma síntese possível seja realizada. A vivência desse percurso, me anima a seguir em frente. Criando pontes-dialógicas entre nós. Pontes-dialógicas criadas e, em criação, que já nos apontam que é indispensável a presença do(a) educador(a) na roda de diálogo. A práxis dos(as) educadores(as) de enviar os educandos(as) para o trabalho começa a se tornar insustentável para a continuidade da roda de diálogo. Ao final de 2016, Universidade e Escola Classe começam a se incomodar com esse processo. Incômodo que deságua em um novo nó, no sentido de encruzilhada entre seguir ou desistir da dialogia com a Escola Classe.

6.9. Do problema, uma oportunidade: o caminho para a dialogia-dialética com os educadores

Para compreender esse capítulo, é importante esclarecer o leitor sobre o clima político que estamos vivendo no contexto nacional no segundo semestre de 2016. Em 31 de agosto de 2016, temos a cassação do mandato da Presidenta Dilma Roussef. Após um Processo de Impedimento do Mandato, temos uma divisão nacional entre os favoráveis e os desfavoráveis ao processo. Na minha visão, o impedimento da Presidenta Dilma Roussef é parte de um golpe de estado em que forças político-partidárias conservadoras, que querem manter o *status quo* com a hegemonia do capital sobre o trabalho, se unem para destituir a então Presidenta que, naquele momento, ainda representa uma forma de enfrentamento a esse projeto, buscando construir um Brasil com maior tendência, mesmo que ainda não hegemônica, à defesa dos direitos dos trabalhadores.

A partir do impedimento da Presidenta Dilma Roussef, assume seu vice, Michel Temer que é considerado um dos grandes articuladores políticos desse golpe. Uma das primeiras ações de Michel Temer é a Proposta de Emenda Constitucional – PEC aprovada na Câmara dos Deputados (proposta número 241, aprovada em 25 de outubro de 2016) e no Senado Federal (proposta número 55, aprovada em 13 de dezembro de 2016). Após a aprovação nas duas Casas Legislativas, recebe a denominação de Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016:

[...] Art. 106. **Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União**, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias [...]

§ 1º Cada um dos limites a que se refere o *caput* deste artigo equivalerá:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses, encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária. (BRASIL, 2016, grifo meu)

O objetivo da Emenda Constitucional 95 é alterar as disposições constitucionais para instituir um novo regime fiscal. Um regime que limita os gastos com despesas primárias, despesas vinculadas com o orçamento de pessoal, saúde, educação. É apelidada de “PEC do teto dos gastos públicos”, pois “limita o aumento dos gastos públicos no futuro, que não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior”⁵⁵ (CARTA CAPITAL, 2016). O problema dessa Emenda, é que ela deixa de fora “as despesas não primárias, que são as despesas com a dívida, as despesas financeiras. O objetivo dessa PEC foi destinar mais recurso pra dívida [...] (ESTEVÃO&LUZ, 2017, p. 180). Essa é a análise de Maria Lúcia Fatorelli, que defende a Auditoria Cidadã da Dívida, como destaque no capítulo 4.7 desta Tese.

Essa proposta de Emenda causa uma grande mobilização nacional, principalmente nas Universidades Públicas Federais, que vislumbram a consolidação de um ato jurídico que prejudica, ainda mais, a garantia dos direitos sociais, como saúde e educação, da população brasileira. Na Universidade de Brasília, os estudantes organizam-se em torno de atividades denominadas de “Ocupações”, que têm como objetivo permanecer no prédio da Universidade, realizando atividades diversificadas, aulas públicas, diálogo com parlamentares, participação em atos públicos, que contribuam para o enfrentamento do avanço da PEC 241/55 no Congresso Nacional. Esse acontecimento, inclusive, é motivo da alteração da data da minha qualificação de doutorado, de dezembro de 2016 para março de 2017.

Nesse contexto de mobilização da UnB e debate nacional, decidimos, como Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-Genpex/FE/UnB, realizar na roda de diálogo, na Escola Classe, uma problematização com os educandos e as educandas da EJAIT sobre a PEC 241/55:

⁵⁵ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/a-pec-55-que-tramita-no-senado-e-a-pec-241>. Acesso: 16 maio de 2018

7 de novembro de 2016 – Discussão da PEC

Fiz uma apresentação [...] achando super relevante conversarmos sobre o assunto. Apresentei. Os estudantes não tinham ouvido sobre o assunto, a PEC. Um pouco perdidos, começaram a falar: Políticos que roubam; Os preços que aumentam etc. Carlos começou a conversar com o grupo também, explicar como funciona o orçamento da união[...] A discussão foi intensa. Dona R saiu da reunião e disse: semana que vem eu quero falar. Foi bacana. Não houve consensos. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 7/11/2016, p. 72, grifo meu)

Inicialmente, por meio de uma apresentação de slides e datashow, abordamos o que é a Constituição de um país e o que é uma Emenda a essa Constituição. Em seguida, destacamos a PEC 241/55, explicando como é realizado o gasto do dinheiro público no Brasil. Ao longo da discussão, problematizamos com os(as) educandos(as) sobre o que sabem, o que não sabem, suas dúvidas, seus posicionamentos. Diálogo intenso-tenso que não chega a consensos, mas gera em alguns educandos(as) a vontade de falar. Dona R afirma: “semana que vem quero falar”. A atividade motiva o(a) educando(a) ao exercício do se colocar, se posicionar. Considero a atividade muito oportuna e necessária naquele momento.

Entretanto, no dia seguinte a essa roda de diálogo, sou chamada pela direção da Escola Classe, que me coloca que alguns educadores se sentem desconfortáveis com essa discussão:

Saindo da sala de informática decidi dar uma passada na sala dos professores. Ao chegar na porta, a coordenadora e a supervisora substituta me chamaram para conversar. Disseram que um professor estava incomodado com a discussão da PEC. Insinuaram que estava sendo doutrinação. Expliquei que estava com a apresentação no pendrive e poderia deixar para que elas vissem. Mostrei que havia uma posição, mas não uma doutrinação. Inclusive, expliquei que falamos para os alunos que essa era uma das posições possíveis, mas existiam outras. Fiquei muito impactada com essa conversa. Quase não acreditei [...] Onde chegamos? Como assim? Como educadores, não podemos mais trabalhar discussões polêmicas com os estudantes? Saí chocada e nervosa desse dia. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 8/11/2016, p. 86, grifo meu)

Esse é um momento muito tenso na minha relação com a Escola Classe. Confesso que fico muito abalada. Talvez tenha sido a experiência mais explícita e direta das diferenças entre concepções que estão em jogo. Sou chamada à direção da escola, porque há uma compreensão que estou doutrinando os(as) educandos(as). Importante lembrar ainda que, além da situação de divisão nacional que o país vive, em decorrência

do impedimento da Presidenta Dilma Roussef, estamos também, nesse momento histórico, sob a égide de um Projeto de Lei denominado de Escola Sem Partido, que, dentre outras coisas, pretende delimitar o que o educador pode dizer ou não em sala de aula.

Esse episódio é para mim a culminância de um dos nossos maiores desafios da Tese: realizar o diálogo-dialético com os educadores e as educadoras da Escola Classe. Frente ao chamamento da direção, fico desanimada e penso em “abandonar o barco”. Voltar para o espaço de comodidade do Movimento Popular, pois lá temos os enfrentamentos, mas já existe uma comunidade de sentidos entre nós, que favorece o processo de dialogia.

Depois de lágrimas, conversas e aprofundamentos, compreendo que esse fato é da natureza de uma dialogia-dialética marxista que ocorre com e na contradição das relações sociais. O ser humano desenvolve-se na relação social e esta relação é de classe. Relações sociais contraditórias e de antagonismo de classe, em que estão em disputa capital e trabalho. Relação ontológica que nos constitui. Relação dramática de confronto de sistemas “[...] um confronto de conexões” (dever e afeto, paixão e controle, amor e ódio, confiança e ciúme etc.) não pode ser diferente, ou seja, é um confronto de sistemas” (PINO, 2000, p. 75).

Sinto-me motivada a transformar essa situação de confronto em oportunidade de amadurecimento, desenvolvimento mútuo. A primeira providência realizada é enviar um e-mail, esclarecendo todo o nosso trabalho aos educadores e educadoras da Escola Classe. Explicitar nossas intenções político-pedagógicas ao realizarmos o trabalho sobre a PEC. Em seguida, registrar a própria fala da direção sobre a necessidade de acompanhamento do nosso trabalho na roda de diálogo que se realiza na sala de aula da informática. Com essa experiência, só há sentido em continuar o trabalho em 2017, se existir o acompanhamento dos educadores e educadoras. Não podemos aceitar estar em sala, sem esse acompanhamento e participação. Assim, dessa dificuldade, nasce uma nova possibilidade de relação. Uma resultante importante que ressignifica toda a metodologia do trabalho realizada até aqui.

Até esse momento, a relação com os(as) educadores(as) é predominantemente de distanciamento. Os educadores e educadoras vão para a roda de diálogo; ou ficam na sala de aula, passando a tarefa no quadro; ou na sala dos professores, fazendo atividades pedagógicas gerais, tais como planejamentos, fechamento de diário, elaboração de

trabalhos, dentre outros. Após o ocorrido, a proposta é que sempre os educadores e educadoras estejam conosco na roda de diálogo. Para fortalecer essa proposta, trago como referência as experiências realizadas ao longo do segundo semestre de 2016 com as educadoras populares do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e com a educadora Joselice.

Recebo o apoio da direção e dos(as) educadores(as) para repensarmos toda a dinâmica e continuidade do trabalho:

Cheguei à escola e fui direto à diretoria para conversar com a direção. Conversei [...] do nosso calendário, que finalizaríamos com as turmas na primeira semana de dezembro e gostaríamos de fazer uma avaliação com cada turma, com a presença dos professores. Reforcei ainda a importância da presença dos professores [...] para nos “supervisionar”. Elas concordaram (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 21/11/2016, p. 93)

Professora A concordou. Disse que faltou comunicação mesmo e que se disponibiliza a estar conosco no próximo semestre, na sala de informática. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 5/12/2016, p. 97)

Essa mudança ainda não muda a natureza da relação social que persigo, mas já considero um passo importante em direção a isso. A presença dos(as) educadores(as) na roda de diálogo é um movimento importante, que fortalece a dialogia entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, objetivo central dessa pesquisa-ação marxista.

Em relação a esse acontecimento, nas entrevistas da pesquisa, busco aprofundar a avaliação de educadores e estudantes-pesquisadores da UnB que vivenciam mais de perto o ocorrido. Vozes que me ajudam a compreender os sentidos que constituem esse cenário. Começo com o educador Humberto:

Em 2016 fiquei incomodado com a discussão da PEC, porque percebi um tom partidário. Escola tem que ser laica. Discordo do sindicato: o sindicato tem que estar a serviço de nós. Os partidos chegam ao poder e não são coerentes. Conversei com uma amiga que disse que se o Lula não tivesse feito o que fez não chegaria ao poder e teria feito o que fez. A partir da fala de sua amiga, pergunta: onde está sua bolsa? Eu vou pegar lá uma nota de R\$ 100,00 e dar para uma criança pobre. Isso pode? Os fins justificam os meios? Eu votei no Lula, mas não sou cego. O meu miolo é de esquerda, mas eu não sou cego. (Entrevista, educador Humberto, 2017, grifo meu)

A conversa com o educador Humberto traz à tona o que está por trás da discussão da PEC, seu incômodo com um contexto político em que a corrupção nos partidos tem

sido desvelada por investigações da Polícia Federal⁵⁶ e do Ministério Público⁵⁷ brasileiros. Diz da importância da coerência, principalmente nos partidos que têm uma tendência mais à esquerda de defesa dos pobres. Não concorda com o argumento de sua amiga que os fins justificam os meios, ou seja, para se chegar ao poder, necessariamente, os partidos precisam entrar no jogo da corrupção. Afirma-se como um educador de esquerda, mas reconhece que não pode ficar cego diante dos acontecimentos de corrupção que estão sendo desvelados e se relacionam a todos os partidos, inclusive os que estão como dirigentes do país.

Uma das estudantes-pesquisadoras da UnB, em sua entrevista, discorda de partes do posicionamento do professor Humberto e pondera:

*De uma escola sem partido, uma escola sem ideologia, uma escola sem isso, isso não existe. Quando se colocou ali, acho que qualquer assunto, como se é colocado lá, primeiro que ele já entra com a questão de, realmente, porque a gente tem um posicionamento. **Eu acho que o Genpex não pode abrir mão e não pode também escancarar que, querendo ou não, a gente tem baseado uma ideologia, ela não é dogmática, mas é uma ideologia e eu acho que isso é uma questão identitária.** Enquanto isso, e isso não, o que a gente tomou cuidado foi de nunca colocar realmente a questão de lado. (Entrevista coletiva estudante-pesquisadora Ana da UnB, 2017, grifo meu)*

A estudante-pesquisadora Ana discorda da leitura de neutralidade da escola. Afirma que o Genpex/FE/UnB tem uma perspectiva de mundo e não pode abrir mão dela. Diz ainda que ela não é dogmática, mas é uma questão identitária. A Unb não abre mão de um posicionamento diante da PEC, mas faz questão de ouvir os educandos e as educandas sobre o assunto, como é também reforçado por outro estudante-pesquisador da UnB:

Então, quer dizer, acho que houve, na realidade, um mal-entendido, foi uma coisa que a pessoa se precipitou, a direção se precipitou e que acho que nós, num primeiro momento, também nos precipitamos, embora penso que não foi com a intenção de como foi, entre aspas, acusado lá de tentar fazer uma doutrinação, tanto é que a discussão foi aberta e, entre os educandos, a gente ouvia de tudo. Ouvia os que

⁵⁶ Polícia Federal é uma instituição policial brasileira, subordinada ao Ministério da Justiça, que tem, como uma de suas atribuições, investigar e inibir crimes relacionados ao desvio de recursos públicos.

⁵⁷ Ministério Público Federal é uma instituição brasileira pública, autônoma e independente, que tem como atribuição fiscalizar o cumprimento da lei, defender a ordem jurídica, o regime democrático e os interesses sociais e individuais indisponíveis.

entendiam, os que não entendiam, os que queriam discutir, os que não queriam e aqueles que, com as diferentes visões a respeito do assunto. Olha, eu acho que isso, de repente, é interessante, a gente começar a pensar disso, mas aí depois quando você colocava outras situações, ele revia. Enfim, acho que era um tema, como a colega falou, que era o tema do momento. E que é uma questão que não podia deixar de ser levada, realmente, pra escola. (Entrevista coletiva estudante-pesquisador Cláudio da UnB, 2017, grifo meu)

O estudante-pesquisador da UnB, Cláudio, reforça que a intenção do grupo não é fazer doutrinação, mas uma discussão que é aberta e ouve as múltiplas vozes e os múltiplos sentidos dos educandos e das educandas, as diferentes visões sobre o assunto, sem uma imposição de um sentido único. A fala de Cláudio vai ao encontro da dialogia-dialética perseguida:

O autor não tem nenhuma vantagem sobre o herói, não há nenhum excedente semântico que o distingua dele, e as duas consciências têm direitos perfeitamente iguais. As ideias de Dostoievski pensador, entrando em seu romance polifônico [...] entabulam um grande diálogo com as outras imagens de ideias, em pé de **perfeita igualdade** (p.122). Para falar como Buber (Bakhtin já o faz), **Dostoiévski seria o primeiro a assimilar as relações entre autor e personagem às relações do tipo “eu-tu”, e não mais “eu-isso”.** (BAKHTIN, 2010, p. XX, grifo meu)

Duas consciências que têm direitos perfeitamente iguais. Estudantes-pesquisadores da UnB e educandos e educandas da EJA/IT colocam-se em uma roda para discutir uma temática. A busca é de levantar as múltiplas vozes e os múltiplos sentidos presentes, permitindo que todos se coloquem, inclusive as vozes e sentidos mais polêmicos. Acolhemos. Ouvimos. Concordamos. Discordamos. Não há consenso, mas a vontade de falar e se colocar continua. Dialogar em busca da “verdade que existe, mas não a possuímos” (BAKHTIN, 2010, p. XXXI). Dialogar como condição humana do torna-se humano.

Os educadores que se incomodam com a situação não percebem esse sentido que é de afirmação de cada consciência e não de doutrinação. Não compreendem, pois não há, até então, comunicação entre os educadores e os estudantes-pesquisadores da UnB:

Essa questão da PEC, eu vejo também como a censura foi e eu acho que uma das bases dela foi a falta de comunicação porque o que a gente [...] não tinham contato com eles, eles não estavam sabendo o que a gente estava fazendo, alguém passou lá, viu o slide, tirou uma conclusão e vetou a gente. (Entrevista coletiva estudante-pesquisadora Violeta da UnB, 2017, grifo meu)

A estudante-pesquisadora Violeta destaca a falta de comunicação como causadora do ocorrido. Como os educadores, em sua maioria, não participam da roda de diálogo da sala de aula da informática, não percebem que as problematizações realizadas estão em busca de uma reflexão-ação coletiva acerca da situação. Reflexão-ação coletiva que tem como base aquilo que está ocorrendo na vida dos educandos e educandas naquele momento. A Educadora Joselice, em sua entrevista, recorda-se dessa polêmica:

[...] Eu me recordo sim, porque, não sei o nome da pessoa que estava falando uma vez em sala que a gente estava dando aula, e outra vez falou na sala de informática, que os alunos ficaram até empolgados. Que na sala de aula eles começaram a perguntar o que era PEC, o que foi retirado. Aí eu achei muito interessante isso, porque ajudou os alunos a descobrir o que era aquilo, porque estava acontecendo nesse momento. Pois é, ele falou, será que a menina aqui da escola está sabendo que não pode falar isso para os alunos? Mas eu falei: "por quê? eles estão vivendo esse mundo que está acontecendo", "mas eles não entendem isso", eu falei: "claro que entendem, colega, é a vida deles também." (Entrevista professora Joselice, 2017, grifo meu)

Para a educadora Joselice da Escola Classe, os(as) educandos(as) ficam tão empolgados com a discussão da PEC na roda de diálogo da sala de aula da informática, que começam a levar a discussão para as outras salas de aula. A professora Joselice considera esse debate importante, porque faz com que o grupo de educandos e educandas aprofunde algo que está ocorrendo naquele momento histórico e está vinculado diretamente à vida deles. Discorda do seu colega-professor quando diz que os educandos e as educandas não entendem o assunto; afirma, ao contrário, que isso faz parte da vida deles e, por isso, não pode ser omitido.

Com os sentidos trazidos nas entrevistas, compreendo que tanto a omissão da discussão, partindo de uma premissa desqualificadora do outro - “eles não entendem”, como a proposta de aula monológica, em que apenas o educador e a educadora têm voz e cabe aos educandos e educandas consumirem o conteúdo/discussão, são perspectivas autoritárias na relação educador-educando, pois negam uma resposta ao e do outro: “Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade [...] A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*.” (BAKHTIN, 2010, p. 333-334).

Em uma perspectiva de responsividade ativa, todas as temáticas podem ser abordadas e essa abordagem precisa garantir vez, voz e decisão de todos os(as)

participantes. Um diálogo-dialético, permeado de dissensos, consensos, compreensões e incompreensões, se necessário, com sínteses e resultantes possíveis e acordadas coletivamente.

Finalizo, assim, o ano de 2016 decidida a continuar na Escola Classe, confiante de que o problema vivido traz em si as possibilidades de sua superação. Uma delas é que a roda de diálogo não pode continuar com uma organização pedagógica paralela e distante dos(as) educadores(as), como ocorre no período de 2015 a 2016. Com isso, a partir de 2017, torna-se condição para a realização da roda de diálogo que o(a) educador(a) da Escola Classe esteja presente. Essa deliberação, que é coletiva, é muito positiva para a continuidade do trabalho em uma perspectiva que se pretende Dialógica (BAKHTIN, 2010), Coletiva (JESUS, 2007), Processual-Orgânica” (REIS, 1996). Essa mudança metodológica é também avaliada positivamente na entrevista de uma das educandas:

*Isabel: Ajuda sim. Mas sabe o que é? Hoje em dia, Julieta, a informática e os computadores, você tem que ter e-mail, WhatsApp, tudo isso ajuda a gente[...]**Por isso eu falo para você que é muito importante trabalhar todo mundo junto. Esse projeto dos professores em sala com os alunos, foi muito bom.***

Julieta: Por que a senhora achou que foi bom? Antes não era assim, não é?

Isabel: Não. Nós que íamos. Hoje vocês dão opinião e a gente trabalha junto e é muito bom.

Julieta: O professor da sala ir com a gente foi bom?

Isabel: Foi bom.

Julieta: Incentivou?

Isabel: Sim.

Julieta: Que ótimo.

Isabel: Porque ele está lá com a gente também, é bom para vocês e para nós. (Entrevista, Dona Isabel, 2017, grifo meu)

Antes nós que íamos. Hoje, a gente trabalha junto, educandos, educadores e estudantes-pesquisadores da UnB. A mudança é percebida e avaliada como um avanço pela educanda Isabel. Não só para ela, mas também para mim. Dona Isabel consegue enxergar que a mudança do processo favorece a todos, inclusive os educandos e as educandas que, antes, realizam, de forma paralela, duas tarefas. Agora, não, a gente trabalha junto. Essa percepção de Dona Isabel ressalta minha grande busca, o trabalhar junto. Conquista que é resultado de dois anos de muito trabalho, aproximações, disputas, confrontos, possibilidades, não avanços e avanços.

Finalizo o ano de 2016 com muita esperança no ano vindouro. O problema vivido traz a oportunidade de fortalecimento da roda de diálogo com os educadores, agora, necessariamente, presentes. Isso me anima. Por outro lado, preocupa-me a notícia

que em 2017 haverá mudança na gestão e no quadro de docentes,. Um novo nó, no sentido de expectativa e recomeço.

6.10. Recomeçando, não do zero: nova gestão, novos educadores, novo acordo de interesse

Início 2017 com muitas expectativas para estabelecer a nova rotina da roda de diálogo, conforme fica acordado ao final de 2016 com a direção e com os(as) educadores(as) da Escola Classe. Uma rotina em que a presença do(a) educador(a) na roda de diálogo realizada na sala de aula de informática é condição primeira para que o trabalho ocorra. Ao iniciar as tratativas com a escola, descubro que uma nova direção está chegando. Novos docentes também. Essas mudanças deixam-me um pouco apreensiva, temo que dificultem ainda mais o processo de conquista e estabelecimento de uma relação dialógica com a instituição. Continuo a caminhada. Um novo acordo de interesses é estabelecido:

No dia 15 de fevereiro de 2017, às 19h, na Escola Classe do Paranoá, realizamos um encontro para tratar da retomada do trabalho que estamos desenvolvendo desde 2015. Estavam presentes: L, V e Vi (movimento popular), Professora C e os estudantes J, AR, C e Ci (Universidade de Brasília), a Vice-Diretora, o Coordenador, a Supervisora Pedagógica, professora E e mais duas professoras novatas, M e I, que fazem parte do corpo de professores da Escola Classe. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 15/2/2017, p.5)⁵⁸

Realizamos uma reunião no dia 15 de fevereiro de 2017 com a Escola Classe, para reestabeler nosso acordo de interesse, nossa contratualização da pesquisa-ação (BARBIER, 2017, p.119). Percebo uma renovação significativa no quadro de educadores. Essa renovação traz à tona uma situação que parece muito peculiar à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJAIT: o caráter de provisoriedade dos educadores e das educadoras. Esse acontecimento faz-me pensar sobre a profissionalização do educador pertencente à EJAIT, análise que penso junto com SOARES (2015) e VIANA (2012).

⁵⁸ Esclareço que, no geral, nas citações que advêm do meu Diário de Itinerância, utilizo apenas as iniciais dos nomes das pessoas que participam das reuniões, encontros, rodas de diálogo, sala de aula, dentre outros espaços, para manter o anonimato.

Soares (2015, p. 286) ajuda-me a refletir sobre essa questão, ao apresentar os dados de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, que busca conhecer o egresso da habilitação de jovens e adultos do curso de Pedagogia da Universidade. Do levantamento dos egressos, nos 17 anos de existência da habilitação, constata-se que apenas 140 estudantes se formam nessa área. Desses, apenas 79 respondem o questionário. Da amostra de 79, destaca-se que apenas 22 (27,8%) trabalham com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Os outros, 57 (72,2%) egressos, elegem, como motivo para não trabalhar na área, a existência de uma indefinição do lugar desse profissional na escola.

Viana (2012) também realiza uma pesquisa de egressos do curso de Pedagogia da UnB que participam do Projeto Paranoá: “[...] em um período de 26 anos de vigência, foi identificado em torno de 48 pedagogos(as) egressos(as) e seus respectivos campos de atuação” (VIANA, 2012, p. 84). Por esse levantamento, conclui que a maioria atua na Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal - SEEDF, como professor(a), gestor(a), formador(a), entre outras funções. Muitos já trabalharam com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, no entanto, há uma instabilidade profissional quanto à permanência de atuação nesta área. Um dos fatores que apontam para essa instabilidade é a ausência de um perfil específico de Pedagogo(a)-educador(a) de jovens e adultos que possa trabalhar como professor, gestor ou outra função educativa. Ausência de perfil que pode ser consequência da própria carência de implementação de uma política pública permanente para Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

A pesquisa de Soares (2015) e de Viana (2012) fazem-me investigar o lugar do Pedagogo nos concursos da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Segundo o último edital, no ano de 2016, o Pedagogo concorre ao cargo 2, de Professor de Educação Básica – área de atuação: atividades. Para isso, precisa ter “diploma de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério para séries iniciais e(ou) para educação infantil ou diploma [...] ou de licenciatura plena em Pedagogia [...] ou de conclusão de curso de licenciatura em Normal Superior” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 2). Esse cargo pode ser para uma jornada de trabalho de 20 horas, com remuneração de R\$ 2.618,57, ou de 40 horas, com remuneração de R\$ 5.237,13.

Frente à normativa desse Edital, o Pedagogo, ao realizar o concurso, se vê em uma encruzilhada: realiza o concurso para 20 horas ou realiza o concurso de 40 horas, com uma remuneração maior. Em 2016, segundo informações da Coordenação de

Educação de Jovens e Adultos - CEJAd da Secretaria de Estado de Educação, em todo o Distrito Federal, há 109 escolas que ofertam Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Dessas, apenas duas escolas ofertam EJA, manhã, tarde e noite: o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CESAS, no Plano Piloto, e o Centro Educacional - CED 02, em Taguatinga. Além delas, duas ofertam EJA no período da tarde e da noite: o Centro de Ensino Médio - CEM 03, de Ceilândia, e o Centro Educacional - CED 06, de Taguatinga. Nas outras 105 escolas, a oferta da EJAIT está concentrada no noturno, com carga horária de 20 horas. Com essa informação, infiro que o cargo de 40 horas do Edital é direcionado para os Pedagogos que atuam na Educação Infantil e, o de 20 horas, para os Pedagogos que querem atuar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

O problema é que o Pedagogo com formação em EJAIT, ao pensar nas suas necessidades objetivas de vida, acaba escolhendo a jornada de 40 horas, em que terá possibilidade de uma remuneração maior. Com isso, as vagas noturnas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores passam a ser preenchidas com a contratação de professores temporários que, durante o dia, trabalham 40 horas semanais em sala de aula com crianças ou em outra atividade e, à noite, trabalham 20 horas semanais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, como uma das educadoras entrevistadas me relata:

Eu acordo 5h20, vou arrumar a mochila, arrumar marmita, arrumar lanche, tudo meu e do meu filho, me arrumo e vou trabalhar em Águas Lindas. Saio de casa às 6h15 para pegar a carona seis e meia [...]. Trabalho lá, geralmente de oito às quatro, aí vou para casa correndo, às vezes de carona, às vezes de ônibus, chego em casa às cinco horas, e aí eu tenho meia hora para fazer alguma coisa, alguma comida, alguma coisa, jogar uma água e fingir que tomei um banho só para refrescar. Cinco e meia passa a minha carona, graças a Deus porque agora eu tenho ela, porque antes ou eu ia de carona, ou com você, ou tinha uma outra carona que não vem mais, que pediu exoneração, graças a Deus ela passa lá em casa às cinco e meia, eu chego aqui às seis horas. Nesse meio tempo, de seis às sete, eu sempre faço alguma coisa, alguma atividade, tiro uma xerox. Eu chego tranquila, sem pressa. Às vezes, quando eu venho de ônibus, eu pego lá na rodoviária do Plano, venho em pé, é cansativo. A aula aqui começa às sete, vai até as dez [...] Às dez horas eu vou embora para casa, chego em casa umas 22h, dez e meia, me arrumo para dormir e vou dormir. (ENTREVISTA Educadora Ivana, 2017, grifo meu)

Uma rotina que começa às 5h20 e termina às 22h30. Essa rotina não é exceção; é regra para o educador(a) da EJA. Fico a pensar sobre as implicações dessa sobrecarga

de trabalho para o(a) educador(a), para sua família e para a própria profissionalização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, uma carreira com necessidades, especificidades e demandas próprias. Esse é um problema que precisa ser enfrentado por todos nós: a necessária previsão de vagas específicas de 40h para professores de jovens, adultos e idosos. Uma profissionalização do professor da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores que garanta que ele tenha condições materiais dignas e possa se dedicar exclusivamente a essa modalidade.

Em relação à Escola Classe, a renovação da direção, bem como a do quadro de educadores, em 2017, traz para mim uma instabilidade no chão da pesquisa. Recomeço. Percebo, porém, que a presença de dois anos da roda de diálogo na Escola Classe, nesse momento, é um fator de estabilidade e fortalecimento do trabalho na instituição. Ao contarmos sobre a caminhada de dois anos na Escola, vamos tecendo com quem chega uma relação de acolhida mútua e de troca de saberes. Recomeçamos, mas não do zero, pois já temos uma história para contar, como é apresentado na reunião de 15 de fevereiro de 2017:

L contextualizou que no início [...] tínhamos estudantes da Computação e da Pedagogia, buscando fazer esse diálogo, mas os estudantes da Computação não permaneceram. Ficam apenas no primeiro semestre de 2015.

A alfabetizadora V falou da relação que as alfabetizadoras do movimento estabelecem com os alfabetizandos. Uma relação de profunda amizade e cumplicidade.

W contou também a experiência na sala de informática. As alfabetizadoras estavam junto com o grupo da UnB. Uma das alfabetizandas, que possui uma deficiência, estava desanimada para continuar, mas com a chegada do trabalho, Wilma nos disse que se motivou e já se matriculou na EJA.

C da UnB também completou a contextualização dizendo da necessidade de formalização do trabalho. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 15/2/2017, p.5)

Nessa reunião inicial de acordo de interesses entre UnB, Movimento Popular e Escola Pública, tivemos múltiplas vozes que pontuam a perspectiva de trabalho que almejamos construir com a escola. A fala de L contextualiza a trajetória do projeto, nossa busca de diálogo. A fala da educadora popular V reforça a importância da dimensão da acolhida (REIS, 2000; 2011) como marca da Educação Popular do Paranoá-Itapoã. W, outra educadora popular, ressalta a importância da construção conjunta UnB –

Movimento Popular - Cedep. Traz a experiência vivida em 2016, em que estão juntos na sala de aula da informática, construindo a proposta. Essa fala de W vem fortalecer a importância da participação dos educadores da Rede Pública para a construção conjunta da proposta.

Por fim, a voz de C, estudante-pesquisador da UnB, traz a importância da formalização da roda de diálogo. Aqui, resalto a perspectiva de formalização que se busca, uma demanda conjunta do grupo, não algo que venha de fora, como imposição dos órgãos superiores, mas uma necessidade que brote do chão, como parte do interesse de continuarmos juntos, que seja consequência de um processo de cumplicidade, acolhida, dialogia-dialética. Diante da nossa fala, a direção da escola se coloca:

A partir da nossa fala, a Vice-Diretora colocou-se. Justificou a ausência da diretora e disse que a escola está de portas abertas para a realização do trabalho. Disse ainda que precisamos colocá-lo no projeto político pedagógico da escola e que a escola está toda disponível. Pediu para que elaborássemos um projeto para que já o incluíssemos no PPP. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 15/2/2017, p. 6)

A nova direção coloca-se de “porta-abertas”. Essa postura faz-me lembrar nosso início em 2015, em que as “portas” não estão abertas; entramos pela janela, uma brecha, e ainda ficamos sob avaliação. Neste novo momento, as portas estão abertas, a relação é outra, e, mesmo não nos conhecendo tão bem, a nova direção valoriza a história construída nesses dois anos. Uma história que está em movimento. Um fruto importante que já é indício de um processo ocorrente de dialogia (BAKHTIN, 2010), de acolhida mútua (REIS, 2011), de construção coletiva (JESUS, 2007), uma relação de confiança estabelecida com o tempo (BARBIER, 2007) e, acrescento, muito trabalho.

Trabalho que é transformação: “O fio que não se emprega na produção de tecido ou de malha é algodão que se perde. O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia, de transformá-las [...]” (MARX, 2016, p. 217). Antes um fio, uma relação paralela entre Escola Classe, Universidade e Movimento Popular. O trabalho vivo coletivo e criativo modifica esse fio, essa palavra, esse paralelismo. Tire-lhe da inércia. Transformam em valores reais de uso, em práxis reais, com vida, com concretude. O fio é consumido. Um novo produto, uma nova práxis. Fruto de um trabalho vivo. Não mais o fio, mas a linha, o tecido, a roupa, a roda de diálogo. Não mais uma relação paralela, mas uma ação coletiva que é síntese, resultado de uma união de pessoas, da troca de saberes, de uma relação em que o desenvolvimento é mútuo, todos aprendem e todos ensinam.

6.11. Sejam bem-vindos: a casa é nossa

Essa é a frase que recebo com carinho no dia 3 de abril de 2017 do educador Humberto, ao chegar à Escola Classe. É uma frase que me toca muito, pois é fruto dessa abertura e acolhida mútua em que temos apostado nas nossas relações na Escola Classe. A estudante-pesquisadora Violeta da UnB traz isso em sua entrevista:

[...] Enfim, muda o quadro de professores, e a relação muda. Eu acho que a gente teve a chance de conversar com eles no início, de já apresentar a proposta. Eles eram novos ali, foram conhecendo e foram abertos. O que me marcou um monte foi a nossa relação com o W. Ele comprou a nossa, pelo menos, na minha visão, a nossa causa ali [...] Em primeiro de 2017, começaram a acompanhar [...] em sala de aula, começaram a passar pra gente aquilo que eles estavam fazendo em sala, então a gente, mesmo que aos poucos a gente começou tentar articular o que eles viam em sala, a questão da rima, da autobiografia, da receita, a gente tentou dialogar a sala de aula com sala de informática, a relação com os estudantes também, eu acho que deu uma fortalecida que eles viam o professor ali. Então, é uma outra realidade. Então, a gente começou a ter essa parceria, ter esse diálogo, ver o W na sala de aula falando do teclado, explicando uma coisa que já tinha passado no laboratório de informática e ele ali enfatizando, então esse dia me chamou muito a atenção. E foi outra relação. Até 2016, eram duas coisas. Em 2017, a gente começa essa articulação, mesmo que aos poucos, mas pra mim, foi um avanço muito grande. (Entrevista coletiva estudante-pesquisadora Violeta da UnB, 2017, grifo meu)

Esse depoimento de Violeta na entrevista coletiva com estudantes-pesquisadores da UnB é central. Precisa ser lido, relido e todo sublinhado. Violeta dá um destaque: “*Até 2016, eram duas coisas. Em 2017, a gente começa essa articulação, mesmo que aos poucos, mas pra mim, foi um avanço muito grande*”. A relação muda: “por conseguinte as circunstâncias fazem os homens[mulheres] tanto quanto os homens[mulheres] fazem as circunstâncias” (, 1998, p. 36-37). Essa transformação tem a ver com uma abertura. Abertura que é conquista.

Os(as) educadores(as) começam a acompanhar presencialmente a roda de diálogo na sala de aula do laboratório de informática. Passam para nós o que estão desenvolvendo do currículo. Aos poucos, vamos tecendo um diálogo, uma construção conjunta - “*Então, é uma outra realidade. Então, a gente começou a ter essa parceria, ter esse diálogo*”. Fortalece-se a relação dialógica-dialética com o(a) educador(a) e, conseqüentemente, intensifica-se a relação com o(a) educando(a). Há uma implicação mútua entre nós. A estudante-pesquisadora Violeta registra o momento em que vê o educador W aprofundando na sua sala de aula elementos que são trabalhados na roda de

diálogo. Outra relação, não de disputa, mas de complementação: “A pluralidade dos homens encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos “eu” mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro” (BAKHTIN, 2010, p. XXVII).

No primeiro semestre de 2017, a roda de diálogo acontece com as turmas de primeira e segunda etapa do Primeiro Segmento da EJA/IT, que correspondem ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Como as turmas estão com cerca de 25 educandos(as), temos a necessidade de mudar a dinâmica da roda de diálogo que ocorre na sala de aula de informática, já que esta possui somente 15 computadores funcionando. Para resolver tal questão, divide-se a turma em duas. Duas rodas de diálogo. Sendo que um grupo fica na sala de aula com os estudantes-pesquisadores da UnB e outro na sala de aula de informática, com o educador(a) da turma e os estudantes-pesquisadores da UnB. Com essa mudança, a roda de diálogo chega ao espaço da sala de aula convencional, o que favorece uma relação de aproximação, abertura e acolhida com as novas educadoras e o novo educador:

Vou para a sala e converso um pouco com a professora E. Da conversa, percebo que é uma pessoa e profissional maravilhosa. Conversamos sobre as possibilidades do trabalho. Sinto-a muito aberta. Ela fala sobre a história do Paranoá, fala de Paulo Freire, percebo nela uma grande abertura ao nosso trabalho. Depois de uma longa conversa, ela revela que está saindo. Assumiu a vice-direção de uma escola e não pode ficar como contrato à noite. Fico triste. Não acredito. Uma professora tão boa. Ai meu Deus, essa precariedade da EJA consome nossa energia. O sentimento é de que estamos acelerando, acelerando, avançando e, de repente, um balde de água fria nos paralisa. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 28/3/2017, p. 18, grifo meu)

Fomos para a sala da professora I. Sala lotada. 29 ou 30 estudantes. Professora I muito receptiva. Ao final conversei rapidamente com a professora. Ela lembrou do Currículo da EJA. Pediu para darmos uma olhada. Achei ótimo é a primeira vez que uma professora fala sobre isso conosco. Peguei o whatsapp da professora, super receptiva. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 30/3/2017, p.21, grifo meu)

Conversando com a professora I, descobri que ela mora no Setor Militar Urbano. Na segunda feira, ela não tem carona para o Paranoá. Combinei com ela de irmos juntas. Um passo importante na direção dessa nossa aproximação [...] (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 3/4/2017, p. 23, grifo meu)

Conversei particularmente com o professor W e uma grande descoberta. Ele conhece a L, uma grande amiga. Fiquei super feliz, parece um cara aberto. Vamos ver, também parece um cara muito

atarefado, mas senti nele uma acolhida [...] (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 4/4/2017, p. 24, grifo meu)

Nas primeiras conversas com os novos educadores, sinto uma receptividade grande para a roda de diálogo. A educadora E mostra-se aberta ao trabalho e disposta a uma construção conjunta. Na conversa, já antecipa que provavelmente não ficará na EJAIT, pois está assumindo a vice-direção de uma escola no diurno. No Diário de Itinerância, registro o meu sentimento diante do ocorrido. Fico triste, pois novamente a EJAIT está perdendo uma grande educadora. A educadora Ivana também se mostra muito disposta à parceria conosco. Descubro, na conversa, que moramos próximas e já me disponibilizo para uma carona na segunda-feira. Assim, podemos ir conversando e nos conhecendo melhor. O Educador W também acolhe o projeto. Em nossa conversa, descubro que ele conhece uma grande amiga minha da Faculdade de Educação. Conta-me que já realizou trabalhos na Socioeducação. Todas as conversas geram em mim muita esperança no grupo de educadores que está chegando. Pergunto-me se eles já chegam com essa energia à escola ou é nossa relação de acolhida que os coloca com essa abertura. Talvez, ambos os movimentos tenham sido importantes e contribuam para essa simpatia, tão necessária ao diálogo, como diz Freire:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, **pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 1983, p. 107-108, grifo meu)**

Freire me ajuda a compreender a importância de uma relação horizontal para o estabelecimento do diálogo. Uma relação de simpatia entre ambos os polos na busca de algo que é comum. Simpatia que tem como base uma questão fundamental: eu somente chego a ser eu mesmo, quando todos os outros também o são. Uma relação que é de acolhida mútua, marca da perspectiva de Educação Popular constituída historicamente pela parceria do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã com a Universidade de Brasília,

“[...] a necessidade de aprender a acolher e ser acolhido, condição ontológica à constituição do sujeito de poder e saber” (REIS, 2011, p. 72).

No primeiro semestre de 2017, essa abertura da escola faz-me sentir em casa. Se antes tenho receio de me aproximar dos educadores(as), agora, percebo que há uma mudança na relação estabelecida. Mudança de relação que gera uma alteração de toda a rotina da roda de diálogo.

O trabalho passa a ser na sala de aula convencional e na sala de aula da informática, como também registra Silva (2017), em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, que investiga a visão do(a) educador(a) da experiência que está sendo realizada desde 2015 na Escola Classe. A investigação de Silva (2017) é fundamental para compreender essa nova dinâmica do projeto que se estabelece a partir de 2017.:

A partir do primeiro semestre de 2017, o quadro de professores foi renovado com a contratação temporária de novos professores e a relação com os docentes aparece mais aberta ao diálogo. Um novo braço fundamental é fortalecido. Quanto à presença nos espaços do projeto, os docentes já estão aliados e dispostos, mas o planejamento é que se apresenta como desafio pela falta de tempo dos professores por realizarem outras tarefas que demandam maior tempo [...] (SILVA, 2017, p. 57, grifo meu)

Silva (2017) ressalta a renovação do quadro de professores e a abertura desses para o diálogo. Abertura que se depara com a falta de tempo dos docentes para o planejamento. Importante registrar que, com carga horária de 20 horas semanais, o educador da EJA possui uma noite da semana destinada à coordenação individual. Como é um profissional que trabalha 60 horas semanais, com carga de 40 horas no diurno e de 20 horas no noturno, a coordenação individual é o único tempo que possui para resolver todas as questões pedagógicas-administrativas do trabalho. Assim, o tempo para um planejamento mais aprofundado fica prejudicado. Um novo, no sentido de desafio, se desponha para a roda de diálogo. Como conquistar a voz do educador se não temos um tempo específico para planejamento coletivo? Meu próximo ponto da costura.

6.12. Conquistando a voz do(a) educador(a): o planejamento em ato

A abertura dos educadores em 2017 é uma conquista importante para o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores que almejo. Porém, diante a essa abertura, me pergunto: como constituir

uma relação em que os educadores da Rede Pública se sintam parte da construção da roda de diálogo, tenham vez, voz e decisão? Que não sejam apenas expectadores ou receptores das propostas da Universidade, mas que ousem dizer o que pensam e que, juntos, possamos repensar nossas estratégias. Para isso, um desafio precisa ser enfrentado: a falta de tempo dos educadores da EJA/IT para uma conversa semanal mais aprofundada. Em 2017, emerge uma alternativa: a estratégia que Silva (2017) denomina de “planejamento no ato”.

Dessa forma, a alternativa encontrada diante da necessidade do diálogo foi de *planejar no ato*. É na dinamicidade do momento que surgem ideias e proposições. Estas vão sendo registradas por integrantes do grupo, além de conversas em rede social que servem de suporte para idealização de projetos e atividades. É durante o decorrer da aula e ao observar a turma que o planejamento se inicia. O planejamento é aprofundado tendo como base as discussões nas reuniões semanais do grupo na UnB, o registro e a reflexão sobre as dificuldades dos estudantes, as facilidades, as temáticas de interesse, os perfis mais retraídos, os mais desinibidos, o tipo de atividade desenvolvida, o tempo necessário e os próximos conteúdos que irão se encaixar. Nestas reuniões são discutidas estas impressões das aulas e consideradas as proposições e ideias dos professores, desta forma, elabora-se um plano de aula com vocação popular. (SILVA, 2017, p. 57, grifo meu)

Silva (2017) é muito precisa na descrição desse movimento ocorrente entre educadores e estudantes-pesquisadores da UnB. Durante as atividades em sala, já se inicia a conversa com os(as) educadores(as), que colocam seus planejamentos presentes e futuros. Com essa base material, chega-se à reunião da UnB, repensa-se e planeja-se os encontros, buscando sempre integrar as propostas. Isso é compartilhado virtualmente, realiza-se as atividades, avalia-se pontos positivos e limites. Percurso que Silva (2017) denomina de planejando em ato. No ato da atividade e em todas as circunstâncias possíveis, seja em sala de aula convencional, seja na sala de aula da informática, no corredor da escola, no intervalo, no carro, na Kombi, nos espaços virtuais, nas coordenações individuais.

Importante esclarecer que essa dinâmica do “planejamento em ato” não quer justificar a precarização das coordenações pedagógicas da EJA; ao contrário, é uma dinâmica que emerge a partir de um desafio real concreto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores: a falta de tempo dos(as) educadores(as), resultado da não exclusividade do trabalho na modalidade de Educação de Jovens, Adultos, Idosos Trabalhadores - EJA/IT, bem como da superexploração dos profissionais da educação que

precisam trabalhar 60 horas semanais para sobreviver ou ter uma vida digna. O planejamento em ato vem reforçar a coordenação da EJAIT como parte imprescindível de um processo que se inicia em sala de aula e tem sua continuidade ao longo de toda a semana. Um trabalho de constante troca de saberes, dialogado, vivo, criativo, coletivo. Os educadores desvelam isso na entrevista de Silva (2007):

Pesquisadora: O que significa para você planejar e executar atividades/projetos juntamente ao Genpex?[Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais]?

Docente 1: Ah, é ótimo! Porque por exemplo: Ah quero trabalhar com museu, como as próximas atividades serão... Ai a gente vai propondo estudar por exemplo nome dos alunos, a origem... A Julieta (membro do Genpex) **sugere alguma coisa, cada um vai sugerindo e a gente vai construindo juntos, ai digo: oh Julieta por que que a gente não trabalha receitas? De bolo, de chá, de remédio... porque todo mundo tem um conhecimento muito grande, eles têm uma bagagem muito grande.** Eu costumo mostrar isso muito pra eles: ah mas eu não sei fração... quer dizer: claro que sabe! Você não sabe bota meia xícara de farinha de trigo, você não sabe fazer um traço de massa, você não sabe botar 1 lata de cimento, 1 de areia e um pouco de água? Então você sabe!! Você só não conhece o conceito, você não sabe ainda organizar o conceito, mas você conhece fração. **Então a experiência deles nesses planejamentos conta demais, eu vejo aí que a gente tem que aproveitar ele. Então eu troco com a Julieta nesse sentido, hoje mesmo eu quis trabalhar palavras dentro de palavras ex: BRASILEIRO. Sai o quê? Sai Brasil, sai lei, sai não sei o quê... Então vamos jogando isso com eles e eles aprendem muito rápido. Então nesse planejamento traz muitas ideias.**

Pesquisadora: E no laboratório de informática? O que você pensa sobre o planejamento das atividades de lá?

Docente 1: **Acho legal porque trocamos muitas ideias, a gente faz isso junto, e a informática alfabetiza muito bem porque o aluno imerge nas teclas, ele tá vendo as teclas, ele tá vendo as letras também, apesar de que às vezes ele só olha para o teclado ou só pra tela. Mas o negócio é construir...A aula de informática a gente participa, também, o professor tá dentro. A gente tá lá dentro, ao mesmo tempo que o Genpex vai trabalhando, a gente vai sugerindo: olha pra ele ler isso aqui, é melhor assim, é dessa forma, corrige isso. Tá entendendo?** (SILVA, 2017, p. 77-78, grifo meu)

Na entrevista realizada por Silva (2007), o docente 1 traz à tona seu sentimento em relação a parceria que está ocorrendo com o Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-Genpex/FE/UnB - “ah é ótimo”. Em seguida, fala de como ocorre a dinâmica, cada um vai sugerindo, vamos construindo juntos. O Docente 1 reconhece que os(as) educandos(as) da EJA têm uma bagagem muito grande. Esforça-se para desenvolver um trabalho que esteja vinculado ao

dia-a-dia do educando e da educanda. Na sala de aula da informática, acrescenta que o professor está lá dentro, junto com o Genpex/FE/UnB. O Docente 1 tem um papel de muita relevância na roda de diálogo, pois realmente se integra à proposta e contribui muito para o aprendizado do grupo de estudantes-pesquisadores da UnB, como registro no meu Diário de Itinerância:

Ao chegar, fui até a sala avisar aos estudantes e professor que já poderiam ir para a sala da informática. Chegando lá, uma linda surpresa. Professor W estava com um teclado desenhado no quadro e falando de informática e de como os estudantes deveriam proceder na hora de digitar. Achei isso impressionante e um grande aprendizado. Ele disse: primeiro a gente lê a palavra e depois digita. Isso, para não ficar uma coisa mecânica. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 9/5/2017, p. 64, grifo meu)

Esse dia é marcante para mim. É um dia em que percebo a possibilidade de construção e aprendizagem mútua. Professor W me ensina que, na roda de diálogo que ocorre na sala de aula da informática, preciso valorizar primeiro a leitura da palavra para, em seguida, realizar a digitação. Rompe com uma lógica mecânica de aprendizado que, de alguma forma, a roda de diálogo está reforçando. Professor W está integrado ao trabalho, tem realizado atividades em sala de aula para contribuir com a parceria. Identifica uma lacuna, faz uma proposta de mudança que é substancial para toda a nossa rotina de trabalho e que fortalece ainda mais o processo de dialogia que queremos construir. Uma união de ideias que acabam gerando outras, como pontuado em outra entrevista de Silva (2007), ao dizer do planejamento do educador com o Genpex/FE/UnB:

Docente 2: Sim, acho que significa a união de ideias que acabam gerando outras, várias pessoas, várias ideias, isso torna a aula muito melhor. Quando tem uma pessoa que pensa assim: só ela que sabe, só ela que vai dar a melhor aula, pensar sozinha, não acho que é assim...tem que ser junto, é super importante. (SILVA, 2007, p. 79, grifo meu)

A Docente 2 reforça que são novas ideias que acabam surgindo quando várias pessoas pensam juntas. Essa resposta, faz-me pensar sobre o movimento de dialogia-dialética que é encontro eu-outro, alegria do encontro que vivenciamos, nesse período, na Escola Classe:

Os valores de uma pessoa qualitativamente definida são inerentes apenas ao outro. Só com ele é possível para mim, a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele no tempo e no tempo mesmo separar-me dele, só ele pode ser e não ser para mim. Eu estou sempre comigo, não pode haver vida para mim sem mim. Todos

esses tons volitivos-emocionais, só possíveis em relação ao ser-existência do outro, criam para mim um peso-acontecimento particular da vida dele desconhecido por minha vida.

Aqui não se trata do grau mas do caráter da qualidade do valor. Esses tons como que condensam o outro e criam a originalidade do vivenciamento do todo de sua vida, dão colorido axiológico a esse todo. Em minha vida pessoas nascem, passam e morrem, e a vida-morte delas é frequentemente o acontecimento mais importante da minha vida, que lhe determina a existência (os elementos mais importantes do enredo da literatura universal). **Os termos da minha própria vida não podem ter essa importância do enredo, minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros.** (BAKHTIN, 2010, p. 96, grifo meu)

Pensar sozinha, não, diz a Docente 2, em entrevista a Silva (2017). Tem que ser junto, completa. Essa alegria do encontro, do fazer junto que é melhor que o fazer sozinha, e todos os demais tons-volitivos emocionais só são possíveis na relação com o outro, afirma Bakhtin. Daí que o sentido da vida nasce desse “encontro de dois sujeitos e esse encontro recomeça eternamente” (IBIDEM, p. XXXII). A roda de diálogo de 2017 instaura-se com esse sentido de união, trabalho coletivo, criativo. Propostas individuais que são transformadas, pelo trabalho coletivo, em novas práxis. Não mais uma ação solitária, mas uma ação coletiva que é síntese, resultado de uma união de pessoas, de troca de saberes, de uma relação em que o desenvolvimento é mútuo, todos aprendem e ensinam.

Em 2017, temos um grande avanço em direção à conquista da voz do educador para a roda de diálogo. Ainda muito a avançar, porém, nesse período, emerge com mais intencionalidade uma relação de dialogia-dialética em que há uma compenetração mútua entre as propostas dos educadores e dos estudantes-pesquisadores da UnB. É um passo importante em direção à organicidade do trabalho na Escola Classe. Passo que não finda nossas buscas. Se, por um lado, há um fortalecimento da vez, voz e decisão do educador na roda de diálogo, por outro lado, pergunto-me: e o educando e a educanda? Nó, no sentido de desafio, que me acompanha e provoca ao longo de todo o trabalho.

Para aprofundar esse “nó”, atando-desatando, desvelo mais um acontecimento que considero fundamental para minhas buscas de contribuir com a dialogia entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores: o trabalho sobre drogas da Semana da Educação para Vida da Escola Classe.

6.13. Garantindo a voz do educando e da educanda: semana de educação para a vida que é vida

A relação “processual-orgânica” (REIS, 1996, p. 41) com a Escola Classe é uma conquista, gradativa, que tem sido realizada desde 2015. Esta Tese busca contribuir com esse espaço de dialogia-dialética da Educação Popular do Paranoá-Itapoã com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores da Escola Classe. Os resultados apresentados até aqui procuram desvelar esse movimento real-ocorrente, com aproximações e distanciamentos, desse encontro. Encontro que se fundamenta na busca da confiança e da implicação (BARBIER, 2007) da dialogia (BAKHTIN, 2010) e FREIRE (1983) na constituição de sujeitos de amor, poder e saber (REIS, 2011), dentre outros. Para realizar esse processo, a imersão e compromisso com a Escola Classe tem sido integral, procurando incluir a roda de diálogo em todas as atividades propostas.

A Semana da Educação para a Vida é uma delas. Em 2017 somos convidados(as) a colaborar. A temática é sobre drogas. Inicialmente, o convite da escola é para convidar um “palestrante” para falar sobre a temática. Tendo em vista que o convite chega um pouco em cima da hora, não temos tempo para pensar em um nome, uma pessoa que possa dar essa “palestra”. Assim, decidimos assumir esse processo de discussão como mais uma oportunidade para realizar a roda de diálogo, trazendo as múltiplas vozes e sentidos para a roda:

Devido a tal demanda, foi pensado em fazer uma dinâmica com vários tipos de droga, uma pirâmide sobre drogas e uma explicação do que é drogas. Ficou decidido conversar com a coordenadora para ver se será necessário fazer a apresentação. Material necessário: papel, embalagens, recortes de revista e possível vídeo (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 4/5/2017, p. 55)

Comecei a apresentação e paramos no item “O que são drogas?” Muitos depoimentos (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 8/5/2017, p. 61, grifo meu)

Como estudantes-pesquisadores da Universidade, decidimos organizar a discussão de tal forma que os(as) educandos(as) pudessem colaborar com a compreensão e os múltiplos sentidos do assunto. Uma roda de diálogo, com espaço em que as pessoas têm direitos iguais. São acolhidas, “têm direito de ser, se colocar, falar, ouvir” (REIS, 2011, p. 72). Uma roda de conversa, uma roda de diálogo, um Círculo de Cultura, diria Paulo Freire, em que todos têm algo a dizer e a aprender:

Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e **que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor.”** (FREIRE, 1983, p. 5, grifo meu)

Não detemos o conhecimento sobre as drogas. Fizemos algumas investigações e levamos para os educandos algumas compreensões iniciais, bem como nossas significações particulares. Porém, a proposta central do trabalho é ouvir, descobrir o que sabem sobre o assunto, trocar aprendizados. Constatamos, com isso, que os educandos e as educandas da EJAIT possuem uma profunda relação com as drogas, seja pela vivência direta, como usuários ou ex-usuários, ou indireta, na relação com algum familiar.

Z – Eu tenho uma filha que usa, mãe de 6 filhos. Eu digo que ela está buscando a própria morte.

Pi – As pessoas usam drogas porque é um vício, não para roubar e matar. [...]

Pe – (Sobre as drogas) É uma ilusão. O álcool é uma droga muito pesada que mata pessoas todos os dias. Tem 11 anos que não bebo. Hoje era para eu estar entre os maiores comerciantes do Paranoá. Muitas vezes as famílias das pessoas que usam drogas viram as costas porque se sentem envergonhadas. Seu Pe relatou que participou de 4 viagens para São Paulo a uma clínica de recuperação. Ele disse que quando sai da clínica se a pessoa não ocupa a mente, você pode voltar. Ele participa de Alcoólicos Anônimos até os dias de hoje.

L – Drogas é uma coisa devastadora. Acaba com a família, vidas, pessoas, com todo o mundo. Durante 20 anos usei drogas. No dia em que a ex esposa me abandonou foi quando parei de usar drogas.

[...]

Perguntei a Sr. Pe se ele poderia dar seu depoimento. Ele aceitou prontamente. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 8/5/2017, p. 61-63, grifo meu)

Na roda, todos(as), educandos(as), educadores(as) e estudantes-pesquisadores(as) da UnB têm uma história pessoal para contar. Seleciono algumas, das muitas que coletamos e registram a dor individual, familiar e social gerada pelo vício da droga. Histórias doloridas. Histórias de vida que são acolhidas na roda de conversa, a pretexto de um trabalho escolar. Histórias orais que hoje são histórias escritas.

Impressiona-me, nesse trabalho, a história do Sr. Pe. Sua trajetória de chegar ao fundo do poço e conseguir se reerguer. Assume-se como uma pessoa em tratamento. É um grande estudioso da área, participa há onze anos ativamente da comunidade dos

Alcoólicos Anônimos - AA⁵⁹. Apresenta dados de sua experiência e também do conhecimento adquirido nas rodas de conversa que participa no AA. Convidamos o Sr. Pe para estar conosco em todas as turmas, contribuindo com essa discussão. Ele aceita a tarefa e afirma que isso o ajuda em seu tratamento, fortalecendo o que busca em cada dia de sua vida: só por hoje não vou beber. Trago, uma parte do relato do Sr. Pe. Um relato digno de ser registrado.

Na segunda parte da aula, o senhor Pe deu o depoimento de sua experiência com a bebida. Segundo ele, o próprio nome droga já diz que não é coisa boa [...]

Começou a beber por influência de amigos. No início, consumia pouco mas foi aumentando e ficou dependente. Foi se degradando até não conseguir mais se reerguer: Deixou de cumprir os compromissos, as dívidas de impostos foram se acumulando, o comércio acabou. Tudo isso porque ele se dedicou ao álcool. Ele saía de casa de manhã e voltava às 11 horas da noite. Foi assaltado 10 vezes.

Ele reforça que a pessoa bebe, não porque é sem vergonha; ela fica dominada pela droga. A pessoa não se preocupa mais com as pessoas de casa. E o álcool é porta de entrada para outras drogas.

Em um dia em que estava bêbado, caiu na escada, se machucou e foi para o hospital. Lá, viu um homem com cirrose, a barriga inchada, enorme, ficou impressionado. Ficou muito impressionado também quando viu um filme que mostrava os efeitos do álcool no organismo humano.

[...] Durante o período em que foi viciado em bebida, ele não aceitava comida mas aceitava álcool. A sensação é que a bebida lhe proporcionava uma recuperação momentânea, diante do mal estar que lhe era permanente.

O senhor Pe conseguiu sair do vício quando passou a frequentar a AA, em 2007. Lá aprendeu que a cachaça mata os fracos e enfraquece os fortes. É preciso evitar o primeiro gole, lugares e companhias. O vício do álcool é uma doença. A pessoa tem que se vigiar sempre. Tem que tomar cuidado até com os amigos que colocam bebida no seu refrigerante [...]

Na primeira reunião na AA, a pessoa escolhe um padrinho. É preciso ir a todas as reuniões. A presença nas reuniões, além da ajuda a si mesmo, ajuda as outras pessoas. Todos compartilham as histórias de vida. No AA tem pessoas de profissões e classes sociais diferentes, mas, como seres humanos, todos são verdadeiramente iguais.

⁵⁹ Os Alcoólicos Anônimos são uma comunidade, com caráter voluntário, de homens e mulheres que se reúnem para alcançar e manter a sobriedade, através da abstinência total de ingestão de bebidas alcoólicas. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alco%C3%B3licos_An%C3%B3nimos Acesso: 28 mai de 2018

Existe uma tradição de que o primeiro que chega na reunião faz o café. Isso porque os dois homens que deram início à AA eram alcoólatras e, um dia, decidiram que, em vez de beber, iam passar a noite tomando café e conversando (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 9/5/2017, p. 70-71, grifo meu)

Sr. Pe conta sua história, antes, durante e depois da bebida: “[...] Cum saber só de experiência feito [...] Não se aprende, Senhor, na fantasia, sonhando, imaginando ou estudando, senão vendo, tratando e pelejando”. (ANGELIM, REIS e BRUZZI, 2012, p. 94-110). Um saber encarnado em sua vida. Afirma que a porta de entrada para a bebida são as amizades. Reconhece que a bebida é uma droga que vicia. Afirma que o vício é uma doença, não é simplesmente falta de vergonha na cara, como muitos colegas defendem. A pessoa fica dominada pela droga. Sr. Pe consegue sair do vício em 2007, quando passa a frequentar o AA. Uma reunião semanal que ajuda a si e ajuda os outros. Todos lá compartilham suas histórias de vida. Lá todos são seres humanos, são verdadeiramente iguais.

Ao trazer a história do Sr. Pe e dos(as) educandos e educandas da EJA/IT para discutir o assunto das drogas, como demanda da Semana de Educação para a Vida, reconheço que os educandos e educandas da EJA contribuem para o processo com sua voz própria. Sr. Pe, por exemplo, ao fazer parte do AA aprofunda seus conhecimentos sobre o assunto: assiste filmes que abordam os efeitos do álcool no organismo, ouve palestras sobre o assunto, estuda, investiga e dá palestras. Tem um conhecimento abrangente sobre a temática, um conhecimento que está encarnado em sua própria vida e palavra:

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, **contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.** Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: **ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado**

de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe amigo, mestre etc.) como abreviatura do enunciado. (BAKHTIN, 2010, p. 294, grifo meu).

Bakhtin ajuda-me a compreender a “palavra minha-própria” que nasce do contato da palavra com a realidade concreta. A palavra de Sr. Pe é própria, é viva, é carregada de sentidos. Sr. Pe fala com autoridade de escritor, de cientista, de pai, amigo e mestre. Consegue agregar em si a autoridade da temática, sua palavra emerge desse encontro com a realidade. É uma palavra viva que me deixa sedenta para escutá-la. É uma palavra do(a) educando(a) e com os(as) educandos(as). Sr. Pe é um sujeito dessilenciado, sente-se imbuído a trazer sua palavra, com vida, para a roda de diálogo. E, acrescenta, ao fazer isso “vocês estão me ajudando no meu tratamento”.

A contribuição de Sr. Pe e de todos os educandos e educandas na roda de conversa sobre drogas vem endossar como a perspectiva da Educação Popular do Paranoá-Itapoã, que tem como fundamento a história de vida do educando, um “sujeito que tem e produz saber” (REIS, 2011, p. 72), pode contribuir para uma Semana de Educação para a Vida que é de vida, que reconhece os próprios sujeitos da EJAIT como autores e produtores, com sua vida, lidas, estudos, saberes, suas palavras próprias.

Palavra própria que é uma conquista, mas que também traz uma resistência. Novo nó da costura. Nem todos os educandos e educandas querem falar, se colocar, resistem. Um novo enfrentamento. Agora, não com os educadores, mas com os educandos e com as educandas.

6.14. Palavra própria do educando e da educanda: conquistas e resistências

A experiência com Sr. Pe na Semana de Educação para a Vida é uma conquista importante na direção da garantia do espaço do educando e da educanda com sua palavra própria. Sobre a palavra, Bakhtin (2010, p. 294) enumera três tipos de palavra: a palavra da língua neutra, a palavra alheia dos outros e a minha palavra. A palavra neutra, como aquela sem expressão, sem autoria, em sua forma lexicográfica. A palavra alheia dos outros já possui uma expressividade, mas é do outro. Por fim, a “minha palavra”, a palavra que está em movimento e nasce de uma interação constante e contínua de enunciados, encontros horizontais entre sujeitos e suas realidades concretas. A palavra minha, que é criativa. Não é uma cópia. Tem autoria. Autoria dos educandos e das educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Almejo, com a roda de diálogo, esse processo de dessilenciamento do educando e da educanda, dos educadores e educadoras, dos estudantes-pesquisadores da UnB, meu, seu, nosso. Uma escuta elaborante dos sujeitos, sem distinção ou preferência, um espaço de acolhida, de troca de saberes, uma relação fundamental para o tornar-se gente:

Sim, claro. É a colocação que eu falei para vocês, vocês dão espaço para todo mundo, tratam todo mundo igual, eu não vejo vocês separarem ninguém. Vocês têm um diálogo com as pessoas, o que vocês podem melhorar, o que a gente quer de melhora de vocês e se quer mais professor, se a palestra está pouca, se vocês estão tratando mal a gente. Eu já vi várias vezes fazerem essas perguntas, e claro que todo mundo fala bem de vocês. Tem aquelas pessoas que não gosta, como eu falei para você que não gostava, mas porque eu não tinha o conhecimento. Agora, como eu tenho, essa entrevista que vocês estão fazendo é até bom porque vocês podem passar para outra pessoa e pode ouvir: eu também não gostava, mas é porque eu não entendi igual a ele, hoje eu estou gostando porque eu também já estou entendendo (Entrevista, Sr. Edmar, 2017, grifo meu)

[...] A gente lida com vocês e com os professores e vai se tornando outra pessoa, uma pessoa melhor. Não melhora quem não quer. Antigamente eu via só os erros das pessoas, hoje em dia vejo os meus também. Lidando com o ser humano, com vocês da UnB e os professores a gente vai aprendendo (Entrevista Dona Isabel, 2017, grifo meu)

Eu disse uma vez: “vou sair daquela escola porque não estou aprendendo, só estou perdendo a minha beleza e o meu sono”, aí ela falou: “mãe, eu vou dizer uma coisa para a senhora, a senhora aprendeu, a senhora diminuiu os palavrões, a senhora sabe respeitar as pessoas agora, quando a senhora vai brigar agora é porque a coisa é demais, a senhora aprendeu a ser gente [...] (Entrevista, Sra. Patrícia, 2017, grifo meu)

Sr. Edmar pontua que damos espaço para todo mundo. Sempre estamos a perguntar o que pode melhorar na roda de conversa. Temos um diálogo com os educandos e as educandas, ressalta. Diz que, à medida que compreende a proposta, passa a gostar. Dona Isabel diz que está se tornando uma pessoa melhor. Aprende a olhar os seus erros, não só os dos outros. Atribui esse aprendizado à convivência com o grupo da UnB e com os professores. Dona Patrícia conta que sua filha tem percebido seu progresso enquanto ser humana. Disse que a mãe está aprendendo a ser gente. Os educandos e as educandas trazem em suas falas indícios de que a relação estabelecida é de escuta, diálogo, uma convivência humana que os ajuda a ser melhor, a ser gente:

O sujeito não é circunscrito, pois, a um apriori, nem a um a posteriori. É um “em-sendo”. Sujeito que se constitui na

contradição das relações sociais, mas que ao mesmo tempo constitui essas relações. Ou seja, não sou só Eu. Mas, Eu, o Outro e minha Circunstância. Ou minha Circunstância, o Outro e Eu. Na resultante dialética, todos constituem todos, constituindo-se e sendo constituídos nas e com as relações sociais. Relações estas que são constituídas pelos sujeitos que, por sua vez, são constituídos por e nessas relações. (REIS, 2011, p. 86)

Eu, o Outro e minha Circunstância. A convivência humana como espaço do constituir-se humano. A relação que Sr. Edmar, Dona Isabel e Dona Patrícia estão vivendo na Escola Classe junto à roda de diálogo desvela que algo tem acontecido e os tem transformado. Uma relação em que se sentem escutados, em que se veem e veem o outro, uma relação que os torna gente, seres humanos e humanas melhores.

Sr. Edmar ressalta também que algumas pessoas não gostam da proposta. Diz que isso ocorre, porque elas não entendem, não têm conhecimento do trabalho. Em relação a essa resistência, também a percebo no debate sobre drogas, como registro no diário de itinerância:

Algumas estudantes da sala estavam incomodadas com a conversa. A conversa sobre drogas não é fácil. Algumas estudantes entraram e saíram caladas. Professor W disse que não queriam ir, queriam aula. Ele disse que era uma discussão importante e que fazia parte do calendário. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 9/5/2017, p. 64)

As educandas entram e saem caladas. Dizem ao professor que querem aula. A concepção de aula que trazem dentro de si difere da proposta da roda de diálogo, da conversa, da discussão, do texto coletivo. Nesse momento, aparece o apoio e o incentivo do educador: reforça para as educandas que a atividade faz parte do calendário. Em relação a essa resistência, a educadora Ivana também identifica isso “[...] alguns eu acho que veem como uma atividade extraclasse, e um ou outro faltam no dia, como se fosse um esporte: acho que é uma natação, então não vou hoje não” (Entrevista educadora Ivana, 2017). A conversa, o debate como algo que não tem valor. O valor está na cópia do quadro, como a mesma educadora destaca:

[...] Talvez assim, no caso, quando eu vim para cá agora, que as meninas estavam colocando no quadro, antes dela começar a escrever no quadro, poderia dar uma folha para cada um, para eles irem escrevendo junto, para eles se sentirem participando e estarem escrevendo, porque tudo eles acham que eles têm que estar copiando. Eu sei que a gente tem que fazer com que eles fujam desse pensamento tradicional [...] Eu sei que vocês querem fugir disso, porque, assim, a conversa a pessoa aprende muito, com debate, com tudo isso, é muito importante a gente aprender a falar melhor, a escrever melhor, tudo influencia. (Entrevista educadora Ivana, 2017)

A educadora destaca que, para o educando da EJAIT, é muito importante que esteja copiando. Reconhece que esse é um pensamento tradicional e acredita que, na conversa, se aprende muito. Destaca a relevância de criarmos estratégias para que o processo da discussão seja acompanhado pela cópia, para que os educandos e as educandas sejam pouco a pouco seduzidos pela proposta.

Essa resistência ao debate desvela como está arraigado em nossa subjetividade o que é uma sala de aula. Um lugar em que todos sentam uns atrás dos outros, com um professor que fala, um livro didático e os estudantes que escutam e copiam. Essa é a sala de aula que os educandos e as educandas esperam encontrar na EJAIT. Quando são convidados a falar, a conversar, a pensar, a construir seu próprio texto, consideram que estão perdendo tempo, em uma atividade desnecessária. Reis (2011) identifica também essa situação em sua tese. Destaca, em sua análise, o incômodo de “José”, nome fictício de um educando, ao chegar às aulas de alfabetização do Movimento Popular:

Eu estou meio perdido naquela escola que não parece escola. Tudo muito estranho. Escola sem livro, sem cartilha, onde é que já se viu isso? Reclamei um dia, com muito medo, que estava ali para estudar e que não tinha livro, cartilha, dever de casa. **Que era um “converseiro” danado. Um tal de deitar falação na sala que minha cabeça ficava quente e não entendia nada.** Que ia embora. Precisava de emprego para sustentar minha família, e ali não era a escola que eu conhecia. Ou ouvia falar. (REIS, 2011, p. 225-226)

A resistência do José, nas turmas de Alfabetização do Movimento Popular é a mesma que encontro nos educandos e educandas da Rede Pública. É uma resistência que se vincula a um consciente e inconsciente coletivo do que seja escola, do que seja estudante, do que seja professor. Nessa perspectiva, é importante reconhecer que esse processo de dessilenciamento, da conquista da palavra alheio-própria e própria do educando e da educanda, é processual, histórico, gradativo, permeado de avanços e não avanços.

Das conversas com os educadores, compreendo a necessidade de que as rodas de diálogo busquem certo equilíbrio. Reconheçam a palavra neutra, “palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém”; a palavra alheio-própria, “como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados”; e abra sempre mais espaço para a palavra própria, “a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão” (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Na costura que realizo até aqui, busco “os nós”, nos sentidos de situação-problema-desafio, de disputa, de confronto, de coletivo e, também, de elo, “nós” que desvelam o movimento de dialogia, entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, a que se propõe essa pesquisa-ação. “Nós” que perpassam as relações com os dirigentes, educadores e educandos da Escola Classe, estudantes pesquisadores da UnB e dirigentes e educadores do Movimento Popular Paranoá-Itapoã.

Assim, nesse momento da costura, sinto que preciso voltar ao Movimento Popular do Paranoá-Itapoã para analisar um “nó” que se torna emergente a partir de 2015: a relação Movimento Popular e Universidade de Brasília, após a inserção na Escola Classe pertencente à Rede Pública de Ensino. Esse “nó”, no sentido de busca de sentido, é emergente no Diário de Itinerância e, também, nas entrevistas com os estudantes-pesquisadores da UnB. Considero, com isso, importante trazê-lo à tona também como resultado dessa dialogia-dialética da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, demonstrando, inclusive, essa dialeticidade em que ambos os lados são transformados. Ressignificam-se.

6.15. A relação com o Movimento Popular nesse novo contexto: distanciamentos e aproximações

Em 2015, a Universidade de Brasília e o Movimento Popular conseguem uma brecha para se inserir na Escola Classe. Essa inserção faz parte de um sonho de 30 anos do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã de estar na Rede Pública contribuindo para a construção da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores-EJAIT e com o acompanhamento dos educandos e educandas egressas da Educação Popular. Essa pesquisa-ação, propõe-se a contribuir para a dialogia entre Educação Popular e EJAIT e, para isso, como trazido nos capítulos anteriores, temos caminhado em meio a avanços-não avanços, possibilidades-limites, encontros-confrontos e, em todos os momentos, muitos aprendizados e acolhida.

Essa inserção da Universidade na Rede Pública gera uma repercussão no Movimento Popular, mais especificamente, para o acompanhamento que os estudantes-pesquisadores da UnB realizam nas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos trabalhadores ofertadas pelo Movimento Popular. Historicamente, desde 1985/86, o Genpex/FE/UnB acompanha exclusivamente as turmas de alfabetização que ocorrem de segunda a quinta-feira, aulas em cada turma, e na sexta-feira, a aula coletiva, o Fórum

(REIS, 2011, p. 57) em que educadores, educandos, dirigentes do movimento popular e estudantes e professores da Unb encontram-se, discutem e exercitam encaminhamentos à superação das situações-problemas-desafios. A partir de 2015, esse acompanhamento por turma altera-se. A UnB passa a acompanhar as turmas de EJAIT na Escola Classe de segunda a quarta-feira. Na quinta-feira, realiza a reunião de avaliação e reencaminhamento da práxis na Universidade e, na sexta-feira, participa dos Fóruns do Movimento Popular. Essa situação gera um incômodo, uma ponderação da educadora popular Sandra:

Professora Sandra deixa uma sugestão: seus alunos do [Cedep] DF alfabetizado reclamaram o porquê deles não receberem a visita do Genpex/UnB na sala de aula. Eles ficaram tristes. Sandra disse que não sabia o que responder aos alunos. Os alunos já se sentem excluídos e foi prometido que eles teriam a sala de informática e não tiveram. Melhor não prometer. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 7/12/2017, p. 124-126, grifo meu)

A Educadora popular Sandra traz seu incômodo diante a ausência de estudantes-pesquisadores da UnB nas salas de alfabetização do Movimento Popular no segundo semestre de 2017. Os educandos e as educandas do Movimento Popular/Cedep, como também estão utilizando salas da Escola Classe, veem a “visita” do Genpex/FE/UnB nas salas de aula do Primeiro Segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores e se sentem excluídos desse processo. Sandra lembra que há uma promessa de que a roda de diálogo na sala de aula da informática ocorrerá também com as turmas de alfabetização do Movimento Popular, mas esse trabalho não ocorre em 2017.

Além do acompanhamento diário, historicamente, ao longo desses 30 anos, o Genpex/FE/UnB também constrói, anualmente, com as educadoras e lideranças populares a formação continuada das educadoras populares. Até 2015, esse movimento é predominante na relação Genpex/UnB e Movimento Popular do Paranoá/Itapoã:

Essa relação com o movimento popular, eu vejo duas verdades diferentes, de quando eu estava na graduação e agora quando eu retorno. Por diversos fatores, primeiro que antes nossa frente era diretamente ligada com o movimento popular, a gente atuava com eles, [...], não tinha como fugir. Mas eu também percebia que era uma demanda que chegava a todos os integrantes do Genpex [...]um dos dias da sua atuação era na sexta-feira, na reunião do movimento popular com o fórum[...]. Era uma demanda, ele [professor R] deixava isso bem claro. Lembro que teve um semestre que não dava pra ir nas sextas e tinha, não era uma obrigação, mas era uma responsabilidade, fazia parte, você iria trabalhar com alfabetizadora, com os alfabetizantes e tinha essa demanda também desse encontro, dessa reunião, desse planejamento. (Entrevista, estudante-pesquisadora Violeta, 2017, grifo meu)

A estudante-pesquisadora Violeta ressalta os dois momentos que vive no Genpex/FE/UnB. Um, na graduação, em que a atenção do grupo é exclusiva para o Movimento Popular. E, outro, na pós-graduação, já com a inserção na Rede Pública. Lembra que, no primeiro momento, a participação do graduando e da graduanda do Genpex/FE/UnB, às sextas-feiras, nos fóruns do Movimento Popular, é uma condição para participação no Grupo. Ou seja, o fórum como um espaço central de planejamento, avaliação, formação e articulação da Universidade com o Movimento Popular.

Em 2015, começa uma mudança nesse processo. Não só porque passa a existir uma flexibilização da participação do estudante-pesquisador da UnB no fórum, mas também porque há um esvaziamento desse espaço. É importante lembrar que, de 2013 a 2017, o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã estabelece uma parceria com o Programa DF Alfabetizado, agente financiador de turmas de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Porém, a partir de 2015, essa parceria começa a ficar conturbada com a troca da gestão no Governo do Distrito Federal. Isso gera muitas inseguranças em relação à continuidade do financiamento do Programa DF Alfabetizado.

Cronologicamente, em 2015, há a ausência do edital do Programa e, por isso, não ocorre oferta de turmas de alfabetização pelo Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Em 2016, o Edital do Programa é lançado e retoma-se a oferta de Alfabetização pelo Movimento Popular, porém já com uma redução das vagas. Em 2017, o Edital permanece, mas as vagas do Programa são reduzidas ainda mais. Esse processo me incomoda e, em abril de 2017, faço um registro no Diário de Itinerância: *“É claro que todas essas circunstâncias nos atrapalham, mas percebo que muito mais que elas, sinto uma certa crise do Movimento Popular quando este fica sem o Edital do governo. Uma dependência que tem paralisado as ações. Não avalio como positiva essa atitude* (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 28/4/2017, P. 52).

Considero fundamental realizar a análise da relação que o Movimento Popular estabelece com o Governo nesse momento. Se, por um lado, é bem-vinda, porque contribui para o financiamento do Movimento, por outro, precisa ser utilizada com autonomia para não gerar uma relação de dependência e desmobilização. Assim, os programas governamentais vêm para somar, mas não podem ser a única e exclusiva alternativa do Movimento Popular. No período de 2015 a 2017, o Programa caminha com muitas dificuldades de ordem político-orçamentária e administrativa. Assim, a

expectativa pelo Edital do Programa torna-se a pauta principal dos fóruns do Movimento Popular, o que gera um esvaziamento desse espaço:

Mas eu acho que aí é uma questão de, às vezes, pra poder caminhar pra frente, a gente às vezes recuar um pouco. Então, como a gente entrou, conseguiu uma entrada maior na escola, na relação com os professores, na sala de aula, a gente avançou muito nesse sentido, talvez um pouco desse afastamento, porque eu não acho que foi total, eu acho que a gente continuou levando o nosso trabalho e a nossa contribuição pela perspectiva da educação popular, mas eu penso que a gente talvez tenha recuado um pouco ou em alguns momentos por conta dessa, entre aspas, vamos dizer, essa negociação. Tem outros momentos que, inclusive, foi algo que também foi fragilizado no sistema da educação popular, que aí a gente pode perceber, muitas vezes, tinham encontros, tinham reuniões, tinham os fóruns, tinham os momentos em que meio que deu uma esvaziada. (Entrevista estudante-pesquisador Cláudio, 2017)

O estudante-pesquisador Cláudio avalia que o recuo da Universidade em relação ao Movimento Popular tem a ver com o avanço na Rede Pública. Ressalta ainda a fragilidade do Movimento Popular que, no período, tem um esvaziamento nas reuniões, nos fóruns de sexta-feira. Esse esvaziamento diz respeito, inclusive, à não liberação do Edital do Programa DF Alfabetizado pelo Governo do Distrito Federal. Assim, nesse ínterim, de não ofertas, ofertas e diminuição das vagas do Programa, o Genpex/FE/UnB aproxima-se com mais intensidade das atividades da Escola Classe, que também tem responsabilidade com a alfabetização de jovens, adultos e idosos trabalhadores.

Esse movimento, faz-me refletir sobre o papel do grupo de educação do Movimento Popular e sobre a relação do Genpex/FE/UnB com o Movimento Popular. A Alfabetização continua sendo prioridade, mas, na ausência de um edital financiador, o que fazer? Ao longo de 30 anos, a relação Movimento Popular e Universidade é de retroalimentação constante. Tanto o Movimento Popular bebe dos aprendizados do Genpex/FE/UnB como a Universidade se alimenta dos aprendizados do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Ressalto que nossa chegada e permanência na Rede Pública é fruto desse enraizamento, que é realizado com a constituição de sujeitos amorosos, que têm afeto, que acolhem, escutam, têm direito a si, de sujeitos epistemológicos, que sabem e produzem saber, de sujeitos políticos, que participam e exercem seu poder (REIS, 2011, p.71-72). Processo constitutivo que hoje já se faz presente, inclusive, em servidores/professores que estão nas salas de aula da Rede Pública, nas Coordenações-Regionais de Ensino e na gestão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Assim, diante dessa situação de esvaziamento do fórum, inicia-se, uma conversa entre o Movimento Popular e a Universidade sobre a necessidade de termos um curso de formação, um curso que seja em parceria com a Rede Pública, como parte dessa caminhada que se realiza junto à Escola Classe: *“Tenho sugerido que iniciemos atividades de formação de educadores, independente do edital. Saindo o edital, fazemos as adaptações necessárias”* (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 28/4/2017, p. 52). O Movimento Popular como formador da Rede Pública, como uma das conclusões já antevistas pela pesquisa de Jesus (2007, p. 191, grifo meu):

O Cedep pode perceber, por meio desta pesquisa, quão grande é o seu potencial de influência e de turbulência dentro das escolas públicas do Paranoá. Mas é necessário, para um futuro bem próximo, se agarrar às possibilidades dos novos caminhos a percorrer pelo movimento popular no Paranoá. Não mais é possível, ao Cedep, ausentar-se das discussões acerca da educação pública no Paranoá como vem fazendo nos últimos anos. Não é mais possível o Cedep não assumir a sua posição de agente formador sobre educação no Paranoá.

Jesus (2007) identifica o potencial formativo do Movimento Popular, ao investigar as educadoras populares que estão na Rede Pública. Identifica nessas educadoras marcas/singularidades do Movimento Popular, como a busca do espaço coletivo, a defesa da participação do educando, a acolhida dos sujeitos, a valorização das histórias de vida, dentre outros. Aprendizados que já influenciam o fazer político-pedagógico da Rede Pública. Jesus (2007) percebe, assim, que o Cedep tem um papel fundamental como agente formador da Educação do Paranoá e, acrescento, do Itapoã.

Nesse contexto, ao longo do período que estou na Rede Pública, 2015-2017, começa a se fortalecer a ideia de uma formação para os educadores da Rede. Essas sementes vão sendo lançadas pelo caminho e, no segundo semestre de 2017, realiza-se a oferta do primeiro curso de formação, reunindo Movimento Popular, Rede Pública e Universidade de Brasília. *“Realização de um sonho”*, fala de Maria de Lourdes, coordenadora do grupo de Educação do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

No percurso analisado até aqui, o sonho da Educação Popular do Paranoá-Itapoã dialogar com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores da Rede Pública vai sendo tecido: batemos à porta, uma janela se abre. A janela que se abre, desvela disputas entre nós. Acolhemos esse processo. Os desafios continuam, principalmente com os educadores. Entre aproximações, confrontos, acontece o encontro. Recomeça-se, não do

zero. Sinto-me em casa. Busco a palavra própria do educador e do educando da Escola Classe. Tão obstinados com a Rede Pública, me pergunto: e a relação com o Movimento Popular? Entre incômodos, esvaziamentos e buscas de sentido, no segundo semestre de 2017, emerge o curso de formação, como uma resposta de fortalecimento da relação Movimento Popular, Universidade e Escola Pública. Uma proposta na direção do adensamento do diálogo da Educação Popular com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Mais um sonho realizado, um nó da costura no sentido de elo, fortalecimento.

6.16. Realizando mais um sonho: o curso de formação popular de 2017

O curso de formação popular é uma semente lançada pelo Movimento Popular do Paranoá, na década de 1980, como parte da construção do sonho de troca e aprendizado mútuo entre a comunidade e a Rede Pública de Ensino. Naquela época, impasses da caminhada fazem com que o Movimento Popular decida construir um caminho próprio. Lourdes, uma das lideranças do Movimento Popular, avalia que o impasse dessa parceria na década de 1980 relaciona-se com a negativa dos professores da rede de realizar um trabalho que discuta os problemas da comunidade. Para Lourdes, isso ocorre porque esses docentes não são do Paranoá, não vivem na pele os problemas da comunidade. Dão suas aulas e voltam para suas casas. Não têm participação na vida da população local.

Em 2015, mais intencionalmente com esta Tese, resgato esse sonho. O sonho de estar na Rede Pública acompanhando as turmas de Primeiro Segmento da EJA e também buscando contribuir para a formação dos educadores. Sobre a realização de uma formação continuada na Escola Classe, as primeiras conversas emergem em agosto de 2015, como parte da estratégia de conquista dos educadores para a nossa roda de diálogo:

Professor Renato: [...]quem sabe poderíamos fazer uma formação com os professores da rede também, veja com a Supervisora. Parece que eles estão espiando, os professores estão espiando nossas ações ainda, vamos acolhê-los também. Nós ainda não influenciemos a maneira do professor atuar. Como podemos avançar nessa cunha? (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 27/8/2015, p. 28, grifo meu)

Como avançar no processo de aproximação e conquista dos educadores da rede? Esse é um desafio que nos acompanha ao longo de toda a caminhada dessa pesquisa. Pauta recorrente nas reuniões avaliativas na Universidade. Não só na Universidade, mas também na Escola Classe, como demanda de uma das reuniões dos educadores:

A gente não quer aqueles professores da UnB que dominam a teoria. Uma das professoras do Paranoá faz formação com o Prof. Dr. Cristiano Muniz aqui da FE, e ele trabalha nessa perspectiva da troca de saberes, uma das professoras já tem esse pensamento, precisamos articular mais isso entre o grupo para fortalecer isso com a Supervisora. Podemos fazer na sexta, e algum outro dia. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 27/08/2015, p. 28, grifo meu)

Os educadores da Rede, em uma das reuniões que participo, reconhecem a necessidade de uma formação continuada com a Universidade, porém ressaltam que não querem uma formação apenas teórica. Utilizam o termo “teórica” para explicitar uma relação de distanciamento com a realidade da sala de aula. Uma das educadoras traz à tona a experiência em outra escola com um grande educador da Faculdade de Educação da UnB, professor Cristiano Muniz, que trabalha na perspectiva de uma relação orgânica-processual entre Universidade e População. Relação em que “se produz conjuntamente com a universidade o saber, como componente de transformação da sociedade e da própria universidade” (REIS, 1996, p. 41). Saio desse encontro imbuída do propósito de articular esse processo formativo com a supervisora, pensando, inclusive, em encontros formativos às sextas-feiras. Essas são as primeiras conversas sobre uma formação junto à Rede Pública, ainda em 2015. No ano de 2016 não temos nenhuma ação nessa direção.

Das conversas de 2015, em 2017 desponta um primeiro broto: “*Lourdes reforçou essa questão da formação, disse que é de interesse do Cedeo a oferta de cursos para formação dos professores da Rede*” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 15/2/2017, p. 6). Lourdes retoma, no primeiro encontro entre Escola Classe, Universidade e Movimento Popular, a importância da oferta de uma formação continuada aos educadores. Essa demanda torna-se discussão central dos fóruns do Movimento Popular realizados no primeiro semestre de 2017. Vamos tecendo, sem pressa, ao longo de um semestre, ponto a ponto e coletivamente, a proposta do curso de Formação Popular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Tecitura que se faz tendo o cuidado de se ouvir os sujeitos envolvidos. O educador Humberto, da Rede, pondera sobre “*a dificuldade de carga horária coletiva da escola para esse tipo de trabalho. As coordenações são individualizadas. O ano passado tiveram que dispensar os estudantes para que os professores tivessem formações e planejamentos coletivos*” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 15/2/2017, p. 6). Esse é um desafio para a construção de uma formação para os educadores que estão na Educação de

Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, período noturno e com carga horária semanal de 20 horas. As coordenações são individualizadas e não há um dia para coordenação coletiva, como ocorre com o profissional de 40 horas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Essa é uma dificuldade que precisa ser levada em consideração na construção do curso. Em relação a esse assunto, professora Ivana também contribui:

Dei carona para professora Ivana. Conversamos sobre o peso de nossas rotinas familiares-profissionais. Conversamos também sobre a proposta de formação continuada que estamos querendo propor para os professores de primeiro segmento da Rede Pública. Ela ficou bem interessada. Disse que seria ótimo estar com as alfabetizadoras do DF. Disse que o melhor dia para o curso seria entre terça e quinta, já que segunda e sexta os professores costumam revezar nas folgas semanais. Disse que acha interessante que ocorra no Cedeo, um lugar mais centralizado. Disse também que se conseguirmos organizar para agosto, as escolas já podem ir se organizando. Foi excelente nossa conversa. Fiquei bem motivada com a proposta (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 29/5/2017, p. 88, grifo meu)

A fala da professora Ivana é de acolher a proposta do curso. Pontua que o melhor dia para o curso para agregar mais educadores é entre terça e quinta-feira. Lembra que segunda e sexta-feira são os dias em que os educadores se revezam nas folgas semanais. Essa lembrança de professora Ivana é muito relevante. Pondera ainda que o melhor local para o curso é o Cedep, por ser mais centralizado para as escolas. Ressalta que, com a organização antecipada, as escolas podem se planejar para liberar os educadores em agosto, segundo semestre de 2017.

A Coordenação Regional de Ensino também é ouvida. Agenda-se um encontro com o Coordenador da Regional e sua equipe técnica, relação que considero fundamental para o fortalecimento do nosso vínculo e da própria formação:

Neste dia, no horário das 14h30, marcamos um encontro na regional de ensino do Paranoá para conversar com I, coordenador geral da regional, e J, coordenadora Pedagógica. A pauta da reunião era apresentar a proposta de formação popular para a Rede Pública de Ensino. Estavam presentes Eu, L, DS (Alfabetizadora), V (Alfabetizadora) e W (alfabetizadora). Ficamos de fazer as visitas às escolas e construir esse horário “mais favorável”. Como UnB, fico responsável por verificar como podemos fazer um curso com certificação da UnB. Todos presentes compreendem que isso seria um atrativo importante para o professor. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 23/5/2017, p. 81, grifo meu)

A Coordenação Regional de Ensino recebe “com muito bons olhos” o curso. Pondera algumas questões do ponto de vista burocrático-administrativo que precisam ser

levadas em conta: o horário mais favorável aos educadores e a certificação. Em relação ao horário, também conversamos com a coordenação pedagógica de mais três escolas de EJA, duas no Paranoá e uma no Itapoã: “[...] estamos apresentando o curso de formação para as escolas: Escola Classe do Paranoá, Colégio do Paranoá e Escola do Itapoã. Para nossa alegria, os olhos dos coordenadores e professores têm brilhado. Sinto que há um grande interesse na proposta. Já estamos divulgando os cartazes” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 3/7/2017, p. 102). Inicialmente, a proposta é que o curso ocorra às sextas-feiras, dia dos Fóruns do Movimento Popular, entretanto, diante das ponderações dos sujeitos, chega-se à definição que o melhor dia para participação dos educadores é quinta-feira, quinzenalmente.

O curso de formação é submetido ao Decanato de Extensão da UnB e é aprovado, garantindo, assim, a certificação para todos os cursistas:

O Curso de Formação Popular para a Educação de Jovens Adultos foi proposto pela Profª Drª. Maria Clarisse Vieira, coordenadora do Genpex e foi aprovado pelo Departamento de Extensão da UnB. Após devidamente documentado, o evento iniciou-se em 17 Ago 2017 e terminou em 7 Dez 2017. Foram abertas mais de 30 vagas e todas foram preenchidas e muitos candidatos ficaram em uma lista de espera. Todos os cursistas que concluíram o curso receberam certificação de 60 horas pela Universidade de Brasília (UnB). (MACHADO, 2017, p. 12, grifo meu)

O curso tem seu início no dia 17 de agosto de 2017 e seu término no dia 7 de dezembro de 2017. São trinta vagas, priorizando professores da Rede Pública que trabalham com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. O curso é quinzenal, sendo 30 horas de carga horária direta e presencial e 30 horas com carga horária indireta, por meio da realização de trabalhos individuais e coletivos, fora do horário presencial; trabalhos que possam ser divulgados em espaços virtuais, em uma página de uma rede social. A proposta é que os educadores realizem as atividades do curso com seus educandos e educandas e, em seguida, compartilhem.

Em relação às temáticas, são discutidas nos Fóruns do Movimento Popular e nas reuniões avaliativas do Genpex na UnB e chega-se à seguinte proposta:

1.	A caminhada histórica da Educação Popular no Paranoá – Itapoã	17-8-2017
2.	Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e suas diversidades	31-8-2017
3.	Os Fóruns na Educação de Jovens e Adultos e as situações-problemas-desafios	14-9-2017

4.	O texto coletivo como centralidade do processo alfabetizador de português e matemática	28-9-2017
5.	Avaliação formativa na Educação de Jovens e Adultos	19-10-2017
6.	A Educação de Jovens e Adultos no cenário atual: uma análise de conjuntura internacional, nacional, distrital e local	9-11-2017
7.	As múltiplas linguagens na Educação de Jovens e Adultos	23-11-2017
8.	Avaliação e apresentação dos trabalhos	7-12-2017

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, 2018.

Essa formação procura dialogar com as temáticas históricas da Educação Popular e com as demandas que emergem também da EJAIT. É um curso construído a muitas mãos, que almeja problematizar a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. O primeiro ponto é resgatar a caminhada histórica de luta da Educação Popular no Paranoá-Itapoã. Esse é um tema fundamental, principalmente porque muitos educadores da rede pública não conhecem esse histórico. O segundo, é compreender quem são os sujeitos da EJA e quais são as suas diversidades. O terceiro, é introduzir a metodologia de trabalho construída historicamente pelo Movimento Popular em parceria com o Genpex/Fe/UnB: os fóruns e as situações-problemas-desafios. A quarta temática tem como objetivo dialogar com a construção do texto coletivo, como centralidade do processo alfabetizador. No quinto encontro, planeja-se aprofundar a avaliação formativa, demanda que desponta nas conversas como o maior desafio do educador e da educadora que trabalham com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. O sexto ponto é uma análise da política de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no cenário local e internacional. O sétimo, uma reflexão sobre o diálogo das múltiplas linguagens na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Por fim, no oitavo encontro, destinado à avaliação final da formação.

O primeiro dia do curso ocorre em 17 de agosto de 2017, com a participação de 13 educadores da Rede Pública, 10 educadores do Movimento Popular, 10 estudantes, entre graduandos e pós-graduandos, e 2 professores da Universidade, totalizando 35 pessoas. Dessas, 25 são matriculadas como cursistas, 10 pessoas fazem parte da comissão organizadora, entre estudantes, professores e educadores, e dirigentes do Movimento Popular. Além desses, temos os convidados externos, cerca de 7 educadores e educadoras que são convidados para compor as atividades de formação junto ao Genpex/FE/UnB e Movimento Popular. Dos 25 matriculados, 11 não continuam no curso, por questões de saúde, trabalho, disponibilidade de tempo ou formação em outro local, elementos levantados pelos próprios cursistas, quando contatados por telefone.

Além desses pontos, penso também, como hipótese da desistência de alguns cursistas, a proposta avaliativa do curso, que pressupõe uma participação em ambientes virtuais com a escrita, em processo, de um diário individual com as significações de cada encontro. Talvez essa proposta tenha sido um pouco ousada para o público presente, composto por trabalhadores com carga horária semanal de 60 horas. Levanto como hipótese que, nós mesmos, ainda não estamos reconhecendo, em nossas formações continuadas, que o profissional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores é um trabalhador que possui sobrecarga de horário no emprego, possui família, lazer, dentre outras demandas. Nesse contexto, qualquer coisa que se parece com o “dever de casa” não tem espaço para ser realizado e pode ser, inclusive, um fator de desestímulo para a continuidade no curso: “eu não dou conta, vou desistir”. Considero um ponto importante para avaliar nas próximas formações, a redefinição do processo avaliativo.

No primeiro dia do curso, a pauta é apresentar a caminhada histórica da Educação Popular no Paranoá-Itapoã, explicitando de onde emerge o curso de formação:

A professora MC fez a abertura do curso, saudando a todos. Fez um breve histórico da criação do Cedep, falou sobre as diversas temáticas que serão trabalhadas durante o curso, e ressaltou ser a primeira vez que acontece a formação de professores da Rede Pública junto ao Movimento Popular (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2º/2017, p. 108, grifo meu).

Desse primeiro encontro, considero importante destacar falas que são recorrentes nos cursistas: “W, professor da Escola Classe, disse buscar conhecimento no curso e não conhecer a história do Paranoá” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2º/2017, p. 108). Conhecimento e história do Paranoá. Os educadores explicitam em suas falas suas ausências e dificuldades com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Alguns, recém-chegados inclusive: “C, professora da Escola Classe, disse que começou este ano na EJA” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2º/2017, p. 109). A ida ao curso como reconhecimento de uma lacuna formativa.

Em relação à história do Paranoá-Itapoã, os professores da Rede explicitam também essa ausência. Dão aula no Paranoá, mas não sabem da história do local. Não pertencem àquela cidade. Resgatar a história do local é a forma de buscar a aproximação de mundos, de um diálogo em que se resgata a identidade cultural dos sujeitos e sua autoestima, como bem me lembra uma das educadoras populares que participa do curso: “A professora S disse que busca resgatar a história do Paranoá com sua turma na escola

e que trabalhava a autoestima de seus educandos da EJA, resgatando a história de vida de cada um". (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2º/2017, p. 110)

O segundo encontro tem como tema os "sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e suas diversidades". As professoras Gabriela Azevedo, Francineia Soares e Vanda, professoras da Rede Pública, coordenam o trabalho. Os encontros são planejados e construídos pelos professores convidados juntamente com a comissão organizadora do curso, composta por estudantes-pesquisadores do Genpex/FE/UnB. Nesse dia, a proposta é refletir sobre a diversidade de cada um, a diversidade da sala de aula, as estratégias que já são desenvolvidas para se trabalhar a diversidade, bem como as possibilidades e os desafios dessa diversidade. O objetivo é reconhecer que todos nós somos diferentes. A sala de aula é um reflexo desse processo. Reconhecer também que os educadores já possuem estratégias e, por isso, precisamos compartilhá-las. Por fim, pensar as possibilidades e os desafios desse processo. Destaco a fala de uma das coordenadoras, que faz uma síntese das ideias discutidas no encontro:

*Ao retomar a palavra, G trouxe a reflexão de todos. A arte como ferramenta de expressão, como interesse pela leitura e escrita e o uso do livro; criar espaço **acolhedor** para as pessoas se sentirem a vontade para falar, dessilenciar; manter a motivação do aluno, principalmente daquele que não se identifica na escola; empoderamento e reconhecimento de diferentes saberes; criar espaço de **empatia**; proporcionar inclusão social; acabar com o medo de expor suas ideias; criar vínculo **afetivo**; facilitar o diálogo entre os professores e aproveitar as reuniões pedagógicas; quebrar tabu sobre preconceitos religiosos. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2º/2017, p. 111, grifo meu).*

Destaco dessa síntese três palavras que desvelam algo que é recorrente na fala do grupo, ao problematizar como se trabalhar a diversidade: acolhimento, empatia, afeição. Posturas humanas que são consideradas como imprescindíveis na relação com o diferente e a diferente que está em nós, na sala de aula e na sociedade. Nesse encontro, é problematizada também a importância de discutimos na EJA as pautas de gênero e de racismo, tendo em vista que as mulheres e os educandos e educandas negras são predominantes na modalidade. A sala de aula como um espaço de resgate da dignidade dos sujeitos que são, historicamente, mais violados. Pessoas que são subjugadas duplamente, no caso dos negros, "como raça e como classe oprimida" (ROCHA, 2017, p.2). Violações históricas que busco compreender melhor na minha Costuração 1: vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores brasileiras.

O terceiro encontro almeja discutir dois pontos: os fóruns do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã como espaço de vez, voz e decisão dos educandos e das educandas e a situação-problema-desafio como estratégia central do processo educativo. Nesse dia, inicia-se a atividade com um abraço coletivo, em que cada participante pode falar seu nome para que todo o grupo memorize:

O Professor Renato iniciou as atividades explicando a função do abraço coletivo como ato político de acolhimento, pois toda pessoa precisa ser acolhida. Continuou dizendo que uma pessoa excluída poderia produzir o conhecimento transformador da sua realidade, a partir de uma relação de vez, voz, decisão. Frisou sobre a importância do trabalho em círculo, por ser um arranjo que favorece o diálogo, e sobre a importância de saber o nome de cada aluno, por favorecer o dessilenciamento da pessoa. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2º/2017, p. 112, grifo meu)

Abraço coletivo como ato político de acolhimento. Trabalho em círculo, roda de conversa, como favorecedores do diálogo. O chamar pelo nome como estratégia primeira para um processo de dessilenciamento do sujeito. Atividades que almejam rupturar a condição humana de assujeitamento que educandos e educandas chegam à escola. Frente a essas atividades iniciais, os educadores e educadoras pontuam suas dificuldades:

Professora C relatou que colocou os alunos da turma para sentar em círculo e eles não quiseram. Ela se questionou se estava desrespeitando os alunos, pois sentiu que eles estavam incomodados com o movimento, não queria ofender e nem magoar os alunos [...] L esclareceu que alguns sentem vergonha, pois saem suados do trabalho, não tomam banho e vão direto para a escola e, por isso, não querem dar o abraço. Sugeriu, então, que seja feito o aperto de mão, saudando o outro com uma boa noite e perguntando como vai. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2/2017, p. 112, grifo meu)

Resistência. As educadoras relatam as resistências dos educandos e educandas a esse processo. Será desrespeito? Não. A intencionalidade não é essa, mas gera desconforto. Outra educadora propõe: podemos ir devagar, começar com um aperto de mão. O que não podemos é aceitar a condição de assujeitamento. Sair dela gera incômodo, temos que sair de nossa zona de conforto, nos colocar, nos desnudar, nos posicionar, criar, ser humano. Desistir desse ato político de acolhimento é retroceder na direção de uma educação libertadora e de constituição de sujeitos.

Esse debate inicial, sobre o abraço coletivo e os nomes faz-me pensar também na organização dos espaços que têm a presença de educandos e educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Como temos nos organizado para acolhê-los?

No caso da construção histórica Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e Genpex/FE/UnB, o abraço coletivo, o chamar pelo nome, têm se mostrado como singularidades dessa parceria. Esse é um debate fundamental que perpassa toda a relação humana e nos constitui humanos.

Após essa discussão, iniciamos o segundo ponto do encontro, as situações-problemas-desafios. Utiliza-se uma pergunta mobilizadora para o debate: “o que mais me incomoda na condição de vida do educando e da educanda da comunidade?” Pensamos nas condições de vida dos sujeitos da EJA que residem no Paranoá e Itapoã. Enxergamos também como o educador e a educadora têm percebido seus estudantes, seus desafios e possibilidades.

Essa discussão inicia-se em pequenos grupos e, em seguida, é socializada na grande roda. Ressalto que a divisão em pequenos grupos tem sido uma estratégia predominante no Genpex/FE/UnB em cursos de formação. Temos aprendido com essa forma de trabalho que a jornada em uma formação ou em um debate não precisa exaurir nossas forças físicas, pode ser algo prazeroso, equilibrado, que garanta a fala e a escuta de todos, sem centralização de um ou de outro. A divisão em pequenos grupos favorece esse resultado.

Cada subgrupo apresenta sua escolha e faz uma defesa. Em seguida, frente aos argumentos, o grupo abre mão de algumas propostas e integra outras. Ficam apenas as consideradas mais prioritárias. Das prioritárias, escolhe-se uma para iniciar o trabalho. A proposta vencedora é o *“conhecimento e o empoderamento do sujeito da EJA”*. Para o grupo, a negação dos direitos dos educandos e das educandas está muito vinculada a constituição de um sujeito de saber e de poder: “a professora A disse que o que mais a incomoda seria a falta de conhecimento e empoderamento do sujeito que não sabe de seus direitos” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2/2017, p. 114). O sujeito precisa conhecer seus direitos e lutar por eles. Ainda uma proposta que atribui ao educando e à educanda a responsabilidade pelo seu não direito. Claro, o empoderamento do sujeito é fundamental, mas precisa estar vinculado a um empoderamento do educador e da educadora, uma ação coletiva de todos e todas.

A situação-problema-desafio que fica em segundo lugar é a relacionada à baixa autoestima do educando e da educanda. Autoestima entendida como constituição de um sujeito que se reconhece no direito de ser. Interessante observar que esse debate entre saber, poder e ser permeia a tese de Reis (2000) e a produção do livro Reis (2011). Uma

discussão que perpassa onze anos na vida do autor. Se, inicialmente, em sua tese, a constituição é de um “sujeito político, epistemológico e amoroso”, considera-se o amoroso como um terceiro movimento na vida do ser humano. No livro, inverte-se a lógica, a constituição do sujeito passa a ser de “amor, poder e saber”. Mudança que indica que as situações-problemas-desafios são também afetivas. O abraço coletivo, o tratar pelo nome, dentre outras ações que se relacionam com a acolhida do ser humano, são condições primeiras para que o poder seja exercido e o saber produzido.

O quarto dia da formação continuada aprofunda a proposta do “texto coletivo como centralidade do processo alfabetizador de português e matemática”. Coordenam esse trabalho a professora Janaína Segatto e o professor Guilherme Rios, educadores que se constituem no Genpex/FE/UnB. O trabalho inicia-se com as mãos. Uma mão em papel é entregue para cada cursista. Para cada dedo dessa mão, a coordenação faz uma pergunta e os cursistas respondem individualmente: 1. Como me sinto hoje? 2. Qual o sentimento que vocês trouxeram? 3. Qual a sua vontade no curso neste momento? Parar ou continuar? 4. Você já conseguiu colocar em prática o que aprendeu aqui? 5. Qual sua expectativa ao concluir o curso? Perguntas e respostas da vida do educador. Começamos uma partilha. Quem se sente à vontade, coloca sua resposta para o grupo. Partilhamos.

As perguntas trazidas querem saber da pessoa. As respostas são a vida de cada um. Vida que vai se transformando em texto, frase, palavra, sílaba, letra, consoante, vogal, gerados a partir da “minha expressão” (BAKHTIN, 2010, p. 294):

*O Professor G falou que começar **pelo sentimento seria mais próximo do acolhimento, pois lidamos com sujeitos, seres humanos.** Estes sujeitos são constituídos por suas histórias de vida, por situações problemas do seu dia a dia que podem ser econômicas, financeiras, pessoais, espirituais, que tem base numa vida social. **O processo alfabetizador deve partir daquilo que as pessoas estão vivendo naquele momento. Como fazer o aluno da EJA falar? O aluno da EJA chega desmotivado (eu não sei, eu não posso) é importante que ele dessilencie, dizendo o que sentem, o que estão passando. Paulo Freire/Reis falam do dessilenciamento. A escola deve ser ambiente acolhedor, alegre. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2/2017, p. 116)***

Novamente, o acolhimento como base para um texto, uma produção em que todos falam, escutam, discutem, escrevem. Dizer o que se sente. Ser escutado. Sentimentos e escuta que se tornam currículo, texto, meu, seu, nosso, o texto do educando e da educanda, base de todo o processo alfabetizador. Com isso, não estamos abrindo mão de dialogar com o outro e outros autores e mundos. Ao contrário, o texto coletivo é parte de um processo que é diálogo. Precisa ser inconcluso. Cada um que chega na roda é

chamado a contribuir com sua presença. Relação circular e horizontal em que todos somos considerados sujeitos e autores da vida, do texto, da história.

O quinto encontro é muito esperado pelo grupo, pois trata de uma temática considerada desafiadora para os docentes: a avaliação formativa na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. O trabalho conduzido pelas professoras Elaine Cristina Sampaio e Reijane Lopes. Impressiona-me neste dia o “cansaço” que é trazido na fala inicial dos educadores, estamos no dia 19 de outubro de 2017:

*Professor T disse trabalhar manhã e tarde e estar **cansado** [...] Professora C disse estar feliz por estar aqui e que ter uma jornada de **80 horas é cansativo**, mas trocar experiências com outro a incentiva[...] Professora C disse estar **cansada**, mas que precisava deste tema sobre avaliação formativa no currículo. Está com boas expectativas[...] Professora J disse **estar cansada**, mas com expectativa de ter mais conhecimento. (DÍARIO DE ITINERÂNCIA, 2/2017, p. 119, grifo meu)*

Os educadores verbalizam o cansaço de uma jornada de 60 horas. Alguns, dizem que a jornada é de 80 horas. O curso traz boas expectativas, mas o cansaço do ano já pesa as pernas. Retomo, aqui, a discussão da profissionalização do educador da EJA. Profissionalização que garanta 40 horas de trabalho na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, com salário digno. Fico a pensar nesse cansaço. Como conviver diariamente com ele, em sala de aula, acompanhando 15 a 25 educandos e educandas? Como dar atenção a todos se as pernas já pesam? Situação-problema-desafio que precisamos enfrentar e superar.

Para o encontro, propomos uma dinâmica de um café. Vamos tomar um café? Buscamos trazer mais leveza e sabor para a formação. Dividimos os presentes em pequenos grupos. Concomitantemente às discussões, servimos café, chá, biscoito, pão de queijo. Nos pequenos grupos, as perguntas: 1. O que é avaliar? 2. Como as avaliações acontecem no contexto educacional? 3. Como as avaliações deveriam acontecer para que a educação formal possa cumprir seu propósito? Os grupos fazem as discussões em um tempo determinado e, em seguida, mudam de grupo. Um membro fica permanente no grupo e conta a discussão para os que chegam. Em seguida, esse membro permanente, no caso são três, um de cada temática, partilha o aprendizado das discussões. O trabalho é regrado a café, chá, biscoito, pão de queijo. Saber e sabor. Das conclusões, destaco:

A avaliação não pode deixar o estudante invisível, é preciso retomar, conversar com ele. A avaliação do conhecimento é um processo. Ela é um diálogo que deve ser feito entre o professor e o aluno [...]

Cabe ao professor ajudar o aluno a pensar e a colocar uma palavra sua e saber qual foi a dificuldade que ele encontrou ao fazer o trabalho [...] A avaliação deve ser uma comunicação e precisa ser humanizada [...] (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 2/2017, p. 119 e 120, grifo meu)

A avaliação como meio de um diálogo, de uma conversa entre educador e educandos, uma comunicação humanizada. Não pode ser final, precisa contribuir para a superação de um desafio do educando e do educador. A discussão sobre a avaliação formativa gera nos educadores a necessidade de um aprofundamento sobre os possíveis instrumentos que podem ser utilizados para realizá-la. Avalio que a discussão de como constituir um processo avaliativo com os educadores e educandos, que seja de aprendizado mútuo, é também necessária para nós, do Movimento Popular e do Genpex/FE/Unb.

O sexto encontro de formação ocorre no dia 9 de novembro de 2017. A temática é a “Educação de Jovens e Adultos no cenário atual: uma análise de conjuntura internacional, nacional, distrital e local”. As convidadas a coordenar esse dia são as professoras Leila Maria de Jesus e Sttela Pimenta, ambas educadoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, também, atuantes no Movimento Popular do Paranoá e no Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico - Culturais-Genpex.

Ao iniciarmos os contatos para planejarmos a formação, descobrimos que, nesse mesmo dia e horário, está marcada a Plenária final Distrital das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal. Essas diretrizes são uma conquista história da EJA DF e buscam normatizar e dar consistência à organização política, pedagógica e administrativa da modalidade, como analiso no capítulo 4.9 desta Tese.

Ao longo do ano de 2017, essas diretrizes são discutidas nas regionais de ensino e, no dia 9/11/2017, realiza-se a Plenária Final. Após essa Plenária, o texto aprovado é enviado ao Conselho Distrital de Educação, para possível aprovação. Vale destacar que as duas professoras que coordenam o curso de formação são convocadas também para a Plenária Final das Diretrizes. Leila por ter sido a Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos na gestão que constrói a Diretriz vigente e, Sttela, por ser servidora da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos e estar implicada na organização e realização do evento. Esse choque de agendas, faz-nos propor aos cursistas que o encontro de formação seja a

própria vivência na Plenária Final das Diretrizes. Os cursistas concordam com a proposta e nos organizamos para garantir a presença de todos no evento, que ocorre no auditório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB, SGAN 610, L2 norte.

A Plenária inicia-se com a leitura do regulamento. O Regimento distribui o processo “democrático” do encontro entre Delegados e Consultores Internos e Externos, ambos com direito a voz e voto. Os demais presentes, com direito apenas ao voto. Essa cláusula do Regimento é questionada por uma das dirigentes do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, tendo em vista haver muitos estudantes da EJA presentes na Plenária Final. A defesa é para que eles tenham voz e voto.

Essa questão gera uma grande polêmica no encontro. Como podemos aceitar que uma Plenária de EJA não dê voz ao educando e à educanda? O argumento utilizado é que isso não está previsto no regulamento e tumultuaria a plenária. Outro argumento, é que nas plenárias menores isso já teria ocorrido. Contra argumenta-se que isso não ocorre nas plenárias menores, porque a participação do educando e da educanda é bem pequena. Daí que valorizar a palavra do educando na plenária final é um ponto que se torna relevante. Sem muito tempo para aprofundar a discussão, vota-se pela manutenção do regimento. Educando e educanda pode votar, mas não pode falar. A dirigente do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã nega-se a participar de um encontro em que já se parte da premissa que os educandos não têm voz, proposta que vai totalmente de encontro à luta história do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Em sinal de protesto, levanta-se e sai.

Essa situação reforça para mim como os espaços da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, fóruns, plenárias, formações, encontros não estão preparados para acolher o sujeito da EJA. Se a própria gestão da Educação de Jovens e Adultos do DF, utilizando-se do argumento regimental, não oportuniza a fala ao sujeito, como esperar que o educador traga isso para dentro da sala de aula? Além da questão do direito a voz, o próprio espaço da Plenária não comporta o quantitativo de pessoas, muitas ficam em pé. A discussão é cansativa e longa. Muitos estudantes acabam indo embora e ficam sem entender o que está ocorrendo. Perde-se uma oportunidade singular de tornar a Plenária um espaço educativo, em que os sujeitos da EJAIT vivenciam um espaço democrático-participativo, em que sua voz e voto sejam garantidos.

A escolha de transferir o encontro de formação para a Plenária Final das Diretrizes almeja aproveitar uma oportunidade de participar de um espaço de elaboração

de normas da modalidade. Entretanto, o processo vivido não se mostra favorável a uma participação incisiva e decisiva, tanto do educando como do próprio educador da EJA. Precisamos de um segundo momento no curso para avaliar os limites e possibilidades desse tipo de Plenária, que se diferencia da proposta do curso de formação do Genpex/FE/UnB/Cedep/Rede Pública do Paranoá-Itapoã. Infelizmente, pelo calendário do curso, não tivemos tempo para esse aprofundamento, que fica previsto para um próximo curso de formação de educadores da EJAIT.

A temática do sétimo encontro é trabalhar as múltiplas linguagens na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Convidamos para coordenar esse trabalho a professora Francineia Soares, da Secretaria de Educação do Distrito Federal e participante do Genpex/FE/UnB. A professora Francineia desenvolve em sua sala de aula uma pesquisa-ação investigando a relação dialógica da Mulher e da EJA na construção da consciência feminista. A investigação de Francineia tem como base o trabalho com as histórias de vida dos sujeitos da EJA. Aprofunda essa temática em sua dissertação de mestrado, “A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista” (SOARES, 2017).

A partir da história de vida dos sujeitos da EJA, professora Francineia trabalha com todas as áreas do conhecimento integrando português, matemática, geografia, história, ciências, música, artes. Esse trabalho encanta os cursistas que conseguem visualizar de forma concreta a integração da história de vida dos sujeitos e as diversas linguagens. Uma discussão importante que ocorre no curso é sobre o cuidado que se deve ter ao se trabalhar com histórias de vidas. A maioria das histórias dos estudantes da EJA são doloridas e, trazê-las à tona, não é fácil. Os educandos precisam se sentir muito acolhidos e à vontade.

O oitavo encontro é a avaliação final do curso. Estamos em círculo e uma colcha de retalho está ao centro. Na parede, os trabalhos elaborados pelos cursistas ao longo de todo o semestre. Iniciamos a conversa, ponderando sobre nossas expectativas avaliativas no primeiro encontro. Percebemos que é no percurso do curso, no dia a dia, em sala de aula, que as produções acontecem. Assim é a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, com educandos e também educadores. Esse é um grande aprendizado para nós que organizamos o curso.

Para nossa surpresa, nesse dia, três educadoras do Colégio do Paranoá pedem a palavra para apresentar o trabalho que desenvolvem conjuntamente, com base na vivência no curso:

[...] professora V apresentou uma prática, discutida no curso, que foi vivenciada com seus alunos da EJA interventiva. Para isso, contou com a ajuda das professoras e colegas A e J. A professora V caracterizou seus alunos como silábicos e com dificuldades de escrita. Ela tem alunos com síndrome de Down, deficiência visual, autista, deficiência intelectual. O trabalho consistiu em que cada aluno construiria uma mãozinha, e com essa mãozinha eles responderiam algumas perguntas norteadoras. A professora J escrevia as respostas no quadro. A pergunta principal foi: qual o seu maior sonho? Um aluno respondeu: Meu sonho é ser youtuber, vou ser famoso, vou arranjar uma gatinha, casar e ter filhos; outra aluna quer ter tudo da Barbie, ter um quarto só de Barbie, e sonha em ser bailarina; outra aluna sonha em ter uma casa, quer ganhar uma boneca de Natal e quer ter um quarto cheio de bonecas; outra aluna quer ser médica; outro aluno tem o sonho de dirigir, e disse que é o protetor da professora (este aluno tem dificuldade de andar e tem deficiências múltiplas, a professora relata que ele senta perto dela e fica rodeado de uma proteção pois ele desmaia com frequência); outro aluno quer voltar a enxergar e ser rico (neste caso, a professora perguntou como ele conseguiria realizar seu sonho e ele respondeu que a família tem uma vendinha e então ele iria vender muitas balinhas e refrigerantes); o aluno autista, não fala mas desenha muito bem, fez as mãozinhas. Como a mãe o acompanha, ela disse que o sonho dele era ser desenhista, um grande desenhista. Por fim, o outro aluno disse que o seu sonho é ganhar um bom tênis e morar com a avó. A professora A disse que os alunos ficaram muito empolgados com a proposta, principalmente porque tinham três pessoas para ouvir o que eles tinham a dizer. Em seguida a professora J leu o texto coletivo produzido por eles. (DIÁRIO DE ITINERANCIA, 2/2017, p. 123, grifo meu)

O trabalho produzido pelas professoras V, A e J emociona-me muito. Elas trabalham na mesma escola, mas é a primeira vez que entram em sala e desenvolvem um trabalho conjuntamente. A sala é composta por educandos e educandas jovens e adultos que possuem Síndrome de Down, Deficiência Visual, Espectro Autista e Deficiência Intelectual. Trabalham a dinâmica da mão. Mãos que acolhem o outro, acolhem o sonho do outro. Qual é o seu maior sonho? Pergunta que mobiliza o grupo. Ser youtuber, famoso, arranjar uma gatinha, ter filhos, ter um quarto da Barbie, ser bailarina, ter uma casa, ganhar uma boneca, ter um quarto cheio de bonecas, ser médica, dirigir, proteger a professora, voltar a enxergar, ser rico, ser desenhista, um grande desenhista, ganhar um bom tênis e morar com a avó. Sonhos.

Mas o que trouxe mais empolgação, segundo a professora A, é que três pessoas param e ouvem o que eles têm a dizer. A escuta como base de uma relação horizontal e dialógica. O trabalho dessas educadoras desvela para mim que o curso consegue rupturar duas situações que impedem o diálogo, o individualismo e a não escuta. Três educadoras fortalecidas pelo curso decidem escutar, acolher o sonho de seus educandos e educandas. Uma grande conquista.

Destaco, por fim, algumas falas que trazem a avaliação dos educadores sobre o curso:

*Professora V disse encontrar neste curso um grupo que falava a **linguagem do amor** com os alunos, e isto está de acordo com o seu pensamento.*

*A professora R disse deixar **gratidão** com os saberes compartilhados no curso, e levar experiência pois foi muito gratificante estar com o grupo [...]*

*A professora Ro disse ter sido um bom curso, pois se sentia meio perdida no início do ano. Disse achar o grupo muito bacana, ter feito amigos e compartilhado conhecimentos e saberes novos. Com isso, leva a **amizade**. Relatou que trabalha com a professora V na mesma escola, mas este curso permitiu que elas se aproximassem. Aprendeu sobre o **abraço**.*

*Professora C disse que a cada encontro saiu com reflexões sobre a prática. Disse levar a **prática da amorosidade**, pois no contexto da EJA isso é fundamental [...] Espera que tenha outros cursos.*

*Professor T disse **deixar a escuta, a saudade e a alegria** [...] disse ainda, sobre a importância de semear, porque cada um tem seu caminho e a colheita será no futuro. O que o grupo trouxe foi um presente para ele. Deixa a gratidão.*

*Professora A disse que leva uma **pessoa transformada, pois viu que o trabalho foi feito com amor e muita simplicidade**, e diz que quer trabalhar com a EJA. Deixa a vontade de continuar fazendo o curso [...] deixa a gratidão [...]*

*[...] Lourdes disse estar feliz, pois é uma realização de um sonho: **reunir o movimento popular, os professores da Rede Pública e a UnB**". (DIÁRIO DE ITINERANCIA, 2/2017, p. 124, grifo meu)*

Linguagem do amor, gratidão, conhecimentos e saberes novos, amizade, aprendizado sobre o abraço, amorosidade, escuta, saudade, alegria, semeadura, transformação, amor, simplicidade, vontade de continuar fazendo o curso, gratidão, realização de um sonho. Palavras que me enchem de alegria. Fazem-me sentir que o fruto da realização de um sonho são mais sonhos. Desse sonho realizado, temos outros sonhos nascendo. Realizar sonhos para continuar sonhando.

7. ALINHAVO FINAL PARA POSTERIORES COSTURAS

Volto, agora, à colcha de retalho de minha vó. Quero agradecer minha vó por ter me ensinado que no pouco também está o muito. Um retalho; agora, pelo trabalho humano, uma colcha. Colcha que aquece 14 filhos e 20 netos. Minha vó, em sua vida sofrida, descobre que na fraqueza de um retalho também está sua força. Aprendizado dialético da vida. Sabedoria que me acompanha na feitura de minha colcha. Vejo-me, neste momento, com duas colchas. A dela e a minha. A dela, de retalhos e, a minha, de palavras.

Minha colcha de palavras é feita ao longo de quatro anos de trabalho. Não tenho muitas habilidades com a costura e com a escrita, mas algo importante aprendi nesse tempo. Para costurar-escrever-viver, tem que ter calma, ir devagar, não olhar o que falta, fazer com amor cada ponto, cada palavra, cada passo. Respirar. Parar. Tomar um café. Voltar. Retomar. Pegar a costura-texto-vida de outra parte, se necessário. Sempre e devagar, sem pressa. Revisar os pontos e as palavras. Refazer. Reescrever. Recomeçar. Confesso que também não sou muito boa nessas questões de não ter pressa. Gosto mesmo é de resolver logo, superar a situação de incômodo. Porém, com a costura-escrita-vida, aprendo que a cada dia basta um pouco. Um pouco de amor. Fazendo assim, dá certo.

A costura da colcha me ajuda também a pensar sobre o diálogo-dialético, tese central dessa pesquisa-ação. Ao olhar a colcha, percebo uma diversidade de retalhos com cores e texturas que mesmo juntos não perdem seu colorido singular. Estão entrelaçados, mas não submetidos uns aos outros: “Neste encontro dialógico de culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2010, p. 366). Em um retalho, já temos a totalidade das relações sociais, porém, no retalho costurado ao outro, temos um enriquecimento mútuo, um lugar de encontro, uma comunhão entre seres humanos para saber e ser mais: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Há homens[mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo, se não há uma imensa fé nos homens[mulheres]. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais [...]” (FREIRE, 2005, p. 93)

Encontro entre homens e mulheres que têm como premissa a fé. Penso aqui em uma pergunta realizada por Leila, uma das educadoras e lideranças do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, ao apresentar minhas intenções da pesquisa-ação: Julieta, será que a Rede Pública quer conversar? Realmente, naquele momento, início do meu

percurso, é a minha fé que me move; sem muitas respostas, acredito nessa possibilidade e aposto nela. Premissa que Freire considera basilar para o diálogo entre os seres humanos que buscam saber e ser mais.

Acreditando nessa possibilidade, dou meus primeiros passos nessa investigação-ação. O primeiro diálogo-dialético é com a minha própria história. Ao resgatar minha história de vida, vejo-me também transformada e em transformação com a história do Paranoá-Itapoã. Em 2001, recordo-me da minha chegada ao Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep. Sinto-me acolhida. Sensação interior de estar em casa. O cheiro do chá verde da Creuza. O café passado. O burburinho na cozinha. As histórias de luta. A simplicidade. Sou atravessada por isso e escolho caminhar junto com as pessoas que fazem essa história e que me fazem como ser humano. Vivencio outras experiências na graduação em Pedagogia, mas a que me *“engloba inteiramente e por isso me completa e dota de sentido”* (BAKHTIN, 2010, p. XIX) é a história de luta-vida-lida do Paranoá e Itapoã.

Diálogo de 17 anos que realizo por meio da minha participação no Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - Genpex/FE/UnB. Desde 1985/1986, o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã realiza uma parceria com o Genpex/FE/UnB. Dessa articulação, se constitui um trabalho, vozes e sentidos, na perspectiva histórico-cultural marxista de desenvolvimento humano, que é de constituição humana e entrelaçamento do *“ser de amor-poder-saber”* (REIS, 2000; 2011).

O ser de amor, aquele que acolhe, é acolhido, escuta, olha, chama pelo nome, abraça; o ser de poder, como aquele que tem e exerce poder, que decide, que escolhe e busca superar as situações-problemas-desafios individuais e coletivas; o ser de saber, que possui e constrói conhecimento, construção do conhecimento que se consubstancia em um texto coletivo (oral e escrito), a sala de aula como espaço de troca de saberes em que cada um contribui com o que é, o que sabe. Onde todos são, podem e sabem. Muitos aprendizados e muito ainda a aprender. Essa é a base em que se alicerça a minha produção de conhecimento, por isso a denomino de forro da costura, meu Capítulo 1 da Tese.

Nessa caminhada histórica com o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, vou sentindo que muitas são as possibilidades de investigação-contribuição. O tecido é grande, extenso; o que devo costurar? Minha vó me ensina que preciso fazer o recorte do tecido para facilitar o manuseio da costura. Assim, o faço. Com o tecido em mãos, procuro

o Movimento Popular para saber qual o recorte que me cabe. Da conversa com as lideranças e educadoras populares, compreendo que, em 2015, algo está em relevo: o sonho histórico do Movimento Popular inserir-se na Rede Pública e acompanhar os educandos e educandas egressas. Assim, emerge o objetivo geral dessa investigação-ação: analisar e contribuir com o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores de uma Escola Classe da Rede Pública de Ensino do Paranoá-Distrito Federal.

Até então, as atividades do Genpex/FE/UnB têm como centralidade o trabalho junto ao Movimento Popular, acompanhando as turmas de alfabetização popular, contribuindo com a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e avaliando a repercussão desses processos na vida dos sujeitos envolvidos, que são os(as) educandos(as), educadores e estudantes-pesquisadores da UnB. Em 2015, me desafio a um passo novo. Um passo somente possível, porque tenho pessoas e uma história de 30 anos me amparando. Esta Tese busca registrar esse passo inédito, sonhado e histórico. Meu desafio é realizar o diálogo-dialético, reciprocamente transformador, entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos trabalhadores.

Recortado o tecido, pergunto-me: como costurá-lo? Minha vó, me diz: Julieta, é preciso colocar a linha na agulha. Colocando a linha na agulha, percebo minhas mãos. Mãos que hoje possuem a capacidade magnífica de realizar esse movimento tão delicado de colocar uma linha em uma agulha. Capacidade ancestralmente constituída pelo trabalho. Minhas mãos como produto e produtoras do trabalho humano. Trabalho humano que é “condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 1979, p. 215). Ao fazê-lo, transformo e sou transformada. Essa é a finalidade, o método, da ciência que me disponho a realizar, “não só interpretar, mas transformar o mundo” (MARX e ENGELS, 1998, p. 103-XI Tese a Fereubach).

Coerente com essa finalidade, decido caminhar por meio da metodologia da pesquisa-ação, por compreender que é a metodologia que mais me oferece os meios, os procedimentos técnicos, para que eu alcance os meus objetivos. No Genpex/FE/UnB, nossa pesquisa-ação tem uma singularidade, um jeito “meu-nosso” de estar-olhar-investigar-contribuir com o mundo, que tem sido denominado de “inserção contributiva participativa transformativa superativa mútua” (REIS, 2011, p.135-147). Com ela, reconheço minha singularidade como universidade. Insiro-me na comunidade, tomando

parte dos processos. Busco construir caminhos de superações e transformações das condições de vida opressoras. Nessa relação, transformo e sou transformada.

Assim, com o forro, o recorte do tecido, a linha e a agulha em mãos, ouço minha vó dizer: vamos iniciar a costura. Nilma Lacerda me anima “é assim, com muito jeito. A linha, entrando na agulha, o resto é fácil” (LACERDA, 1985, p. 25). Com muito jeito, início. Aceito o desafio. Realizo três costuras na Tese. Cada uma buscando atender um objetivo específico.

Para problematizar a historicidade e o processo de constituição desses dois campos, da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores, realizo minha primeira costura do tecido, que corresponde ao Capítulo 4. Nessa costuração, percebo que o ponto de costura a ser utilizado é o ponto-cruz. Lacerda (1985, p. 2) explica que esse ponto é no formato de um “X”. Ponto que traz para mim uma marca de como historicamente se constituem esses dois campos, com uma predominância de paralelismo, mas também com encontros e convergências

Compreendo que resgatar essa historicidade da Educação Popular e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores é trazer as vozes e sentidos do passado que estão presentes e constituem esses dois campos. Vozes e sentidos vivos. “Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo” (BAKHTIN, 2010, p. 410). Vozes que são produtos e produtoras de uma relação social viva e de confronto de classe. Vozes que não são vazias, mas carregadas de sentidos. Sentidos de um dado contexto que precisam ser interpretados, descobertos, ressignificados. Palavra-sentidos que estão em devir, pois são vinculados a liberdade e criação humana que não se findam. Procuro, assim, essa história-vozes-sentidos que são vivos, que se renovam com o sentido que dou a ela. Ancestralidade que nos constitui, corre em nossas veias, nosso sangue. Com seus desafios, potencialidades, aberta a novos sentidos.

Caminhar pelas veredas históricas da Educação Brasileira faz-me chegar a alguns sentidos que continuam abertos a esse diálogo inconcluso: é preciso valorizar e escutar a identidade cultural dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. É fundamental a construção de um processo de aprendizagem-desenvolvimento que seja ativo, acolhedor, horizontal, uma relação que garanta fala e escutas individuais e coletivas. Na EJA, é imprescindível uma relação “amorosa,

política e epistemológica” (REIS, 2011), com transformação das relações sociais de opressão do capital. Não podemos nos calar como educandos, educadores, estudantes-pesquisadores dessas áreas. É uma trajetória, em avanços-recuos, de conquista da democracia popular e participativa. É uma “práxis” (GRAMSCI, 1999, p.166) em e de vida inteira.

Práxis em e de vida inteira que encontro no real-concreto-ocorrente no Paranoá-Itapoã, a partir da ação conjunta entre Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 1985/1986. São 33 anos juntos. Tempo em que vozes e sentidos são constituídos e constituem os sujeitos. Professora Betânia, na banca de qualificação, me pergunta: Julieta, que vozes e sentidos são esses? Pergunta que se torna um objetivo específico da Tese, minha segunda costura, que procuro contemplar no Capítulo 5.

É preciso pronunciar ao mundo as vozes e sentidos da Educação Popular do Paranoá-Itapoã. Não basta eu saber para mim. A Educação Popular do Paranoá-Itapoã tem uma singularidade, um contexto, significados produzidos e em produção, que precisa ser desvelada nessa investigação-ação. Para isso, analiso quatro trabalhos do Genpex/FE/UnB que considero prioritários: Reis (2011), Lima (1999), Jesus (2007) e Viana (2012). São pesquisas que investigam, mais diretamente, o efeito-repercussão da proposta constituída historicamente na vida dos sujeitos educandos(as), educadores(as) e estudantes-pesquisadores(as) da UnB. É um recorte de produções que considera, além da análise da repercussão, a abrangência temporal de participação dos sujeitos nessa ação conjunta. Com essas quatro pesquisas, contemplo sujeitos que vivem esse processo nas décadas de 1980 e 1990 e na primeira década dos anos 2000.

Sublinho, em Reis (2000; 2011), a constituição humana pelo entrelaçamento do ser de amor-poder-saber das educadoras, educandos e lideranças do Movimento Popular. Ressalto, em Lima (1999), a participação popular e o aprendizado de que problema é para ser superado, conforme trazido pelo educando egresso do Cedep. Destaco, em Jesus (2007), a dimensão do coletivo como constitutiva das educadoras egressas da Educação Popular. Finalmente, Viana (2012) traz a práxis que nasce de um real-concreto ocorrente em que teoria-prática são indissociáveis, ponto de destaque para os pedagogos egressos dessa ação conjunta Genpex/FE/UnB e Cedep.

Vozes e sentidos da Educação Popular do Paranoá-Itapoã que me constituem e é com elas que chego à minha terceira costuração, o Capítulo 6 da Tese. Um primeiro

ponto que preciso desconstruir dentro de mim neste momento é que meu objetivo não é implantar algo, de cima para baixo, de forma verticalizada, mas, sim, “dialogar com”. Dialogar com os(as) dirigentes, as educadoras e os educadores e os educandos e as educandas que estão na Rede Pública. Reconheço minha história e processo de constituição e, também, a história e a constituição de quem está ali. Processo de desconstrução e busca de horizontalidade fundamental para o estabelecimento de relações dialógicas. Relações de escuta e não de doutrinação.

Analisando esses quatro anos de convivência na Escola Classe, vejo-me diante de inúmeros “nós” na costura. Esses “nós”, em seus múltiplos sentidos: de elo, de coletivo, de união, de confronto, de disputa, de situação-problema-desafio, de drama. “Nós” que são o movimento de atar-desatar, avanços-não avanços-recuos, em busca da dialogia-dialética entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

A dialogia-dialética que é objetivo central desta minha pesquisa-ação. Dialogia-dialética que é uma conquista que não está dada a priori, é algo a ser construído com o tempo e com muito trabalho. Dialogia-dialética que implica o desarme interior para se colocar em relação com o outro. Desarme que não significa negar a si ou negar os confrontos e embates, mas reconhecer que eu só sou na relação com o outro: “*A eficácia do acontecimento não está na fusão de todos em um todo mas na tensão da minha distância e da minha imiscibilidade, no uso do privilégio do meu lugar único fora dos outros indivíduos*” (BAKHTIN, 2010, p. 80, grifo meu). Dialogia-dialética que se dá em uma relação tensa, mas fundamentalmente de acolhida e afirmação minha e do outro.

A relação dialógica-dialética com a Rede Pública faz-me problematizar como tem ocorrido a comunicação e a socialização do conhecimento na Universidade. Não basta um saber para si. É imprescindível que reconheçamos o saber do outro e que a comunicação/produção com a população seja horizontal, de diálogo, de construção conjunta e reciprocamente transformadora.

Para o educando e a educanda da EJAIT, o resgate da história de vida, da identidade cultural e do conhecimento que possuem, de suas palavras alheio-próprias e próprias é base para uma relação dialógica-dialética. Histórias de vida vivas e com muitas dores. Daí que, nessa relação, é preciso ir com cuidado, respeito, compreendendo, porém, que é a partir desse diálogo que nos apropriamos de nós mesmos e aprendemos a lidar com e a superar nossos desafios. Diálogo-dialético como afirmação de si e do outro.

Com os educadores e educadoras, aprendo sobre a necessidade de persistir na conversa. Início com algumas aproximações que já desvelam diferenças. Essas diferenças geram disputas. Sinto-me fragilizada, mas não desisto. Insisto. Recomeço de outra forma. Avança-se. Recua-se. Um impasse. Desse impasse, nascem novas possibilidades de trabalho conjunto. Dialogia-dialética que se realiza nas brechas e é “inconclusa como os seres humanos” (BAKHTIN, 2010, p. 348).

A relação com a Rede Pública faz-me voltar ao Movimento Popular. Relações que estão em movimento e que também são ressignificadas-desafiadas nesse novo contexto. O curso de formação popular do segundo semestre de 2017 emerge como mais uma resposta-desafio que é resultante desse processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular do Paranoá-Itapoã e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores da Rede Pública de Ensino. Mais um sonho realizado, como me diz Lourdes, uma das lideranças do Movimento Popular do Paranoá. Realizar sonhos e continuar sonhando-realizando.

Desse alinhavo final, compreendo que novas costuras e sonhos já estão nascendo na minha vida. Continuidade da Tese que, como dito nas Palavras iniciais, é um projeto de vida que se imbrica e continua nas relações sociais que estabeleço no emprego, na universidade, no sindicato, na igreja, na família e nas demais relações sociais que constituo e me constituem.

No emprego. Retorno ao Ministério da Educação – MEC, em março de 2019, imbuída de fortalecer os espaços de dialogia-dialética entre servidores e dirigentes políticos, por meio de minha atuação no Movimento de Valorização dos Trabalhadores em Educação-Movate e, também, no Sindicato dos Servidores Públicos Federais – Sindsep. Movimentos coletivos necessários para minha sobrevivência-existência como trabalhadora da educação.

Além dessa atuação como categoria, retorno ao MEC também motivada a conquistar espaços dialógicos-dialéticos entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores nas ações em desenvolvimento no Ministério. Retorno mais especificamente, para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, secretaria que tem ações de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores articuladas com a Educação Profissional. Nesse contexto, planejo contribuir para a problematização das ações em curso, tendo como referência a dialogia-dialética realizada na Escola Classe.

Na Universidade. Pretendo continuar minha participação no Genpex/FE/UnB acompanhando-contribuindo com as atividades do Paranoá-Itapoã, sejam as que se realizam no Cedep, sejam as que se realizam na Escola Classe. Para isso, pretendo destinar um dia por semana para continuar inserida nesse chão. Além dessa rotina semanal, quero participar do Mantendo a Caminhada, reunião mensal do Genpex, que tem como objetivo contribuir para o processo de produção de conhecimento e oxigenação mútua do grupo. Como parte da socialização desta Tese, quero produzir artigos científicos conjuntos com estudantes-pesquisadores e professores do Genpex/FE/UnB. Além dos artigos, participar-realizar encontros, rodas de conversa, debates que oportunizem a socialização deste trabalho. Dos encontros que sonho-planejo, gostaria de realizar algo, para aprofundar e compartilhar a práxis da pesquisa-ação de base marxista.

Na Igreja. Já como decorrência da Tese, insiro-me desde 2016 na Pastoral da Acolhida da Igreja Católica. Semanalmente, aos domingos, me disponho a realizar uma vivência de comunhão e participação com o outro, por compreender que a dimensão da acolhida é base da constituição humana. Com um sorriso, uma escuta, um abraço, uma conversa, um aperto de mão, acolho, sou acolhida, fortaleço o Deus que está em mim na relação com o outro.

Na vizinhança. Continuar participando dos espaços coletivos do Condomínio e da minha cidade atual (Cruzeiro-Distrito Federal). Seja nas assembleias, seja em reuniões locais, em mutirões de limpeza, de plantio de árvores, dentre outras ações que me façam fortalecer os vínculos e meu pertencimento local.

Na Família. Com meu filho Domício, vejo-me com a necessidade de constituir uma relação educativa dialógica. Talvez esse seja o meu grande desafio ao longo de toda a vida: estabelecer uma relação materna que brinca-escuta-confronta-acolhe. Tudo junto e misturado. Com meu marido, fortaleço com esta Tese o compromisso de caminhar junto, de apostar na parceria, na prática cotidiana de amar e ser amado, superando nossos egoísmos, nossos limites, nossos erros, com muito perdão e gratidão. Agora, outubro de 2018, com minha nova gravidez, vejo-me desafiada a gestar mais uma vida. Recomeçar. Com a família de Minas e a família daqui, sinto-me mobilizada a estar mais presente, escutar, dialogar, abraçar e amar sempre mais.

Como alinhavo final da Tese, convido o leitor a ouvir a poesia e a canção “Dona do Dom”, cantada por Maria Bethânia, que compõem a faixa 2 do DVD “Abraçar e

Agradecer” de Maria Bethânia, 2016⁶⁰. Poesia e canção que agradecem e louvam a vida. Tenho muito a agradecer. Dou graças a esse Dom que Deus me deu e dá a todos.

Poesia

Chegar para agradecer e louvar.
 Louvar o ventre que me gerou
 O orixá que me tomou,
 E a mão da doçura de Oxum que consagrou.
 Louvar a água de minha terra
 O chão que me sustenta, o palco, o massapê,
 A beira do abismo,
 O punhal do susto de cada dia.
 Agradecer as nuvens que logo são chuva,
 Sereniza os sentidos
 E ensina a vida a reviver.
 Agradecer os amigos que fiz
 E que mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim...
 Agradecer a alegria das crianças,
 As borboletas que brincam em meus quintais, reais ou não.
 Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas
 E as pequeninas como eu, em Aruanda.
 Agradecer o sol que raia o dia,
 A lua que como o menino Deus espraia luz
 E vira os meus sonhos de pernas pro ar.
 Agradecer as marés altas
 E também aquelas que levam para outros costados todos os males.
 Agradecer a tudo que canta no ar,
 Dentro do mato sobre o mar,
 As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.
 Agradecer os senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.
 Agradecer,
 Ter o que agradecer.
 Louvar e abraçar!
 (Poesia de Maria Bethânia Teles Veloso – Maria Bethânia)

Dona do dom

Dona do dom que Deus me deu
 Sei que é ele a mim que me possui
 As pedras do que sou diluí
 E eleva em nuvens de poeira
 Mesmo que às vezes eu não queira
 Me faz sempre ser o que sou e fui
 E eu quero, quero, quero, quero ser sim
 Esse serafim de procissão do interior
 Com as asas de isopor
 E as sandálias gastas como gestos do pastor

⁶⁰ Esse DVD está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EOmi_Fg9IDg&t=638s Acesso: 25 set. 2018

*Preso do dom que Deus me pôs
 Sei que é ele a mim que me liberta
 Sopra a vida quando as horas mortas
 Homens e mulheres vêm sofrer de alegria
 Gim, fumaça, dor, microfonia
 E ainda me faz ser o que sem ele não seria
 E eu quero, quero, é claro que sim
 Iluminar o escuro com meu bustiê carmim
 Mesmo quando choro
 E adivinho que é esse o meu fim
 Plena do dom que Deus me deu
 Sei que é ele a mim que me ausenta
 E quando nada do que eu sou canta
 E o silêncio cava grotas tão profundas
 Pois mesmo aí na pedra ainda
 Ele me faz ser o que em mim nunca se finda
 E eu quero, quero, quero ser sim
 Essa ave frágil que avoa no sertão
 O oco do bambu
 Apito do acaso a flauta da imensidão
 E eu quero, quero, é claro que sim
 Essa ave frágil que avoa no sertão
 O oco do bambu
 Apito do acaso a flauta da imensidão
 (Canção de Francisco Cesar Goncalves - Chico César)*

Agradeço o dom de chegar até aqui. Com essas palavras finais, percebo, que existe algo em mim que nunca se finda. Continuo querendo voar nas asas do Ser-tão. O diálogo eterno da vida. Com a esperança e a alegria de continuarmos juntos tocando essa flauta da imensidão, deixo meus contatos:

Julieta Borges Lemes Sobral

E-mail: jujucampanha@gmail.com ou jujucampanha@yahoo.com.br

Endereço: SHCES 913 bloco H apartamento 405. CEP: 70655-018 – Cruzeiro Novo - Brasília – Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudio Marcelo Raposo de. **Educação de Jovens e Adultos: a Escola como espaço de inserção social e sua contribuição para o processo de socialização e consolidação da autonomia de alunos idosos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2016.

ALVES FILHO, Paulo Edson. **Tradução e sincretismo nas obras de José de Anchieta**. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007.

ALVES, Gilberto. L. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ANGELIM, Maria Luiza Pereira Pinho; BRUZZI, Rita Carolina Vereza; REIS, Renato Hilário dos. Implicações da pesquisa ação no PROEJA. In: **Proeja-transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Renato Hilário dos Reis; Remi Castioni; Lúcio Teles (Orgs). Brasília: Verbena, 2012.

ANCHIETA, José de. **Feitos de Mem de Sá**. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1970.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4ª.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, René. **Abordagem transversal: a escuta sensível em ciências humanas. Textos escolhidos**. (Trad. Rogério de Andrade Córdova, do original “*L`approche transversale: l'écoute sensible em sciences humaines*”). Paris: Anthropos, 1997.

_____. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.

BARROS, José Orlando Rodrigues de. **A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola do Paranoá**. Trabalho Final de Conclusão de Curso (Graduação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2016.

BARROS, Manoel de. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOMFIM, Manoel. **América Latina: Males de Origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2014**. INEP. Brasília: 2014. Disponível em :

<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam> Acesso: 16 ago. 2016.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000**. Brasília: 2000. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9773&t=sobre> Acesso: 17 set.2018.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: 2010. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques>. Acesso: 17 set.2018.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio-2015**. Brasília: 2015. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/19897-sintese-de-indicadores-pnad2.html?edicao=9129&t=resultados> Acesso: 17 set.2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Políticas e Resultados 1995-2002 Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação. Brasília: 2002. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001711.pdf> Acesso: 28 jun. 2016.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Emenda Constitucional 95, 2016**.

Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília:2016. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> Acesso: 17 set. 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Brasília: 1985. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 20 abr. 2016.

CASSIOLATO, Maria Martha M.C; GARCIA, Ronaldo Coutinho. Pronatec – Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. **1919 Texto para Discussão**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

CASTRO, M. D. R; MACHADO, M. M; VITORETTE, J. M. B. Educação integrada e Proeja: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 1, p. 151-166, 2010.

COUTO, João Gilberto Parenti. **A Realização das Profecias de Dom Bosco 2003 / 2063: os anos decisivos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CRIANÇA Morta. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3327/crianca-morta>>. Acesso em: 08 de Nov. 2017.

CRUZ, Karla Nascimento. **Os Reflexos na Vida de Estudantes Jovens, Adultos e Idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília. Brasília: 2017.

CUNHA, Luiz Antônio; GOES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempos**. Vol. 14, nº28, Niterói-RJ jun.2010, p.123-143.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Edital nº 23 – See/df, de 13 de outubro de 2016**.

Concurso público para provimento devagas e formação de cadastro de reserva em cargo s das carreiras magistério público e assistência à educação, 2016. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE_16_DF/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016__ABERTURA.PDF. Acesso em: 22 mai. 2018.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios. Brasília-DF, 2013**.

Disponível em:

http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2013/Pesquisa%20PDAD-DF%202013.pdf. Acesso em: 07 ago. 2016.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento**. Brasília-DF, 2014a. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html> Acesso: 08 ago. 2016.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília-DF, 2014b. Disponível em:

https://juntosnaejadf.files.wordpress.com/2014/12/diretrizes_eja_2014_2017.pdf Acesso: 08 ago. 2016.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília-DF, 2014c. Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/orient_pedag_inter_edprof_ensmed_eja.pdf Acesso: 08 ago. 2016.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios-2015**. Brasília-DF, 2015a. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/319-pdad-2015.html>. Acesso em: 07 ago.2016.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios do Distrito Federal – PDADDF 2015**. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Distrito-Federal-1.pdf>. Acesso: 17 set. 2018.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios do Paranoá – PDAD-Paranoá 2015**. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Parano%C3%A1-1.pdf>. Acesso: 17 set. 2018.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios do Itapoã – PDAD-Itapoã 2015**. Brasília, 2016c. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Itapo%C3%A3-1.pdf> Acesso: 17 set. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2015b. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/07/lei-n%C2%BA-5.499-de-14-de-julho-de-2015.pdf> Acesso: 08 ago. 2016.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Lisboa: Presença Ltda, 1974.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ESTEVÃO, Ana Maria Ramos; LUZ, Lila Critina Xavier. O sistema da dívida pública brasileira. **Universidade e Sociedade**. Ano XXVII. Nº60, julho de 2017, pp.178-197.

FARIA, Ana Rosário B. de. **O uso do computador em práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: uma experiência com base na educação popular**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2016.

FÁVERO, Osmar (Org). **Cultura popular educação popular memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FERRAZ, Bruna. **Eja e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do guará/distrito federal**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2016.

FLUSSER, Vilem. **Filosofia da Caixa Preta - Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 2002.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL (Goiânia). **Carta de Goiânia: XIV ENEJA**. 2015. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/carta_de_goiania.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: sua vida, sua obra. **Educação em Revista**. Marília-SP: UNESP, v.2, n.1, p.2-13, 2001. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/issue/view/66>. Acesso em: 01 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983a.

_____. Conscientização e alfabetização uma nova visão do processo. In: **Cultura Popular educação popular: memória dos anos 60**. Osmár Fávero (Org). Rio de Janeiro: Graal, 1983b.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALINKIN, Ana Lúcia; BERTONI, Luci Mara. Gênero e educação: um caminho para a igualdade. **Em Aberto**. Brasília, v. 27, n. 92, p. 21-42, jul./dez. 2014.

GENPEX, **As Significações do Texto Coletivo no Processo Alfabetizador de Jovens e Adultos do Paranoá e Itapoã UnB/Cedep**, 2018, mimeo.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **1891-1937 Cadernos do cárcere, volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GTPA-Fórum EJA DF. **Documento do XXIV Encontro Distrital da EJAIT: Propostas e Desafios – Por uma Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas Trabalhadores**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/node/2969>. Acesso em: 09 ago. 2016.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA** Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

JESUS, Leila Maria de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do Cedep/UnB na Escola Pública do Paranoá-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2007.

JEVAN, Manoel (Org.). **Coletânea candanga: Academia Ceilandense de Letras & Artes Populares**. Brasília: Arte Letras, 2008.

JUSTO, Dayane Magalhães Martins. **O uso do computador na EJA como potencializador do processo de alfabetização e letramento no contexto do projeto de inclusão digital do Genpex**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2017.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobiblion Fundação Rio, 1985.

LEMME, Paschoal. **Entrevista de Paschoal Lemme concedida a Oswaldo Frota-Pessoa, Clarice Nunes e Sheila Kaplan**. Disponível em: <http://www.canalciencia.ibict.br/mptaveos/txt.php?id=41>. Acesso em: 01 mar. 1988.

LEMES, Julieta Borges. **O itinerário formativo no Proeja Transiarte de Ceilândia-DF: uma elaboração a partir das significações e indicações de estudantes da educação de jovens e adultos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____.; VIEIRA, M. C.; REIS, R.H. Uma análise das concepções que permeiam a Educação Profissional no Pronatec. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 28, p. 190-213, 2017.

LIBANIO, João Batista. **Concílio Vaticano II: Em busca de uma primeira compreensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LIMA, Airan Almeida de. **Participação e Superação do Fracasso Escolar O caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade do Paranoá-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 1999.

LIMA JUNIOR, José Ferreira de. **Protestantismo e Golpe Militar de 1964 em Pernambuco: Uma análise da Cruzada de Ação Básica Cristã**. Dissertação Mestrado – Universidade Católica de Pernambuco. Recife: 2008.

MACHADO, Carlos Augusto. **Relatório Projeto 4.2 (estágio) Educação de Jovens e Adultos**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, mimeo. Brasília: 2017.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**. Brasília, v.22, n.82, nov. 2009.

_____; RODRIGUES, Maria Emília. (Org). **Educação dos Trabalhadores. Políticas e Projetos em Disputas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso: 01 out. 2016.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl. **O Capital Crítica da Economia Política. Volume 1. Livro Primeiro Processo de Produção do Capital. Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII)**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

MARX, karl; ENGELS, Friderich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política 1859**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Teses sobre Feuerbach 1845**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>> Acesso em: 27 jun. 2015.

_____. e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.

MEJÍA, M.R. J. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (62). Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21; diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social. Volume 22 Número 62 30 de Junho 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**. Brasília., v. 22. n. 82, p. 59-71, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

PARRA, Violeta. **Las últimas canções de Violeta Parro**, 1961.

PENEIREIRO, Fabiana Mongeli. **Sistemas Agroflorestais dirigidos pela sucessão natural: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Agricultura) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1999.

PEREIRA, Josué Vidal. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2011.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigostki. In: Educação & Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação.** Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n 71 – 2000 – 2ª ed. Campinas: Cedes, 2000 –45-78.

QUINTANA, MARIO. **Poesia Completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas – Edição Especial 70 anos –** com fotografias de Evandro Teixeira. Rio de Janeiro-RJ: Record, 2008

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos.** Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas: 2000.

_____. Democratizando a ciência: um novo paradigma da extensão. **Revista Participação.** Dex UnB, ano 8, nº 14, p. 10-15, dez/2008a.

_____. **A extensão universitária na relação universidade – população: a contribuição do Campus Avançado do Médio Araguaia – Programa Integrado de Saúde Comunitária.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 1988.

_____; SOBRAL, Julieta. Borges Lemes. **O itinerário formativo de estudantes jovens, adultos e idosos do Paranoá-DF: uma proposta de pesquisa-ação de base materialista histórica dialética.** In: RESES, E.S.; SALES, M.C de.; PEREIRA, M. L. P (Orgs). Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: políticas e experiências de integração à Educação Profissional. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

RESES, Erlando da Silva; VIEIRA, Maria Clarisse; REIS, Renato Hilário. Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. **Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 529-550, set./dez. 2012.

RIOS, Guilherme Veiga. **Consciência linguística crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizados.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

_____. Representações discursivas do letramento em contextos locais: entre discursos dominantes e dominados. In: SATO, Denise Tamaê Borges; JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista (Orgs). **Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil: uma homenagem à Izabem Magalhães.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p.309-335.

_____. **Linguagem e Alfabetização de Adultos: uma perspectiva crítico-ideológica,** 2010. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme-linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf> >. Acesso em: 29 ago. 2018.

ROCHA, Cristino Cesáreo. **Concepções pedagógicas de professores/as da educação de jovens e adultos sobre interdisciplinaridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2003.

ROSSEL, Nélida Cespedes. Paulo Freire está vivo no movimento da educação popular. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 449-463, set./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Débora Oliveira. **A inserção da Educação Popular no contexto da Educação de Jovens e Adultos: visões do corpo docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2017.

SILVEIRA, Dimitri Assis. **O Programa DF Alfabetizado/Brasil Alfabetizado e a continuidade dos estudos: dos números à percepção dos sujeitos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2013.

SOARES, Francinéia Francisca Gomes. **A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Orgs). **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC – UNESCO, 2009

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.273-287.

SOBRAL, Julieta Borges Lemes. **Diário de Itinerância**. Brasília: 2015 mimeo.

_____. **Diário de Itinerância**. Brasília: 2016 mimeo

_____. **Diário de Itinerância**. Brasília: 2017 mimeo.

SOUZA, Giane Maria de; BORBA, João Francisco de. Entrevista com Ana Maria Araújo Freire. **Contrapontos** - volume 7 - n. 3 - p. 671-687 - Itajaí, set/dez 2007. Disponível em: file:///C:/Users/jujuc/Downloads/931-1910-1-PB.pdf Acesso em: 10 de maio de 2017.

SOUZA, Hugo Antonini. **A influência do programa DF Alfabetizado no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã – Um olhar a partir das vozes das Educadoras**. Trabalho Final de Conclusão de Curso (Graduação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2014.

TAFFAREL, Celi. **Mecanismos de Privatização**. In: ROSSO, Sadi (Org). Fórum em defesa da universidade pública e gratuita. Atividades pagas em universidades gratuitas: caminhos para privatização. Brasília, DF: Adunb, 2002. p. 23-32.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

VIANA, Sttela Pimenta. **As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memórias-Testemunhos de Educadores: contribuições da Educação Popular a Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Crv, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia concreta do homem. Educação & Sociedade: **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. Lev S. Vigostki: Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação.** Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n 71 – 2000 – 2ª ed. Campinas:Cedes, 2000 – VXXII f. IX.

ANEXOS

ANEXO 1 – Um Formulário-diagnóstico de um dos estudantes de 2015 (os demais formulários encontram-se nos arquivos pessoais da pesquisadora)

OK TB

FORMULÁRIO

1. NOME: WANDERSON - WANDERSON
2. ENDEREÇO RESIDENCIAL: Quadra - Conjunto - Casa - 02
3. TELEFONES: _____
4. ENDEREÇO ELETRÔNICO: _____
5. IDADE: 39 - _____
6. SEXO: MASCULINO () FEMININO
7. CIDADE DE ORIGEM: PORTO NACIONAL - TO
8. CIDADE QUE RESIDENTE ATUALMENTE: BRASILIA
9. QUAL SUA RELIGIÃO? CATÓLICA
10. TEM FILHOS? () NÃO SIM, QUAIS OS NOMES?
NAIRA - NAIRA
11. PARTICIPOU DO PROGRAMA DE ALFABETIZADO?
() NÃO SIM, QUANDO E ONDE? ESCOLA VINTE SEI
12. ESTUDA EM QUAL SÉRIE?
 1ª ETAPA () 2ª ETAPA () 3ª ETAPA () 4ª ETAPA
13. PROFISSÃO: VARIAS - AJUDANTE DE OBRAS
14. TEM COMPUTADOR EM CASA? NÃO () SIM
15. TEM COMPUTADOR NO TRABALHO? () NÃO SIM
16. UTILIZA O COMPUTADOR EM ALGUM LUGAR?
() NÃO SIM, ONDE? CEDEP
17. TEM FACEBOOK? NÃO () SIM, QUAL?

18. UTILIZA CELULAR? NÃO () SIM, QUAL O NÚMERO?

19. JÁ FEZ ALGUM CURSO DE INFORMÁTICA ANTES?
 NÃO () SIM, ONDE? _____

20. O QUE GOSTARIA DE APRENDER EM INFORMÁTICA?
 PASSAR E-MAIL PARA MINHA IRMÃ

21. O QUE O(A) MOTIVOU A VOLTAR A ESTUDAR?
 QUERIA APRENDER MAIS

22. O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA?
 DE TUDO - DA PROFESSORA -

23. O QUE PRECISA MELHORAR NA ESCOLA?
 EU APRENDER A LER E ESCREVER

24. O QUE MAIS GOSTA NO PARANOÁ?
 SHOWS E ANDAR DE BICICLETA

25. O QUE PRECISA MELHORAR NO PARANOÁ?
 POLICIA MENTO NAS QUADRAS
 POLICIA MENTO QUADRAS

Presença
 23/06 - OR
 31/08 - OR

ANEXO 2 – Uma entrevista com o Educando Sr. Edmar (as demais entrevistas encontram-se nos arquivos pessoais da pesquisadora e totalizam 327 páginas)

ENTREVISTA EDUCANDO EDMAR

02 de outubro de 2017

TEMPO DE GRAVAÇÃO

57 minutos e 26 segundos

Agradeço Sr. Edmar pela entrevista. Início conversando sobre a vinda dele para Brasília

F1: Quando que o senhor veio?

M1: 2010

F1: O senhor veio de onde?

M1: Eu vim do Piauí. Então a minha família que eu tinha aqui (inint) [00:00:18] eu não conheci, quando eu saí de casa eu não conhecia, parece brincadeira. Você acredita? Você conversar com a sua mãe e ela não te conhecer? A filha dela apresentou eu como um compadre dela e ela concordou.

F1: Você não conhecia a sua mãe?

M1: Eu conhecia, claro, jamais eu perderia a feição da minha mãe. Ela está debaixo da terra, acabou-se, mas eu tenho uma feição dela nessa folha de papel. Só que eu saí muito novo, então quem perdeu a feição de mim foi ela, mas eu não.

F1: Com quantos anos o senhor saiu de lá?

M1: Não sei se eu tinha uns 13 anos, eu sei que o documento tinha não existe.

F1: Você veio para cá direto?

M1: Eu fui para o Pará. Fui para lá e de lá encontrei família, aconteceu uns acidentes comigo trabalhando, quase morri.

F1: Foi um acidente de trabalho?

M1: Caiu um pau na minha cabeça, lá todo mundo me chamava de beijo da morte, porque a morte tinha me lambido e não tinha me querido. Você vê que eu sou magrinho, mas eu fiquei tão magro que eu vestia um roupão comprido, tipo camisolão. Isso eu não esqueço nunca, hoje essa menina está no Mato Grosso, em Cuiabá, eu tenho tanta vontade ver ela.

F1: Essa moça é o que sua?

M1: Ela cuidava de mim quanto eu estava doente.

F1: Lá no Pará.

M1: É assim, ela tinha uns 12, 13 anos na época e eu peguei um carrinho de madeira que a mãe do (inint) [00:01:44] fazia, ela era professora (inint) [00:01:48]. Uma coisa que eu até hoje me arrependo e peço perdão a Deus todo dia porque Deus é muito maravilhoso comigo, eu já pedi para Deus tirar a minha vida de tanto sofrimento, tanta dor que eu sentia no corpo, naquela situação e eu via aquela criança se formando mocinha como se eu fosse o marido dela, como se eu fosse o filho dela.

F1: Você tinha 13 anos?

M1: Não, quando eu saí daqui. Mas nessa época eu era rapaz, tinha uns 17, 18 anos.

F1: E você foi para o Pará por quê?

M1: A minha irmã foi para lá e a vontade de vencer na vida. O meu objetivo quando eu saí de lá, eu era criança, mas a minha cabeça funcionava muito bem, era ganhar muito dinheiro e vir trazer e pagar uma empregada para cuidar da minha mãe e a minha mãe não fazer nada. Meu objetivo quando eu saí de casa foi esse e foi a coisa mais errada que eu fiz porque eu não voltei. Quando eu cheguei lá eu não consegui, as coisas não eram como eu pensava e o que eu fiz? Eu me escondi atrás da vergonha de voltar sem nada. E a minha mãe queria o que de mim? Só me abraçar e dizer: “meu filho, eu te amo, Deus te abençoe”, era só isso.

F1: E ela estava lá no Piauí.

M1: Em Piauí.

F1: E a sua irmã no Pará, com você?

M1: Não comigo, ela ficou em Altamira e eu fui para região chamada Medicilândia. Olha como eu era ignorante, eles ficaram em Altamira e eu fui para frente, 190 quilômetros para frente, só eu e Deus. Cheguei lá sem conhecer ninguém.

F1: E o que era o trabalho lá, seu (Edmar) [00:03:11]?

M1: Era um trabalhinho de roça, plantação de cacau. A transamazônica era uma estrada muito boa, era de chão, mas que entrava muito caminhão na época tinha uma empresa e eu lembro de (Mandalô Brasil) [00:03:22], então eles iam para lá entregar as coisas. O único defeito da transamazônica é que só tem uma entrada e uma saída, você chega em Marabá e entra ali e é transamazônica, se sair de Santarém pronto, não tem como voltar. Só assim, por rio, sair pela Estrada Madeireira, pegar um helicóptero. Estrada só tem essa, entra e sai, é só assim. Eu fiquei esse tempo todinho lá, construindo família.

F1: E você teve filho lá?

M1: Sim, meus filhos nasceram todos lá.

F1: Altamira?

M1: Na realidade é Medicilândia.

F1: Onde você foi trabalhar?

M1: É, 90 quilômetros. Lá mora tudo, mãe, tio.

F1: Tudo dela?

M1: Tudo dela, aí eu trouxe a minha família para cá, 2010 quando eu vim aqui.

F1: Sete anos você está aqui?

M1: Eu fiquei seis meses e ganhei dinheiro por todos os anos que eu fiquei no Pará, eu fiquei feliz da vida.

F1: Seis meses aqui?

M1: Eu cheguei na quarta-feira, lembro demais, eu cheguei na caminhonete (inint) [00:04:34] meu sobrinho (em Bertioga) [00:04:35]

F1: Você estava no Piauí, aí foi para o Pará e do Pará veio para cá em uma caminhonete?

M1: Exatamente. E minha família ficou lá.

F1: Você veio sozinho?

M1: Eu passei ver minha mãe, passei para ver essa família que eu não conhecia.

F1: Que era a família daqui?

M1: Exatamente. Meu sobrinho, minha irmã.

F1: Você veio só para passar uns dias?

M1: Exatamente. A minha família, o meu tesouro estava lá, então eu queria conhecer as pessoas e passei por aqui. Quando eu cheguei aqui (inint) [00:05:03] saudade, já estava completando um mês e pouco que eu estava fora de casa. Até hoje eu sou louco da vida pelos meus filhos, eternamente. Acontece que eu cheguei aqui e meu sobrinho é mestre de obra, se você pegar um livro desse aí, dois ou três de projeto para ele, ele executa tudo. E ele só tem a quarta série. Pode ser um prédio, pode ser o que você quiser, é só o arquiteto mandar o projeto para ele que ele está executando, do jeito que você pensar ele faz. E quando eu cheguei (inint) [00:05:49] oito serviços, tinha um lá do Norte. (Esse lá do Norte mesmo) [00:05:54] foi 70 mil reais a empreita que ele fez, eu tenho a noite, o dia, mas eu tenho parente aí que tem (inint) [00:06:03], só que eu gosto de ficar independente, eu gosto de tocar a minha vida. Acho que por isso a minha esposa chegou aqui e não viu essas coisas.

F1: Mas em seis meses você ganhou tudo o que você ganhou?

M1: Comprei cama nova, tudo encaixotadinho, tudo peguei da loja, televisão, geladeira, tudo.

F1: Os quatro dias que você ficou aqui passou para seis.

M1: Seis meses.

F1: Você ficou seis meses depois que você foi buscar a sua família?

M1: Na sexta-feira, na hora que eu entrei no departamento fiquei olhando: “que dinheiro é esse aqui?” “É do seu trabalho, que você trabalhou aqui, toda sexta-feira eu faço pagamento”. Eu já comutei na minha cabeça, eu tinha que trabalhar duas diárias e meia se matando, em serviço pesado, enquanto aqui (nem uma) [00:06:51] e eu ganhava dinheiro, então eu tinha lucro aqui de uma diária e meia.

F1: Você viu que valia a pena.

M1: Trabalhei segunda, terça, quarta, quinta e sexta e ele fazia o pagamento, pensei assim: “o meu lugar é aqui”. Já na segunda da outra semana que eu trabalhei eu fui saber o preço das coisas, de lá eu achava que dentro da cidade era mais caro, mas não é, tem coisa até mais barato. Preço das mulheres trabalharem de doméstica, já pensei de ela trabalhar.

F1: Você tem quantos filhos?

M1: Três. Eu pensei: “vou trazer eles na época das férias que não atrapalha o estudo deles” e foi o que eu fiz. Peguei o dinheiro e fui guardando aqui, quando foi na terceira semana, ia para quatro, (inint) [00:07:39] “qual é o seu projeto?”, “você quer saber o meu projeto mesmo”, “eu quero”, “o meu o meu projeto é o seguinte: eu não sei se vocês vão concordar comigo ou não, estou na sua casa, eu não me sinto (inint) [00:07:52] privacidade (inint) [00:07:52] jamais (inint) [00:07:55] entendeu? (inint) [00:07:56] está mocinho já”. Eu falei: “(inint) [00:07:59] busquei minha família para cá”, “sério mesmo filho? Você que sabe, tem serviço aí e a gente está fazendo os aluguéis”, falei: “posso até ficar com um aluguel” e ele falou “é, você que sabe”. Fui trabalhando durante seis meses e conversa com ela, ela tem problema auditivo, aí conversava com minha filha: “o senhor fala que vem em um mês, fala que vem em outro, você já tem outra família?”. Já foi a conversa daqui, para você como é, a distância daqui lá são três dias e meio de viagem de

ônibus. “O senhor tem outra família” e eu falei: “tenho, só que mulher e filho eu tenho aí, eu não sei se você já arrumou outro. Porque aqui eu tenho a minha irmã, tenho meus sobrinhos, mas mulher, a que eu escolhi para morar comigo está aí e é você” e a minha filha passando para ela. Mas acreditar nos outros? Jamais. E foi o que aconteceu, em seis meses, voltei para lá, trouxe eles para cá e quando cheguei aqui, (inint) [00:09:04], como é que isso aconteceu. Vindo para cá na maior felicidade do mundo. Uma das minhas filhas, (inint) [00:09:09] se escondeu e eu peguei o carro, fui caçar essa menina, cheguei na rua e ela não estava, e escondida. Aí eu sabia dos colegas dela, cheguei na casa da mãe deles e perguntei: “a senhora viu essa menina aqui?” “não, não”, falei: “é minha filha, ela é de menor, eu estou indo embora e ela é minha filha, é propriedade minha. Eu não vou sair no mundo e largar minha filha aqui, tem a avó dela, tem tio, tem dia, mas é minha filha, eu vou no juiz amanhã cedo e todos os amigos e amigas dela do colégio eu vou chamar, não vou chamar na delegacia, vou chamar no juizado de menores porque é minha filha. Então os outros dois querem ir comigo, ela não quer, porque diz que quer ficar aqui com a amizade de vocês, vocês vão ver”. “Não, pelo amor de Deus ela está aqui”, eu falei: “senhora, como é que a senhora pode fazer uma coisa dessas? É minha filha”.

F1: Quantos anos que ela tinha?

M1: Acho que era 11. Hoje ela está na responsabilidade dela, é casada e está estudando e eu estou todo dia pressionando ela: “estude, não desiste não”.

F1: Aí você trouxe?

M1: Trouxe. Cheguei aqui em Brasília “gente, vou para lá”, todo mundo ficava assombrado.

F1: A sua mulher, todo mundo veio naquela época?

M1: Porque eu não saí com plano de vir embora, quando eu cheguei lá: “você veio fazer serviço aqui?” “não”. O que aconteceu? Você pode mudar, eu sou uma pessoa assim, eu falei desse jeito, sempre eu quero que Deus abençoe que eu seja assim. Se tiver 99 milhões de pessoas e cair todo mundo junto, o que está na frente vai te matar, mas eu vou lutar. Eu não vou ficar de braço cruzado, mas não é brigando, é matar assim de lutar para eu chegar nos meus objetivos porque o ser humano tem esse defeito, antes de ele entender já interpreta mal. Pergunta uma vez, duas, três, até você entender aquela palavra que você falou. Você pode chegar e dizer: “ele é tão carrancudo”, mas como o meu coração é você não imagina, se eu tiver comendo um pedaço de pão e você tiver perto de mim, eu te ofereço, você não come se você sentir nojo, eu não sei dizer não e por isso eu sofro com isso porque as pessoas se prevalecem. Hoje, como os seres humanos estão muito pecaminosos de vida na Terra, não sei o que é, é o tempo que está para terminar, as pessoas não confiam nos outros. Por exemplo, se tem alguma coisa, um filho teu doente, teu marido está doente, eu meto a mão na carteira e dou 50 reais “o cara está querendo me conquistar e eu estou vendendo”, mas não é. Mas as pessoas confundem a gente porque quando eu cheguei lá para trazer a minha filha foi o que eles entenderam: “esse cara fez o que? Está indo embora daqui por quê?”. (Inint) [00:12:12] saí de casa no tempo que eu era criança e enquanto eu estiver vivo eu vou ser desse jeito. Eu vim para o colégio e entrei com uma vergonha, eu saía de uma coisa para outra, mas eu não saio do foco. Eu não lia nada, eu estudei a letra do alfabeto, mas juntar duas delas para saber o que são, o que dá, eu não sabia, juntar umas quatro letras eu não sabia.

F1: Quando que o senhor veio para a escola?

M1: Acho que tem três anos.

F1: E antes o senhor já tinha estudado ou não?

M1: Eu fui em um colégio no tempo que colocava a carta do ABC, tinha umas letras grandes, foi na primeira ou foi na segunda. Como eu aprendi ler e escrever durante 15 dias né, que é de uma folha para outra, você não chega com uma folha aqui, chega passando uma para outra. Minha mãe falou: “você não aprendeu a ler, eu não aprendi a fazer nem o O, e (inint) [00:13:39], agora você vai trabalhar”. “Eu queria estudar mãe, eu queria escrever, ler” porque eu via os outros pegar uma folha e ler, eu achava tão bonito. Meu cunhado mesmo lê um romance cantando e ele falou para mim que ele estudou 25 dias, a mãe dele pagando, à noite e escreve, lê tudo, não tem uma conta no mundo que ele não saiba tirar.

F1: No caso a sua mãe?

M1: Vetou. E o que eu fazia? Nada, acatava a opinião dela e fui trabalhar. Tanto que hoje eu sou uma pessoa que não é profissional em tudo, mas de tudo eu faço.

F1: Hoje o senhor é jardineiro?

M1: Eu sou. Então eu faço qualquer trabalho, faço qualquer coisa, domingo e sábado, não tem horário. Esses dias minha menina ficou brava comigo, mas agora ela está reconhecendo, estou completando dez meses trabalhando (dois) [00:15:05] dias por semana, moro de aluguel e você acredita que eu consegui administrar até hoje, eu não passei fome. Meu filho está aí, minha mulher foi embora.

F1: Ela foi para Medicilândia?

M1: É, agora está aparecendo de trabalho, a (inint) [00:15:22] me ligou para trabalhar no Sul, tem um senhor trabalhando em uma fábrica de ferro, ele me chamou para eu trabalhar na terça-feira, do meio-dia à tarde, eram dois dias e meio e até hoje não acabou o serviço, trabalhei sábado, trabalhei domingo e ele me chamou de novo. E falei para o meu sobrinho que disse que vai fazer os barracões lá na frente e vai ser um barracão de mil metros e vai ter não sei quantas lojas. Então na hora que esse projeto sair, eu não quero desviar o foco porque eu vou estar junto.

F1: E seus três filhos estão aqui?

M1: Dois. A (Gleidiane e o Gleidson, Glediane) [00:15:58] está para lá.

F1: O senhor participou do DF Alfabetizado?

M1: Sim.

F1: Você fez aonde?

M1: Eu fiz na escola ali, eu tenho um certificado que eu peguei da mão da Lourdes. E tenho uma camiseta guardada e cedida pela mão do (Agnaldo Queiroz) [00:16:32]. E tive uma palestra com um deputado do Paraná aqui, várias celebridades aqui em Brasília.

F1: E o que você acha do trabalho na alfabetização, você acha que te ajudou? Como foi?

M1: Graças a Deus, tomara que o governo nunca no mundo tire esse programa porque eu te falo com toda a sinceridade do mundo, eu me considerava uma pessoa cega. Quantas vezes eu pegava ônibus para vir aqui para o lado norte e ver que estava indo para o lado sul que os ônibus eram pequenininhos, verdes, eu não sabia para onde era e o cara me ensinava errado. Hoje você pode pegar um endereço: “eu quero que você vá hoje no Conjunto Nacional, vai no Pátio Brasil e compra isso aqui em tal loja”, eu trago e entrego na sua mão. Aprendi no DF Alfabetizado porque eu não sabia, não estou falando para

vocês para ganhar nome, é para representar o trabalho de vocês, eu estou falando da realidade.

F1: Você se lembra o nome da professora?

M1: A primeira professora lá, Bruna; a segunda eu não me lembro o nome de lá para cá veio a Camila e mais uma que eu também esqueci.

F1: Mas você veio para cá ou eles te encaminharam? Como foi?

M1: Eu vim, eles me encaminharam (inint) [00:18:30], inclusive até eu fiquei meio chateado porque quando foi a transferência da matrícula, lá estava como se fosse feminino, eu fui lá e falei um bocado de coisas. Não esculambando eles, mas é o meu direito, como que eu sou um homem e vocês colocam um negócio desses aí, tem que ter mais responsabilidade com isso aí, é uma tiração de gosto com a minha cara.

F1: Aqui veio como mulher ou lá?

M1: Lá estava como se eu fosse uma mulher. Quando eu cheguei aqui estava errado, não tinha. Se tem alguém pensando que vai atrapalhar os meus estudos, não vai atrapalhar porque se tiver aqui eu vou atrás, se tiver lá no (inint) [00:19:10] eu vou atrás, em São Sebastião eu vou atrás, eu quero estudar, quero aprender. Estou atrás de um direito meu. A moça falou: “desculpe é porque as pessoas são assim mesmo”, mas eu digo que não é assim, você tem que ter a responsabilidade do que você está fazendo. Olha na minha cara se eu sou feminino, eu sou um homem, sou pai de três filhos.

F1: Eu admiro muito uma coisa no senhor porque o senhor tem uma coisa que é lutar pelos seus direitos. De onde que vem isso do senhor? O senhor tem uma força, eu acho que você tem isso muito forte, de onde você aprendeu isso? Eu vejo isso no senhor.

M2: A partir de quando Deus dá o direito de a gente nascer nesse mundo, você tem que estar preparado para tudo, coisas boas e coisas ruins, e fugir das coisas ruins porque as coisas ruins te perseguem, correm atrás de você porque é mais fácil. O que Deus te oferece é bom, é ótimo, mas o ser humano até o próprio Deus ele perseguiu, o quanto ele é atrevido. Então meu objetivo é esse, de guerreiro, porque é igual eu falei para você eu gosto de ser uma pessoa independente, até hoje. Eu acho que eu não sou ainda, então eu corro atrás, eu tento buscar, te ajudar, outra coisa que eu quero te falar é que eu não sou uma pessoa gananciosa, não penso em enriquecer, ter milhões não, eu penso trabalhar e ter o meu cantinho sossegado para tentar ajudar alguém, me esconder da chuva, do sol. Mas eu não sou gananciosa, mas essa é uma coisa que vem de mim, então eu falo para os meus filhos de manhã: “que nunca desenvolva em vocês a tal da inveja, ela não é de Deus, trabalhe e corra atrás dos teus objetivos. Se ver uma pessoa com um tênis bonito no pé, eu corro atrás, deve ser caro porque é bonito, eu vou lutar, trabalhar, faço um extra e economizo para eu comprar, mas a força é dos meus braços” é isso. Eu busco, corro atrás, eu caço (inint) [00:21:27] e busco. Esses dias eu me achei apertado, (inint) [00:21:30]. Aí quando aparece essa coisa sábado e domingo: “ah, você está trabalhando sábado e domingo, vamos passear”, falo “vamos, pode ir eu estou tranquilo”, mas por que, (inint) [00:21:40] estava segunda, terça e quarta não, segunda e sexta graças a Deus (inint) [00:21:45], mas terça, quarta e quinta sem fazer nada, eu gosto de (inint) [00:21:49] domingo. Ele está terminando a faculdade.

F1: O seu filho?

M1: Não, é casado com uma sobrinha minha, Igor. Ele falou “eu queria ter a sua idade e a sua energia, eu não consigo ter a tua energia”, “por que cara? Consegue sim”. Às vezes

você olha para mim e eu posso mentir pela minha feição, pela idade que eu tenho, eu acho que vocês sabem a minha idade.

F1: Eu não sei se é 45, 46?

M1: Tem certeza que eu tenho essa idade? E você?

F1: 46, 47.

M1: Eu fico feliz de falar a minha idade para qualquer pessoa e não tenho vergonha de falar porque se eu estou alto na idade e estou bem na feição é porque eu sei me cuidar e Deus me deu isso. Tem gente que tem vergonha, como é que eu vou querer ser uma coisa que eu não sou? Eu tenho que ser o que eu sou.

F1: Quantos anos o senhor tem?

M1: Eu tenho 54. E esse sangue é todo trocado, é dos outros, do acidente que eu tive.

F1: Você teve que trocar o sangue todo?

M1: Quase todo por causa do acidente, Deus é tão maravilhoso para mim que (inint) [00:22:59] da morte porque eu (inint) [00:23:01] aquilo que já sabia, daqui para lá assim. Eu passei seis meses que eu não podia levantar uma pena do chão, eu vinha andando e a posição que eu olhava para você, olha, era duro. Até eu chegar na posição (inint) [00:23:15]. Aqui dentro (inint) [00:23:17] quando eu vou abrir a boca (inint) [00:23:20], eu faço disso porque fico com medo de estralar aqui e não voltar mais para o lugar. Já passei coisa na minha vida que é só Deus. Apesar de estudo e não saber ler, isso assusta as pessoas: “como que você vai para a cidade grande com a tua família todinha? Você vai morrer de fome” e eu meti a mão no bolso e deixei as compras aqui todas na mão do meu sobrinho. Tinha ficado naquela época dois mil e 600 reais, todo empacotado, o que eu levei para lá e vendi as minhas poucas coisinhas (inint) [00:24:03] sofri para ganhar aqui. Para minha sobrinha, ex cunhada, eu estou tão bem que esses tempos se eu falasse isso para a minha família eu me desmanchava em choro. As meninas falam: “pai, como que você está?” “Minha filha eu sou a pessoa que quebrou os ossos todinhos, o trator passou em cima de mim e eu estou todo cicatrizado, estou todo de ferro” só eu sei quando eu falo isso

F1: Faz quanto tempo que a sua esposa foi embora?

M1: Três meses. 23 dias anos, há 16 anos começou a ter aquele aconchego. Deixa para lá, é avida.

F1: Mas e a escola? A escola chegou quando na vida então? Quando o senhor veio para a escola?

M1: Tem três anos, eu comecei lá e fiz a primeira, depois a segunda e reprovei, se não tem esse desencontro com a minha família eu não tinha reprovado, eu chegava aqui e não conseguia. Coitado do professor, eu dei tanto trabalho para esse homem, eu saía cedo e via que ele não gostava. Eu sei que muitas pessoas aqui sentem raiva de mim, mas eu não conseguia me concentrar. Então para eu não prejudicar ninguém, eu ia embora e você estar dentro de casa, olhar para a cama separado assim, dormir no canto, sai (inint) [00:25:44] a pessoa que você viveu a maior maravilha, brincando dentro de casa, correndo que nem criança, fazia bolo de trigo e jogava um no outro e depois virar assim, um inimigo de morte, ela chega a te atacar e te dar porrada e eu ficar quietinho. Ela quer que eu faça o mesmo com ela, vai para a lei da Maria da Penha, eu vou preso e ela vai embora, eu vou sujar meu nome. Graças a Deus eu só conheço delegacia porque fui tirar meus documentos, eu não vou cair nessa, eu orava a Deus e eu consegui. Um dia ficou os cinco

dedos da mão dela aqui nas minhas costas e eu cheguei falei para ela: “não bata na minha cara, você bateu nas minhas costas e nunca me bata, se tu bater eu vou preso porque eu vou te matar. E não vou te dar um murro para não deixar uma cicatriz no teu rosto que eu tanto já beijei, mas se tu fizeres isso porque (até onde a minha mãe beijou meu pai) [00:26:41]. Até nas minhas costas você pode bater que eu vou te perdoar, mas na minha cara você não vai bater não”. “Não vou te bater mais não, foi só um momento de raiva”, falei: “mas raiva do que?”. Eu não sei gente, começou a acontecer do nada, foi afastando e eu não traí ela, eu ia para o meu serviço, trabalhava o dia todo, eu não sei.

F1: Às vezes é depressão.

M1: O inferno das pessoas. Tinha uma (inint) [00:27:05] todo dia que eu vinha aqui para o colégio, ela (inint) [00:27:09] bem, passou uma casa, na segunda casa, eu estava (inint) [00:27:12], com licença da palavra, com todo respeito do mundo, em cima da cama eu tenho uma mulher que me espera, ela gosta de homem casado, mulher eu tenho em casa, não tenho faltando nada. Eu não sei se ela viu que não ia me conseguir e foi na cabeça dela e deve ter, não sei. Não posso dizer que ela me traiu, mas sabe lá porque assim que ela queria levar eu para uma mulher que estava ali, e eu pensava: “meu Deus, ela não pensa no filho dela, na filha dela?”. Eu não tenho essa coragem, eu tenho três filhos e não tenho essa coragem porque o que eu faço para a pessoa, eu estou fazendo para mim. Eu sou um ser humano, se eu te faço mal, eu estou fazendo para mim. Eu fico pensando, não sei se é animal, como é que colocam um revólver, uma faca no pescoço da mulher para ter uma relação com ela? Eu não sei que tipo de coisa que é porque os bichos brutos não fazem isso. Hoje é muito triste, as coisas são muito tristes.

F1: Mas você passou esse momento desconcentrado na escola, mas ela de uma forma te ajudou também?

M1: Me ajudou não, está me ajudando. Tanto que o meu objetivo que é a minha habilitação eu preciso ter quarta, quinta série, quando eu começar a ler e desenvolver, mas eu já estou aqui pensando que eu acho que eu não vou parar por aí não, eu vou estudar mais um pouco porque eu acho que quanto mais eu estudar, mais eu consigo e eu já estou descobrindo. E outra coisa, estou ficando mais velho e estou me sentindo cansado, a energia tento repor e quando eu vou médico... eu trabalhei numa firma, quando eu saí, eu fiz um checkup de tudo, não tem nem dois anos e já estou querendo fazer de novo. Tem muitas pessoas que têm vergonha de se examinar (inint) [00:29:03] e morre, esse exame de próstata (inint) [00:29:08] fazer de tudo meu amigo, eu quero é minha saúde. É médico, ele tem uma ética, igual quando você vai jurar a bandeira, não pode falar o que aconteceu no quartel para a tua esposa porque tem uma ética no quartel quando você vai jurar a bandeira. Teu pai está errado, tua mãe está errada, você tem que dar voz de prisão porque ou senão tem que mandar o seu superior, verdade é verdade, olho no olho, dente no dente. Então é isso, não tem como você desviar. Eu não sei se eu faço da maneira correta, mas é o que eu tento, o que eu puder buscar de melhora para mim eu busco, não quero tomar o que é seu, se for para eu te dar, eu te dou, mas tomar eu não quero. Eu falo para o meu filho: “se eu tivesse o corpo que você tem, eu era diferente”, nessa parte meu filho não puxou por mim de jeito nenhum.

F1: E a menina?

M1: As meninas são bem-dispostas, inclusive (essa outra que está) [00:30:00] vou te contar viu. Ela (inint) [00:30:00], eu acho que ela vai bem longe porque o mesmo objetivo que eu tenho, ela tem. Ela tem força e talento, não desiste fácil não. O trabalho do esposo dela é pegar criança nas casas e deixar nesses colégios, serviço particular de van. Eu falo

para ela: “minha filha, não vai nisso não, hoje você está com seu esposo e está tudo bem, mas nunca desiste do seu estudo. Já falei para ele, falou para você e se for preciso eu falo de novo, falta material e se for possível você pode ter certeza que eu (inint) [00:30:36]”. (Inint) [00:30:40] é mil e 900 reais, ela não falou (inint) [00:30:42] para mim, eu falei: “posso minha filha, mas por que?” “É porque você é meu pai, você pode fazer?” “Posso, claro”. (Inint) [00:30:52] cartão tira, não se preocupe. “Quer pagar à vista?” “Nossa pai, pagando à vista”, graças a Deus. Vim ali na loja e tirei um guarda roupa para ela. Então por que ela não foi pedir para ele né? Eu já vi assim, quer ser independente: “eu quero aqui, eu tenho o meu pai ou eu me viro sozinha”, “pai, quando eu ficar de maior não vou precisar do senhor”, “vai sim e deve precisar, quando você pensar em não precisar de mim, você pode se dispor porque eu estou sempre aberto a vocês, vocês são meus filhos. Você pode estar onde estiver, pode ter milhões, você é minha filha, não vai tirar de mim. Você sente vergonha de me procurar?” ela falou que não. Então pode me procurar porque eu quero estar presente. Eu vejo isso acontecendo, as vezes o camarada arranja um namoro, coloca a filha no mundo e não quer nem pagar a pensão. A criança não tem culpa dos teus relacionamentos, se você colocou no mundo, é obrigação sua de cuidar. Outros levam para lá e não querem que o pai veja, a criança vai sofrer, ela não tem culpa de alguma coisa errada. Agora, um está para lá e a outra para cá, mas qualquer hora eu vou lá vê-la.

F1: É a mais nova que foi?

M1: A mais velha.

F1: E o projeto de informática? O que o senhor você acha do trabalho? Desde 2015 o senhor está conosco e eu queria ouvir um pouco o senhor, como foi entrar na escola e depois descobrir o projeto de informática? E aqui você não precisa elogiar não, a gente quer que o senhor fale o que você sente. O que você mais gosta, o que você acha que pode melhorar? Descrever como é o projeto na sua cabeça, de 2015 para 2017 teve alguma mudança, o que você está achando? Fala a sua opinião, a gente quer ouvir um pouco você sobre o projeto de informática.

M1: O projeto de informática, para falar a realidade, você tem que ser verdadeiro com você mesmo porque não adianta você falar uma coisa para agradar alguém. Você tem que falar uma palavra que seja verdadeira e que sirva para o público. Estou estudando com várias professoras e muitos alunos, para mim a informática é igual o recheio do bolo, se não tem o recheio, o sabor está diferente, se tem o recheio dá outro sabor, melhor. Quando eu entrei mesmo e vim na informática pela primeira vez, você mesmo sabe disso, eu faltei várias aulas, eu não gostava, achava que eu atrapalhava e de certa forma eu atrapalhava porque (inint) [00:34:08] tão pouco que eu queria só estar na sala de aula, quando eu vinha para cá, eu achava que não ia funcionar, ia atrasar e pelo contrário, faz aumentar. Por quê? Você digita, pega o mouse e vai controlando, ali tem como fazer uma conta, tem como fazer uma pintura, então o computador é como se a gente fosse o piloto e ele é a máquina, você entra naquela máquina e voa, você decola, viaja. Então eu acho que é uma coisa muito importante, se o governo pudesse melhor mais a internet, a qualidade e outra coisa, o que me agrada mais é que no projeto de informática, com todo respeito do mundo, não é um galanteamento, uma coisa de adular, mas é o modo de vocês tratarem todos os alunos que entra nessa sala de aula aqui. Vocês têm um afeto, um carinho, uma coisa assim, a mais do que ser professor e o que mais me chamou atenção, mais me atraiu de vocês, é que vocês não ganham para isso. Vocês estão fazendo estágio, quer dizer, vocês estão buscando trabalho para depois, não sei quando, vocês receberem um dinheiro e Deus abençoe que seja o dobro, que seja um salário muito bom. O que vocês passam para a

gente, o estudo deixa um enriquecimento tão grande com a gente que não acaba nunca, você tem um carro, você tem uma fazenda, você tem vários prédios onde você mora, quando morre você não leva. Isso tudo quando você morrer, acabou. Lamentavelmente muitas pessoas têm uma, duas, três formaturas e é tão ignorante, tão estúpida que não vale a pena o estudo que ele aprendeu, mas eu vejo esse enriquecimento no estudo, é tanto que eu estou falando para você que eu acho que eu não vou parar na quarta, na quinta série por conta disso, o enriquecimento é tão grande que não tem dinheiro que paga. Eu quero lembrar o nome de cada professor aqui porque cada professora que ensinou, sempre deixou uma marca na gente e é uma marca boa. Não tem coisa melhor que olhar no relógio e tal hora, se chega em uma placa está lá: pare, vire à esquerda, vire à direita. A pessoa escreve: “eu te amo” ou “meu querido, estou saindo de casa, olha esse arroz de fogo para mim” ou escreve um bilhete: “quando eu chegar quero almoçar uma feijoada”, você chega e lê. Mas e se você não sabe ler, como que você vai ler aquilo lá, quando chegar não vai ter nada feito, então eu fico imaginando, é muito triste isso que o governo está fazendo, parece que está tirando uma parte do saber, parece que está diminuindo. Tem um projeto em que os professores estão, assim, colocando os alunos contra eles, ensinar as coisas para as meninas, isso é muito errado. Quanto mais conhecimento do estudo você passar para as pessoas, melhor é, mais sabidas vão ficar as pessoas do nosso país, para sair para o mundo, saber falar, ter um diálogo com uma pessoa, saber se comportar no lugar porque aprendeu, teve uma disciplina boa. Então muitas das vezes os nossos governantes deixam a desejar por isso.

F1: O senhor acha que aqui na informática o senhor tem espaço para dar a sua opinião, você se sente ouvido por nós no projeto? Como é? Porque o senhor tem uma opinião forte, você acha que o lá, o trabalho consegue de alguma forma te ouvir? Você acha que a gente tem espaço para você falar o que você pensa? Para você dar a sua opinião? Como que acontece o projeto?

M1: Tem sim. A pergunta é se a gente se sente à vontade para falar com vocês?

F1: Isso.

M1: Sim, claro. É a colocação que eu falei para vocês, vocês dão espaço para todo mundo, tratam todo mundo igual, eu não vejo vocês separarem ninguém. Vocês têm um diálogo com as pessoas, o que vocês podem melhorar, o que a gente quer de melhora de vocês e se quer mais professor, se a palestra está pouca, se vocês estão tratando mal a gente. Eu já vi várias vezes fazerem essas perguntas, e claro que todo mundo fala bem de vocês. Tem aquelas pessoas que não gosta, como eu falei para você que não gostava, mas porque eu não tinha o conhecimento. Agora, como eu tenho, essa entrevista que vocês estão fazendo é até bom porque vocês podem passar para outra pessoa e pode ouvir: “eu também não gostava, mas é porque eu não entendi igual a ele, hoje eu estou gostando porque eu também já estou entendendo”.

F1: E aqui foi a primeira vez que o senhor teve contato com computador então?

M1: Foi a primeira vez.

F1: Nunca tinha mexido?

M1: Não, de jeito maneira, em canto nenhum.

F1: E o celular? O senhor já usava?

M1: Celular eu já usava sim, mas o computador tem um outro estilo porque é uma ferramenta de trabalho dentro do estudo, dentro do contexto. É uma coisa de

prolongamento, vai te levar para frente, só vai aumentar, enriquecer o teu estudo. Foi a primeira vez, eu até fiquei um pouco triste porque diz que não ia ter internet e fica aquele comentário que talvez vocês podiam vir ou não, falei: “nossa, a gente vai perder muito” e tem alguns colegas meus: “não, não vai perder não”. Eu fiz argumento de que antes eu também pensava assim porque eu não tinha o estudo, eu não tinha o conhecimento, não dizendo que eu já estou conhecendo. Mas é porque eu já estou entendendo um pouquinho e do pouco que eu estou entendendo eu estou percebendo que eles só aumentam o saber da gente, desenvolvem. Quando eu cheguei e eu coloquei a mão naquele mouse, eu nem sabia, era um mundo tão diferente, já está mais ou menos pegando. É igual a criança quando nasce, senta, engatinha, se arrasta para depois dar os primeiros passinhos, para depois correr porque não pode aprender de uma vez, tem que ser aos poucos, degrau por degrau. Se é uma escada de dez degraus você vai um por um até chegar no último, então tem que ser devagar.

F1: E o senhor é persistente, está desde 2015, persistindo.

M1: Sim.

F1: E tem algum motivo que faz o senhor continuar aqui com a gente? Porque tem colegas que participam, desistem, mas o senhor a gente vê que desde 2015 o senhor está participando. Tem alguma razão para o senhor falar: “eu vou participar, mesmo com a dificuldade”?

M1: Tem sim. É a curiosidade e a necessidade de eu vencer, de chegar no objetivo que eu quero porque quando eu não conhecia, eu (cheguei a falar isso para mim) [00:42:00]: “eu vou trabalhar na roça, ficar aqui”, eu tinha medo da cidade igual tenho medo de uma onça. Mas o bicho que você faz é você mesmo, se você tem medo de uma coisa, você nunca deve ter medo porque isso não faz parte do reino de Deus, você tem que ser realista. Se o camarada chegar: “vou te prender”, “por que você vai me prender? Não estou errado”, “você está errado”, “não estou”. Se você não está errado pois sustente a sua palavra, se você está certo ele trava, Deus dá um sinal nele que essa pessoa não consegue nem abrir a boca mais porque você está falando a verdade, então a verdade é de Deus. Quando eu cheguei no colégio eu sentia vergonha, hoje eu me sinto orgulhoso, feliz da vida, agora eu sei ler um nome, uma placa, sei pegar um ônibus e descer, eu sei a realidade de algumas pessoas aqui dentro do colégio, então eu me sinto feliz. É isso que eu quero, ter para dividir com alguém.

F1: E você acha que a gente de alguma forma ajudou você a conhecer um pouco mais do Paranoá no projeto?

M1: Claro, com certeza. Aquele projeto que tem filme, que a gente assistiu e a dona Lourdes estava aí, várias pessoas comentando sobre o Paranoá ajudou porque eu não sabia, eu nunca nem tinha visto. Aquele passeio que a gente foi no Memorial J.K. daquele governo, eu falei algumas coisas que mal-empregado e homem que nem aquele não nasce mais, seria bom que nascesse. Eu acho que esses outros governos nunca entraram ali dentro porque se entrarem eles morrem de vergonha porque lá tem o vestido da mulher dele, a blusa, tem espada, tem tanta coisa lá dentro que vale milhões. Ele podia ter levado igual Lula vez que limpou o Palácio do Planalto. Se você está em uma mesa, ensinando os alunos, tem esse bocado de coisas, você só precisa trabalhar, então quando você sai fica para outro trabalhar porque ali são as ferramentas e você leva tudo, o outro tem que se virar. Então um governo daqueles não existe nunca mais no mundo, no Brasil não existe. Que coisa linda, ali vem um neto, vem um tataraneto e vê tudo que ele fez, como foi começada Brasília.

F1: E você nunca tinha ouvido a história do Paranoá?

M1: Não.

F1: Só ouviu aqui?

M1: Só aqui naquele dia. Então como passou no filme e vocês explicaram, ficou melhor ainda, ficou mais memorizado como aconteceu, como que se criou o Paranoá, como foi a luta para existir essa bonita cidade que é hoje. Ela foi mal projetada porque foi invadida, mas se não tivesse sido invadida talvez não existia, era só dos ricos, então tem outras pessoas aqui que ajudaram essas pessoas mais pobres, ajuda até hoje e tem gente que não tem coração, não tem alma e não ajuda ninguém.

F1: E esse trabalho que a gente faz aqui, você acha que te ajuda na sala de aula? Ajudou a melhorar a escrever, a ler?

M1: Ajuda sim.

F1: Como?

M1: Ajuda porque vocês explicam, quando a gente tem uma dúvida vocês tiram, vai mostrando. Quando a pessoa chega e diz para vocês que não ajuda, vocês não precisam ficar tristes, nem tomar como uma ignorância, porque ele está falando uma coisa que ele não está sabendo, ele não tem o conhecimento, quando tiver como eu tenho ele vai dizer: “ajuda sim”. A pessoa fala por não ter o conhecimento e quando você não tem o conhecimento, você fala errado pensando que está falando certo. Eu mesmo quando eu vou falar uma coisa que eu não sei, eu falo: “eu não sei”, então eu não posso dar 100% porque eu não sei e se eu te falar uma coisa você pode escrever, eu te falei, então eu tenho que te falar uma coisa que eu tenho certeza, senão eu não vou te falar. Aquele governo e esse outro, Joaquim Barbosa, um homem daquele devia quando morrer fazer uma estátua dele para nunca acabar porque quem mora ali, quantas pessoas brancas de olho azul ele botou atrás das grades, outro homem de fibra, que trabalha, busca a verdade, sinceridade e já outros não estão nem aí. Então esse trabalho de vocês, se não falassem assim com tanta franqueza, eu não acreditaria. Vocês largavam os filhos, maridos e vinham para cá ajudar a ensinar, mas a mesma coisa, vocês estão buscando um trabalho lá para frente, uma melhoria do salário lá na frente. Mas eu acho errado, desde agora o governo devia contribuir para vocês, mas eles só pensam neles. O salário de vocês devia ser e é uma das coisas que eu sempre imagino, que deveria ser prioridade salário de professora, salário de médico devia ser o dobro. Você deixa uma marca na gente que não acaba nunca, o médico cuida de vida, está três, quatro horas da manhã deitado, “olha tem um paciente aqui morrendo”, pega o coitado e sai correndo para cuidar da vida da pessoa. E muita das vezes o trabalho é miserável, quantas vezes não recebe.

F1: O senhor é um homem de muita fé.

M1: Sou, graças a Deus. Eu sei que sou pecador, mas Deus já fez tantas maravilhas por mim e quando eu peço eu tenho na mão porque nunca peço algo que ele não pode me dar. Eu não peço milhões, não peço riqueza para mim, carrão cheio de mulher bonita, não. Eu peço coisas que ele pode me dar, saúde, inteligência, sabedoria, o resto ele mesmo se encarrega. Só que há coisas que funcionam diferente, as pessoas hoje, a maioria dos estudados, as pessoas que aprendem, a ganância é demais. Você vê 50 e tantos milhões guardados dentro de umas caixas, enquanto vocês precisam, pessoas morrendo na fila do hospital e não tem uma seringa para dar injeção e ele com aquele monte de dinheiro guardado. Professor com salário atrasado, médico com salário atrasado, cadê a alma, o

coração e a mente dele? Ele é muito formado um cara daquele. Então muita das vezes meu filho fala: “estudar para que?”, eu acho que ele vê isso.

F1: Como se conseguisse de outra forma?

M1: Não sei se é por aí, não dá para entender. Eu falo para ele que nunca deve se espelhar no outro, “porque fulano está formado, mexendo com grama, tem não sei quantos serviços”, eu falei: “mas amanhã ou depois ele pode estar atrás de uma mesa só batendo com o dedo e contando milhões” porque eu não tenho estudo e se aparecesse isso para mim eu não posso pegar porque eu não tenho esse grau de estudo, então por isso que eu queria que ele estudasse, se formasse. Me dá um desespero quando eu vejo um senhorzinho com aquele ali que se acidentou e veio atrás de estudar, ele tem um sonho. E eu já vi uma menina bem mais nova: “esse velho já está morrendo”, eu repreendi ela hora porque ele tem o sonho dele, tem o objetivo dele e a senhora dele tem 90 anos e vem toda se tremendo, mas vem. Então eu tenho que correr atrás dos meus objetivos, se ela corre atrás porque eu não posso correr? Todos nós temos um objetivo na vida. Então fala assim: “tem que matar um leão por dia”, não. Tem que matar um leão por segundo, na vida uma hora você está em cima, na outra está embaixo. Se você for bater na primeira porta e voltar porque não arrumou emprego, você é muito fraca, bata em uma terceira, na quarta e na quinta, alguém te dá um serviço, você vai vencer.

F1: Você acha que a escola te ajuda a continuar a persistir?

M1: Claro, ajuda sim porque primeiro que me tirou essa cegueira que eu tinha de não saber ler, um pouco eu já sei. Então quando você não enxerga e passa a enxergar, agradeça a luz que Deus te deu e corra atrás de melhora. Dá força para outro, ajuda sim. A pessoa que não tem conhecimento, não tem estudo e não sabe ler, ele é cego. Pode ter o que tiver, é muito difícil, se a pessoa não saber de jeito nenhum, como ele vai pegar o endereço seu e comprar uma coisa para você? Estudar ajuda, desenvolve muito.

F1: O que o senhor faz hoje no computador que antes não conseguia?

M1: Digita, escrever coisas que eu não conseguia. Eu via o computador no gabinete das pessoas, mas é uma coisa que eu não sabia como era mexer nele e como ele funcionava, hoje eu sei. Vocês já me ensinaram, falaram o que é o mouse, isso e aquilo outro, então você vai aprendendo, a cada dia que passa você vai aprendendo mais, é sempre uma descoberta nova, é mais um enriquecimento no estudo e tomara que esse projeto não acabe nunca. Igual a professora (inint) [00:52:40] ali embaixo, diz que tinham muitas pessoas faltando e diz que o EJA está sujeito a acabar, eu falei que se depender de mim não vai acabar nunca. Daqui eu vou lá para o CF um, onde tiver eu vou e eu não falei para vocês, eu deixei um emprego no São Sebastião, eu ia ganhar mil e 200 reais, trabalhar como churrasqueiro lá. Eu fiz um teste para passar, cheguei lá e o cara cortando carne, temperando, me mostrou a churrasqueira, os tipos de assar, refogada, assar a costela só no vapor, peguei o avental e comecei a fazer as coisas, ele disse “você é profissional”, “não, vim só fazer um teste, nem sei se vou passar”. Quando foi meio-dia, as (inint) [00:53:51], tinha pouca gente, umas 28 pessoas, pegava as carnes assim e ia cortando e tinha um camarada que ia para lá e para cá e era um lugar que você não conseguia ver de um lado para o outro de tão comprido que era. Eu já estava na minha casa, cortava, fazia os pedidos, o cara chegou e disse que tinha algo para me falar e eu achei que era o gerente, o cara falou: “exatamente e o gerente de culinária disse para todo mundo que a gente está 100% aprovado”, eu falei “só que eu não quero não”.

F1: Por quê?

M1: Porque eu não tinha o bendito do estudo para eu lá e diz que tinha lá no São Sebastião, só que eu ia morar há uns 3 quilômetros para eu estudar e não tinha transporte. O horário de domingo a domingo, eu não tinha folga.

F1: Mas o estudo não foi necessário para você lá na hora.

M1: Exatamente. E eu não queria abandonar de jeito nenhum, até hoje. Eu chego em casa cansado, coloco a bolsa de lado e falo: “não vou não”. Aí eu lembro desse senhorzinho e daquela senhorinha, levanto do sofá, pego a bolsa e corro atrás.

F1: O senhor é uma inspiração.

M1: É isso que eu estou falando para a senhora, e não estou falando para me apresentar, é porque vai me servir. E ainda mais que agora eu tenho que pegar (inint) [00:55:44], eu tenho que mostrar para (inint) [00:55:48] que eu tenho até a quarta série.

F1: Para quem?

M1: Para a mãe dos meus filhos. E para as minhas filhas também do que foi que eu vim atrás aqui, eu vou conseguir. Pode ser que consiga hoje e amanhã eu não sei o que vai acontecer, mas eu vou conseguir.

F1: E com a nossa ajuda também. Obrigada senhor Edmar.

M1: Eu sou essa pessoa que vocês estão vendo, amanhã vocês vão me ver do mesmo jeito, daqui a dez anos, 20 e eu vou correndo atrás dos meus objetivos sempre. E toda vez que um colega meu passa um, dois dias fora do colégio, eu cobro dele: “cara, não falta não, quem perde é você”.

F1: Obrigada viu. Depois eu vou trazer um termo, a gente lê junto, eu explico para o senhor o que é e me autorizar a utilizar a entrevista.

M1: Tudo bem. Para o que vocês precisarem eu estou disponível. Vocês são quem quer trabalhar e está faltando ferramenta e essa ferramenta se eu puder ajudar com um pedacinho de papel desses eu vou ajudar, se o meu trabalho de vocês, onde vocês quiserem eu estou disponível, não importa se ficar fora da aula, eu ganho de qualquer maneira.

[00:57:26]

Anexo 3 – Termo de Consentimento assinado pelo Educando Edmar

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais - GENPEX

Orientador(a): Renato Hilário dos Reis

Nome da Pesquisa: Dialogando vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**TERMO DE CONSENTIMENTO 1**

Caro (a) Educando(a),

Essa pesquisa é parte da produção de conhecimento do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais – GENPEX da Faculdade de Educação-FE da Universidade de Brasília-UnB. Grupo que é desdobramento histórico da parceria que há 30 anos a FE-UnB possui com o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

Em 2015, eu, Julieta Borges Lemes Sobral doutoranda em Educação, sob a orientação do prof. Renato Hilário dos Reis, iniciei uma pesquisa no Paranoá-Itapoã com o objetivo de contribuir com o processo de dialogia entre a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, e a perspectiva educativa da Escola Classe X.

Para dar prosseguimento a esta pesquisa, solicito a sua permissão para a citação dos depoimentos da entrevista no trabalho final e em futuras publicações. Comprometo-me com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por você.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

Edmar Romarico Soares
Concordo em participar da entrevista individual e coletiva e autorizo o pesquisador a utilizar o material coletado, verbal e áudio-visual.

Em relação à citação de meu nome, prefiro: Que ele seja citado ou Que ele não seja citado, que seja mantido o anonimato, e a pesquisadora crie um nome fictício.

Para contato com a pesquisadora, utilizar os telefones 61-996292949 ou 61-35328392 e o e-mail: jujucampanha@gmail.com ou endereço residencial SHCES 913, bloco H, apartamento 405, Cruzeiro Novo – DF.

Para contato com o Comitê de Ética na Pesquisa, utilizar o e-mail: cep_ih@unb.br

Brasília- DF, 10 / 10 /2017.

Julieta Borges Lemes Sobral Assinatura da pesquisadora
Edmar Romarico Soares Assinatura do(a) entrevistado(a)