



Congresso Internacional de
Neurociências e Aprendizagem

**Brain
Connection**
ONLINE OFICIAL



**Brain
Connection**

EBOOK II

BRAIN

CONNECTION 2022

7º CONGRESSO INTERNACIONAL
DE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

Eixo EJA - Educação de Jovens e Adultos





CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM BRAIN CONNECTION BRASIL 2022

**NEGLIGÊNCIA E INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES
EDUCACIONAIS PARA UM PROCESSO INCLUSIVO
MAIS EFICAZ**

21 E 26 DE NOVEMBRO DE 2022
ONLINE - PRESENCIAL



EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



**Brain
Connection**



EIXO

EJA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

COORDENAÇÃO DE EIXO

HELI SABINO DE OLIVEIRA

JALMIRIS REGINA OLIVEIRA REIS SIMÃO

WWW.BRAINCONNECTION.COM.BR

[@BRAINCONNECTIONBRASIL](https://www.instagram.com/BRAINCONNECTIONBRASIL)



**Brain
Connection**



**Brain
Connection**

SUMÁRIO

EIXO EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1ª PARTE

EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA: LEITURAS NA CHAVE DA EDUCAÇÃO POPULAR E HERANÇAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

INTRODUÇÃO
AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA
O CARÁTER PRÁTICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGICOS COMO EMBLEMA DA EDUCAÇÃO POPULAR E DE UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

INTRODUÇÃO
ANGICOS E A EDUCAÇÃO POPULAR
ANGICOS EM FOCO: 40 HORAS QUE ABALARAM A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA BRASILEIRA
DE ANGICOS PARA O MUNDO
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O CONTEXTO DA GUERRA FRIA E DITADURA
CARACTERIZAÇÃO E ATUAÇÃO DA CAMPANHA
DIÁLOGOS DA CAMPANHA COM A EJA
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS
MATERIAIS DIDÁTICOS DO MEB: DA ALFABETIZAÇÃO À INTERROGAÇÃO DA VIDA
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

2ª PARTE

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

INTRODUÇÃO

IMPORTÂNCIA DOS VOLUMES ESPECÍFICOS PARA A EJA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MODALIDADE ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

O VOLUME INTRODUTÓRIO: HABILIDADES FUNDAMENTAIS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

CULTURA ESCRITA, ORALIDADE E OS PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS: UM OUTRO OLHAR PARA A EJA

PSICOGÊNESE

VOLUME “LEITURA E ALFABETIZAÇÃO NA EJA”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EJA E O MUNDO DO TRABALHO: REFLEXÕES DESCENDENTES DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA PESQUISA EXPLORATÓRIA REALIZADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

SOBRE A ETIMOLOGIA DO TERMO TRABALHO

SOBRE O PROCESSO DA MECANIZAÇÃO, RACIONALIZAÇÃO E DIVISÃO DO TRABALHO

SOBRE OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A SUPRESSÃO DOS DIREITOS TRABALHISTAS NAS NARRATIVAS DE EDUCANDOS E EDUCADORES DA EJA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NOSSOS CORPOS APRENDENTES: A DANÇA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

O “CAUSO” DA ZUMBA

A CORPOREIDADE E A DANÇA NA EJA

O COTIDIANO E O CURRÍCULO DA/NA EJA

O PROJETO **LET’S DANCE**: UMA EXPERIÊNCIA DE DANÇAR

COTIDIANAMENTE NA EJA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

3ª PARTE

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PROMOÇÃO DA SAÚDE

SAÚDE E EDUCAÇÃO EM FOCO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO NEFROLÓGICO
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIREITO À CIDADE EM FOCO: NOVAS PERSPECTIVAS DE ESTUDOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DIREITO À CIDADE EM FOCO: DA SEGREGAÇÃO RACIAL E SOCIAL AO
POTENCIAL EDUCATIVO URBANO
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PODER SIMBÓLICO E RACISMO RELIGIOSO: INDAGAÇÕES PRELIMINARES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA LAICA, INCLUSIVA E PLURAL

INTRODUÇÃO
CATOLICIDADE, PODER SIMBÓLICO E ESCOLA PÚBLICA
RACISMO RELIGIOSO ESCOLAR COMO EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA
SIMBÓLICA
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1ª PARTE

**FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO
POPULAR EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DIALÓGICA E PROBLEMATIZADORA**

EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA: LEITURAS NA CHAVE DA EDUCAÇÃO POPULAR E HERANÇAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mariane da Silva Souza
Lídia Aparecida da Silva Costa
Lídia Nataly Santos Sousa

A partir da perspectiva de uma Educação Popular Negra (EPN), é possível compreendermos o modo como atores sociais mobilizam saberes, no que concerne à valorização da cultura afro-brasileira e africana e, ao mesmo tempo, como eles próprios partilham de processos de transformação social.

Natalino Neves da Silva

INTRODUÇÃO

O que vem a ser a expressão Educação Popular Negra? Pouco explorado e discutido teórica e midiaticamente, o conceito emerge como um modo de apreender saberes que buscam reconhecer e valorizar determinada produção sociopolítica e cultural afrodiáspórica (Silva, 2020).

Entretanto, antes de discorrermos sobre a Educação Popular Negra, faz-se necessário compreender a Educação Popular (EP) e seus conceitos constituintes. Começamos, então, por definir o termo “popular”.

A concepção mais comum, que se observa inclusive nos dicionários, é de “popular” enquanto algo do povo, para o povo, que atende às necessidades do povo. Aqui, usaremos a concepção de Paulo Freire, entendendo uma comunidade específica para o âmbito do “popular”, a qual será chamada de oprimido, isto é, aquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania e que está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos pelo sistema econômico atual (Freire, 1987).

Assim, para Freire, as lutas coletivas das organizações e movimentos sociais são maneiras e locais de educar, para modificar a realidade até outro mundo possível. Portanto, podemos definir a EP como uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, permeada por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

A educação popular, primeiramente, foi entendida como uma modalidade, uma extensão dos serviços da escola àquelas pessoas que, aparentemente, não tinham acesso à educação ou estavam à margem dela. Posteriormente, o termo passa a abranger todo um conjunto de lutas para que a educação fosse

realmente acessível ao povo. Até então, a educação popular vinha sendo construída, principalmente, com conhecimentos do cotidiano e entendida como o saber popular que não era considerado pelos currículos escolares.

Azevedo (1976) afirma que, no começo da história da educação no Brasil, ao educar os indígenas, os negros e os mestiços, por exemplo, a Companhia de Jesus implantou o que seria a semente da educação popular. Há discordâncias quanto a esta posição, mas a leitura é possível quando se compreende qualquer educação voltada para o povo como educação popular. No século XX, escolas formais foram concretizando-se na América Latina e procurando afirmar os princípios liberais de igualdade e justiça. Com isso, começaram os movimentos de trabalhadores, educadores, intelectuais e outros agentes envolvidos no processo pedagógico, para obrigar o Estado a se responsabilizar pela educação formal e para todos, com o apoio e interesse de empresários, os quais viam trabalhadores bem formados como um artifício de lucro. Foi essencialmente após a 1ª Guerra Mundial, com os movimentos populares, que nasceu a discussão sobre uma educação que atendesse às necessidades do povo e que ampliasse a relação entre Estado, sociedade e educação das classes populares. Naquele momento, a preocupação era reduzir o analfabetismo, que tinha, então, índices muito elevados.

Nesse contexto, a EP é comprometida e participativa, orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino. Vale lembrar que os princípios EP são: diálogo; construção compartilhada do conhecimento; amorosidade; problematização; construção do projeto democrático e popular; convivência não hierarquizada; e emancipação (Da Silva Spohr, F.; Parise Brandalise Dalsotto, M.; Correa, Y., 2021).

Um desdobramento dessa discussão leva-nos à compreensão da luta da População Negra, relacionada ao direito à educação. Ao observar, por exemplo, os livros didáticos utilizados no Brasil, vê-se que, ainda hoje, há exclusão das pessoas negras de episódios dos quais fizeram parte. Esse processo é reflexo das heranças de séculos de subjugação, escravização e desqualificação da população negra, e é contra essas heranças que se organiza o movimento negro no país.

A falta de conhecimento, inclusive pela população negra, de seus signos, ancestrais e referências, é resultado de uma história contada sob a perspectiva do colonizador, a qual marca a constituição das leituras sobre “de onde viemos e para onde vamos” nos espaços percorridos ou a percorrer. As lutas do movimento negro no decorrer do tempo contribuíram para a valorização e reconhecimento da cultura africana na formação da sociedade brasileira, nadando contra a corrente da modernidade-colonial-tardia (Silva, 2020). Conforme afirma Nilma Lino Gomes, o movimento negro nos reeduca para a luta antirracista, pois reelabora a sociedade, os indivíduos, o Estado, a educação básica e assim por diante. No Brasil, existe um tipo de racismo que carrega uma ambiguidade, isto é, a de afirmar-se na negação de sua existência (Gomes, 2017). Apesar dessa negação, vale dizer que, em algumas instituições de ensino brasileiras, aos poucos, vê-se o reconhecimento do racismo na escola.

Uma das principais bandeiras do movimento negro é justamente a luta contra o racismo institucional. A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de educação escolar. Porém, observa-se que há diversas escolas que não conseguiram realizar a implementação desse conteúdo.

Tal situação pode ser entendida como resultado do racismo estrutural que ainda persiste na cultura escolar, afinal, esta é influenciada pela estrutura social, conforme destaca Bourdieu (2007). Acrescenta-se, ainda, a falta de suporte e formação de professores para abordar tais temáticas em sala de aula. O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre a Educação Popular Negra em um plano conceitual, pensando práticas que podem ser lidas enquanto tal e apontando algumas heranças interessantes dessas práticas para a Educação de Jovens e Adultos.

AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA

Em contraponto a essas problemáticas, a Educação Popular Negra (EPN), enquanto um desdobramento da Educação Popular, tem a ver com as necessidades específicas que surgem a partir do agrupamento de pessoas pela categoria de raça. Um dos pontos destacados sobre essas práticas categorizadas enquanto EPN é o processo de questionamento e recriação do que se tem por cânone. Há, no racismo, a desumanização dos corpos negros e, por isso, esses indivíduos têm também seus saberes deslegitimados.

A Em Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano, Grada Kilomba (2019) discorre, entre muitas outras temáticas, acerca da produção de conhecimento. Desde o início do livro, a autora enfatiza sua própria escrita enquanto uma ação política: a de se colocar como sujeito, negando a condição de autoridade imposta às pessoas negras no geral, e em especial às mulheres negras. Dessa forma, é enfatizado justamente como o ser negro é colocado pelos opressores num lugar de não-intelectualidade e, a partir de entrevistas com mulheres negras, Grada Kilomba (2019) destrincha essa relação na seção denominada “performando negritude”.

A escuta sensível da pesquisadora permitiu que uma das entrevistadas falasse sobre como se sentia pressionada dentro dos ambientes universitários, onde sua inteligência era sempre posta em contraponto ao seu pertencimento racial: “Ela é negra, mas inteligente. O “mas” é o elemento dissociativo. Ele desvincula a inteligência da negritude, tornando-as categorias que se contradizem.” (Kilomba, 2019, p. 139). A partir dessa experiência, comum aos grupos oprimidos, constata-se que a oposição à deslegitimação de suas epistemologias é um dos focos de luta da EPN. Nilma Lino (2017) e Natalino Neves (2020) dão ênfase à importância da construção de uma educação que valorize tanto os saberes acadêmicos quanto os “populares” enquanto potências. Se um dos objetivos do movimento negro é educar a população negra, no sentido de inserção na educação básica e superior, vale pontuar que, paralelamente, o movimento também reivindica a consideração, de maneira horizontal, de saberes outros produzidos.

Em seu texto “Sociedade, discriminação e educação. Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.”, Vera Candau (2003) fala sobre como conteúdos “universalizados” são uma das formas de fazer a manutenção daquilo que se tem por cânone e apagar outras epistemologias. Nesse sentido, é preciso posicionar-se contra essa universalização e em favor de uma pluralização dos saberes, para que haja espaço para os diversos corpos e conhecimentos que estes carregam em si, como nos lembra Nilma Lino (2017). Assim, também aparece aqui a questão da “Razão”, levantada pelo historiador indiano Sanjay Seth (2013), que define a história enquanto um código ocidental que não consegue descrever corretamente outras experiências demundo, pois está pautado numa tradição de raciocínio específica.

Desse modo, o autor traz a importantíssima constatação da não existência de uma “Razão” por si mesma, já que toda razão é sempre a “razão de alguém” (Seth, 2013), o que se desdobra na necessidade de uma não hierarquização de conhecimentos.

Ademais, visto que um dos objetivos da Lei n.º 10.639/03 é “reconhecer e valorizar as contribuições dadas por atores sociais negros e negras” (Brasil, 2003 *apud* Silva, 2020, p. 3), a retomada de narrativas, o questionamento da narrativa vigente e a valorização de ações para e, na grande maioria dos casos, pela população negra, cumpre a função de, indo na contramão da alienação social, construir uma consciência racial crítica (Silva, 2020). Essa consciência racial crítica é outro dos objetivos específicos da EPN, na busca da construção coletiva de saberes de libertação e emancipatórios para a população negra. Como pontuado por Ramos (1985), “sem consciência crítica, o ser humano ou grupo social é coisa, é matéria bruta do acontecer”. Portanto, torna-se relevante entender a conscientização como “processo de dinamização das consciências, o desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (1985, *apud* Silva, 2020, p. 6).

Tendo isso em vista, Natalino Neves da Silva (2020 p. 5) afirma como “para entender o *modus operandi* no qual a cultura popular negra cria-recria, produz-reproduz, significa-ressignifica a condição material e os símbolos culturais societários da modernidade-tardia, é preciso mirar o cotidiano” e, a partir disso, levanta a questão da importância do resistir através da vida comum, a qual pode ser pensada desde os tempos de escravidão, com as religiosidades africanas, afro-católicas, os ritos e demais experiências coletivas, até os tempos atuais, em que a EPN ganha forma e proeminência. É nas práticas do cotidiano de ensino, nas experiências comunitárias e de luta que se encontra a potência da EPN, sempre de maneira interseccional, em articulação com as demais lutas de grupos oprimidos e buscando autonomia e libertação através do saber.

O CARÁTER PRÁTICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA

Conforme exposto anteriormente, a Educação Popular e, por consequência, a Educação Popular Negra têm em sua definição um elemento fundamental que as distingue de outras práticas educativas: a profunda articulação que guardam com os movimentos sociais, isto é, com a prática política, com a dimensão do “fazer”, no âmbito da vida cotidiana. No caso da Educação Popular Negra, esta se articula com o movimento negro, isto é, com toda organização de sujeitos negros politizados na luta contra o racismo, nos mais diversos setores.

As reivindicações do movimento negro pautam-se, não em uma romantização das relações com África, mas no reconhecimento delas. Ademais, o movimento articula-se com as lutas contra outras opressões vigentes na sociedade atual (Gomes, 2019). Um dos efeitos mais diretos das práticas de Educação Popular Negra é a ocupação, por sujeitos negros nela formados, de espaços dos quais a população negra foi historicamente excluída. Nesse sentido, a racialização pela qual passam esses indivíduos é fundamental, pois permite que, mais que uma “ocupação”, a presença deles nesses espaços seja geradora de mudanças efetivas, visto que ela enriquece, rivaliza e transforma (Gomes, 2019) os conhecimentos estabelecidos, os sujeitos ocupantes e os próprios espaços.

Há diversas práticas e movimentos que podem ser interpretados a partir da chave da Educação Popular Negra, mas, em todos ou quase todos eles, um aspecto parece comum: a relação com a cultura que tais práticas mantêm. Para compreender esse aspecto se faz importante pontuar que o termo “cultura” é de complexa definição. Segundo Abreu (2003, *apud* Santos, 2020), dada essa dificuldade em precisar o que seja cultura, uma estratégia interessante é sempre definir o termo a partir de uma contextualização, isto é, situando-o em determinada experiência social, política e histórica. Nesse caso, ao pensar as práticas de Educação Popular Negra, podemos estabelecer o recorte de que aparecem nessas atividades elementos da cultura afro-brasileira ou, em outros termos, elementos da cultura popular negra. Um exemplo são as atividades como danças e capoeira, comumente desenvolvidas por docentes que se entendem enquanto educadores sociais (Silva, 2020), no contraturno escolar. É possível observar, nesse tipo de prática, a mobilização de conhecimentos que fazem parte da chamada “cultura popular negra” — os movimentos presentes nas danças e na capoeira —, além de haver, geralmente, uma formação político-racial dos estudantes que se engajam nesses trabalhos.

A partir dessa exemplificação, podemos retomar à problemática inicial aqui posta: a definição do que seja cultura ou, mais especificamente, do que seja cultura popular negra. Portanto, em síntese e de forma bastante genérica, pode-se definir cultura popular negra como o conjunto de saberes que advém de experiências políticas, sociais, religiosas, culturais, ancestrais, entre outros, de sujeitos negros, conforme destaca Silva (2020, p. 6).

O autor analisa e reflete sobre algumas experiências interessantes que podem ser lidas enquanto práticas de Educação Popular Negra. Entre elas estão as comunidades tradicionais afro-brasileiras, especificamente as comunidades congadeiras de Minas Gerais, a partir das quais o autor reflete sobre como há, no interior desses grupos, um processo que é ao mesmo tempo de formação “intelectual” e identitária. Nessa lógica, os processos tradicionais de ensinar e aprender ali efetivados tornam esses espaços locais de aprendizagem e também de luta, reconhecimento e resistência.

Outro exemplo tratado é a experiência dos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), um cursinho articulado ao movimento negro, criado na Baixada Fluminense em 1993, que visava uma preparação para vestibulares que envolvesse, também, o desenvolvimento de uma consciência racial crítica. Por fim, o autor discorre sobre uma última experiência, pensada em um outro texto, dele mesmo, no qual se interroga sobre a identidade do educador social e a maneira como os elementos integrantes da cultura popular negra aparecem nas práticas desenvolvidas por esses educadores (Silva, 2012, apud Silva, 2020). O artigo de Natalino (2020) é uma referência interessante para o aprofundamento nessas práticas. Aqui, nos concentraremos em uma outra experiência: o Teatro Experimental do Negro.

Experiência marcante na história afro-brasileira, o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi uma companhia teatral fundada e dirigida por Abdias Nascimento e Ironildes Rodrigues, com atuação entre 1944 e 1961. O projeto pode, com alguns cuidados, também ser lido como uma prática de Educação Popular Negra. Em suas atividades, o TEN combinava educação não formal e formação profissional na área do teatro, com foco na alfabetização e educação étnico-racial. A experiência garantiu a formação de atores e atrizes com grande projeção, como Ruth de Sousa, Léa Garcia, Milton Gonçalves e José Maria Monteiro.

O idealizador da companhia, Abdias do Nascimento, foi uma figura fundamental na luta por igualdade racial e pela efetivação dos direitos humanos no Brasil. Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra no Brasil e no mundo, Abdias fundou, além do TEN, outras entidades pioneiras, como o Museu de Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), além de ter sido um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU). Sua contribuição para a questão racial e a redenção dos negros brasileiros é resultado de sua dedicação quase exclusiva a tais questões, tomadas como sua missão. Desse modo, Abdias procurava a promoção da valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e da arte, bem como a constituição de um novo estilo dramático, com uma estética própria, que não fosse uma mera recriação do que se produzia em outros países.

O engajamento político de Abdias foi o que o levou a ser preso por dois anos. Ainda na penitenciária do Carandiru, criou com outros presos o Teatro do Sentenciado. Ao deixar a prisão foi que concebeu a companhia teatral voltada para o desenvolvimento da cidadania e conscientização racial que seria conhecida como Teatro Experimental do Negro. O elenco era composto por operários e empregadas domésticas. Alguns dos primeiros membros eram analfabetos, e, por isso, foi preciso realizar cursos de alfabetização para que eles pudessem ler os textos das peças. Rodrigues (1997), sintetiza bem, a partir de sua experiência, o tipo de prática educativa desenvolvida no TEN:

O teatro experimental do negro (TEN) tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de procedência humilde. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização (...) tudo entremeado com lições sobre folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos da nossa raça (p. 27).

Silva (2022, apud Cadernos Pedagógicos da EJA — Betim), ajuda-nos a compreender porque essa experiência pode ser lida como uma prática de Educação Popular Negra. Para o autor, diante da ausência de políticas públicas educacionais, o TEN cumpriu um importante papel de promoção da consciência negra, numa época em que o discurso da democracia racial e da mestiçagem se tornava hegemônico.

O autor afirma: “Portanto, estas duas dimensões educativas, quais sejam: alfabetização de adultos (trabalhadores e trabalhadoras) e combate ao racismo sistêmico, por meio do processo de conscientização racial, são características singulares dessas práticas de educação popular” (Silva, 2022, pp. 96, 97, apud Cadernos Pedagógicos da EJA – Betim).

Partindo dessas citações, é possível fazer aqui uma retomada dos conceitos de Educação Popular (EP) e Educação Popular Negra (EPN). Conforme já debatido, essas modalidades educativas são compostas por dois elementos fundamentais: (1) a educação da comunidade, em um sentido mais “escolar” ou “acadêmico” e (2) um trabalho político de luta por transformações sociais (Brandão & Assumpção, 2009, *apud* Silva, 2020). No caso da EPN, de luta pelo combate ao racismo e pela efetivação dos direitos historicamente negados à população negra.

Contudo, para compreender o Teatro Experimental do Negro enquanto uma prática de Educação Popular Negra, faz-se necessário alguns cuidados teóricos. Deve-se considerar, em primeiro lugar, que a EPN surge enquanto conceito pedagógico posteriormente à EP, e uma de suas reivindicações é justamente a identificação, em práticas promovidas por coletivos negros anteriormente à própria existência da EP enquanto conceito, de elementos mobilizados, posteriormente, pelas práticas de Educação Popular. Um exemplo disso é o conceito de “conscientização”, central na teoria Freiriana, e que, na verdade, advém de um sociólogo negro, Alberto Guerreiro Ramos, a quem Paulo Freire inclusive credita a elaboração (*apud* Silva, 2020). Nessa lógica, vale ressaltar que, ainda que seja uma leitura posterior, compreender práticas como o TEN enquanto Educação Popular Negra é um processo válido e que apresenta possibilidade de trazer frutos interessantes.

Assim, se voltamos ao TEN e à ponderação de Silva sobre as atividades desenvolvidas por Abdias do Nascimento nessa companhia teatral, o que se observa é exatamente a presença dos dois componentes da EPN. Enquanto se desenvolvia, naquele caso, a alfabetização dos sujeitos engajados na companhia teatral, ou seja, a “educação da comunidade”, esse processo era feito visando uma conscientização racial dos indivíduos, isto é, havia uma contribuição ativa ao processo de combate ao racismo e de luta pela efetivação dos direitos da população negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente, em meio a tantos acontecimentos que nos trouxeram desalento, pode-se dizer que a Educação Popular Negra nos anima à reflexão e à ação política com o movimento negro educador e os demais movimentos sociais, como lembrado por Nilma Lino Gomes (2017). A EPN mostra-se, assim, enquanto uma prática político-epistemológica que possibilita a capacidade de comunicação e cumplicidade de modo sustentado entre os movimentos sociais, organizações e as diversas ações coletivas e experiências políticas de caráter emancipatório, com muitas entradas e saídas e sem perder as identidades.

Já se vão 20 anos desde aquele 9 de janeiro de 2003. Ainda que muito tenha sido feito desde então, abrangendo da formação de professores à produção de materiais didáticos para o trabalho nos diversos níveis de escolarização, há ainda bastante por fazer. Passados 20 anos, a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no país ainda apresenta desafios. Um deles é a necessidade de desenvolvimento de práticas durante todo o ano letivo escolar, e não somente no dia 20 de novembro com a Consciência Negra, por exemplo.

Assim como as práticas que incorporam elementos da cultura popular negra, comumente desenvolvidas no contraturno escolar, precisam ser incorporadas ao tempo escolar “oficial”, a aprendizagem sobre a negritude no Brasil deve ser incorporada ao calendário escolar “oficial”. Um dos caminhos para isso são as diretrizes que estipulam as formas como as questões étnico-raciais devem ser trabalhadas na educação. Uma das orientações é reconhecer e valorizar as raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. Assim, é interessante que sejam propostos estudos do continente africano positivamente, resgatando a importância dos negros e afrodescendentes no percurso temporal do Brasil.

Conforme a Educação Popular Negra nos demonstra, cabe às instituições de ensino pontuar a importância dos saberes tanto acadêmicos quanto populares em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação ou artística e de luta social. Assim, no caminhar das lutas de grupos oprimidos que buscam autonomia e libertação por meio do saber e reafirmam a necessidade da valorização da sua condição humana num contexto opressor, abordagens como a da EPN, que entendem a educação como um direito, mas, além disso, como devendo ser antirracista, inclusiva, comprometida com o respeito, com a justiça, igualdade e equidade para todos os sujeitos, mostram-se fundamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, Fernando de. A cultura brasileira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

Bourdieu, Pierre. (2007). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia; Rev. Maria Alice Nogueira. In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (Orgs). Escritos de educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes.

Grupo de extensão “EJA como modalidade específica e diferenciada”. (2023) Cadernos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos de Betim - Caderno 1, Capítulo 1: Jovens adolescentes na EJA e no mundo do trabalho: um diálogo necessário (não publicado).

Candau, Vera et. al. (2003) Sociedade, discriminação e educação. Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. São Paulo: DP & A. p. 15-31.

Da Silva Spohr, F.; Parise Brandalise Dalsotto, M.; Correa, Y. Educação Popular e Pedagogia Crítica: os princípios pedagógicos freireanos na formação de Educadores Populares em Saúde. Práxis Educativa, [S. l.], v. 16, p. 1–19, 2021.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Gomes, Nilma Lino. (2012). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Ação educativa.org.br.

Gomes, Nilma Lino. (2017) *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gomes, Nilma Lino. (2017). *O Movimento Negro nos reeduca*. YouTube. 12 de abril..

Kilomba, Grada. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 244p.

Ministério da Educação. (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Munanga, Kebengele. (2017). As ambiguidades do racismo à brasileira. In: Kon, N; Silva, M; Abud, C. O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectivas, p. 33-44.

Rodrigues, Ironides. (1997). Diário de um negro atuante. In: Thoth, Informe de distribuição restrita do senador Abdias do Nascimento n. 03. Brasília: gabinete do senador Abdias do Nascimento, 1997.

Seth, Sanjay. (2013). Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva? História da historiografia, Ouro Preto, n. 11, p. 173-189.

Silva, Natalino Neves da.(2020) Ed. Popular Negra: breves notas sobre um conceito. Educ. Prespect. Viçosa, MG, vol. 11, p.1-15, nov.

ANEXOS

Figura 1.

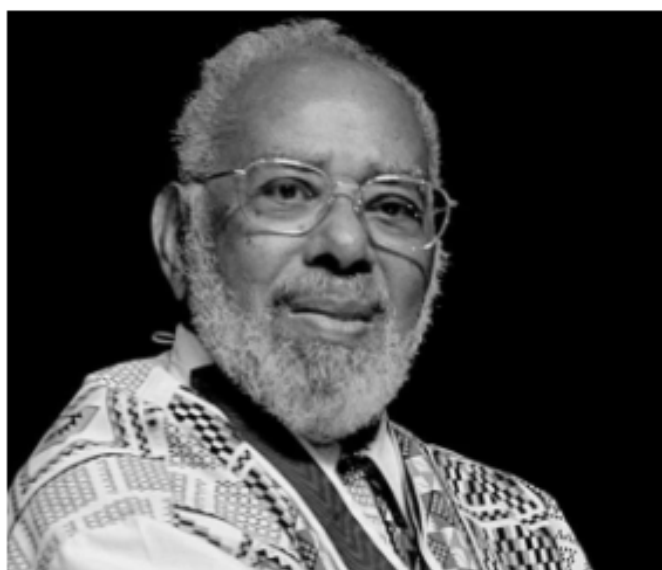
Grupo do Teatro Experimental do Negro em 30 de março de 1947.



Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_Experimental_do_Negro

Figura 2.

Abdias do Nascimento.



Disponível

em:

<https://africaemquestao.wordpress.com/2012/08/02/mini-biografia-de-abdias-do-nascim>

AUTORIA

1

Mariane da Silva Souza Graduanda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e voluntária no projeto de extensão “EJA como modalidade específica e diferenciada”

1

Lídia Aparecida da Silva Costa Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e voluntária no projeto de extensão “EJA como modalidade específica e diferenciada”.

1

Lídia Nataly Santos Sousa Graduanda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e voluntária no projeto de extensão “EJA como modalidade específica e diferenciada”.

ANGICOS COMO EMBLEMA DA EDUCAÇÃO POPULAR E DE UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Thaís de Ribeiro Pacheco
Júlia Teresa Vieira Leite
Maria Clara Gonçalves Martins

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

A experiência das 40 horas de Angicos, ocorrida na década de 1960, faz parte de um contexto no Brasil, no qual diversos movimentos, projetos e campanhas foram desenvolvidos em busca de tratar de uma mesma questão: a erradicação do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos. Para o mentor da experiência aqui tratada, Paulo Freire, era necessário enxergar o alto índice de analfabetismo na população brasileira de forma crítica, contrapondo-se às formas simplistas e preconceituosas. Para ele, tratava-se, pois, de um modelo educacional, de uma forma de ver o mundo, de concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo, pois

o encara ora com uma “erva daninha” — daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” —, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista (Freire, 1981, p.11).

Antes de tratarmos sobre as reflexões acerca do contexto em que Paulo Freire escreve sobre a questão do analfabetismo no Brasil e da experiência projetada e vivida por ele e todos os envolvidos, cabe apresentar a cidade de Angicos e suas especificidades. A cidade, que está há 156 quilômetros de Natal (RN), apresentava, na época, cerca de 9.542 habitantes, sendo 75% não alfabetizados (Lobo, 1963), e hoje

Embora iniciativas tenham sido tomadas ao longo desses cinquenta anos, o município ainda apresenta 26,5% de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, segundo estudo do Observatório da Educação do Rio Grande do Norte que mostra como o problema foi enfrentado no período entre 1991 e 2010. Ainda em 2010, segundo o Censo do IBGE, 54,14% das pessoas com 10 anos ou mais de idade foram caracterizadas como sem instrução e com ensino fundamental incompleto (Silva & Sampaio, 2015, p. 934).

A cidade, que foi cenário de uma das experiências mais famosas de Paulo Freire, no Brasil, foi escolhida por Aluizio Alves, então governador do estado do Rio Grande do Norte e eleito em 1960, por ser nascido em Angicos, além de a cidade apresentar um alto nível de analfabetismo. Tal proposta surgiu da vontade do governador de se alinhar às iniciativas de outros Estados e cidades que já propunham programas que procuravam alfabetizar a população. Vale destacar que o prefeito de Natal, Djalma Maranhão, (Silva & Sampaio, 2015) havia iniciado a campanha “De pé no Chão também se aprende a ler”, em 1961, e o modelo estava sendo ampliado para outras cidades do Estado. Em resposta, o Governo do Rio Grande do Norte convida um grupo de pessoas, especialistas da área de Educação e que já conheciam campanhas como a citada anteriormente, para produzir um programa que incluísse nos planos a alfabetização de cem mil adultos potiguares.

A Educação é, indubitavelmente, um espaço de disputa. Vemos que, na década de 1960, a quantidade de analfabetos era tratada como um problema a ser solucionado pelo Estado, sem considerar que tal problemática foi, e é, consequência da forma como o Brasil foi construído por uma elite letrada e que excluiu as camadas populares dos ambientes escolares.

Paulo Freire planejou o programa das “40 horas” baseando-se no que já estava sendo feito sob sua coordenação na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), pelo Serviço de Extensão Cultural (SEC), em que já desenvolvia projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Além disso, é importante destacar que o Patrono da educação brasileira foi diretor da divisão de educação do Movimento Cultural Popular (MCP), fundado sob a gestão de Miguel Arraes, em Recife, Pernambuco.

ingênuos, ao expressá-la, são, na verdade, astutos. Sabem muito bem o que fazem e onde querem ir, quando, em campanhas de alfabetização, ‘alimentam’ os alfabetizandos de ‘slogans’ alienadores, em nome, ainda, da neutralidade da educação. Objetivamente, porém, se identificam ambos – ingênuos e astutos” (FREIRE, 1981, p. 11).

Paulo Freire (1981 p. 11) concebia nessas iniciativas que o ato de ensinar os saberes escolares era mais que “ato mecânico de ‘depositar’ palavras, sílabas e letras nos alfabetizando”. Acreditamos que seja interessante remontar algumas experiências de Freire para compreender a dimensão inédita de educação e de alfabetização teorizada e posta em prática no programa das “40 horas de Angicos”.

Em busca de instaurar os planos para a Educação traçados pela comitiva montada pelo governador do Rio Grande do Norte, foi disponibilizada uma verba pela Aliança pelo Progresso que

era equivalente a um ano de arrecadação do governo. Para driblar o impedimento de uma contratação direta do estado a uma agência que aportava recursos externos, foi criado o Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), uma autarquia dirigida pelo secretário de Educação que passou a ser o órgão responsável pela operacionalização das “40 horas de Angicos” (Silva & Sampaio, 2015, p. 933).

Resolvida a questão financeira (Spinelli, 2015), Paulo Freire iniciou o programa compondo a sua equipe com pessoas que já atuavam com ele em outras iniciativas para que ministrasse formações de diversas temáticas para quem fosse formar a equipe de monitores e professores na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesse momento,

Freire dava orientações gerais dos princípios que regiam a proposta e da realidade brasileira em suas contradições, dificuldades e ebulição da época (...) “40 horas de Angicos” tem esse nome por objetivar alfabetizar cerca de 300 trabalhadoras e trabalhadores em 40 horas de aulas. Entretanto, concomitante à alfabetização, eram promovidas discussões nas “aulas de culturas” problematizando a leitura de mundo “com a utilização de fichas, que continham desenhos de aspectos da cultura local e ainda sem palavras escritas, que tinham o objetivo de provocar o debate visando ao entendimento de que somos todos sujeitos de cultura, todos produtores de conhecimentos” (Silva & Sampaio, 2015, pp. 940–1).

Para tratar, em profundidade, dessa experiência, torna-se necessário debruçarmo-nos, sobre as estreitas relações entre as 40 horas de Angicos e os princípios da Educação Popular.

⁹ De acordo com Pablo Cruz Spinelli (2015, p. 98): “O MCP/PE pretendeu produzir uma cultura para o povo, de caráter político transformador, mediante uma escolarização e valorização da cultura do povo, que elevasse seu nível cultural e de consciência social, adaptada ao que sua vanguarda intelectual entendia como necessária.”

¹⁰ Conforme Henrique Alonso de A. R. Pereira descreve (como citado em Silva & Sampaio, 2015, p. 933): “A Aliança para o Progresso” foi o principal programa de política externa dos Estados Unidos no início da década de 1960, principalmente na América Latina e no Brasil, por sua importância geopolítica. O programa, que oferecia “cooperação” econômica e atenção aos problemas socioeconômicos da região, foi usado como forma de enfrentamento do que se considerava a “ameaça comunista” dos movimentos sociais brasileiros” (Pereira, 2007).

ANGICOS E A EDUCAÇÃO POPULAR

A experiência de Angicos, bem como o projeto implantado em Natal, em 1961, está inserida numa perspectiva de Educação Popular, cujo maior expoente foi Paulo Freire. É difícil falar sobre Educação Popular sem considerar as contribuições de Freire, assim como dificilmente se compreende o legado freiriano sem compreender em que consiste esse modelo de educação, quais são suas bases, seus princípios e objetivos. O projeto-piloto, coordenado por Freire e tratado neste capítulo, ganhou grande repercussão nacional e internacional devido ao curto período (40 horas) em que ele e um grupo de universitários da Universidade de Recife conseguiram alfabetizar trabalhadoras e trabalhadores rurais da pequena cidade, localizada no Rio Grande do Norte.

A princípio, é importante buscar delinear o que é a chamada Educação Popular, sua origem e seus pressupostos. Nas décadas de 1940 e 1950 começam a surgir nos movimentos populares as bases do que, mais tarde, viria a se chamar Educação Popular. O movimento inicialmente recebeu o nome de educação de base; posteriormente, chamou-se educação libertadora e, mais tarde, educação popular:

Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base (no MEB, por exemplo), de educação libertadora, ou mais tarde de educação popular surge no Brasil no começo da década de 60. (Brandão, 2006, p. 46).

Ao tratar da temática Educação de Jovens e Adultos em EJA, Saúde e Corporeidade: direito à vida, Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavra, obra organizada por Oliveira e Geia (2020 p. 131), os autores sintetizaram algumas pontuações de Peter Mayo ao analisar o contexto em que surgiu e se solidificou a Educação Popular:

Eis aqui, em linhas gerais, sete pontos que marcaram, segundo Peter Mayo (2006), o contexto em que foi forjada a Educação Popular: a) recrudescimento das ações imperialistas e luta pela descolonização da África e da Ásia; b) questionamento das atrocidades cometidas pela ditadura stalinista; c) crise do populismo no Brasil e na América Latina; d) celebração da Revolução Cubana e contestação da Guerra do Vietnã; e) questionamento da Teologia Tradicional e das estruturas eclesiais católicas que estavam, segundo os religiosos progressistas, conectadas aos interesses dos grupos econômicos poderosos; f) expansão de movimentos religiosos que defendiam a chamada opção preferencial pelos pobres, culminando com as reformas religiosas do Concílio Vaticano II e a elaboração da Teologia da Libertação, na década de 1970, por determinados leigos e elementos do clero Católico; g) fortalecimento dos movimentos sociais (Ligas Camponesas) e sindicais (Oliveira; Geia, 2020 p. 131).

Foi nesse cenário de disputa entre os modelos capitalista e socialista, durante a Guerra Fria, e de questionamento das relações de poder estabelecidas que um grupo de educadores, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, se propôs a construir algo diferente e a problematizar certos pressupostos tidos como naturais. Como o próprio nome diz e como defende Paulo Freire, maior expoente da Educação Popular, a educação não deve ser pensada para as camadas populares. Deve ser antes construída a partir de e com elas.

Para compreender melhor do que se trata, cabe definir quem são os sujeitos a que convém chamar de camadas populares. Como explica Magda Soares (2017), a palavra camadas faz referência a grupos sociais que apresentam condições sociais e econômicas semelhantes, podendo pertencer a uma ou mais classes sociais. Já o adjetivo populares é derivado da palavra povo que, nesse caso, refere-se ao conjunto de pessoas que pertencem às classes empobrecidas (pp. 126-127). Segundo os critérios do IBGE (2010), pode-se considerar que as camadas populares agregam famílias tanto da classe D quanto da classe E.

A educação popular se opõe a um modelo de educação compensatória que é, desde sua raiz, colonizadora. Basicamente, parte-se da ideia de que as famílias de camadas empobrecidas têm uma deficiência tanto linguística quanto cultural, e que as crianças provenientes desses contextos apresentam dificuldades de aprendizagem na escola devido a essas falhas de sua socialização no contexto familiar.

Seguindo essa lógica, a solução para o problema educacional no Brasil seria a criação de programas educacionais para as crianças das camadas populares voltados para, como o próprio nome sugere, compensar esse suposto déficit linguístico e cultural a que estavam submetidas em seus contextos de origem.

Essa parcela da população, vista como tábula rasa, desprovida de saberes e de cultura, deveria ser preenchida com conhecimentos considerados válidos pelas classes dominantes. De maneira análoga, a concepção de educação compensatória considerava o analfabetismo como causa do subdesenvolvimento do país e da ignorância, e deveria ser, portanto, combatido.

O que a Educação Popular faz é questionar o discurso das elites brasileiras e inverter os vetores. Nessa chave, o analfabetismo deixa de ser visto como causa da pobreza e do subdesenvolvimento do Brasil e passa a ser interpretado como consequência de uma sociedade desigual e injusta. Portanto, o alvo não deve ser o analfabetismo ou o analfabeto, e sim o combate à desigualdade e às injustiças sociais. Isso implica, em primeiro lugar, questionar essas relações de poder e saber, de maneira que esse sistema de opressão deixe de ser visto como algo natural e passe a ser percebido como algo tacitamente construído e que, portanto, pode (e deve) ser desmantelado. Nas palavras de Freire (1981):

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra (p. 16).

Em segundo lugar, a Educação Popular coloca o analfabeto e as camadas populares como sujeitos de saberes e de práticas culturais que devem ser reconhecidas e valorizadas. Isso significa que a educação deve considerar o conjunto de conhecimentos e saberes produzidos pela parcela da população explorada por um pequeno grupo que detém o poder e o controle econômico e social.

Nas palavras de Francisca Pini (2012), a Educação Popular:

Nasce, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação. Começa como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou de “cultura popular”, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente (p. 02).

A concepção de educação defendida pelos partidários dos movimentos de Educação Popular é que o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer aliado à luta das camadas populares contra o sistema de opressão instituído. Insurgindo-se contra o modelo de educação dominante, cujo objetivo é manter o status quo e a dominação de um pequeno grupo sobre uma grande maioria, a qual Paulo Freire (2018) chamou de oprimidos.

Assim, uma das palavras-chave para a educação popular é a conscientização. É só a partir do momento em que as camadas populares tomam consciência crítica da opressão e das injustiças a que estão submetidas e entendem as relações de poder do contexto onde estão inseridas, que esse povo oprimido e empobrecido passa a lutar contra a dominação e contra o sistema de exploração que o subjuga. Vale lembrar que pessoas analfabetas só conquistaram o direito ao voto e, portanto, à participação política direta, a partir da Constituição Federal de 1988.

Naquele período, marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos é vista como forte instrumento de ação política: afinal, mais de 50% da população brasileira era excluída da vida pública nacional por ser analfabeta. Os movimentos surgem da organização da sociedade civil, visando alterar esse quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir de ações desses movimentos (Galvão & Di Pierro, 2007, p. 46).

Outro aspecto revolucionário da experiência nessa pequena cidade do Rio Grande do Norte, agora do ponto de vista pedagógico, foi como se deu o processo de alfabetização e as escolhas cuidadosamente feitas pelos extensionistas envolvidos e pelo mentor Paulo Freire. Da maneira como acontecia nas campanhas de alfabetização, até então, o processo de aquisição da leitura e da escrita era tido como um ato em que o alfabetizador iria depositando palavras, sílabas, letras e frases na cabeça dos educandos que, como folhas em branco, deveriam memorizar aqueles símbolos e sons, mesmo quando tal conteúdo não fazia sentido algum para aqueles sujeitos e em nada dialogava com sua realidade.

Assim, o alfabetizador, visto como uma espécie de messias, tinha como função salvar aquele analfabeto, visto como um homem perdido, e curá-lo da enfermidade do analfabetismo. Seguindo essa lógica descontextualizada, as cartilhas até então elaboradas para a alfabetização traziam desenhos, palavras e textos que, na maioria das vezes, não tinham ancoragem na vida dos educandos. E quando tinham alguma correspondência, era trazida de uma forma infantilizada, o que não se adequava para homens e mulheres adultos, pertencentes às camadas populares. Freire (1981, p. 12) exemplifica:

Que significação pode ter para alguém um texto que, além de colocar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda: “Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, responde o autor da pergunta, “Ada deu o dedo à ave”! Em primeiro lugar, não sabemos da existência de nenhum lugar no mundo em que alguém convide o urubu a pousar em seu dedo. Em segundo lugar, ao responder o autor à sua estranha pergunta, duvidando de que Ada tivesse dado seu dedo ao urubu, pois que o deu à ave, afirma que urubu não é ave (Freire, 1981, p. 12).

Frases como essas não têm significação nenhuma para trabalhadoras e trabalhadores rurais e urbanos e, ademais, nada contribuem para poderem compreender criticamente o mundo, sua realidade e o sistema de opressão a que estão submetidos. Pelo contrário, a alfabetização deve ser um movimento de tomada de consciência, pelo qual o educando, sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, é desafiado a ler o mundo e a escrever sua história à medida em que aprende a ler e a escrever palavras no papel. Alfabetizar, para Freire, deve ser um caminho de busca e de criação; um processo político em que o educando é desafiado a decodificar o significado da palavra e da linguagem, sendo provocado a questionar a quem interessa que uma parcela da população tenha seu direito à palavra negado.

Dessa maneira, a experiência de Angicos é emblemática quando se fala sobre Educação Popular porque, mais que um projeto de alfabetização em um contexto no qual a taxa de analfabetismo era enorme, a ação ali desenvolvida envolveu também intenso processo de conscientização política. A educação é, pois, uma ferramenta imprescindível para desvelar a ideologia das camadas privilegiadas. Prova disso é que as 40 horas terminaram no dia 2 de abril de 1963 e em maio do mesmo ano houve a primeira greve na cidade (Mendonça, 2013).

ANGICOS EM FOCO: 40 HORAS QUE ABALARAM A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA BRASILEIRA

É preciso, ainda, debruçar-nos mais sobre o que significou alfabetizar em 40 horas.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que, ao falar de 40 horas, contam-se apenas as horas compartilhadas entre as trabalhadoras e trabalhadores de Angicos e o grupo de extensionistas em sala de aula. Antes disso, houve um intenso trabalho das pessoas envolvidas no projeto para conhecer a realidade daqueles e daquelas que seriam seus educandos e seu contexto cultural. Esse é, pois, um dos princípios da educação popular.

Em segundo lugar, o conceito de alfabetização diferia-se do concebido hoje, em que se divide a formação alfabética em quatro níveis de aprendizagem, sendo eles: pré-silábico; silábico; silábico alfabético; alfabético até o alcance no nível ortográfico. Já na época, era considerada alfabetizada uma pessoa que conseguisse escrever e ler bilhetes simples, grafar o próprio nome e que, assim, estava apta a votar. Isso porque, em 1963, pessoas analfabetas não tinham o direito de votar, sendo este conquistado somente com a Constituição de 1988.

Nesse sentido, num país em que, à época, tinha um índice de 40% da sua população analfabeta, significava que todas essas pessoas eram impedidas de exercer sua cidadania e excluídas de uma vida política. Inclusive, o direito ao voto era tema dialogado nos Círculos de Cultura (locais onde as aulas aconteciam, nas casas de moradores da cidade ou prédios públicos, como a penitenciária da cidade). Como se vê no livro de Carlos Lyra, *As 40 horas de Angicos* (1996), foi discutido com os alunos que, sabendo ler e escrever, teriam direito ao voto e fariam a diferença na política.

O projeto de alfabetização em Angicos matriculou pessoas de todas as idades, inclusive famílias inteiras e pessoas privadas de liberdade. A maioria deles eram camponeses cortadores de cana. O início do projeto de alfabetização de Angicos foi com a investigação do cotidiano e do vocabulário local, bem como o seu anúncio na cidade. Foi feito primeiro um trabalho de observação e de tomada de conhecimento, primeiro por aqueles que seriam os alfabetizadores participantes do projeto, sobre seus alfabetizandos: do que gostavam, sobre o que falavam e como realmente eram suas vidas.

De acordo com Francisco Spinelli (2015 p. 112), “as palavras geradoras tinham que ter relação com a situação sociológica de cada turma”, sendo escolhidas 16 para o debate nos Círculos de Cultura, dentre as 410 palavras detectadas: belota; voto; povo; sapato; chibanca; milho; feira; expresso; xique-xique; salina; tigela; cozinha; jarra; fogão; bibro e almofada. A partir delas, foram elaborados os materiais didáticos, como slides, desenhos, fichas com as famílias de sílabas, dentre outros, como destacam Francisco Canindé da Silva e Marisa Narcizo Sampaio (2015).

Nos primeiros dias de contato nos Círculos de Cultura, as atividades se baseavam em discussões sobre aspectos do cotidiano dos alfabetizandos, só depois passando para a decodificação da palavra. Conforme descrito no livro de Carlos Lyra (1996), nessas primeiras aulas foram discutidos, sempre com envolvimento dos alunos, aspectos da relação entre homens e objetos, a diferença entre cultura e natureza e a existência de outras culturas, por exemplo.

Essa concepção de alfabetização freiriana, exercida em Angicos, pautava-se nas chamadas palavras geradoras ou em problemas geradores. Os extensionistas participantes do projeto escolhiam essas palavras que faziam parte do cotidiano dos alfabetizandos, de suas realidades, e que, por isso, fariam realmente sentido para eles — ao contrário das frases usadas nas cartilhas. Dois exemplos dessas palavras são “belota” e “tijolo”. Belota, especialmente, é um exemplo de palavra que pode não ser do nosso conhecimento, mas que certamente era dos moradores da cidade de Angicos, e significa um adorno utilizado em redes ou utensílios de vaqueiros.

Inicialmente, a palavra geradora era projetada em um tipo de slide, com imagens ao lado, para relacionar a imagem e a palavra. Depois, eram divididas em sílabas como se fossem blocos que, juntos, formavam a palavra, assim como tijolos formam uma parede. Ainda, havia prolongada discussão sobre aquela palavra, a fim de gerar também uma consciência de mundo, afinal, esse era um dos principais objetivos da alfabetização para Paulo Freire: proporcionar a leitura não somente da palavra, mas também do mundo.

A partir da palavra “salina”, por exemplo, associada a uma imagem de uma salina em Macau, no Rio Grande do Norte, sugeria-se a discussão sobre a importância do sal na economia local, sobre importação, exportação e, ainda, sobre o sindicato dos salineiros. Conscientemente, os próprios alunos direcionam a discussão para as feridas que a extração de sal provoca nos trabalhadores e sobre o sal custar tão caro para eles, apesar de ter sido extraído por trabalhadores como eles.

Assim, a partir da captação das palavras geradoras, era formulado o material didático, como os slides e fichas de leitura. Silva et al. (2012, p. 72) descrevem como decorriam as aulas do projeto:

As aulas eram desenvolvidas através de situações-problema, estimulando a participação e o posicionamento crítico do educando, de modo que o adulto se educava mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências, num processo em que o homem aprende a si mesmo e aos outros sob a mediação do mundo (Silva et al. como citado em Carvalho et al., 2012, p. 72).

Assim, dava-se a leitura da palavra, passando pelo reconhecimento dos fonemas e das sílabas até a leitura de frases que traduziam as relações com o mundo. As aulas surgiam também de situações problema que geravam discussões. Poderia, por exemplo, ser trabalhada a palavra “sapato” por meio de uma imagem projetada de um sapateiro confeccionando um sapato e as indagações que direcionavam o diálogo: o sapato é feito de couro e Angicos produz muito couro, ao mesmo tempo, em que poucos da cidade usam sapato. Discutia-se também sobre a matéria-prima e sobre a arte do ofício de fabricar o sapato. Ou seja, a alfabetização era, acima de tudo, carregada de sentido, conectada com a vivência dos alfabetizandos, completa em leitura de palavra e de mundo.

Para além das aulas, Canindé da Silva e Narcizo Sampaio (2015 p. 941) apontam que “todos os dias os coordenadores dos círculos reuniam-se para discutir e trocar experiências”. Essas reuniões eram compostas por avaliações das aulas, ministradas no turno da noite, e por debates sobre os desafios enfrentados diante das e dos alfabetizandos. A partir disso, planejavam a próxima aula e realizavam o que Paulo Freire (2001 pp. 42-43) colocou como a reflexão crítica permanente da prática docente:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (...) A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 pp. 42-43).

O projeto foi, como sabemos hoje, um sucesso em todos os sentidos. Inclusive, pretendia-se expandi-lo para todo o Rio Grande do Norte e, quem sabe, até mais. Infelizmente a iniciativa foi sufocada com o golpe militar de 1964. Paulo Freire exilou-se e os alunos das 40 horas de Angicos foram obrigados a queimar seus livros e materiais. No livro de Carlos Lyra (1996 p. 12), conta-se que, voltando para Angicos 30 anos depois, em 1993, uma ex-aluna pergunta a Freire por que ele foi preso, e ele responde “Porque vocês aprenderam demais”.

Sérgio Haddad (2019) publicou uma obra biográfica sobre Freire. Ao lançar luz sobre a experiência de Angicos, o autor nos lembra que a aula de encerramento fora assistida pelo Governador Aloízio Alves, pelo então Presidente da República democraticamente eleito João Goulart e pelo general Castelo Branco.

Ao final da solenidade, o General Castelo Branco comenta com Calazans que o trabalho realizado em Angicos o preocupava, pois serviria “para engordar cascavéis nesses sertões”. No jantar, oferecido naquela noite de 1963, o general disse a Paulo que já havia sido alertado sobre seu caráter subversivo — e que agora estava convencido disso por sua defesa de “uma pedagogia sem hierarquia”. A manifestação do general, que foi empossado na presidência com o golpe militar, explica a rapidez com que Paulo seria preso já no ano seguinte, em meio à implantação do Programa Nacional de Alfabetização (Haddad 2019, p. 72).

DE ANGICOS PARA O MUNDO

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (2010),

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados, e há os que se deslocam porque devem (os “engajados” — para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 — os “comprometidos com o outro, com uma causa” (Brandão, 2010 p.40).

Trazemos aqui essa citação para refletirmos sobre o que ficou de Angicos para o mundo e para as e os educadores que sucederam Paulo Freire. A experiência das “40 horas” foi inédita e se mostrou viável por ser um modelo de iniciação do processo de alfabetização e letramento e de empoderamento da massa que se tornou povo durante as aulas. O termo “andarilhagem” remete a Freire e sua trajetória, especialmente os dois últimos tipos — os que precisam e os que devem —, pelo fato de, muitas vezes, ser ele quem se deslocava para os locais em que atuaria como educador e orientador de projetos que fizeram parte daquilo que constitui a educação popular brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Rubem (2009). Por uma Educação romântica. (8. ed.) Campinas: Papyrus, p. 29-30

Brandão, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo. Dicionário do Pensamento de Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Carvalho, M. E. G., & Barbosa, M. das G. da C. (2012). Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). Revista HISTEDBR On-Line, 11(43), 66–77. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i43.8639928>

Freire, P. (1981). Ação cultural para a liberdade (5th ed., p. 149). Paz e Terra.

Freire, P. (2001). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (20th ed.). Paz e Terra.

Galvão, A.M. & Di Pierro, M.C. (2007). Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortês.

Haddad, S. (2019). O educador: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia.

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

Mendonça, C de. (2013). 50 anos da experiência de Paulo Freire em Angicos. *A verdade*. <https://averdade.org.br/2013/12/50-anos-da-experiencia-de-paulo-freire-em-angicos/#:~:text=Angicos%20%>

Oliveira, Heli; Gea, Karina (2020). *EJA Saúde e Corporeidade: Direito à Vida*. Belo Horizonte, MG: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Pini, Francisca R. O. (2012). Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092012000100032&script=sci_arttext

Silva, F. C. D., & Sampaio, M. N.. (2015). Cinquentenário das "40 horas de Angicos":

memória presente na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira De Educação, 20(Rev. Bras. Educ., 2015 20(63)). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206307>

Soares, Magda (2017). Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto.

Spinelli, P. C. (2015). Movimento de educação e cultura popular no Brasil dos anos 1960: resistência desfeita. Repositorio.ufrn.br. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21153>

AUTORIA



Thaís de Ribeiro Pacheco Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como tutora no Projeto de Extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos” e é bolsista do Programa para Pesquisadores em Início de Carreira do Centro Lemann. Foi uma das autoras da Coleção Inéditos Viáveis e, também, da Coleção “Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo: Leitura e Alfabetização na EJA”.



Júlia Teresa Vieira Leite Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Também cursa o bacharelado em História pela mesma instituição de ensino. É professora dos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Contagem.



Maria Clara Gonçalves Martins Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, atua no Projeto de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA como tutora, e como voluntária no Projeto Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência, desde 2022.

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marielle Batista Babetto
Vitória Caroline Nogueira Silva
Gutemberg Felipe de Almeida Candido

O que se precisa urgentemente é de dar soluções rápidas e seguras aos problemas angustiantes do país. Soluções com o povo e nunca sobre ele, ou simplesmente para ele. E de se fazerem as reformas básicas (...) de que resultem os instrumentos hábeis com que façamos a nossa real emancipação interna e externa. É apanhar esse povo imerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e levá-lo a inserir-se no processo, criticamente.

Paulo Freire

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a experiência educacional da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, pensando no seu contexto de surgimento, nas suas propostas, atuações e representações em um terreno de desenvolvimento dos princípios da Educação Popular. Além de localizar a campanha no tempo e no espaço, torna-se ainda necessário relacioná-la com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de demarcar a raiz histórica da Educação de Jovens e Adultos e reconhecer as suas semelhanças com experiências de educação centradas nos sujeitos e em saberes que vão além do ler e do contar.

Deste modo, o capítulo se divide em três seções que analisam a campanha a partir do fio condutor da Educação Popular. A primeira seção é uma introdução a essa experiência, apresentando-a no tempo, no espaço e em seu contexto histórico. Enquanto a segunda seção se propõe a descrever a estruturação e o desenvolvimento da campanha nas comunidades, em Natal. Por fim, a terceira e última seção procura traçar diálogos entre a campanha “De Pé no Chão” e a Educação de Jovens e Adultos, elencando algumas aproximações e diferenças presentes nessas duas modalidades que beberam e bebem da fonte das concepções da Educação Popular.

LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O CONTEXTO DA GUERRA FRIA E DITADURA

Ao final do século XIX, começa a haver grandes debates acerca da educação, especialmente aqueles relacionados à educação pública. No Brasil já havia um movimento estatal que buscava centralizar a educação brasileira nas mãos da União, reduzindo a autonomia dos Estados e dos municípios, visando a uniformização do ensino, como é possível inferir com a criação do Ministério da Educação, em 1930. Com a Constituição de 1946, ficou prevista a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — aprovada apenas em 1961.

Apesar disso, a educação como direito garantido pelo Estado só foi positivada na nossa Constituição de 1988. Essa positivação da educação como um direito social que deve ser garantido pelo Estado foi resultado de diversas lutas que ocorreram no território nacional — e também fora dele — durante muito tempo. A campanha sobre a qual falaremos neste capítulo foi construída no ano de 1961, na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, por meio de um intenso e produtivo debate entre o poder público e a comunidade local, que teve ampla participação na construção teórica do projeto e em sua aplicação prática.

O objetivo principal dessa campanha era a erradicação do analfabetismo na população da cidade. Além de toda a importância atribuída a essa construção, por ela ter sido desenvolvida em um período em que a educação não era tida como uma obrigação do Estado, há outros fatores que influenciaram muito o destaque conquistado por essa experiência, como o período conturbado e pouco propício em que ela se desenvolveu.

Segundo a análise feita por Oliveira e Pontual (2005), devemos considerar que a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial acarretou uma série de mudanças em boa parte nas cidades brasileiras. Especificamente na cidade de Natal, foi possível observar mudanças muito substanciais, como o aumento do fluxo de aviões sobrevoando a cidade cotidianamente, em razão de Parnamirim *field* — a maior base norte-americana fora do território dos EUA. Além disso, em Natal houve uma grande transformação midiática em relação ao modo de se informar, antes da Segunda Guerra Mundial, e o que foi produzido nesse período, com uma rádio local que transmitia produções norte-americanas, como o *Jornal Inglês*, que era distribuído em Parnamirim *field* e repercutia na cidade, e, entre outras coisas, as salas de cinema que transmitiam filmes de Hollywood.

Ainda de acordo com Oliveira e Pontual (2005), estima-se que a população da cidade tenha crescido cerca de 50% entre 1941 e 1943. Esse crescimento repentino provocou a escassez de residências, além da falta de uma estrutura urbana que conseguisse suportar todo o novo contingente da cidade — contingente que permanece, em certa medida, no local até os dias de hoje. Costa (1980) escreve que Natal já possuía seus próprios problemas sociais que foram anabolizados por esse novo cenário. Entre essas questões que já eram precárias, o autor relata a situação do acesso à educação:

Em 1920, o censo escolar havia revelado que 81% dos 547.000 habitantes do estado eram analfabetos. Na década de 1930, o índice continua praticamente inalterado. Em 1933, por exemplo, por ocasião da Assembleia Constituinte, a população do estado era de 764.571 habitantes, sendo que apenas 18.959 puderam se inscrever para votar. Em 1934, menos de 2% dos 22.000 jovens, em idade escolar, tinham acesso à escola. No censo de 1940, o índice de analfabetismo continua praticamente o mesmo (80% da população), e algo em torno de 90% das crianças em idade escolar continuavam não tendo acesso à escola (...). (Costa, 1980 p. 87).

Imediatamente após o fim da Segunda Guerra Mundial, podemos destacar um contexto de extrema polarização em grande parte do mundo, incluindo o Brasil, que ficou conhecido como a Guerra Fria. Apesar do período compreendido entre o fim da Segunda Guerra Mundial e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas não formar um intervalo de tempo homogêneo da história mundial, ele é marcado por enfrentamentos entre dois campos ideológicos representados por duas grandes potências mundiais: o capitalismo dos Estados Unidos da América contra o socialismo da URSS. Segundo Hobsbawm (2008), esses enfrentamentos aconteceram através de diversas facetas e eram quase permanentes, mas o confronto militar foi abandonado quando a URSS adquiriu armas nucleares, acabando com o monopólio dos EUA sobre esse tipo de armamento. Todo esse cenário de embates constantes através de múltiplas dimensões da vida — como a música, o cinema e a propaganda — criou um ambiente de muita polarização pelo mundo inteiro.

Outro aspecto relevante do período é o golpe militar no Brasil. Apesar de posterior à experiência aqui apresentada, o período anterior à ditadura é composto por uma série de enfrentamentos ideológicos no território nacional. Dentre esses enfrentamentos destacam-se os realizados no campo das discussões sobre a educação pública brasileira.

Exemplo disso foi a batalha política travada por personagens, como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes, na Campanha em Defesa da Escola Pública contra o projeto apresentado por Carlos Lacerda. Os educadores, políticos, movimentos sociais e universitários declaravam que esse projeto apresentava um forte caráter privatista, que privilegiava os donos do capital ao invés da escola pública, gratuita e laica, que era vista como um requisito crucial para uma sociedade democrática. Apesar de toda disputa ideológica travada em diversos cenários, o projeto apresentado foi aprovado em 1961. (A educação brasileira antes de 1964, 2016).

Após a instauração da ditadura militar no território brasileiro, o governo federal voltou boa parte de sua atenção para os educadores, universitários e movimentos sociais que participaram das disputas que ocorreram entre os anos 50 e 60 do século XX e, portanto, eram reconhecidos como os verdadeiros líderes da educação brasileira. Darcy Ribeiro, ministro da educação e da cultura no governo de João Goulart, precisou se exilar no Uruguai, logo após ter seus direitos políticos cassados pela ditadura. Entretanto, sob pressão do governo brasileiro, o exílio se tornou confinamento, visto que Darcy Ribeiro foi impedido de deixar o país. Após voltar ao Brasil, foi preso por, supostamente, infringir a lei de segurança nacional.

Anísio Teixeira, que já havia sido secretário de educação da Bahia e do Rio de Janeiro, coordenador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, foi destituído de todos os seus cargos com o início da ditadura, além de ter seus direitos políticos cassados. Por fim, foi encontrado morto em um fosso de elevador sob circunstâncias questionáveis. Paulo Freire, que foi coordenador do programa nacional de alfabetização, não escapou da repressão militar e precisou se exilar por diversos anos para não ter um destino tão ruim quanto diversos companheiros de luta pela educação (DEAK, 2016).

CARACTERIZAÇÃO E ATUAÇÃO DA CAMPANHA

A campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi implantada em fevereiro de 1961 e nasceu em um momento no qual havia um reconhecimento por parte das autoridades da cidade de Natal sobre a urgência de uma maior atenção sobre a educação. Ao longo da década de 1960, a cidade de Natal contava com uma população de 154.276 indivíduos, no qual a quantidade de analfabetos girava em torno de 60.000 natalenses, sendo esse um número bem expressivo (Aquino & Pinheiro, 2019).

Dessa forma, esses números alarmantes chamaram a atenção não só das autoridades, mas também da população, que transformou a alfabetização daquele contexto em uma pauta em discussão. Nesse sentido, com tal urgência da erradicação do analfabetismo, ocorreu um encontro do Movimento Nacionalista das Rocas, no qual o comitê que reunia homens e mulheres para discutir os problemas da rua, do bairro e da cidade, passou a cobrar da prefeitura uma solução para essa questão tão importante.

Naquele período já havia as “Escolinhas”, que eram locais cedidos de maneira voluntária à Prefeitura pela população, nos quais se instalavam turmas de alfabetização. Porém, não havia dinheiro para montar uma Rede Municipal de fato, então, surgiu a seguinte ideia de um dos participantes da reunião: “se não tem escola de alvenaria, faça escolas palha e de chão batido.” Moacyr de Góes (1980), Secretário de Educação em Natal durante o governo de Djalma Maranhão, relatou em seu livro um pouco do diálogo que ocorreu naquela reunião, no início do mês de fevereiro de 1961:

Por mais de duas horas, ficamos em torno das mesmas questões: era preciso acabar com o analfabetismo — o povo queria, o prefeito também. Mas como acabar com o analfabetismo sem dinheiro para construir escolas?

Não sei, realmente, de quem veio a proposta, naquela reunião de 40 a 50 homens em mulheres: — Faça uma escola de palha! Aí, quase que todos começaram a falar simultaneamente: as sugestões surgiam, uma atrás da outra: Um galpão coberto de palha de coqueiro. — Não precisa fechar os lados, para não escurecer. — O chão pode ser de barro batido. — Faça nas Roças de Cima. — Não precisa comprar terreno; constrói num terreno, nas dunas, onde a Prefeitura diz que vai construir um cemitério, mas até agora não levantou nem o muro! (Góes, 1980, p. 29).

Essa ideia sugerida era algo viável, uma vez que, naquele contexto, essa era uma realidade de um número significativo de pessoas naquela região. Dessa forma, a proposta foi então recebida pelo Secretário de Educação, Moacyr de Góes, votada, aprovada e, assim, levada para o conhecimento do prefeito Djalma Maranhão, que logo concordou. Surgiu, assim, o treinamento de professores para receber esse novo formato, uma vez que os professores eram essenciais para o sucesso da campanha, além da construção dos acampamentos escolares.

Fernanda Mayara Sales de Aquino e Rosa Aparecida Pinheiro (2019), em seu artigo “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: um contexto de comunidade de aprendizagem”, descrevem um pouco sobre os detalhes e como funcionam esses acampamentos. De acordo com as autoras,

Esses conjuntos educativos foram compostos por um galpão circular, onde aconteciam as festividades do bairro e as reuniões de pais e educadores, e por galpões em forma retangular, onde funcionavam as salas de aulas. Nas dependências desses acampamentos escolares, existiam aviários e hortas, que permitiam a produção da merenda escolar para as turmas de crianças, que funcionavam durante o dia. No período noturno, eram oferecidas aulas de alfabetização para os adultos, que, em geral, eram pais das crianças que estudavam no mesmo acampamento pela manhã ou à tarde. (Aquino & Pinheiro, 2019, p. 4).

Para além das quebras de paradigmas, uma das coisas mais emblemáticas naquela campanha foi que as crianças que frequentavam os acampamentos poderiam ir sem sapatos e sem uniforme. Essa foi uma maneira encontrada para nenhum aluno ficar de fora, independente de sua condição social.

Durante a Campanha, além de ensinar a ler, escrever e a contar, as crianças também tinham aulas de recreação, nas quais eram mostrados atos populares e folclóricos. Dessa forma, além de serem alfabetizadas, as crianças também tinham acesso a uma educação cultural, como cantar e dançar. Ademais, houve a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura e museus de arte popular ao longo da cidade. Assim, para Aquino e Pinheiro (2019, p. 4), “podemos observar a valorização dos saberes e das manifestações culturais dos educandos e da sua comunidade nos diversos espaços de ensino-aprendizagem dessa campanha”.

Outro aspecto a ser destacado é que, durante o ensino fundamental, as crianças também eram inseridas no “De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão”, que era uma iniciativa ao aprendizado de alguns ofícios. A princípio, eram oferecidos os cursos de corte e costura, enfermagem de urgência, sapataria, marcenaria, barbearia, datilografia, artesanato e encadernação, sendo estes cursos apenas de nível inicial, não técnico. Dessa forma, as crianças passam a ter acesso não só aos estudos escolares e à valorização do saber cultural, mas também há uma aprendizagem inicial de alguns ofícios básicos, mostrando, mais uma vez, outro espaço de ensino-aprendizagem presente nesse movimento de ensino.

A campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” se constituiu, assim, em oito fases, sendo elas: as “Escolinhas”, que foi a primeira fase do ensino municipal de alfabetização, cujas aulas de alfabetização ocorreram naqueles locais cedidos de maneira voluntária pela população à Prefeitura. A estrutura, como as salas, água e energia elétrica foram contribuições da população de maneira geral: sindicatos, igrejas, clubes, associações de bairros e até residências particulares que abrigavam essas classes de alfabetização. O Acampamento Escolar foi a segunda fase, sendo a da escola de palha de coqueiro e de chão de barro batido. É nesse contexto que surge o nome De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

O Ensino Mútuo foi a terceira fase, e ela passou a ser compreendida quando a Campanha já havia criado um alto clima de mobilização popular para a erradicação do analfabetismo. As Praças de Cultura foram a quarta fase, e se tratava de uma Praça de Cultura, em Natal, que continha parques infantis, quadras de esporte e uma biblioteca. O Centro de Formação de Professores foi a quinta fase da Campanha e era dividida em três fases, nas quais oferecia cursos e treinamento para preparar os professores.

A Campanha de Pé no Chão também se Aprende uma Profissão foi a sexta fase e era a evolução da educação acadêmica para a educação para o trabalho. Nesse momento foram oferecidos os cursos como corte e costura, enfermagem de urgência, sapataria, marcenaria e barbearia, por exemplo. No mesmo momento que houve referência à aplicação do Sistema Paulo Freire por De Pé no Chão. A interiorização da campanha foi a sétima fase, quando a Campanha ampliava e se consolidava cada vez mais na cidade de Natal. A escola brasileira construída com dinheiro brasileiro foi a oitava e última fase e se referia à tentativa da Campanha em superar o seu plano de emergência e começar a edificar, de forma mais definitiva, a sua rede escolar, saindo dessa forma dos acampamentos (GÓES, 1980).

Além de todas essas fases descritas, a prefeitura também mobilizou a população para a participação da campanha. A fotografia abaixo (imagem 1) mostra uma das faixas que penduradas nas ruas do Bairro das Rocas conforme a experiência ia acontecendo, e esse ato passou a ser uma forma de incentivar essa população. Enquanto as faixas eram colocadas nas ruas, em seu texto descreviam quantos analfabetos havia ali, sendo essa uma maneira de incentivar e aumentar cada vez mais o engajamento dessas pessoas. As faixas passaram a ser uma espécie de “competição”, na qual cada rua queria ter o menor número de analfabetos descrito nessas faixas penduradas.



Imagem 1. Na fotografia, disponível no livro: De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler (1961 – 64) — Uma Escola Democrática, (GÓES, 1980, p. 91) é possível ver uma faixa pendurada na rua com o seguinte texto: "Nesta rua, restam apenas 11 analfabetos".

Além disso, a segunda fotografia, abaixo (imagem 2), mostra o momento da merenda das crianças da campanha. O lanche, em sua maioria, era a principal ou a única refeição do dia desses alunos, então, a refeição também era algo importante para a permanência desses estudantes, visto que a grande maioria dessas crianças era muito empobrecida, estando muitas vezes em situação de insegurança alimentar. Com a alimentação, os alunos podiam se concentrar ainda mais nas aulas, garantindo assim um favorecimento no processo de aprendizagem. Os alimentos utilizados na merenda escolar eram, em grande parte, frutos da própria horta cultivada nos acampamentos escolares, que eram cuidadas com o auxílio dos alunos e profissionais no local.

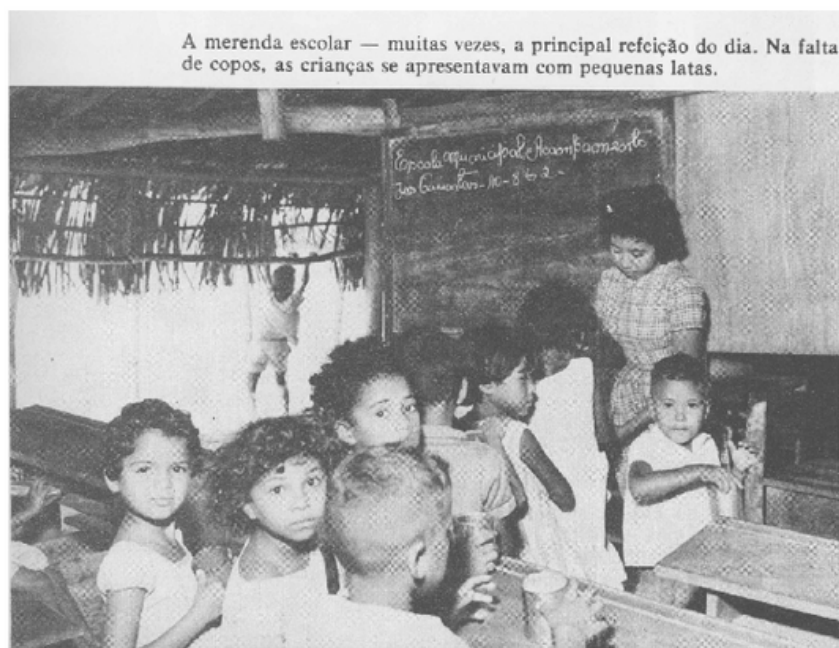


Imagem 2. Crianças em filas para receber a merenda escolar. A foto tem a descrição: "A merenda escolar — muitas vezes, a principal refeição do dia. Na falta de copos, as crianças se apresentavam com pequenas latas". Fonte: Portal Fóruns EJA Brasil. Disponível em <http://forumaja.org.br/book/export/html/1422>. Acessado em 30 jan 2023.

Por fim, a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi interrompida nos primeiros dias do golpe militar, no ano de 1964 e a maioria dos seus colaboradores foi presa, inclusive o próprio prefeito Djalma Maranhão, que foi liberto em dezembro de 1964 e asilou-se na Embaixada do Uruguai, local onde morreu aos 56 anos de idade. Nesse sentido, o que fica de reflexão desta campanha é que ela rompeu diversos paradigmas, visto que recebeu alunos sem uniforme e sem calçados, aspecto esse que muitas vezes era empecilho. Para além, foi dado a esses alunos o direito de frequentar a escola, de se alfabetizarem, de ter acesso à merenda, recreação, à iniciação do trabalho e à participação em atividades culturais.

Portanto, deve-se compreender que a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, foi implantada e aconteceu em suas condições, dessa forma, eram “escolas pobres, sim, mas escolas para um povo sem escolas” (Góes, 1980, p. 82). Conforme muito bem examinado por Moacyr de Góes (1980, p. 101),

(...) o que merece, ainda, uma reflexão crítica, é o próprio nome da Campanha: De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Ele expressa uma solidariedade a esse segmento social que não tem recursos para comprar sapatos, e ao qual estava sendo assegurada a educação como “direito de todos”, segundo rezava a Constituição de 1946. E revela ainda mais: uma adesão ao referido segmento social, quando enfatiza que de pé no chão também se aprende a ler, isto é, não aprendem a ler somente os que têm dinheiro para comprar sapatos, mas também os oprimidos pela pobreza.” (GÓES, 1980, p. 101).

DIÁLOGOS DA CAMPANHA COM A EJA

A experiência, em questão, fomentava o debate e a participação popular, possuindo uma concepção democrática e cidadã.

As características do surgimento e do desdobramento da Campanha permitem visibilizar uma escola que surge de baixo para cima, do tecido social da cidade. Vale a pena repetir que ela é, inicialmente, reivindicada nos 240 Comitês Nacionalistas que asseguram a vitória eleitoral de 1960; ela é relacionada nas Convenções dos Bairros que apoiam o candidato; ela é definida no Comitê Nacionalista das Rocas; ela é implementada por homens comuns e pedagogos de modesto currículo; ela só vai cercar-se de uma equipe de teóricos em dezembro de 1962, com o Centro de Formação de Professores (Góes, 1980, p. 96).

O trecho acima, escrito pelo Secretário de Educação, Moacyr de Góes, faz uma afirmação muito pertinente acerca da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, ao caracterizá-la como fruto da mobilização social que se alicerçou, sobretudo, nos movimentos do povo pela garantia de direitos. Vejamos aqui, então, um dos primeiros diálogos da experiência vivida em Natal com a Educação de Jovens e Adultos: a construção de algo que esteia a luta pelo e com o povo.

No tempo presente, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade regulamentada e prescrita nas linhas da Constituição como um direito à educação garantido em escala federal. Todavia, sabemos que a educação e a EJA como direito não germinaram de modo espontâneo, se não pela luta popular por direitos e por medidas de reparação histórica aos que tiveram seus direitos negados. Desse modo, a configuração da Educação de Jovens e Adultos como política de Estado, e não como campanha transitória de governo, realizou-se, antes de tudo, pela insurgência e demanda popular. Não obstante, ainda se faz insistente que lutemos pela defesa da EJA como um direito que requer contínuo investimento e manutenção, para que esta seja garantida plenamente e nas linhas de uma educação libertadora.

Nesse sentido, quando analisamos a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, e os outros movimentos que se comprometeram com a educação popular nesse mesmo período dos anos de 1960, é mais que significativo referenciarmos essas experiências como o princípio histórico que constitui a atual Educação de Jovens e Adultos. As experiências pela busca de condições dignas de vida, entre elas o acesso à escola para todos e ao letramento de adultos e idosos, é uma das características que marcam a participação das classes populares nos movimentos sociais que eclodiram a partir de 1900 e que se avolumaram-se em 1960, à luz da campanha ocorrida em Natal. É nesse momento, portanto, que o Brasil, junto à América Latina, vê nascer a concepção e a prática de uma Educação Popular que foi basilar para a formação e continuidade da Educação de Jovens e Adultos conhecida hoje por nós.

Conforme se expressa no delinear das seções anteriores, mas sendo ainda preciso reafirmar, o fundamento da Educação Popular ultrapassa o simplismo de uma educação para as classes populares, de tal maneira que basta que seus alunos sejam sujeitos empobrecidos a serem alfabetizados e receptores passivos de conhecimentos restritos ao currículo escolar.

Antagonicamente, a Educação popular tem como princípio a educação feita com o povo, no sentido mais simbólico possível dessa preposição. De modo que a prática de educar sempre considere e respeite os saberes dos seus educandos, tendo como princípio o espraiamento das possibilidades de ser e estar no e com o mundo, conforme expressa Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (2005). Em semelhança, Freire também faz uma consideração sobre a educação libertadora, que é muito cara e elementar à prática da Educação Popular, quando pontua que ela é uma educação política, ética e gnosiológica, bem como está orientada para a transformação da sociedade e na insurgência contra as desigualdades.

Portanto, interpretar a experiência da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, considerando seu caráter de Educação Popular, lançará luz ao intento das suas ações e ao seu diálogo com a Educação de Jovens e Adultos.

Vejamos, para que uma educação libertadora se realize, para além de uma concepção teoricamente fundamentada e analisada por especialistas e intelectuais acadêmicos, é necessário que ela se faça na ação, ou melhor, a partir da ação-reflexão-ação, como sublinha Paulo Freire (2004). Neste sentido, é medular a existência de práticas pedagógicas contextualizadas nos saberes e acepções do indivíduo e da sua comunidade, de um ensino-aprendizagem que considere o educando e o seu território como protagonistas e que, a partir dali, crie conexões com outros saberes e acontecimentos desconhecidos.

Dito isso, a campanha experienciada nas comunidades de Natal nos apresenta práticas pedagógicas interessantes que dialogam com essa concepção de educação popular e libertadora que talhamos nesses últimos parágrafos. Não obstante, tais práticas específicas e diferenciadas também perpassam a proposta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como são o fio condutor de uma educação de fato transformadora. Então, para que se façam notórias essas constatações acerca da experiência “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos, é relevante referenciar algumas ações da campanha com este sentido, entre elas: a presença de um material próprio e contextualizado; e a consciência do atravessamento do mundo do trabalho na escola a partir do programa “De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão”.

A construção e o uso de um material didático próprio e contextualizado nos saberes dos educandos é uma das primeiras características que definem a campanha como um empreendimento de Educação Popular que se compromete com o ensino e a alfabetização protagonizada pelo sujeito. A iniciativa de produzir um “Livro de Leitura” (imagem 3) que se apropriou de palavras familiares àquelas comunidades (imagem 4), a fim de principiar o processo de alfabetização de modo contextualizado, é sem sombra de dúvidas um fato bastante relevante para o desenvolvimento da didática e da questão pedagógica, mas é também muito simbólico à valorização dos educandos e dos seus valores.

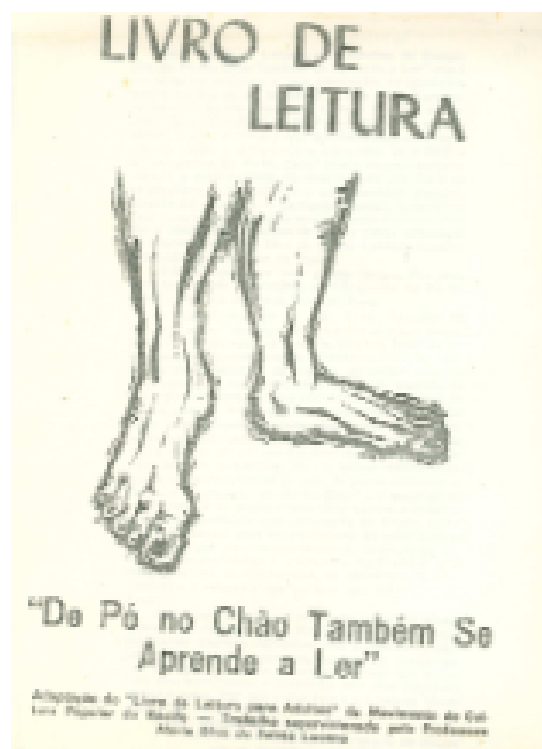


Imagem 3. *Capa do Livro de Leitura da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”.* Fonte: Portal Fóruns EJA Brasil. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/leituralivro.pdf>. Acessado em 29 jan 2023.

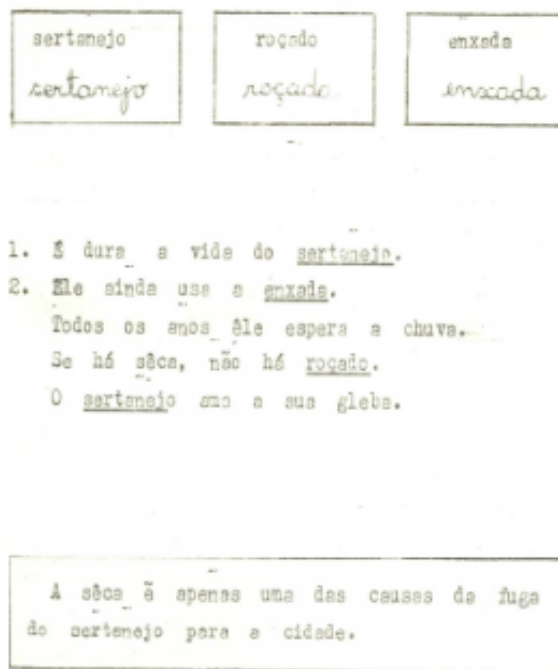


Imagem 4. *Página 55 do Livro de Leitura da Campanha, com recorte que demonstra o uso de palavras conhecidas pelos educandos. Fonte: Portal Fóruns EJA Brasil. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/leituralivro.pdf>. Acessado em 29 jan 2023.*

É interessante notar que, para além do uso de palavras e dialetos comuns ao cotidiano das pessoas que viviam nas comunidades onde a campanha atuou, o material didático também trabalhou com a construção da consciência política. O livro colocava tais palavras geradoras em situações que despertam o questionamento das desigualdades e levam à sua refutação. Essa proposição se faz desde a contracapa do material, mas um bom exemplo disso aparece na página vinte e sete, onde se lê:

- O operário luta pela vida?
- Sim, a luta diária do operário é dura.
- O salário do operário dá para o pão?

Além de fomentar a consciência crítica acerca da sua realidade, o Livro de Leitura não hesitou em valorizar a cultura dos educandos, apropriando-se dos costumes, da imaterialidade e materialidade produzida naquele território. Citou em suas páginas o Babelô, dança de roda com ritmo ao som de instrumentos de percussão, muito conhecida e típica nessas comunidades de Natal.

Semelhantemente, a presença de um material didático-pedagógico próprio para a Educação de Jovens e Adultos é algo de extrema relevância. A EJA é uma modalidade específica e que se distancia do currículo do primeiro e segundo ciclo de ensino, é cheia de desafios que perpassam desde a heterogeneidade geracional até a forte presença do Mundo do Trabalho na vida de seus educandos. Inclusive, este último aspecto do trabalho como imperativo na Educação de Jovens e Adultos também aparece na campanha em Natal, por meio do programa conjunto “De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão”.

Por fim, essa outra parte do programa da campanha empreendia o ensino profissionalizante de ofícios como barbearia, sapataria, corte e costura. Tal projeto demonstra a consciência de que o trabalho lampeja como uma necessidade imperativa na vida de muitos sujeitos materialmente empobrecidos. O trabalho precoce é uma realidade maciça que atravessa a trajetória de muitos educandos, tanto na EJA quanto na campanha “De Pé no Chão”. A premência do trabalho para complementar a subsistência familiar desponta no momento em que os sujeitos deveriam acessar a escola, o lúdico, a própria infância e ou adolescência. Desse modo, a presença de alternativas que possam garantir dignidade no mundo do trabalho, seja pela profissionalização, seja também por meio de priorização da permanência plena desses educandos na escola, é o alicerce de uma educação popular consciente da realidade do território e dos seus sujeitos. Todavia, não se pode perder de vista a emergência de políticas públicas mais viscerais que firmam o acesso aos direitos básicos e respeitam os ciclos de vida de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” ocorreu em um contexto em que a educação ainda não era assegurada na Constituição, sendo construída por meio do desejo e da luta da população da cidade de Natal em conjunto com a Prefeitura. Ao observar a urgência pela erradicação do analfabetismo que assolava um número significativo de natalenses, a campanha se desenvolveu por meio das condições que eram cabíveis naquele contexto: escolas de palha e de chão batido, além de ter sido expressão da resistência em um contexto desfavorável às ideias progressistas e voltadas para as camadas populares. Apesar de ter durado somente 3 anos, com sua interrupção causada logo nos primeiros dias após o golpe militar de 1964, ao analisar esse capítulo, pode-se observar que a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi além do seu objetivo inicial, que era erradicar a taxa de analfabetismo da população de Natal. Ela ofereceu dignidade ao aceitar seus alunos menos favorecidos nos acampamentos escolares sem exigências materiais, trabalhou o senso crítico, apresentou os saberes e valores culturais e mostrou a iniciação ao trabalho.

Nesse sentido, é inegável o reconhecimento da população, tanto quanto dos visitantes não locais, sobre os feitos dessa campanha que quebrou paradigmas ao receber seus alunos da forma que eles conseguissem ir. Esse aspecto tão emblemático, de acordo com Góes (1980), foi logo notado em uma reportagem realizada pelo jornalista Exedito Silva sobre a democratização do ensino municipal. Ao relatar sua experiência ao visitar o Bairro de Rocas — a escola de palha de coqueiro e de chão de barro, sem exigências de farda nem sapatos, o jornalista escreveu que, “agora, em Natal, até de pé no chão se aprenderia a ler...” (Góes, 1980, p. 54).

Ademais, ao finalizar a análise da campanha neste capítulo, faz-se notório alguns aspectos em comum com a modalidade específica da Educação de Jovens e Adultos ao perceber que o seu direito constituído também se deu por meio do desejo e da demanda popular, além de também trazer consigo o resgate da dignidade dos estudantes inseridos na modalidade. No limite, esmiuçar a campanha experienciada em Natal não somente evidencia o caráter de Educação Popular que alicerça e sustenta a EJA enquanto modalidade regulamentada e diferenciada, mas nos provoca a defendê-la enquanto reparação social e política pública por direito. De modo que a citação de Freire, que abriu o presente capítulo, toma seu sentido prático ao lançar luz sobre experiências de uma Educação feita sempre “com” e “pelo” sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aquino, Fernanda Mayara Sales de & PINHEIRO, Rosa Aparecida (2019). Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: um contexto de comunidade de aprendizagem. Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/16014/11341>. Acesso em: 30 de janeiro de 2023.

Costa, Fernando Hippólito da. (1980). História da base aérea de Natal. Natal: Universitária.

A educação brasileira antes de 1964. (2016). Memórias Da Ditadura. <https://memoriasdeditadura.org.br/antes-do-golpe-2/>

Fórum EJA De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1422> . Acesso em: 30 de janeiro de 2023.

Freire, Paulo. (1963). Conscientização e Alfabetização — Uma nova visão do Processo. Universidade de Recife.

FREIRE, Paulo. (2004) Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2005). Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Góes, Moacyr de. (1980). De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) - Uma Escola Democrática. Rio de Janeiro.

Hobsbawm, E. (2008). Guerra Fria [Review of Guerra Fria]. In E. Hobsbawm (Ed.), A era dos extremos - O breve século XX, 1914 - 1991. Companhia das letras.

Oliveira, Giovana Paiva de & Pontual, Virgínia Pitta. (2008). A cidade e a guerra: A visão das elites sobre as transformações do espaço da cidade do natal na segunda guerra mundial. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

AUTORIA

3

Marielle Batista Babetto Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-graduanda em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atua como tutora do Projeto de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA, desde 2022, além de ser professora na Rede Estadual de Minas Gerais.

3

Vitória Caroline Nogueira Silva Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora de História da Rede Estadual de Minas Gerais. Atua como tutora do Projeto de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA, desde 2022.

3

Gutemberg Felipe de Almeida Candido Licenciado em História e bacharelado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2027). Atuou por dois anos na segurança da área educacional, no sistema prisional mineiro, como policial penal e como tutor em atividades relacionadas ao ensino superior dentro do regime fechado (2020-2021). Atua como tutor do Projeto de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA, desde 2022.

**O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Thais Carolina Mendes Araújo
Gabriella Abgail Gomes Mendes
Matheus Fernandes de Aquino
Marcial de Carvalho Júnio

O nosso drama não é só alfabetizar. Junto a isso, a urgência de muito mais. Há urgências gritantes de se abrirem aos nossos camponeses, operários e sua família, as riquezas da educação de base, fundamental, educação que chamaríamos de cultura popular, a qual tem de fazer o homem despertar para os seus próprios problemas, encontrar soluções, aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes, a andar com os próprios pés, a dividir seus destinos, buscar sua elevação cívica, moral, econômica, social e espiritual. É esta a escola que temos de jogar no seio das populações camponesas e operárias, através de seus métodos próprios, já experimentados e vitoriosos.

D. José Vicente Távora

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade específica e diferenciada, é tributária da Educação Popular, movimento iniciado nas décadas de 1950 e 1960, que se insurge contra uma educação elitista, indagando relações de saber e relações de poder. Grosso modo, o aludido movimento buscava construir uma prática educativa contextualizada e problematizadora, que considerasse os saberes e as experiências dos sujeitos em processo de alfabetização, bem como para a construção de uma educação transformadora.

Freire (1982), na obra *Ação Cultural para a Liberdade*, examina cartilhas destinadas aos camponeses nordestinos, que ainda não haviam se apropriado da leitura e da escrita. Uma das constatações feita pelo autor diz respeito ao caráter descontextualizado dos materiais didáticos. De modo geral, as palavras usadas nos textos não pertenciam ao universo vocabular dos educandos, as informações não continham nada que dialogasse com as necessidades de aprendizagem deles. Eis uma das questões formuladas pelo pensador:

Que podem um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender, criticamente, a situação concreta de opressão em que se acham, através de um trabalho de alfabetização, em que se lhes diz, adocicadamente, que a “asa é da ave” ou que “Eva viu a uva?” (Freire, 1982, p. 15).

Observe-se que o autor questiona o valor pedagógico e político de frases artificiais e sem sentido, usadas para alfabetizar camponeses nordestinos. Artificiais, porque, na vida prática, as referidas frases, a despeito da sonoridade, não contribuem para ampliar a visão de mundo dos estudantes. Sem sentido, porque os materiais da cartilha não dialogam com os contextos sociais nos quais se encontram inseridos os trabalhadores camponeses.

Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizando necessitam perceber a necessidade de outro aprendizado: o de escrever sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeito (...). Na verdade, somente na medida em que aos alfabetizando se problematiza o próprio analfabetismo é que é possível entendê-lo em sua explicação mais profunda. Não será com “Eva viu a uva”, a “Asa é da ave” que se logra objetivo (Freire, 1982, p. 20).

Este capítulo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, uma proposta de alfabetização contra hegemônica, que buscava, por meio do diálogo e problematizações, construir materiais que não apenas asseguravam mecanicamente a apropriação do processo de decodificação da leitura e da escrita pelos adultos alfabetizando, mas contribuir para a construção de uma educação cidadã. Estamos nos referindo ao Movimento de Educação de Base (MEB), cujos trabalhos se iniciaram em 1961 e foram encerrados pela ditadura militar em 1966.

Dividido em duas seções e as considerações finais, o trabalho, em foco, aborda questões pertinentes ao processo educativo, bem como os fundamentos de uma Educação de Jovens e Adultos emancipatória. A primeira seção descreve, em linhas gerais, a genealogia e os princípios do MEB. A segunda seção apresenta parte dos materiais pedagógicos elaborados pelo aludido movimento. As considerações finais reafirmam a necessidade política e pedagógica de os profissionais docentes, que atuam na Educação de Jovens e Adultos, revisitar as experiências da Educação Popular, especialmente a do MEB, a fim de reafirmar o compromisso histórico da Educação de Jovens e Adultos como uma educação engajada, comprometida com a justiça social.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

O Movimento de Educação de Base integra os movimentos de Educação Popular que ganharam visibilidade na década de 1960. Com foco no contexto e nos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico, o MEB faz parte de um conjunto de movimentos que tiveram origem na Igreja Católica, que buscavam, em geral, uma transformação da realidade da parte marginalizada da população, sobretudo no campo, por meio de propostas educacionais.

A Ação Católica Brasileira (ACB), de 1935 e a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, fundada em 1952, influenciaram de forma direta na criação e execução do MEB. Havia uma preocupação de parte da Igreja em reordenar suas práticas e se aproximar das classes mais oprimidas da sociedade. A ACB surge a partir dessa lógica e teve como ponto forte de atuação os estudos sociais da Igreja Católica. A partir de 1950, com esse intuito de estar mais próximo da população, foram promovidas subdivisões dentro da ACB com a colaboração de Padre Helder Câmara e Padre José Távora.

Nessa fase, a ACB se subdividiu em: JAC – Juventude Agrária Católica; JEC – Juventude Estudantil Católica; JOC – Juventude Operária Católica; JUC – Juventude Universitária Católica, dentre outras frentes. Essa subdivisão demonstrava o interesse da Ação em manter contato com a juventude universitária, na intenção de dar manutenção às pautas da Igreja nesse meio, assim como das juventudes em outros contextos específicos, como os do campo, da escola e do mundo do trabalho.

O cenário sociopolítico brasileiro precedente era o de democratização, com crescente debate político e social, marcado pelo fim da Era Vargas. Na década de 1950, já durante o governo de Juscelino Kubistchek, na construção de um país modernizado, houve o investimento em campanhas contra o analfabetismo, já que este era visto como um atraso ao desenvolvimento econômico do país. Nesse período, quase metade da população brasileira era analfabeta, os índices eram ainda maiores nas zonas rurais. O projeto empreendido pela Igreja visava então atender e denunciar o abandono sob o meio rural, ela entendia que era papel do Estado atuar através de políticas públicas como a reforma agrária, a ampliação das leis trabalhistas e a extensão do ensino básico a essa população (Bilhão & Klafke, 2020, p. 5).

É importante ter em mente que não havia — e naturalmente nunca houve — um consenso dentro da Igreja; havia grupos mais conservadores e outros mais progressistas. Existia a manutenção dos privilégios ao manter a relação com o Estado, mas ainda assim encontravam-se grupos preocupados com a justiça social. Monsenhor Dom Helder Câmara, durante a década de 1950, pensou em um órgão que discutisse os interesses da Igreja. Tal órgão reuniu bispos de todo o país, e em 1952 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil foi fundada. A CNBB dotava o corpo eclesiástico de um engajamento político maior, o que colaborou diretamente para a ação da parcela mais progressista preocupada com a necessidade de aplicação de reformas de base (Menezes, 2017, p. 32).

Inspirado no projeto de educação rural de larga escala denominado Acción Cultural Popular (ACPO), visto na Colômbia, o bispo Dom Eugênio de Araújo Salles trouxe e aplicou o modelo em Natal, em 1948 (Bilhão & Klafke, 2020, p. 5). O sucesso da experiência motivou Dom Távora a lançar as bases do ensino que atenderia a população marginalizada ao estender a radioeducação através do MEB. Em 1960, o Governo Federal, então presidido por Jânio Quadros, resolveu o formato educacional em nível nacional. Com esse apoio e a gestão da CNBB, o movimento construiu um material didático próprio, voltado para o trabalhador rural e o camponês.

O instrumento de ação utilizado pelo MEB e o que possibilitou o alcance nacional, foram as escolas radiofônicas. Essas escolas aconteceram através das emissoras de rádio que a Igreja Católica possuía, sendo uma espécie de retomada de formato que já acontecia anteriormente com o Sistema Rádioeducativo Nacional, o SIRENA. Durante a primeira metade do século XX, a população rural ainda era muito densa, e as escolas radiofônicas eram mais eficazes para atingir um maior percentual de habitantes. Dessa forma, essa era uma ótima medida para chegar aos locais que o Estado não conseguia atender. A ação do MEB contava com a presença de jovens dos movimentos estudantis católicos, os quais, embora recebessem influência da educação popular, tinham um dinamismo muito próprio e um caráter eclesiástico forte. Uma das características é que na programação escolar, havia quadros vinculados à Ação Católica Brasileira.

Foi a partir do 1º Encontro Nacional de Coordenadores do movimento que o sistema tomou uma forma mais concisa. Em teoria, o MEB realizava um estudo de área para analisar as principais dificuldades do local. Visava compreender a situação social e econômica da população e o quanto de interpretação aquela população tinha sobre sua realidade. O trabalho do Supervisor dos locais era realizar os estudos de área para adaptar a educação conforme a necessidade do local, definir onde seriam instaladas as escolas e outros processos estruturais. É importante ter em mente que as escolas eram heterogêneas. Maranhão, por exemplo, foi diferente, pois apesar de não terem as rádios disponíveis, eles treinavam lideranças para formar sindicato rural e manter contato direto com a população.

Os monitores eram peças fundamentais para a realização e singularização da educação. Em geral, eram pessoas pertencentes à própria comunidade que se dispunham a realizar auxílio gratuito para comunidade, realizando a conexão entre o professor-locutor e os estudantes, por isso, recebiam um treinamento específico. A grande maioria era de mulheres entre 15 e 20 anos, todas católicas, reforçando a ideia das frentes católicas estando presentes na ação dentro do MEB. Era importante que toda a comunidade estivesse envolvida para que se construísse uma noção de grupo, de que a educação era de todos (Fávero, 2006, p. 142). Na produção das aulas nas escolas radiofônicas do MEB havia uma descentralização muito grande, o que possibilitou a adaptação do formato e do conteúdo transmitido pelas rádios. Natal, por exemplo, ficou com a experiência pioneira em 1962 de transmitir o Curso de Politização, devido à eleição municipal, trabalhando a importância do voto. O MEB/Recife, por sua vez, sistematizou uma série de programas sobre cultura popular e cultura erudita, visando a valorização artística nordestina (FÁVERO, 2006, p. 151).

Como já foi pontuado anteriormente, o MEB surgiu a partir de uma parceria entre a CNBB e instituições do Poder Público, como o MEC, em âmbito nacional, e algumas prefeituras, no nível local. Apesar de sua criação estar associada ao movimento progressista no interior da Igreja Católica, que buscava sanar mazelas sociais por meio de projetos assistencialistas, surpreendentemente, o programa também recebeu apoio da ala conservadora da Igreja — ainda que temporariamente — pois enxergavam o MEB como uma forma de refrear a influência do comunismo no país.

Nesse sentido, tendo em vista que o alvo privilegiado do movimento eram as populações interioranas e rurais de regiões carentes e que apresentavam um alto índice de analfabetismo, observa-se que o programa se consolidou de maneira muito amplificada. Atingindo quatorze Estados, em especial os das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, os quais apresentavam os piores índices de escolarização no país. Chegou a atingir direta e indiretamente entre cinco e oito milhões de pessoas, sendo que, desse total, trezentos e vinte mil alunos concluíram o ciclo de alfabetização. Assim, é importante ressaltar que a forma como o MEB se estruturou fez com que atingisse grupos muito heterogêneos e, por isso, se constituiu de forma multifacetada, atendendo grupos muito distintos, com necessidades e vivências que não poderiam ser homogêneas em uma metodologia de ensino e currículo únicos.

Entretanto, em termos de infraestrutura e recursos, o MEB se mostrava bastante limitado, o que, em alguns casos, dificultava a consecução das aulas e, em casos mais graves, impediam-nas de ocorrer completamente. A sede oferecia apenas um quadro de giz; um rádio com as primeiras quatro pilhas, já sintonizado na estação pela qual as aulas seriam transmitidas; lampiões de querosene para localidades onde não havia energia elétrica; e os materiais didáticos, como cartilhas e livros. Todavia, as escolas eram lugares geralmente, improvisados: escolas isoladas, casas paroquiais, sedes de fazenda ou, em casos mais precários, a própria casa dos monitores ou barracões.

Desse modo, tendo em vista que não havia uma equipe técnica especializada para cuidar e gerir a estrutura, todas as funções dessa natureza eram delegadas ao monitor, o que acentuava o problema. Ademais, no que tange à divisão interna do MEB, havia uma emissora, que na maioria dos casos era propriedade da Igreja, a coordenação, apoio administrativo, supervisores que ficavam encarregados de selecionar e treinar os monitores e por avaliar o funcionamento das escolas, e os professores-locutores, que eram responsáveis por produzir e narrar as aulas para os alunos do MEB. Esse último grupo era selecionado pelos bispos e recebiam um treinamento intensivo de 12 dias para poder se adequar ao formato do MEB e atuar no programa.

Assim, é possível observar que a estrutura do MEB não contava com muitos recursos: não há uma infraestrutura vigorosa; muitas das coisas são improvisadas; os recursos disponibilizados pela sede são limitados; e aqueles que atuam na docência, para além de terem uma capacitação técnica limitada, como no caso dos monitores, não recebiam incentivo financeiro para atuar no programa. Entretanto, diante do cenário apresentado, cabe ressaltar que a atuação do MEB ainda assim foi surpreendentemente expressiva. No seu auge, em 1963, o programa contava com quase oito mil escolas, distribuídas em quatorze Estados e quase quinhentas mil cidades. Além disso, as Equipes Locais juntas somavam quase 500 pessoas, para além do grupo que compunha a sede, o qual possuía cerca de 50 pessoas. Desse modo, mesmo com os empecilhos apresentados, nota-se que o MEB conseguiu realizar um trabalho contundente.

Em adição, cabe pontuar que o MEB não visava construir e implementar uma educação para as pessoas, mas com elas. A maneira como ele se estruturou torna explícita a preocupação com o enquadramento do processo educativo na realidade dos indivíduos contemplados. De maneira gradual, o MEB se tornou parte do cotidiano dos indivíduos da comunidade. Esse processo, no que lhe concerne, não ocorreu apenas de maneira espontânea: como o programa foi construído contribuiu para a criação desse vínculo. Antes de ser implementado em uma região, o MEB realizava uma espécie de estudo do meio para sondar as necessidades e a realidade da comunidade.

Em seguida, havia um processo de seleção de monitores para atuar em conjunto com os alunos, tendo em vista que, por ser um programa de alfabetização radiofônico, a possibilidade de contato direto entre discente e docente era minada. Os monitores — os quais eram, majoritariamente, mulheres de quinze a vinte anos, em sua maioria casadas e católicas — eram indivíduos que faziam parte da comunidade e que se constituíam, então, como lideranças locais. Essa particularidade permitiu uma maior aproximação dos alunos aos objetivos do MEB, uma vez que, por estar imerso na vida cotidiana da população, o monitor era capaz de aplicar os métodos que aprendera em seu treinamento — oferecido pelo MEB — de maneira mais eficaz, tendo em vista que tinha conhecimento das carências da população.

Logo, novas ideias de execução das atividades de alfabetização, especificidades dos materiais didáticos e outras demandas dos alunos eram acompanhadas e levadas para os supervisores e para a sede, o que aumentava a eficácia do programa. Ademais, a matrícula dos alunos, o monitoramento da frequência, o acompanhamento dos alunos durante as aulas, o cuidado com o espaço onde ocorriam as aulas, a aplicação de provas e o envio de relatórios também eram tarefas delegadas aos monitores.

Cabe também destacar que o trabalho dos monitores era completamente voluntário. O voluntarismo, por sua vez, pode ser explicado pela conexão do MEB com a Igreja: havia um caráter apostólico que circunscrevia as atividades do monitor. O pagamento não seria feito em dinheiro, mas pela graça divina que receberia por fazer o bem. Ademais, como destaca Fávero (2006), o discurso religioso não tinha fim em si mesmo, mas mascarava um interesse econômico: a redução de custos do MEB, tendo em vista que o orçamento era limitado. Contudo, nem sempre os monitores aceitavam passivamente o voluntarismo ao qual eram submetidos. Há casos, como o de Estância, em Sergipe, em que os monitores denunciaram, por meio de uma carta, a exploração à qual eram submetidos (Fávero, 2006, p. 138).

Por meio dos relatos analisados por Fávero, é possível perceber que eles estavam conscientes da injustiça que permeava sua condição, já que o trabalho executado era essencial para a progressão do MEB e, mesmo assim, eles não recebiam nenhum retorno em dinheiro por toda a dedicação que empregavam no programa. Mas a insatisfação dos monitores não se tratou de um movimento generalizado. Como aponta Fávero (2006, p. 139), a monitoria era uma forma de “(...) exploração da qual só se escapa quando se tem uma perspectiva política bastante clara e quando se luta por outro modelo de sociedade ou pelo menos para diminuir a exploração extrema na sociedade em que se vive”, o que certamente não era a situação em que se encontrava a enorme maioria dos monitores, já que o único pré-requisito para ocupar a função era ser alfabetizado. Portanto, a consecução das atividades do MEB não teve como entrave essa questão, pois, na maioria dos casos, os monitores acataram o discurso religioso de cuidado ao próximo para se submeter ao voluntarismo.

Para além do trabalho dos monitores, o MEB se inseriu na comunidade por meio da aproximação com a cultura e o cotidiano dos locais, não apenas apresentava recursos com fins didáticos, mas também anunciava pela rádio comunicados pertinentes à vida da comunidade, como programas de vacinação e conteúdos culturais, a exemplo de músicas, poesias e contos populares. Esses fatores auxiliaram na construção de um vínculo entre a comunidade e o MEB, o que, de certa forma, aumentava a eficiência do programa. Mesmo durante as férias, as rádios continuam funcionando com programas que mesclavam cursos de história, apresentados na forma de dramatizações, recurso didático bastante utilizado em processos educativos radiofônicos, e de geografia, que ocorriam por meio de viagens narradas pelas regiões (Fávero, 2006, p. 150). Logo, todos esses elementos, associados ao trabalho de base realizado pelo monitor, contribuíram para a criação de um vínculo muito forte entre a comunidade e o MEB, o que garantiu maior adesão ao programa, para além de aumentar sua potência enquanto movimento de alfabetização.

Porém, a partir de 1964, sobretudo após o golpe que instaurou a ditadura civil-militar no país, o MEB foi bastante impactado e começou a perder força. Em primeiro lugar, o que mais afetou a consecução das atividades do programa foi a intensa censura presente durante a ditadura. Não só as imagens e textos dos livros didáticos eram censurados, como também os canais de rádio. Assim, o MEC remove o apoio à CNBB, impactando fortemente o movimento, o qual já possuía recursos limitados. Além disso, a parte conservadora da Igreja Católica, imbuída pelo forte sentimento anticomunista, deixou de apoiá-lo: se antes enxergava o MEB como uma forma de refrear o comunismo, agora, com forte aversão a movimentos de educação popular, passa a temer a disseminação da propaganda esquerdista por meio do programa.

Cabe pontuar que as equipes e estudantes tentaram resistir a esse movimento de desmonte. Segundo Fávero (2006), houve em algumas localidades, como em Pernambuco, o surgimento de grupos de debate que, coordenados pelos monitores, tinham como intuito criar uma independência dos programas de rádio — cada vez mais censurados — para dar sequência ao processo de alfabetização e conscientização dos alunos.

Ademais, outro fator que contribuiu para o desmonte do MEB foi a pressão exercida por proprietários e rendeiros locais. Como o MEB visava, por meio da alfabetização, dar instrumentos para os indivíduos alterarem suas realidades com a educação, muita das vezes essa conscientização ia de encontro com os interesses dos proprietários, por isso, eles atuaram no sentido de impedir a continuação do programa. Por fim, a expansão da Hora do Brasil nas rádios também impactou negativamente o MEB. Com o aumento da hora de intervalo e a perda de tempo de aula, o número de evasões aumenta, o que também contribuiu para o desmonte do programa.

Contudo, mesmo que tenha durado pouco, o MEB foi de extrema importância. Como movimento em si, ele proporcionou, por meio da alfabetização, instrumentos necessários aos grupos oprimidos para que se conscientizassem dos problemas inscritos em suas realidades e, a partir disso, pudessem atuar sobre elas de forma a transformá-las. Como memória, o MEB serve de inspiração para a criação e ampliação de outros movimentos de educação popular que, no mesmo sentido, também almejam emancipar novos indivíduos para que eles sejam agentes de suas próprias vidas.

MATERIAIS DIDÁTICOS DO MEB: DA ALFABETIZAÇÃO À INTERROGAÇÃO DA VIDA

Além de toda a importância do MEB na educação, um elemento que chama bastante atenção são os materiais didáticos construídos para ele. Como é sabido, o ensino no Brasil na década de 1950 a 1960, tornava-se cada vez mais homogeneizado e massificado. Isso significava a padronização dos materiais didáticos para todos e, conseqüentemente, a inequação do ensino para as específicas realidades dos alunos (Fávero, 2006, p. 176) O MEB, surgido em 1960 em um contexto considerado desenvolvimentista, colocou-se em prol da educação no Nordeste e nas áreas rurais.

Assim, nos primeiros anos de seu surgimento, utilizavam-se os folhetos *Ler e Saber*, caderno de aritmética para adultos do MEC e, para as escolas radiofônicas, o livro *Riquezas do Brasil*. Em 1962, no primeiro encontro de coordenadores, foi decidido que o MEB criaria seu próprio material didático. Isso porque, um material globalizado, urbano e infantojuvenil era discrepante da realidade dos alunos do campo que não se constituía apenas por crianças ou jovens, mas grande parte por adultos.

A verdade é que, nesse contexto, o questionamento e a criação de materiais didáticos não era uma novidade, mas cada um destes tinha em si propósitos e formas de ver a educação. Para quê e para quem seria essa educação é o que diferencia principalmente esses materiais. No caso do MEB, sua análise teórica nos dá uma pista:

A educação visa a ação. Ora, a ação humana tem três requisitos essenciais. Em primeiro lugar, o homem age diante de uma fato que é real para ele; [...] Ao lado disso, o homem assume uma atitude diante dessa realidade. Para que a atitude se concretize em ação, o homem parte sempre dos meios que lhe oferecem a cultura [...]. A organização didática de uma ação educativa não pode, portanto, deixar de situar-se nesses três planos: conscientizar, motivar atitudes, proporcionar instrumentos de ação (Fávero, 2006, p. 176).

Ou seja, ao contrário da onda de massificação educacional que emergia, as cartilhas do movimento de educação de base tinham como objetivo conscientizar e, mais do que isso, mobilizar seus estudantes. Sua pretensão seria a de alfabetizar e conscientizar ao mesmo tempo, portanto, tornar essas pessoas sujeitos ativos, integradas a sua própria cultura. Além disso, principalmente a partir de 1963, com a criação do seu próprio material didático, as aulas da escola radiofônica eram transmitidas, em alguns casos, em horários diferentes dos programas de catequese, uma tentativa de dissociar a catequese das aulas de alfabetização (Fávero, 2006, p. 178).

Dessa forma, o MEB atuava por meio das escolas radiofônicas visando atender a população do campo, tendo sede principalmente no Rio Grande do Norte e em Sergipe. Os alunos, após o trabalho, reuniam grupos em um local onde escutassem as aulas no rádio e realizassem as atividades propostas pelo monitor até o término de cada programa. Depois, debatia-se e discutia-se temas abordados nas aulas para avaliar os alunos (Silva, et al., 2014, p.5).

Apesar da criação de muitos materiais didáticos, o livro *Viver é lutar* expressa com clareza a base educativa do movimento. Preparado para a educação de adultos dos campos. Seu diferencial é tratar a alfabetização como algo mecânico, em que se deposita palavras, mas “um ato em que o alfabetizador vai ‘enchendo’ o alfabetizado com suas palavras”. (Freire, 1981, p. 11) Assim, *Viver é Lutar* é composto por textos de linguagem oral e com imagens que representam o humano camponês ao longo de 31 lições. Tudo é pensado para que o alfabetizado se identifique e se reconheça nos materiais, como os nomes próprios comuns para aquele grupo, as situações, o diálogo entre os personagens e as fotografias.

Tomando como modelo a lição 4, observamos a imagem de um homem negro descalço, portando um chapéu na cabeça e uma lata, em seus braços, direito e esquerdo, duas crianças negras pouco vestidas e sem sapatos. Ao seu lado, vemos outra criança negra, vestida com a mão esquerda na boca, também desprovida de sapatos. Ora, a genialidade do material está em conseguir representar a realidade não apenas pelo escrito, mas pelo visual, associando-se ambos. A lição faz colocações problematizadoras que auxiliam na assimilação e compreensão do real. “Se Pedro trabalha e sua mulher trabalha, por que eles passam fome? Isso é justo?” Assim, as primeiras lições apresentam questões sobre o mundo e as relações do homem com o mundo, os conflitos e as dimensões da vida, as injustiças, a terra e o campo, cumprindo o primeiro objetivo dentre os três propostos: conscientizar. Ao longo das lições, o sujeito toma consciência dos problemas sociais em que está inserido, como a fome, o trabalho infantil, a falta de escolas e de justiça social.

Em um segundo momento e após conscientizar, as lições passam a exercer a função de motivar. Mantendo os mesmos personagens, agora consciente dos problemas eles começam a se questionar como e quem pode mudar essa triste realidade. Pedro faz um curso e começa a entender que a lei existe, mas não é respeitada, e que os representantes votados precisam representar o povo. Ainda se questiona o motivo de os não alfabetizados não voltarem, já que são sujeitos com cultura, festas e arte também.

A partir disso, o material nos apresenta as formas de instrumentalizar a ação. Agora que Pedro e seus companheiros identificaram as injustiças sociais e estão motivados a combatê-las, os personagens criam mecanismos para agir. O sindicato, a participação social e política do povo para exigir melhorias são exibidos como alternativas. Mas Pedro e seus companheiros também sabem que não será fácil e existirão dificuldades, por isso, devem continuar até que a mudança seja feita.

Esses são apenas alguns exemplos de alinhamento do MEB com sua proposta e sua prática. O autor Luiz Eduardo W. Wanderley em seu livro *Educar para Transformar* (1984) traz em seu arcabouço teórico vários outros exemplos dos usos desses três pilares em outros materiais didáticos do MEB. É válido ressaltar que, apesar das apostilas e cartilhas se adequarem bem a realidade dos educandos, a adaptação será sempre necessária por parte do educador, para tornar os educandos envolvidos em sujeitos ativos.

Como foi visto, o Movimento Educação de Base constituiu um importante pilar para educação brasileira, principalmente para a população do campo na década de 1960. A “ameaça comunista” e a instauração da ditadura militar no Brasil, desmontou grande parte do movimento que já era, de certa forma, precário devido à falta de apoio financeiro, mas que fazia diferença na vida de pessoas não alfabetizadas. Por ter proteção da Igreja, o MEB resistiu até 1967, sendo uma das únicas experiências de educação popular a sobreviver na época.

Como mostramos, apesar de toda a situação de precariedade vivida pelos monitores e alunos, o principal diferencial dessa experiência de educação popular foi trazer o ensino pedagógico como forma de conscientização e ação em relação aos desconfortos sociais. Essa experiência trouxe uma significância exclusiva e própria para a realidade das pessoas do campo, mostrando um lado da educação compatível com suas vivências e o poder de não apenas ser alfabetizado, mas de refletir sobre suas condições e seus direitos. É por tal dimensão que o MEB nos ensina muito até hoje, a incluirmos a pedagogia escolar conforme a realidade social dos alunos, a fazer com que eles se tornem seres críticos, ativos e sujeitos de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo inicia-se com uma epígrafe escrita pelo Arcebispo de Aracaju, D. José Vicente da Távora. O que está sendo descrito nela é um modelo de ensino distante do tradicional, porque também educa, e educa porque integra à educação não apenas o bê-á-bá, mas traz para a vida dos estudantes a cultura popular. Isso significa torná-los agentes ativos do que é ensinado, consciente dos seus próprios problemas e em busca das soluções destes. Estudantes que conheçam e defendam seus direitos, seja questionando as relações do poder e saber de forma teórica ou inserindo-se na política. Diferentemente da cultura popular descrita pelo arcebispo, a educação técnica e utilitarista tende a ensinar apenas o necessário para o mercado de trabalho. Dentro de tal lógica, a preocupação maior é qualificar o indivíduo para o trabalho e não para a vida. As condições de vida e o aperfeiçoamento moral, social e econômico são tratados como formas individualizantes e separadas da educação.

Ainda hoje, o debate que se tem para a EJA é muito parecido. É importante ensiná-los formas de se inserir no mundo de trabalho, mas também de entender e questionar sua realidade. Tomemos como exemplo um estudante da EJA em busca de emprego. Se este não for contratado por viver em uma região periférica, a culpa será dele por falta de merecimento? Se o mesmo sofre racismo durante a entrevista, ele tem apenas que se calar e procurar um trabalho mais precarizado? Se uma empregadora se nega a exercer os direitos de uma doméstica, a trabalhadora deve se calar e aceitar? Será que esses hipotéticos estudantes conhecem seus direitos e sabem como reivindicá-los?

É por isso que apenas ensinar o necessário para o trabalho não basta, pois, no fim, sabemos que apenas o grupo hegemônico se beneficia. O debate atual que temos sobre uma educação integradora e não apenas integral, ou seja, aquela em que o ser humano é um sujeito total do conhecimento, cultura, valores, ética, etc., é a busca de uma educação que dê conta de todas as dimensões da formação humana, como já era defendido pelo MEB no século passado. Temos urgência em humanizar os nossos alunos, ensiná-los a ler o mundo, a questioná-lo e ressignificá-lo.

Dessa forma, quando estudamos os materiais didáticos produzidos pelo MEB na década de 1960, percebemos que suas contribuições são necessárias e contemporâneas. Apesar da temporalidade do material, suas ideias permanecem atuais, enquanto vivemos uma realidade educacional fortemente marcada pela razão instrumental e por princípios utilitaristas. Por tudo isso, urge retomar experiências exitosas, como as do MEB para reafirmar valores humanistas e fundamentos educativos ligados ao bem-viver, à solidariedade às lutas das camadas populares e à promoção de uma educação comprometida com a vida e com a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bilhão, I., & Klafke, Á. (2020, Novembro 9). Do SIRENA ao MEB: articulações entre empresários, Igreja Católica e Estado para a implantação da radioeducação no Brasil (década de 1950). *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250052>

Movimento de Educação de Base. (n.d). *Cultura popular: notas para um roteiro de estudos*.
Fundo MEB-CEDIC.

Fávero, O. (2006). *Uma Pedagogia da Participação Popular* (É. Bombardi, Ed.; p. 304)

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Vol. 10 (Paz e Terra, Ed.; 5a ed., p. 149)

Meneses, J. (2017). *O movimento de educação de base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?* (Universidade Federal de Pernambuco, Ed.; p. 223) [Dissertação de Mestrado]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25244>

Movimento de Educação de Base. (1962). *Conclusões*. 1º Encontro Nacional de Coordenadores, Recife.

Silva, M. M. P., Costa, F. T. P., Bezerra, M. E. S., & Albuquerque, S. F. O. (2014, Outubro, 26). *A escola radiofônica: do surgimento ao declínio da experiência educativa do meb*. *Anais v SETEPE*, 9. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/8069>

Vicente Távora, J. (n.d). *Carta a Jânio Quadros*. In: *Movimento de Educação de Base. Cultura popular: notas para um roteiro de estudos*. Fundo MEB-CEDIC.

Wanderley, L. E. W. (1984). *Educar para transformar: educação popular, igreja católica, política no Movimento de Educação de Base*.

AUTORIA



Thais Carolina Mendes Araújo Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas e bolsista no projeto de extensão “EJA como modalidade específica e diferenciada”.



Gabriella Abgail Gomes Mendes Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e voluntária no projeto de extensão “EJA como modalidade específica e diferenciada”.



Matheus Fernandes de Aquino Graduando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e voluntário no projeto de extensão “EJA como modalidade específica e diferenciada”.



Marcial de Carvalho Júnior Licenciado em História-UFMG, mestrando em Educação pela FaE/UFMG na linha de Educação de Jovens e Adultos.

2ª PARTE

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, MUNDO DO TRABALHO E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM FÓCO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO**

Laura Palhares
Jalmiris Regina O. R. Simão
Júlia Teresa Vieira Leite
Thaís de Ribeiro Pacheco

[...] se a alfabetização numa perspectiva crítica pretende proporcionar o amadurecimento da consciência no sentido de desmistificar a realidade vivida, deve problematizar os conflitos, as diferenças, as contradições e o antagonismo de classes existentes na sociedade. É esta reflexão crítica, feita através do diálogo, que levará os educandos a reconhecerem as ideologias, a perceberem o caráter histórico e mutável das relações sociais e, portanto, assumirem-se como sujeitos na construção de si mesmos e da realidade.

Cíntia Wolf do Amaral

INTRODUÇÃO

Este capítulo traz o relato e as aprendizagens que nós, autoras, experienciamos desde nossa inserção na equipe de produção da Coleção EJA: Lendo e escrevendo o mundo, lendo e escrevendo palavras. Em primeiro lugar, entendemos ser preciso situar a coleção. É uma produção fruto da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Sua elaboração partiu da necessidade de criar um material diferenciado e específico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua produção contou com uma rede de colaboradores bastante diversa: professoras que atuam ou que atuaram em turmas de alfabetização de jovens e adultos; professores e professoras ligadas a instituições de educação superior; estudantes de pedagogia e outras licenciaturas da UFMG e pessoas ligadas à SMED-BH, no núcleo ligado à EJA.

Os volumes contêm três gêneros textuais: em primeiro lugar, todos os capítulos trazem a narrativa de pelo menos uma situação-problema. A partir dela, as discussões são desenvolvidas em uma parte teórica que analisa e ilumina o assunto. Nessa seção, são mobilizadas obras de autores referência no assunto. Por fim, cada um dos volumes conta com uma sequência didática que sugere algumas formas práticas com as quais o tema pode ser trabalhado em sala de aula pelas professoras e professores da EJA.

As autoras envolvidas no relato aqui registrado têm em comum, primeiramente, o compromisso com a Educação de Jovens e Adultos e, em segundo lugar, compartilham a vivência de fazer parte da equipe que elaborou os volumes pedagógicos já mencionados. Compartilhamos também tais aprendizados no Congresso Internacional de Neurociências e Aprendizagem Brain Connection/2022, em uma mesa que recebeu o título deste capítulo.

O texto está dividido em seis partes e as considerações finais. A primeira parte traz as linhas gerais da estrutura da coleção, com o título “Importância dos volumes específicos para a EJA”. A segunda parte, com o título “A Educação de Jovens e Adultos: modalidade específica e diferenciada”, traz delineamentos sobre a EJA como modalidade, como política pública e como garantia de um direito. A terceira parte, intitulada “Volume Introdutório: habilidades fundamentais para o processo de alfabetização e letramento”, aborda as linhas gerais da coleção. Já a “Cultura escrita, oralidade e os preconceitos linguísticos: um outro olhar para a EJA” é o título da quarta parte. Com o título “Psicogênese” a quinta parte aborda o volume da coleção com esse mesmo título e que se dedica não somente a compreender as etapas a serem perpassadas pelos educandos em processo de alfabetização, mas também define que estas fases, para além de recursos meramente tecnicistas para alfabetização da EJA, em realidade carregam uma dimensão grande de luta e afeto. A sexta e última parte aborda o volume “Leitura e Alfabetização na EJA” da coleção e traz as diversas estratégias de ensino para que a alfabetização e o letramento sejam desenvolvidos com os estudantes jovens, adultos e idosos, respeitando suas especificidades.

As considerações finais reafirmam a importância da Coleção “EJA: Lendo e escrevendo o mundo, lendo e escrevendo palavras”, um contraponto à exclusão que vem se efetivando dentro da própria escola, por não disponibilizar um currículo de fato significativo e propostas pedagógicas que vão de encontro às demandas dos sujeitos.

IMPORTÂNCIA DOS VOLUMES ESPECÍFICOS PARA A EJA

Em 1998 um feito expressivo foi alcançado após anos de luta para uma educação de qualidade para pessoas que não usufruíram do direito de educação na infância e/ou na adolescência: o ministro da educação, Paulo Renato Souza, homologou o parecer 11/2000 que regulamenta a educação de jovens e adultos no país. A conquista foi essencial no sentido de estabelecer o acesso à educação como um direito básico, não como um investimento ou uma maneira de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

O número alarmante de analfabetos no país indicava que a desigualdade social era reproduzida também no acesso à educação, restrito a uma pequena parcela da população. A regulamentação da EJA abarca um contingente que teve e segue tendo seu acesso à educação negado, em um sistema de exclusão que funciona impulsionado pela classe social, gênero, raça e até mesmo religião.

Antes da referida regulamentação, a LDBEN/96 já havia estabelecido a EJA como uma modalidade de ensino, o que significa que a educação de jovens e adultos tem especificidades que a diferenciam das demais modalidades. São consideradas as características do público que abriga, que devem ser pensadas na elaboração de propostas pedagógicas que atendam as demandas dos seus sujeitos. Portanto, garantir o direito de acesso à educação para os jovens e adultos é pensar a EJA dentro de suas especificidades.

Não é raro encontrar práticas em que há o reaproveitamento de atividades do ensino infantil para os educandos da EJA. Essa prática é uma expressão do conceito de uma educação compensatória e supletiva, uma tentativa de adequar os sujeitos adultos a uma escola que não é a deles. São práticas infantilizadas que tentam a infantilização dos sujeitos, desconsiderando seu contexto e a construção de sua individualidade e suas histórias de vida. Tais práticas ignoram de maneira total a heterogeneidade dos sujeitos da modalidade. Garantir a EJA, dentro dos preceitos de uma educação ampla e de qualidade ao longo da vida como direito, exige a criação de um material pensado com e para ela, considerando sempre sua implementação como direito, bem como as demandas geradas para contemplá-la.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MODALIDADE ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

A modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA) faz parte do ensino fundamental e médio da educação básica. É destinada àqueles e àquelas que não tiveram oportunidade de se escolarizar na infância ou adolescência, por vários motivos.

Como afirma Oliveira et al. (2021 p.216) “a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em um campo de luta, marcado por disputa semântica e conceitual, bem como por reconhecimento de seu caráter específico e diferenciado na Educação Básica”.

A EJA consta na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) e na Constituição Federal de 1988 (CF/88).

A LDBEN/96 específica que

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

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996).

Já a CF/88 estabelece princípios norteadores da educação brasileira e inclui a EJA, em seu artigo 206

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

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

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

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

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

VII – garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1996).

Mesmo diante do estabelecido constitucionalmente há uma lentidão neste cumprimento. A história da educação no Brasil desenha os percalços no que tange à educação de pessoas idosas, adultas e jovens e como foram tratados aqueles e aquelas que não estiveram na escola ou, se lá estiveram, não permaneceram.

A escola é espaço privilegiado de socialização, ensino e aprendizagem, e a EJA uma proposta emancipatória que contribui com a democratização do acesso ao conhecimento. Sua efetivação é possibilidade de alfabetização e escolarização de forma ampla, bem como, a preparação e capacitação para o trabalho. É uma modalidade que requer uma pedagogia própria, tendo em vista as especificidades de seus sujeitos. Pensar numa escola de adultos que valorize suas produções e disponibilize oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta as especificidades dos estudantes, considerando seus interesses, suas condições de vida, bem como seus horários de trabalho e tempos disponíveis é de fato possibilitar efetivar um direito.

No que tange à alfabetização, entendemos com Paulo Freire (1977) que dominar o código da escrita é mais que apenas saber sílabas, palavras e letras. Há que trazer a reflexão no processo. Há que entender o significado da linguagem. Assim, a EJA, ao considerar os tempos de vida e experiência dos seus sujeitos deve fugir da infantilização do processo. Nesta perspectiva, a escrita e a leitura se tornam de fato condições para participação efetiva na vida social, política, econômica e cultural, tendo em vista a sociedade grafocêntrica na qual vivemos.

No que tange às pessoas analfabetas em nosso país, as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017, Tabela 3), em 2015, registra que havia 11,5 milhões de pessoas, com idade acima de quinze anos, analfabetas no Brasil. Assim, 7% da população brasileira permanece alijada, pelo menos diretamente, dos bens culturais advindos da cultura letrada. Já a taxa de analfabetismo é inferior à meta de 6,5% do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2015. Em 2016 o índice era 7,2% e em 2017 caiu para 7,0%, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo PNE, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Assim, torna-se primordial que o governo disponibilize recursos para manutenção da EJA, pois, é fato que, em oposição ao que é veiculado, há imensa demanda por uma educação de qualidade para esta população. Portanto, a elaboração dos Cadernos Pedagógicos destinados a esse público, visa contribuir para uma educação que respeite os conhecimentos prévios e as histórias de vida dos jovens, adultos e idosos.

A produção desses cadernos de alfabetização é oposição à escola que vem, “produzindo em grande parte, o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos (...) que não encontram respostas para o que buscam”, como afirma Jane Paiva (2009, p. 149). É maneira de possibilitar a efetivação de um currículo de fato significativo, que considere as especificidades desses sujeitos, pois, “uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes” (Oliveira, 2007, p.93). Combater a exclusão, muitas vezes oriunda da omissão do Estado, criando materiais didáticos não infantilizados é uma postura rebelde ao que está estabelecido hegemonicamente. Muitos formatos didático-pedagógicos, por normas que reproduzem o ensino chamado regular, não são adequados à EJA por serem excludentes, embutindo preconceitos raciais, de gênero, geracional e social.

A partir deste contexto justifica-se a produção de um material didático para classes de alfabetização para a EJA, contemplando as demandas de seu público, suas especificidades, que considere os reais motivos do retorno desses sujeitos à escola que um dia os excluiu. Contribui para romper com a exclusão e a desigualdade de possibilidades de aprendizagem na própria escola, com práticas e propostas pedagógicas realmente significativas.

O VOLUME INTRODUTÓRIO: HABILIDADES FUNDAMENTAIS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O primeiro volume da coleção recebeu o nome de “Conhecimentos Essenciais para alfabetização de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”. Foi produzido considerando uma série de documentos oficiais produzidos anteriormente que tratam sobre educação, sobre a alfabetização e/ou sobre a Educação de Jovens e Adultos. São eles:

- Proposições Curriculares para Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- Matriz de Conhecimentos Essenciais para o Processo de Alfabetização e Letramento (4 a 8 anos) da RME-BH em parceria com o CEALE
- Matrizes do Teste Cognitivo do Programa Brasil Alfabetizado, produzido pelo CEALE

Esse documento está dividido de acordo com os cinco eixos fundamentais para o processo de alfabetização e letramento: Compreensão e valorização da cultura escrita; Oralidade; Leitura; Produção de textos escritos; e Apropriação do sistema de escrita.

Para cada um dos eixos foram listadas uma série de habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas pelas educadoras e pelos educadores para que as e os estudantes consigam ser alfabetizados. O objetivo é sistematizar esses saberes que devem ser construídos em sala de aula para orientar professoras e professores que encaram o desafio de auxiliar jovens e adultos no processo de aprender a ler e escrever as palavras, à medida em que leem o mundo e escrevem suas histórias.

CULTURA ESCRITA, ORALIDADE E OS PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS: UM OUTRO OLHAR PARA A EJA

O título que dá nome a esta seção é inspirado no nome dado ao segundo livro da coleção (sem contar o volume introdutório, tratado anteriormente): “Cultura escrita, oralidade e os preconceitos linguísticos”. Para que o relato faça sentido, é essencial marcar de que lugar estou escrevendo e, portanto, de que lugar eu vejo e interpreto o mundo. Assim, como um caleidoscópio, é possível ver as coisas de diferentes perspectivas. No meu caso, sou uma professora de História iniciante, cujo primeiro contato com a alfabetização e as teorias e saberes envolvidos nesse processo foi a participação na produção dos Volumes Pedagógicos. Quando participei da escrita deste volume, eu ainda não havia iniciado a docência, coisa que já havia feito quando narrei minha experiência no Congresso Brain Connection.

O primeiro conceito que me atravessou foi o conceito de letramento. Eu nunca havia pensado sobre a possibilidade de uma pessoa desenvolver o letramento mesmo antes de ter sua alfabetização concretizada, pelo fato de estar envolvida diretamente em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita nos mais diversos contextos e, assim, desenvolver as habilidades que possibilitam ler e escrever adequadamente.

Após aceitar o desafio de escrever o volume, debruicei-me sobre o conceito de oralidade. Para minha surpresa, o conceito de oralidade envolvia muito mais coisas que a fala, como eu pressupunha: envolve aspectos fônicos, gestuais, expressões faciais, movimentos corporais, bem como a escuta e o silêncio.

Além disso, como educadora, pensar sobre a valorização da oralidade me possibilitou elaborar importantes reflexões e, de alguma maneira, abriu meus olhos para que eu pudesse perceber a riqueza contida em contadores de “causos” e toda a habilidade envolvida na escolha de cada palavra. Por outro lado, além das falas, pensar sobre a oralidade também nos leva a pensar sobre os silêncios. Quais vozes são silenciadas? Quem são os sujeitos a quem, ao longo da vida, lhes foi negado o direito de dizer a sua palavra? O que isso diz sobre a sociedade que os constitui? Qual o papel da educação e dos educadores? De que maneira a oralidade pode ser instrumento de luta contra a opressão?

Como dar espaço para que as vozes dos oprimidos sejam ouvidas e questionem o status quo? Até que ponto o preconceito linguístico é sobre um modelo idealizado de língua? Não seria o modo de falar um pretexto para discriminar pessoas advindas de grupos socialmente excluídos e que se deseja manter inferiorizados?

Todas essas questões apareceram durante o processo de produção. À medida que o caderno foi sendo construído, eu também fui sendo reconstruída, remodelada pelas questões que me foram postas. Novamente, no caleidoscópio da vida, à medida que algumas questões são iluminadas, a imagem que observamos do mundo e das pessoas também vai se modificando. É esse o constante processo de se construir e de coletivamente construir, seja um volume pedagógico, seja a educação e, por fim, a realidade.

PSICOGÊNESE

Em um mundo da educação cada vez mais tomado pela ideologia neoliberal, prezar pela qualidade em detrimento da quantidade é um ato de luta. Os números sobrepõem-se cada vez mais ao sentido da educação. Não é incomum acompanhar propagandas de governo exaltando seus feitos com grandes e crescentes números de cidadãos alfabetizados. Enquanto isso, os educadores, no chão da escola, se deparam com uma realidade oposta: a defasagem crescente na leitura e escrita.

Nesse sentido, quando pensamos na educação de jovens e adultos que em algum momento de sua trajetória foram excluídos desse direito constitucionalmente estabelecido, é essencial pensar um processo de alfabetização que objetiva não somente contemplar metas numéricas de governo, mas o direito de acesso à educação.

Assim sendo, o volume Psicogênese da Coleção “EJA: Lendo e escrevendo o mundo, lendo e escrevendo palavras” se dedica não somente a compreender as etapas perpassadas pelos educandos da EJA durante seu processo de alfabetização, como também a possibilitar a percepção dessas fases, que em primeiro momento podem aparentar se tratar apenas de recursos meramente tecnicistas para alfabetização da EJA. Na realidade carregam uma dimensão grande de luta e afeto. Dessa maneira, cumpre destacar que pensar em uma educação libertadora, tecida para e com o educando, é também conceber um processo de psicogênese acolhedor e carregado de sentido para o estudante. Portanto, assim como os outros processos educacionais, a metodologia alfabetizadora que encabeça esse método no volume Psicogênese depreende que a leitura crítica do mundo precede a leitura da palavra.

Para compreender aquilo que está além do método de ensino da psicogênese, é necessário primeiramente estabelecer do que se trata essa teoria.

A psicogênese da língua escrita é uma teoria elaborada pelas psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, formulada durante a década de 1970. A formulação visava assimilar as teorias elaboradas pelos alfabetizandos para a apropriação do sistema de escrita. Nesse sentido, cumpre destacar uma diferença essencial, elaborada principalmente a partir da pesquisa de Ferreiro e Teberosky: a contraposição do sistema e do código. Segundo as pesquisadoras, a escrita é um sistema de reprodução fonética da língua, que deve ser apropriado e compreendido pelos educandos em processo de alfabetização a partir da elaboração de teorias sobre esse sistema. No oposto, métodos de alfabetização anteriores corroboram com o estabelecimento da escrita como a reprodução de um código.

Para exemplificar essa oposição o volume da psicogênese traz o relato do senhor Paulo, um educando da EJA, que em seu primeiro contato com a alfabetização, ainda na infância, apropriou-se da escrita como um código. Dessa forma, o educando memorizava as letras componentes de palavras específicas e as associava ao seu significado. Por exemplo: o estudante retém que a palavra representativa do animal gato é escrita com as letras G-A-T-O, mas não elabora a teoria de que essas letras são fonemas que buscam reproduzir os sons de nossa fala. No exemplo de senhor Paulo, ao regressar ao seu processo de alfabetização, ele já não se recorda mais das letras que compõem a palavra. Isso não aconteceria se o estudante tivesse contato com um método de alfabetização que o permitisse compreender a escrita como um sistema de reprodução fonética.

Para a teoria da psicogênese o processo de apropriação desse sistema de escrita é dividido em níveis, traduzidos nas seguintes fases:

- Garatuja: fase relacionada aos primeiros movimentos e traçados do educando na tentativa de reproduzir a escrita. Aquilo que pode ser visto como apenas um “rabisco”, na realidade é o início da apropriação da escrita do estudante. A fase da garatuja não costuma ser muito comum entre os jovens e adultos, fato que comprova a especificidade da EJA e seu estabelecimento como modalidade.
- Pré-silábica: nessa fase, os educandos já compreendem que as palavras são formadas por letras e tentam reproduzi-las. Entretanto, nesse nível da psicogênese a escolha das letras ainda é aleatória e não se relaciona aos fonemas que os educandos ambicionam traduzir em sua escrita.
- Silábica: é quando se inicia a compreensão de que a escrita representa partes sonoras da fala. Apesar disso, não consegue ainda compreender a estrutura das sílabas, utilizando uma letra para representar o som formado por uma sílaba inteira.
- Silábica alfabética: ocorre a descoberta dos fonemas. O educando é capaz de compreender as estruturas menores que formam a sílaba.
- Alfabética: apresenta maior domínio do processo de relacionar o som da palavra à sua representação gráfica.

A evolução do educando dentro dos níveis da psicogênese apresentados não ocorre de forma simples e aleatória, e requer que o professor atue como um mediador nesse processo. Para “passar de fase”, como em um videogame, e elaborar sua teoria sobre o sistema de escrita, o educando precisa atuar através do erro. É através dele que suas hipóteses sobre a forma como a escrita funciona serão levantadas.

Nesse sentido, o trabalho do professor como mediador é essencial, principalmente na criação de um ambiente acolhedor e convidativo, para que o educando se sinta confortável para cometer seus enganos e, dessa forma, perpassar pelos níveis da psicogênese até, finalmente, se apropriar do sistema de escrita. Cumpre destacar, que os educandos da EJA das classes de alfabetização têm baixa estima intelectual, desenvolvida principalmente pela sociedade grafocêntrica, que estabelece aqueles que não passaram pelo processo de alfabetização como pessoas sem saber. Dessa maneira, é importante que o professor se atente ao ambiente construído em sala de aula, visando valorizar o saber dos educandos, prezando sempre pela empatia e integração, apreciando cada um dos níveis da psicogênese em que seu educando se encontra, como parte importante do seu processo de alfabetização.

Para pensar em um processo de alfabetização que contemple os sujeitos da EJA e a dimensão social da modalidade, além desse ambiente rico em possibilidades de aprendizagem, é de suma importância a disponibilização de práticas desafiadoras, considerando justamente sua trajetória de vida e seu contexto. A ação, muitas vezes comum, de aproveitar atividades da educação infantil para estudantes da educação de jovens e adultos é extremamente danosa como afirmamos anteriormente, já que infantiliza os sujeitos, afetando novamente sua estima intelectual, não os contempla como indivíduos e não os desafia, comprometendo seriamente seu processo de aprendizagem.

Outra especificidade da alfabetização na EJA a ser considerada pode ser percebida na heterogeneidade das turmas, não apenas na idade ou identidade dos educandos, mas também no nível da psicogênese em que cada um deles se encontra. Em uma turma de alfabetização da educação de jovens e adultos é possível encontrar estudantes que já tiveram um contato mais profundo com a escola e outros que nunca a frequentaram. Dessa forma, o professor ou professora deve propor atividades que contemplem tal heterogeneidade, sem desvalorizar a etapa em que o educando se encontra, mas mantendo o interesse de todos. Pensando nesse desafio, o volume da psicogênese finaliza-se ao apresentar uma sugestão de sequência didática.

O exemplo citado, do senhor Paulo, é extremamente rico e possibilita a discussão não apenas da importância do entendimento e apropriação da escrita como sistema, mas também da dimensão da Educação de Jovens e Adultos na retomada do processo de ensino e aprendizagem, como também a apropriação do direito à educação por aqueles que o tiveram negado anteriormente. Por conseguinte, é importante sempre frisar que pensar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade, considerando suas especificidades, bem como, a de seus educandos e contemplando-as, é prezar pela retomada desse direito, empregando à EJA e ao processo educacional uma dimensão não apenas educativa, mas também cidadã. Assim, podemos elencar alguns princípios para a alfabetização de adultos:

- Importante valorizar as fases de apropriação da escrita do sujeito.
- A escrita não é um código, e sim um sistema de representação. A aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, sendo uma aprendizagem conceitual.
- Fundamental que o/a estudante seja entendido/a como alguém que precisa de práticas significativas e desafiadoras que lhe permitam, tendo o/a educador/a como mediador/a, criar hipóteses sobre o funcionamento da escrita;
- Valorizar o erro, enxergando-o como hipóteses de leitura e escrita.
- Importante criar e valorizar a sala como um ambiente de aprendizagem, mas não o único.

VOLUME “LEITURA E ALFABETIZAÇÃO NA EJA”

Leitura é um “processo que exige o estabelecimento de relações complexas entre aquilo que se decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em memórias ao longo de experiências e, também, novos conhecimentos construídos durante a leitura e/ou em função dela”(Cafieiro, 2014).

O volume tratado nesta parte deste capítulo é o sexto da Coleção “Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo: Leitura e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos”. As autoras são Maria José Francisco de Souza, professora na Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Elisângela Maria de Paula, professora de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME_BH); e Thaís de Ribeiro Pacheco, licenciada em História pela UFMG e, na época da produção do volume, estagiária da Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH).

Acreditamos que os diferentes pertencimentos acadêmicos e profissionais de cada autora influenciaram para o desenvolvimento de um livro que tem como objetivo

provocar reflexões acerca do domínio e do aprimoramento dos usos que estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fazem da escrita e da leitura, bem como sobre a interação e as formas de participação dessas pessoas em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Buscamos contemplar, também, ao longo deste volume, a heterogeneidade dos/as educandos/as da EJA que chegam às salas de aula, em busca de aprender os saberes escolares (Souza et al., 2022, p. 11).

No volume “*Leitura e Alfabetização*” procura-se iniciar discussões acerca da alfabetização e do letramento de jovens, adultos e idosos que chegam na EJA a partir da luta contra a adaptação de materiais utilizados na educação infantil. O objetivo é compreender que a variedade etária das e dos estudantes dessa modalidade pode, e deve, ser usada a favor da aprendizagem nas salas de aula. Essas duas dimensões reforçam o posicionamento das autoras. A EJA é uma modalidade específica e diferenciada, sendo essencial compreender que a heterogeneidade dos educandos, os horários e onde ocorrem as aulas e os métodos de ensino e de aprendizagem devem contemplar as especificidades e as diferenças dessa modalidade comparada a outras que o ensino básico brasileiro engloba.

A fim de discutir melhor essas dimensões, é interessante resgatar a citação presente no início desta sessão, de Delaine Cafiero (2005), como citado em Souza et al. (2022, p. 30), em que a leitura é posta como “uma atividade complexa na qual a leitora e o leitor produzem sentidos a partir das relações que estabelecem entre as informações do texto e seus conhecimentos, afinal, leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica”. Essa concepção de leitura e letramento é reforçada uma vez que as e os estudantes da EJA constroem ao longo de suas vidas leituras do mundo a partir de suas vivências, das relações interpessoais e das comunidades em que vivem. Entretanto, todo esse contexto está inserido em um mundo grafocêntrico e, mesmo sem a apropriação completa do sistema de leitura e escrita, esse mundo demanda a construção de uma relação desses sujeitos com o sistema, que acabam por se relacionar com os símbolos pertencentes ao mundo grafocêntrico presentes em seus caminhos. É essa relação que os possibilita transitar pelos espaços sociais, trabalhar, se medicar, praticar religiões, dentre várias outras atividades cotidianas. Ou seja, o educando em processo de alfabetização da educação de jovens e adultos já inicia seu processo escolar com uma relação prévia com o mundo da leitura e escrita, construída a partir das necessidades formuladas durante sua trajetória de vida. Cabe à educadora e ao educador da EJA contemplar na sala de aula a relação complexa entre leitura e letramento e saberes adquiridos fora dos muros da escola, entre as palavras escritas e as palavras orais, e, também, sempre se questionar: “Os saberes escolares dialogam com os saberes dos sujeitos da EJA e os ampliam? Ou estão em relação de confronto, negação ou apagamento?” (Souza et al., 2022, p. 20).

Ao longo do volume, as autoras apresentam diversas estratégias de ensino para que a alfabetização e o letramento sejam desenvolvidos em sala, compreendendo que é um processo que deve considerar os seguintes momentos: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

O primeiro momento é constituído pelo contato inicial com o texto, que a educadora ou o educador deve procurar ativar e mobilizar conhecimentos prévios das e dos estudantes relativos ao o objeto de leitura, sendo interessante apresentar o autor, o tema e o contexto de produção aos educandos e convidá-los a participar dessa investigação e expor sua relação com o objeto. Já no segundo momento, ocorre a ação da leitura, envolvendo o acompanhamento da compreensão do texto e o monitoramento do desempenho discente em relação à atividade proposta.

Por fim, o terceiro momento se traduz em uma avaliação acerca daquilo que foi lido, compreendido e executado da atividade, possibilitando um ambiente propício para delinear acertos e erros de cada estudante em que se alinha a expectativa e o desempenho exercido. É necessário que esse caminho seja percorrido para que a ou o docente tenha a possibilidade de observar de forma mais detalhada a relação que cada uma e um de sua turma está estabelecendo com o processo de alfabetização e o de letramento. Destaca-se aqui a diferença entre as duas palavras para que se compreenda a dimensão ampla que configura hoje o ensino das habilidades leitoras:

(...) na tradição da língua, no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, a alfabetização é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. Ampliar o significado da palavra alfabetização, para que designe mais que o que tradicionalmente e, correntemente, vem designando, seria, como tem sido, uma tentativa infrutífera, pela dificuldade, ou mesmo impossibilidade, do ponto de vista linguístico, de intervir artificialmente em um significado já consolidado na língua. É o que justifica e explica o surgimento de um termo que se acrescenta e se associa à aprendizagem do sistema alfabético — à alfabetização — para nomear esta outra faceta da aprendizagem da língua escrita — o letramento: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, n.d.)

Tal concepção de alfabetização é importante para que o ato de ensino e de aprendizagem sintonize os saberes escolares com vários outros saberes, que cada estudante carrega consigo para a sala de aula, porém, sem desconsiderar a importância do método e da teoria ao se trabalhar as habilidades de leitura com as e os estudantes. A partir disso, Souza et al. (2022) salientam que o trabalho sistemático com leitura em sala contempla “planejamento, definição de estratégias de ensino e seleção de textos considerando os objetivos e a turma com que se vai trabalhar, os temas de interesse, as habilidades já alcançadas e as que precisam ser desenvolvidas”. A partir disso, as autoras buscaram no sexto volume da Coleção Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo, destacar a

importância dos contextos e dos sentidos atribuídos ao mundo imediato e à escrita, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Implica reconhecer que há saberes válidos e que conhecimentos são produzidos e compartilhados quando não se sabe ler a palavra escrita. A leitura do texto escrito pode ampliar a compreensão do mundo bem como as possibilidades de atuação no mundo e de transformação do mundo. (SOUZA et al., 2022).

No Volume “Leitura e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos” foram propostas discussões acerca do que é leitura, alfabetização e letramento, e como tais conceitos chegam às salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, enquanto teorias e práticas educativas. Durante a sua construção, as autoras puderam compartilhar relatos de experiências de sucesso e de insucesso com turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos e também ouvir diversas professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Algumas conclusões foram alcançadas a partir dessa experiência:

1. A leitura deve ser considerada uma atividade social, cultural e cognitiva, como trata Delaine Cafiero (2005), para ser bem trabalhada e desenvolvida enquanto habilidade pelas e pelos estudantes;
2. Os saberes escolares, incluindo a alfabetização e o letramento, não devem ser considerados maiores ou melhores que os demais saberes que cada sujeito carrega consigo para as salas de aula, cabe à educadora ou ao educador articular todos esses saberes em suas práticas educativas para alcançar objetivos pedagógicos com suas turmas de alfabetização e auxiliar na ampliação de leitura de mundo de todas e todos os estudantes por meio dos saberes que a escola oferece; e
3. Não há a prática certa, o plano de aula certo que efetivará o processo de aprendizagem da leitura e do letramento, apesar de ser possível se inspirar em práticas de diversos profissionais que obtiveram sucesso. Como destacado por Souza et al. (2022), o que mais importa quando se pensa a EJA e a leitura é conhecer cada estudante que chega em uma turma de alfabetização “com fome de” aprender a ler e a escrever na vida adulta, saberes que lhes foram privados ao longo de suas trajetórias, e dar seguimento ao processo de escolarização em que a palavra oral e a palavra escrita circulam e são respeitadas, oportunizando trocas e construindo aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos princípios da educação pública, incluindo a EJA, constante de nossa Constituição Federal/1988 é a garantia de padrão de qualidade e a Coleção “EJA: *Lendo e escrevendo o mundo, lendo e escrevendo palavras*” é um contributo para efetivação desse direito. Os volumes não foram produzidos para os docentes da EJA, mas com eles, buscando sempre valorizar as especificidades dos sujeitos da modalidade, suas histórias de vida e contextos atuais. São um contraponto à exclusão que vem se efetivando na própria escola, por não disponibilizar um currículo de fato significativo e propostas pedagógicas que vão de encontro às demandas dos sujeitos.

Tão rico material se apresenta como oposição à subescolarização, ao ensino supletivo e compensatório, que muitas vezes caracteriza a EJA em algumas instituições.

As habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas educadoras e pelos educadores para que as e os estudantes consigam ser alfabetizados estão sistematizados em sequências didáticas de forma que os saberes a serem construídos nas classes possam orientar professoras e professores que encaram o desafio de auxiliar jovens e adultos no processo de aprender a ler e escrever as palavras, à medida que leem o mundo e escrevem suas histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, C. W. do.(2002). Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

Cafiero, D. (2005). Leitura como processo: caderno do professor [Review of Leitura como processo: caderno do professor]. Ceale/FaE/UFMG.

Francisco de Souza, M. J., Mara de Paula, E., & de Ribeiro Pacheco, T. (2022). Leitura e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (C. Soares Félix & F. Izabel Pereira Macie, Eds.; Vol. 6, p. 73). SMED-PBH / CEALE-FaE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). Pessoas de 10 anos ou mais de idade por anos de estudo, 2015. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>

Letramento | Glossário Ceale. (n.d.). www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em fevereiro 27, 2023, de <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>.

Paulo Freire. (1977). Ação cultural para a liberdade : e outros escritos. Paz E Terra.

Paulo Freire. (2011). A importância do ato de ler : em três artigos que se completam. Cortez Editora.

Paiva, J. (2009). Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos (1st ed.). DP et Alii.

Sabino de Oliveira, H., Monique de S. Hermont, C., Teresa Vieira Leite, J., Boaz Costa e Silva, A., & Constantina de Souza Santos, D. (2021). Cultura Escrita, Oralidade e os Preconceitos Linguísticos (F. Izabel Pereira Maciel, H. Sabino de Oliveira, & C. Soares Félix, Eds.; Vol. 2, p. 80). SMED-PBH / CEALE-FaE.

Soares Félix, C., Izabel Pereira Maciel, F., & de Castro Magalhães Assenção, J. (2021). A Psicogênese da Língua Escrita e a Alfabetização de Pessoas Jovens , Adultas e Idosas (H. Sabino de Oliveira, F. Izabel Pereira Maciel, & C. Soares Félix, Eds.; Vol. 3, p. 76). SMED-PBH / CEALE-FaE.

AUTORIA



Laura Palhares Mestranda em educação pela UFMG; graduada em história pela UFMG. graduanda em pedagogia pela FUMEC. professora do Estado; e participante da produção de Cadernos Pedagógicos para a EJA.



Jalmiris Regina O. R. Simão Doutoranda em Educação (UFRJ); Mestre em Educação (FFP/UERJ); Pedagoga (FAFI-BH). Psicopedagoga (F.Batista). Especialista em Alfabetização e Letramento (UFSJ).



Júlia Teresa Vieira Leite Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais; bacharelado em História pela mesma instituição de ensino; coautora da Coleção “EJA: Lendo o mundo, lendo palavras” – produzida a partir de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e a UFMG –; professora dos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Contagem; tutora no Projeto de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para professores da EJA de Contagem.



Thaís de Ribeiro Pacheco Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais; tutora do Projeto de Extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos”; bolsista do Programa para Pesquisadores em Início de Carreira do Centro Lemann; coautora da Coleção Inéditos Viáveis, e da Coleção “Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo: Leitura e Alfabetização na EJA”.

**EJA E O MUNDO DO TRABALHO: REFLEXÕES DESCENDENTES DOS
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA PESQUISA EXPLORATÓRIA REALIZADA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Eloiza Lagaris de Paula Ribeiro
Maria Olívia Patriota Floriano
Vitória Carolline Nogueira Silva

Você deve estampar sempre um ar de alegria
E dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
E esquecer que está desempregado
Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, Seu Zé
Se acabarem teu carnaval?

Gonzaguinha

O presente capítulo propõe discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos através da perspectiva do Mundo do Trabalho, que tanto atravessa a trajetória dos sujeitos educandos dessa modalidade de educação. Para tornar possível esse diálogo e a análise desses temas — EJA e trabalho —, as autoras deste capítulo realizaram uma pesquisa exploratória em nove escolas da Rede Municipal de Betim, em Minas Gerais, ofertantes da EJA. A pesquisa ocorreu durante o segundo semestre de 2022, angariada pelo projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que visava produzir um caderno pedagógico que tratasse o mundo do trabalho e suas implicações para e com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, as visitas tinham como intuito principal compreender as concepções e conceitos dos/as profissionais docentes e dos educandos sobre o trabalho a partir do contexto atual em que se destaca o discurso neoliberal e o desmantelamento das leis trabalhistas. Vejamos, a música de Gonzaguinha, citada na epígrafe deste capítulo, denuncia a alienação dos trabalhadores diante a precarização, o que também lampeja nas narrativas de vida dos educandos da EJA quando nos deparamos com a frequente naturalização dos processos de desigualdade e de negação de direitos. Este é um dos aspectos mais insistentes na realização da pesquisa e que será melhor amplificado no desenvolvimento do presente texto.

Ademais, vale dizer que a realização da pesquisa esteve orientada pelo lugar da escuta, sobretudo aquela evidenciada por Paulo Freire (1996, p.113), quando ele diz que: “(...) é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.” Além disso, durante a pesquisa e sobre as relações criadas a partir dela, assumimos o papel de compreender os/as que compõem a Educação de Jovens e Adultos a partir da concepção de Freire sobre “sujeito” como um ser histórico, inacabado e agente. Deste modo, é caro e necessário que os educandos da EJA sejam compreendidos como atores e produtores sociais, com plena capacidade de pensar, produzir e intervir criticamente no mundo que estão inseridos e fazem parte. Afinal, acreditamos que ao assumir essa concepção freiriana sobre o “sujeito” nos aproximamos do sentido histórico da Educação de Jovens e Adultos e do papel social dos seus educandos.

Dito isso, o capítulo se dividirá em seções comprometidas com a análise do conceito “trabalho” e suas ideologias, a fim de iniciar uma conversa com “as questões problemas” que lampejam nos relatos de educandos e educadores da pesquisa exploratória. Para isso, a seção inicial abordará uma leitura sobre o sujeito e a etimologia da palavra “trabalho”. Em seguida, analisaremos o processo da mecanização, racionalização e divisão do trabalho. Por fim, as seções finais objetivam abordar os processos de precarização, informalidade e supressão dos direitos trabalhistas, presentes nos discursos dos educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos, que também serão sublinhados e caracterizados ao longo do texto. Todavia, durante todo o capítulo compartilharemos as narrativas e as situações que vivenciamos ao longo da pesquisa de campo, tecendo sempre um diálogo entre a teoria e a experiência.

SOBRE A ETIMOLOGIA DO TERMO TRABALHO

Para Charlot (2000), pesquisador e filósofo francês de formação, o sujeito é um ser humano, um ser social e um ser singular. Este sujeito age no mundo e sobre ele. Além disso, é portador de desejos, ocupa um lugar na sociedade, tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a este mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. Um sujeito que se produz e é produzido pela educação.

Entendemos que este sujeito humano tem necessidades, do ponto de vista material, físico e mental. E como ele suprirá estas necessidades?

Consideramos importante citar também Karl Marx, pensador e político alemão, materialista (1818-1883). Para Marx (1994), o trabalho deixa de ser um ato de liberdade e se torna alienado a partir do momento em que ele é parcelarizado, rotinizado, despersonalizado distanciando o homem distante ou estranho àquilo que ele produz, fazendo-o viver no universo da mercadoria e vivendo no universo da mercadoria, o trabalhador também se torna mercadoria, distanciando-se dos outros homens e até de si mesmo. A perda da autonomia em suas atividades faz com que o homem não se reconheça mais como o responsável pelo produto do trabalho realizado.

Ainda sobre o conceito de trabalho, Carmo (1992, p. 16) fala sobre o termo trabalho como sofrimento:

De origem controversa, a palavra “trabalho” remete ao latim tripalium, nome do instrumento formado por três estacas utilizadas para manter presos bois ou cavalos difíceis de ferrar. No latim vulgar, ela significa “pena ou servidão do homem à natureza”. Inicialmente considerado esforço de sobrevivência, o trabalho transformou-se ao longo da História em ação produtiva, ocupação e, para muitos, algo gratificante em termos existenciais. Carmo (1992, p. 16).

Conforme Carmo (1992), fala-se de trabalho a todo momento e por toda parte e esta constatação já demonstra a importância dele para a nossa sociedade.

Para muitas pessoas, o trabalho pode ser visto como a chave para superar os infortúnios e o parâmetro para medir a acumulação de capital, evidenciando de certa forma a habilidade de “vencer na vida”.

Podemos citar alguns filósofos e pensadores que abordaram o tema trabalho. Um deles é Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão, idealista (1770-1831). Para Hegel:

O trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência (Konder apud. Hegel, 2008, pp. 23-24).

Immanuel Kant, um dos maiores pensadores metafísicos, alemão (1724-1804), concordava com Hegel num ponto de vista: no reconhecimento de que o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade (Konder, 2008, p. 22).

SOBRE O PROCESSO DA MECANIZAÇÃO, RACIONALIZAÇÃO E DIVISÃO DO TRABALHO

Para falar sobre o processo da mecanização, racionalização e divisão do trabalho é importante citarmos as ideologias taylorista e fordista.

Frederick W. Taylor — 1856-1915. Taylor, de origem estadunidense, engenheiro de formação, partia da crença de que o homem é compelido ao trabalho não porque gosta, mas por ser ele um recurso à sobrevivência e, assim, sua única motivação são as recompensas econômicas e materiais. O trabalho é visto somente como um exercício de sobrevivência, não como um ato existencial. Sua técnica se disseminou pelas indústrias do mundo todo. Visa à racionalização da produção, a fim de possibilitar o aumento da produtividade no trabalho, evitando o desperdício de tempo, economizando mão de obra, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo.

Conforme Carmo (1992, p. 43), “o taylorismo tem um poderoso lado perverso: com a simplificação das tarefas, em questão de dias ou de horas um novo operário, não-qualificado é capaz de dar conta da tarefa — e por que não com um salário mais baixo?” A ideologia taylorista, organiza, controla e vigia até mesmo os mínimos detalhes da execução da tarefa, determinando o que e como fazer em um curto espaço de tempo.

Henry Ford (1863-1947) foi um empreendedor e engenheiro mecânico estadunidense, fundador da Ford Motor Company. Ainda conforme Carmo (1992, p. 44):

A linha de montagem, criada por Henry Ford (1863-1947) na fabricação em massa de automóveis, seguiu a trilha aberta por Taylor. Essa atividade em cadeia elevou o grau de mecanização no trabalho reduzindo ainda mais a iniciativa e a autonomia dos operários. Ao ditar a cadência do trabalho, a linha de montagem permite um grau de padronização da mão-de-obra que elimina o operário zelo ou o preguiçoso, pois ambos retardaram a marcha da produção. Através de uma esteira transportadora o fordismo fixa o operário em seu posto fazendo com que as peças e os componentes venham até ele, para que ‘nenhum homem precise dar um passo’, diz Ford.

E como está o mundo do trabalho hoje? O mundo do trabalho hoje está se diluindo, precarizando, uberizando, mas reproduzindo modelos de tempos passados aqui citados.

Percebemos ainda mais como está o mundo do trabalho hoje pelos relatos de diferentes educandos da EJA, das escolas que visitamos recentemente. Educandos com vivências e enfrentamentos comuns aos sujeitos empobrecidos, que nos sinalizam o emergente papel da escola em tratar criticamente as questões que tangenciam a precarização do trabalho; o sucateamento dos direitos trabalhistas com as reformas previdenciárias propostas pelo Governo no ano de 2019; as emblemáticas do trabalho formal e informal e o forte discurso do empreendedorismo. Este discurso esteve mais forte ainda diante da inesperada crise sanitária mundial vivida nos últimos dois anos (2020-2021), que impactou não somente no modo como o trabalho pode ser executado, mas também na reformulação e no surgimento de novas profissões, bem como no grande crescimento da busca de profissionais de determinadas áreas e também no desemprego de muitos sujeitos.

De acordo com Dominique Lhuillier (2014), podemos dizer que o trabalho tem um papel estruturante na vida cotidiana do homem contemporâneo, na própria construção da condição humana e das sociedades, permeadas por tensões e conflitos diários e até justifica a sua existência no seio da sociedade. Porém, os significados são componentes mediadores da pessoa com o mundo. O trabalho é importante para a pessoa, é centrado na vida e dá significado à sua existência. Porém, é importante ressaltar que o significado do trabalho é diferente para cada pessoa. No entanto, se o mundo concreto muda, muda o significado do mundo e das demais coisas.

Estamos passando por muitas mudanças no Brasil, especialmente no campo do trabalho: alterações nas leis trabalhistas, tanto no segmento público quanto privado; processos de trabalho diversificados com a uberização e o empreendedorismo em alta escala; a precarização do trabalho; e também a desvalorização do trabalhador. Diante deste contexto e de um mundo fortemente capitalista, procuramos entender o ser humano dentro da sua própria cultura e diante de tantas mudanças.

Entendemos que diante de tantas mudanças, muda-se o significado do trabalho para a pessoa; mudam-se as rotinas nas instituições; muda-se a vida. O trabalho faz a história entre os homens, e fazer história é dar sentido à vida. O trabalho é muito maior que o emprego e acaba exercendo uma função política e psicológica. Com as mudanças no mundo do trabalho mudam-se também os perfis de adoecimento.

O sociólogo e professor da Universidade de São Paulo, Ruy Braga (2012), em seu livro: A Política do Precariado, do populismo à hegemonia lulista, utiliza os instrumentos teóricos da sociologia marxista crítica a fim de propor uma leitura inovadora da história social do Brasil — do populismo fordista ao atual lulismo hegemônico —, tendo como vetor analítico a “política do precarizado”. Definido como o proletariado precarizado, o conceito de “precarizado” situa esse grupo como parte integrante da classe trabalhadora, enfatizando a precariedade como inevitável no processo de mercantilização do trabalho.

SOBRE OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Como tudo aconteceu?

Nos meses de maio e junho de 2022, a convite da Secretaria Municipal de Betim, no estado de Minas Gerais, tivemos a oportunidade de visitar 9 das 15 escolas da EJA, em Betim, com o objetivo de acompanhar as exposições dos estudantes e professores sobre o “Mundo do Trabalho”. Na ocasião interagimos com a direção das escolas visitadas, bem como pudemos observar o envolvimento dos estudantes e seus trabalhos expostos durante os eventos nas escolas.

Percebemos nos relatos de alguns jovens e adultos, em sua maioria idosos, estudantes da EJA que, por causa do trabalho de cunho braçal, realizado no campo, debaixo de sol e chuva, muitos deles deixaram de estudar cedo, a partir de 8 anos de idade. Outros relataram que sem poder estudar tiveram que trabalhar duramente para conseguir o sustento diário para suas famílias e criar seus filhos. Relataram ainda que o trabalho é importante não só pelos bens materiais, mas também para conviver com as pessoas e aprender mais coisas. Uma das jovens estudantes da EJA citou que: “Entendo que o trabalho é crescimento. Nunca trabalhei, mas quero estudar e fazer o curso técnico de enfermagem para ter um emprego melhor”.

Nestas visitas, a Escola Municipal Valério Ferreira Palhares, situada no Bairro Petrovale, no município de Betim, no Estado de Minas Gerais, chamou-nos a atenção pela organização do evento, a participação da comunidade escolar e pela apresentação da peça teatral: “À procura do emprego!”, produzida e estrelada pelos alunos do 4º. Período A, 9º. Ano da EJA, sob a direção e orientação da professora de matemática.

Os alunos apresentaram muito bem a peça na escola, durante nossa visita no dia 08/06/2022 e foram convidados para apresentá-la novamente em um espaço externo à escola, no Shopping Monte Carlo, em Betim, no dia: 22/06/2022, na Mostra “Mundo do Trabalho”, realizada de 22 a 26/06/2022, como culminância do projeto desenvolvido pelas 15 escolas municipais de EJA em Betim, com o incentivo da SEMED, sobre o referido tema.

A reapresentação foi um sucesso e despertou em nossa equipe o desejo de ouvir estes alunos mais de perto. Então, no dia 27/06/2022, juntamente à equipe de professores e pesquisadores da UFMG, realizamos uma roda de conversa com estes mesmos estudantes do 9º. Ano da Escola Municipal Valério Ferreira Palhares, para dialogar com eles sobre o processo de produção da peça teatral e também sobre como eles chegaram na EJA (Exemplo: a aluna que saía para fazer faxina com a mãe e teve que ir para a EJA; a aluna que tinha baixa visão e por este motivo era reprovada).

A professora de matemática da turma relatou-nos como foi a dinâmica da construção da peça de teatro. A professora de português fez uma rápida oficina em sala de aula com os estudantes sobre como se comportar em uma entrevista de emprego. Em seguida os desafiou a prepararem uma peça de teatro sobre o tema. A professora de Matemática aceitou o desafio e juntamente aos estudantes acompanhou todo o processo da peça teatral.

Ao assistir à peça na escola e no Shopping Monte Carlos, e também ouvindo cada um dos estudantes relatarem na roda de conversa, sobre como foi a experiência deles, percebemos que o teatro teve um caráter pedagógico e formativo para estes estudantes. Teve também um valor de trabalho: eles tiveram compromisso e pontualidade nos ensaios, responsabilidade em buscar as informações sobre o roteiro, de entender como era uma entrevista de emprego, sobre a divisão do trabalho (quem faria o quê na peça) e o trabalho em equipe.

Portanto, algo além disso nos chamou a atenção nos depoimentos dos estudantes, o fato de que a minoria exerce um trabalho formal e que eles não têm ainda o entendimento sobre o que é o mundo do trabalho e o mercado de trabalho (vagas de emprego de acordo com a qualificação do sujeito). Muitos estudantes da EJA fazem “bicos” para sobreviver, sem ter um horário fixo de trabalho e uma remuneração satisfatória, assumindo assim os riscos do trabalho informal.

Além disso, a apresentação deste grupo de 11 (onze) estudantes, 09 (nove) atuando na peça e 02 (dois) nos bastidores, a maioria deles negros, periféricos, pertencentes à Escola Municipal Valério Ferreira Palhares, faz-nos lembrar da experiência de Educação Popular sobre o “Teatro Experimental do Negro (TEN)”, fundado e dirigido por Abdias Nascimento. Uma companhia teatral brasileira, que atuou no Rio de Janeiro entre 1944 e 1968. Entre 1952 e 1953 o grupo teve um programa de mesmo nome, na TV Tupi, apresentando teleteatros.

Abdias foi ator, diretor e dramaturgo. Militante da luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra. Foi responsável pela criação do Teatro Experimental do Negro (TEN). Abdias do Nascimento foi preso em consequência de seus protestos contra a discriminação racial. Ainda na penitenciária do Carandiru, em São Paulo, por 2 anos, criou com outros presos o Teatro do Sentenciado. Ao deixar a prisão, concebeu uma companhia teatral voltada para o desenvolvimento da cidadania e conscientização racial. O elenco foi composto por operários e empregadas domésticas. Alguns dos primeiros membros eram analfabetos, e foi preciso realizar cursos de alfabetização para que eles pudessem ler os textos das peças.

Voltando a falar sobre os estudantes da peça teatral da Escola Valério, ao serem criativos e os próprios autores da peça, lembraram-nos também das palavras de Paulo Freire (1987, p. 46):

“Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.”

Podemos concluir com este relato que os alunos foram estimulados por uma professora, apresentaram o teatro na escola, depois apresentaram novamente em um outro espaço público, que era um shopping da cidade e assim puderam encontrar o caminho, uma direção, ampliando a visão de mundo e do trabalho, por meio de uma peça teatral.

SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A SUPRESSÃO DOS DIREITOS TRABALHISTAS NAS NARRATIVAS DE EDUCANDOS E EDUCADORES DA EJA

Durante as visitas nas escolas, pudemos perceber muitos relatos que convergem, diante das vivências das alunas e alunos – seja entre os mais jovens, completando o ensino fundamental 2, ou entre os mais velhos na turma de alfabetização. Logo, um aspecto importante de se analisar foi a questão da subalternização do trabalho e o aumento da desregulamentação das relações laborais – totalmente ligados com o não reconhecimento do trabalho doméstico e do cuidado enquanto tais – produzidos em sua maioria por mulheres negras, no Brasil dos últimos anos. Entender como esses fatores são refletidos nos indivíduos que compõem a EJA, donos de histórias que se repetem e não são em vão, ao analisar uma estrutura econômica e social que segrega alunas e alunos, é de fundamental importância para o caminho de uma educação libertadora (Freire, 2019) dentro dos espaços de aprendizado.

Para abrir esse debate, Ricardo Antunes, professor da UNICAMP, em *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho* (2013), vai analisar as novas configurações da classe trabalhadora, a qual é heterogênea e multifacetada. Junto às imbricações entre trabalho produtivo e improdutivo, para justamente dar concretude à tese da centralidade do trabalho como elemento fundante da existência humana – conceito melhor trabalhado anteriormente

O autor destaca que na modernidade ocorre a redução do proletariado industrial, estável e especializado, abrindo caminho para a expansão do trabalho temporário e em tempo parcial num modelo produtivo focado na integração tecnológica informacional, na desconcentração do espaço produtivo e na horizontalização da produção. Ou seja, existem novas técnicas de gestão da força de trabalho, com as quais se vende a ideia de trabalho em equipe e de grupos semi-autônomos. A finalidade de tais mudanças se dá em controlar a subjetividade dos indivíduos, consistindo em uma participação manipuladora e na essência das condições do trabalho alienado e estranhado.

Torna-se perceptível, ao longo dos últimos anos no Brasil, a diminuição dos direitos e flexibilização das leis trabalhistas, consequência da Nova Reforma Trabalhista de 2017, Lei Nº 13.467, a qual prometia gerar novos empregos. Na verdade, ocorreu o inverso, e o que temos hoje é um processo denominado de Uberização do mercado de trabalho – termo utilizado para se referir à nova forma de exploração mais encoberta do proletariado, em que um dos objetivos é deixar as relações de trabalho mais individualizadas, onde esses trabalhadores são clientes de uma empresa na qual não sabem quem é o chefe, não possuem carteira registrada e nem garantia de seguro dos automóveis e vida.

Seguindo adiante, durante as visitas às escolas, foi possível perceber que os jovens, adultos e idosos da EJA possuem fatores semelhantes marcados por contextos sociais que atravessam ambos os grupos, são eles: de raça, classe e gênero. É justamente por causa desse cenário de marginalização, no qual esses sujeitos têm direitos básicos negados, que compreender e estudar esses recortes se torna imprescindível, não só para o educador dessa modalidade de ensino, mas para o conjunto de profissionais da área da educação e todo o corpo social.

As gerações dentro da modalidade são marcadas também por suas particularidades. Percebemos que muitos adultos querem a certificação para um melhor lugar no mercado de trabalho e outros, assim como os idosos, estão para serem alfabetizados. Esses adultos exercem trabalhos que não são reconhecidos como tal, como o do cuidado e das trabalhadoras domésticas.

Por isso, uma realidade bastante presente nos corpos que compõem a EJA, é a de mulheres, majoritariamente pretas, que exerceram o trabalho doméstico em suas casas ou de outras pessoas, a vida inteira. E o trabalho do cuidado com os filhos de suas patroas – que seria a reprodução social. Quando elas relatam para a gente, não afirmam sobre estar trabalhando, justamente por essas execuções não serem reconhecidas enquanto tal, dentro do sistema social.

Para tanto, é importante enxergar o trabalho de cuidado como não apenas parte da execução, pois envolve muito planejamento e preocupação dessas mulheres; sem contar que as expectativas do cuidado, são voltadas ao gênero feminino quando o assunto é educação, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços, como a família. Por isso pensar no caminho da “democracia do cuidado” é muito importante quando estamos falando de crianças que, para além da responsabilidade dos pais, são também de toda a comunidade social — de tutores que cuidam e fazem parte da formação das crianças —, e não apenas jogar toda a responsabilidade para mães e mulheres.

Agora falando dos idosos, a maioria relata estar realizando um sonho, o qual toda vida foi negado. Os relatos são outros que a todo momento estão se cruzando: devido a necessidade de trabalhar em plantações, quando ainda crianças, e exercerem trabalhos subalternos até hoje. Eles possuem histórias de vidas semelhantes e isso não é em vão, ao se observar toda história brasileira.

Dona Maria, de setenta anos, conta que nasceu no Espírito Santo e que o pai não a deixava estudar devido ao medo de que escrevesse cartas ao namorado. Com oito anos ela ganhou uma enxada do pai, o qual afirmou que ela iria trabalhar até o dia que morresse. Até os trinta anos de idade trabalhou em lavouras de café, fazendo rapadura, melado e em plantações de milho. Depois, mudou-se para Minas Gerais, casou e o marido não a deixava estudar, mais uma vez o direito à educação negado. Ela nos conta que faz sete anos que ficou viúva e foi em maio de 2022 que ela decidiu entrar na EJA e realizar o sonho de ler e escrever, junto ao apoio de suas professoras.

Outro contexto, é o dos jovens de 15 a 18 anos que, para tirar o ensino fundamental, muitas vezes são transferidos para a EJA, a escola os coloca como “difíceis de lidar” e com “comportamentos ruins”. Também relatam que, por necessidade, precisam trabalhar de manhã e à tarde, e priorizar o emprego para ajudar na renda familiar.

Muitos dos relatos apresentados na pesquisa exploratória mostram jovens menores de 18 anos, em trabalho informal e, quando perguntado a eles qual futuro seguir, alguns dizem querer ser empresários, microempreendedores, já outros enxergam a universidade como algo muito distante. Conversando com um deles, respondeu: “faculdade é pra quem tem sonho”. Esse aspecto pode ser observado por conta do distanciamento do meio acadêmico com os jovens periféricos da EJA – as ditas “barreiras invisíveis” em que não enxergam a universidade como possibilidade de trabalho e mobilidade social e econômica.

Vários meninos relataram exercer os trabalhos ditos informais ou autônomos (como servente de pedreiro e borracheiro), conceitos bastante característicos do neoliberalismo atual, que, como vistos anteriormente, não trazem as mesmas proteções sociais e legais que o trabalho formal e costumam ser sinônimo de salários mais baixos, junto à flexibilização das leis trabalhistas, vendendo a ideia de maior liberdade do trabalhador, quando na verdade rende a ele exaustão física e mental, e mais lucro aos donos das empresas.

Outro aluno com quem conversei foi João, de 15 anos, um dos únicos que respondeu que gosta da EJA e a vê como uma família. Ele foi para essa modalidade porque faz dois anos que trabalha como ajudante de calhas com o pai e pensa em seguir com o trabalho, depois de se formar. Ele relata que, de seus amigos, é o único que continua estudando e, ao descrever mais sobre seu cotidiano, comenta que sua "história é bem realista e quem está de fora não vê". Conta também da socialização, momentos felizes com o pai e os amigos.

Trago esses relatos para mostrar a percepção do espaço da EJA como de desconstrução, em que os jovens se encontram nos intervalos para a refeição e os mais velhos trocam experiências com as amigadas formadas e tiram um tempo para eles. Fatores estes muito relacionados com a temática do lazer e momentos de descanso, os quais são tirados desses sujeitos. Em que até a felicidade precisa ser defendida, pois o trabalho tido como atividade vital e produtiva passa a ser um meio de necessidade para a maioria da população.

E, devido a tais vivências, ficamos presos ao pensamento de que esses indivíduos são pessoas apenas da falta. Quando, na verdade, são autores e autoras da própria história, e ninguém melhor do que essas pessoas para contar tais histórias.

Alguns diagnósticos podem ser observados para iniciar um diálogo voltado aos sujeitos que compõem a EJA. O primeiro é relacionado ao que está sendo discutido em relação à taxa de exploração do trabalhador: o discurso liberal muito bem fragmentado no imaginário da população, o qual inverte os papéis, isto é, o indivíduo se auto responsabilizar por um problema que é sistêmico. Coloca-se, então, o peso do fracasso no trabalhador e, por necessidade, ele acredita que seus interesses são os mesmos do patrão.

Torna-se importante buscar reflexões e indagações para fugir da alienação que o mito neoliberal propaga e fazer com que esses sujeitos — que possuem nome, raça e endereço — tenham a possibilidade de pensar novos horizontes para eles e seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, R. (2013). Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina.

Braga, R. (2012). A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo. 263 p. (Coleção mundo do trabalho).

Brasil, (2017). Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União 2017; 14 jul.

Carmo, P. S. do. (1992). A Ideologia do Trabalho. Coleção Polêmica, São Paulo: Editora Moderna, 1ª. Edição.

Charlot, B. (2000). Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria/Bernard Charlot, trad. Bruno Magine. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2019). Pedagogia Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gonzaguinha, L. G. Jr., Comportamento Geral, Emi-Odeon, 1973, Faixa do 1º. LP.

Konder, L. (2008). O que é Dialética? São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos.

Lhuillier, D. (2014). Introdução à psicossociologia do trabalho. Cadernos de psicologia Social do Trabalho, 17(1), 5-20. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p5-19>

Marx, Karl. (1994) O Capital: crítica da economia política. 6 vol. Rio de Janeiro: Bertrand Brasi.

Saad Filho, A. (2015). Neoliberalismo: Uma análise marxista. Marx e o Marxismo – Revista do NIEP-Mar, v.3, n.4, jan/jun.

Tese Onze. Delivery e Trabalhar para sobreviver | 047. Youtube, 2020 <https://youtu.be/sOYjjQyPJDs>

AUTORIA



Eloiza Lagaris de Paula Ribeiro Mestranda em Educação no Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG – Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos – EJA e tutora do Projeto de Extensão de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA desde 2022.



Maria Olívia Patriota Floriano Graduanda em Ciências Sociais na UFMG e voluntária no Projeto de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA como tutora desde 2022.



Vitória Caroline Nogueira Silva Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora de História da Rede Estadual de Minas Gerais. Atua como tutora do Projeto de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA desde 2022.

NOSSOS CORPOS APRENDENTES: A DANÇA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão
João Manoel Ferreira Gomes

O corpo não nos limita, mas ao contrário, ele nos possibilita.

Humberto Maturana

INTRODUÇÃO

Este capítulo retrata parte das experiências e aprendizados que nós, autores e profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), experienciamos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao compartilhamos projetos de corporeidade e dança desenvolvidos com e pelos sujeitos da modalidade, em duas instituições escolares, inicialmente junto à equipe de elaboração dos Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA), um projeto coordenado pelo Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira (FaE/UFMG) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e, posteriormente, na formação de professores que atuam na EJA.

Foi uma proposta que nos instigou devido às suas características paradigmática, dialogada, coletiva e autoral. Compartilhamos também tais aprendizados no 7º Congresso Internacional de Neurociências e Aprendizagem Brain Connection, em 2022.

O texto está dividido em quatro partes, mais as considerações finais. As duas primeiras foram parte da exposição do Prof. João Manuel, e as duas últimas da Prof.^a Jalmiris Regina. A primeira parte é uma releitura de um "causo", a partir da experiência de dança que aconteceu na Escola Municipal Minervina Augusta. A Zumba, que se define como atividade aeróbica baseada em danças latinas, foi utilizada como cerne do projeto. Na segunda parte, são trazidas as percepções de um sobrevoo sobre a rotina escolar, especificamente sobre o recreio ou intervalo na EJA, da mesma escola. Na terceira parte é abordada a EJA como modalidade específica e diferenciada, parte da legislação, bem como o delineamento do perfil do público da modalidade na atualidade, composto por pessoas que estiveram na escola e lá não permaneceram, assim como daquelas pessoas que nunca usufruíram do direito constitucional de educação numa instituição formal de ensino.

A quarta parte traz o relato da experiência, denominada Projeto Let's Dance – Expressão Corporal aliada à Dança, conduzida pela Prof.^a Jalmiris, na Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, por oito anos, nas turmas de EJA.

As considerações finais reafirmam que o corpo possibilita muitas práticas que, com qualidade, efetivam o direito das pessoas que foram marcadas por insucessos na escola, como a repetência e evasão, bem como para as que nunca tiveram acesso a uma instituição de ensino, e que podem reconceituar a escola da qual foram excluídos estes sujeitos. Se faz necessário pensar a escola, que para além do exercício do poder e do disciplinamento, e que valorize a linguagem corporal e o conhecimento da corporeidade como forma de fazer e de estar no mundo.

O “CAUSO” DA ZUMBA

Esta experiência é narrada pelo professor João Manuel.

No ano de 2019, uma ex-aluna da nossa escola, a Minervina Augusta, procurou-nos e se propôs a desenvolver atividades de Zumba com a comunidade escolar, às terças e quintas-feiras, com duas turmas: uma de 18 às 19h e outra de 19 às 20h. O convite foi feito aos estudantes, professores, funcionários, servidores da escola, alunos e ex-alunos. Enfim, a comunidade escolar de uma maneira geral, incluindo as mães que não tinham como deixar seus filhos menores em casa e que também participavam da atividade.

Entendo que tal experiência é um caso paradigmático e não programático. Por quê? É uma ex-aluna que procura a escola. Só isso já diz muita coisa. A aluna concluiu seus estudos, é egressa da escola, mas ela estabelece um vínculo com a escola. Quando apresenta o trabalho que ela quer desenvolver, não é um trabalho prescrito, portanto está fora dessa concepção mais fechada de um currículo, como um rol de atividades a serem desenvolvidas. A participação de vários segmentos da comunidade escolar, é o primeiro destaque e denota esta concepção que percebo como fundamental e de suma importância, pois transforma a instituição em uma escola aberta. O segundo destaque é que evidencia a vontade do corpo de se fazer presente, não só do ponto de vista em que nós vivemos no presente tempo: uma moda de culto ao corpo.

Difere-se do fisiculturismo, de se ter um corpo malhado, um corpo, digamos, saudável. A atividade de Zumba promoveu o reconhecimento da corporeidade dos sujeitos, e por quê? Porque muitas senhoras que participavam evidentemente não estavam procurando essa imagem de um corpo perfeito e dito saudável. Elas estavam simplesmente querendo ser parte de uma atividade na qual elas pudessem se reconhecer como sujeitos, serem vistas como capazes, se divertirem com a música e a atividade corporal.

Uma outra questão muito interessante, que transparece a partir da realização da atividade, é a questão de gênero, tendo em vista que só mulheres participavam. Nós homens, “fuxicando” um com o outro. Mas tudo denota para mim que havia um desejo dos homens, e até um sentimento de que deveríamos participar. Mas a formalidade machista em nós falava mais alto.

Outro elemento importante é que determinados atores da cena escolar estranharam aquele movimento na escola, antes silenciosa e com atividades que remetiam à imobilidade. Eu suponho que essas pessoas, na forma de entendimento que traziam para sua vida, algumas mais idosas e mulheres em sua maioria, achavam que aqueles eram momentos incompatíveis com a concepção de uma educação de jovens e adultos. Desse estranhamento surgiram conflitos e questionamentos. O horário se tornou um problema, pois a música, um ritmo muito alucinante, um “batidão”, incomodava docentes e discentes que estavam em sala de aula, segundo eles “atrapalhando a concentração”. Tais argumentos, associados a outros permeados por preconceitos, como o tipo de roupa de ginástica, “roupa coladinha” e “professora ficar dançando” não ser adequado, geraram conflitos.

Os conflitos depois, evidentemente, geraram instâncias de mediação. É curioso como tal modificação no cotidiano da escola, a alteração da rotina, reverberou nas instâncias institucionais, como coordenação e direção, mas também instâncias não institucionalizadas.

Eu, como coordenador, tentei fazer algumas mediações, para que as coisas pudessem seguir em harmonia. Lembro-me que o monitor de informática — que hoje é professor, sociólogo — tentou também de alguma forma mediar os confrontos.

Na verdade, percebo que as aulas de Zumba, uma atividade que movimentava a escola, alterando a mesmice, incluindo a educação corporal, “chacoalhou o currículo”. Evidentemente, por não ser algo prescrito, não se compreendia como programático, mas paradigmático.

A partir daqui vale pensar o que é currículo, especificamente na EJA. Então fazemos um convite: vamos conversar, dialogar sobre a proposta que orienta a produção dos Cadernos Pedagógicos. Assim questionamos: onde estão os nossos corpos aprendentes? Que espaços eles ocupam na escola? E como se comportam nesses tempos pandêmicos?

Os nossos corpos manifestam sentidos, sentimentos, formas de pensamento e linguagens, aprendem e ensinam. Quando a Zumba ou outras atividades que remetem a ações corporais acontecem na escola, há mobilizações de interesses e desejos, mas também os conflitos são inevitáveis. No entanto, há muitos aprendizados e favorece, inquestionavelmente, a socialização.

As experiências corporais nem sempre são comuns nos espaços escolares. As salas de aula são o principal espaço de permanência de docentes e discentes. Nas salas de aula, o imperativo é o da imobilidade e/ou dos movimentos previsíveis, tacitamente aceitos, como ir ao banheiro, levantar-se para apontar um lápis, dirigir-se à mesa do professor para perguntar alguma coisa... Então, existe uma certa prescrição dos movimentos possíveis dos corpos já institucionalizados, que ninguém questiona, que o professor Miguel Arroyo denomina, em um artigo de publicação em 2004, de silenciamento dos corpos. É como se apenas as mentes estivessem implicadas no processo de relação com o saber. É algo muito importante reconhecer, pois para mim ainda é assim. Eu sou um sujeito cindido cartesianamente, entre mente e corpo.

Nesta perspectiva, participar do projeto de escrita dos Cadernos Pedagógicos para/da EJA foi de uma valia muito grande, pois, estou fazendo uma releitura dessas formas instituídas e permitidas do movimento do corpo na escola e da minha relação com o conhecimento e com o saber.

Vale, portanto, a reflexão: é possível ampliar nossos horizontes sobre o que caracteriza os processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo outros espaços da escola, além das salas de aulas, espaços estes como sendo legítimos para a tessitura do conhecimento? Sobre a tessitura do conhecimento trataremos mais adiante, mas adianto que é uma analogia à forma como são apropriados os conhecimentos.

Como são conduzidos os cotidianos e os currículos da EJA? De que maneira se dá ou não a elaboração de propostas pedagógicas que incluam a corporeidade dos educadores, das educadoras, dos educandos e das educandas, bem como as suas expressões corporais?

O COTIDIANO E O CURRÍCULO DA/NA EJA

Quero descrever agora aquilo que denomino sobrevoos no recreio. É uma espécie de exercício de imaginação e penso que o exercício de imaginação nunca foi tão necessário quanto agora, dentro da realidade que vivemos no Brasil e no mundo. A imaginação é fundamental para que se resista às iniquidades que a sociedade capitalista cria e com a qual nós nos confrontamos cotidianamente como profissionais da educação e da EJA especificamente.

Então, o que é o recreio na EJA? O recreio é um momento de saída das salas, da merenda, que se tornou normal no cotidiano escolar. Mas trago um desafio: olhar por outra perspectiva, de outro ângulo. Fiz isso na Escola Minervina Augusta algumas vezes. O que é possível observar? Vê-se estudantes jogando futebol e alguns jogam peteca. Há os que vão conversar, assentados na escadinha descontraidamente. Estudantes adultos, em sua grande maioria, formam rodas de conversa. À distância, surge a questão de quais assuntos são tratados naquelas rodas. Há também um grupo jovens, despertados pela musicalidade e que usam seus celulares para ouvirem funk, geralmente num volume muito alto, que causa reclamações de outros colegas. Existem aqueles jovens que preferem ficar sozinhos e se isolar. Há também um grupo que se reúne para ler a Bíblia e orar, destacando aqui a expressão de sua religiosidade. E tem aqueles que optam pela “zoação” que vão daqui e dali, num grupo e outro.

Enfim, é um conjunto imenso de manifestações e expressões dos sujeitos. Tais manifestações fenomênicas são corpóreas, não utilizando apenas a mente e o intelecto. É um corpo pensante se expressando e se manifestando, dizendo a sua história. E é esse o desafio que nos é proposto fazer: utilizar um outro olhar sobre o que está institucionalizado em nossas escolas, possibilitando a compreensão das mudanças e permanências das diversas formas como as várias gerações configuram e reconfiguram os espaços na EJA.

Temos que destacar que tem ocorrido uma juvenalização da EJA nos últimos anos. Adolescentes e jovens com insucessos na educação chamada regular, migram ou são migrados para a EJA. Os modos, as ações e representações por eles elaboradas, a partir das suas vivências no território social em que habitam, podem levar a questionamentos por parte da equipe pedagógica sobre as propostas pedagógicas que atendam a estes sujeitos.

Do ângulo de cada um, do ponto de vista individual é possível perceber as diversas expressões do existir, por meio da variedade e das singularidades dos corpos, da pertença racial, a diferença das gerações, as relações com os mundos do trabalho, as questões de gênero, religiosidade e também as deficiências.

Ao elencar as várias formas de pertença e de aparecimento fenomênico na sociedade, verifica-se uma série de formas e de modos de interpelar os sujeitos que compõem o cotidiano da EJA. No entanto, o que de fato nos interessa é que são pessoas e essas pessoas existem. Que seus corpos se expressam nos mais variados espaços sociais, por meio de suas diversidades e diferenças culturais, a partir de suas histórias de vida que demarcam identidades cambiantes.

O recreio pode ser identificado como uma espécie de ritual, no sentido em que ele já está institucionalizado. É um momento da rotina escolar diária que permite observar as ações dos sujeitos traduzidas por seus corpos e por seus movimentos, que contrastam com os estereótipos consagrados do disciplinamento desses corpos nas salas de aula. Então, o recreio é uma espécie de coisa distraída. É uma percepção distraída, que é uma expressão da teoria da literatura. É aquele momento de distensionamento.

Pensar o cotidiano escolar da EJA durante o recreio pode nos levar à indagação: os estudantes e os profissionais da educação estariam também entretecendo relações de saber e de poder neste momento?

A professora Inês Barbosa de Oliveira, que me foi apresentada gentilmente pela minha amiga e parceira de escrita, Jalmiris, denomina tanto os estudantes quanto os educadores e educadoras de “praticantes pensantes” do cotidiano. O que acontece no cotidiano das escolas pode ser sistematizado em projetos pedagógicos, em atividades e ações didáticas bem estruturadas, a partir do que esses praticantes pensantes trazem para a escola. Seus conhecimentos prévios, suas histórias e experiências de vida são sinalizações de suas demandas e apontam para que se desenvolva de fato um ensino significativo para os sujeitos.

Recorrendo ao campo da ficção, ao campo da literatura novamente, partimos do princípio do estranhamento. É necessário estranhar aquilo que nos parece natural ou aquilo que é rotineiro. Estranhar o que nos parece natural na manifestação fenomênica dos nossos corpos, nos espaços e tempos é um dos modos de afirmar a saúde no sentido que propugna Da Ros (2013). Ao invés de conceber o pleno bem-estar físico e mental para definir o conceito de saúde, como faz a Organização Mundial da Saúde – OMS – e aqui não desautorizando esse conceito –, optamos por alargar esse entendimento, enfatizando a disposição das pessoas e dos grupos para enfrentar as adversidades da vida, envolvendo-se em práticas que promovam, de forma ampliada e múltipla, o bem-estar físico, social e mental, de modo contextualizado. Se a opção for as abstrações, é possível incorrer generalizações infrutíferas. Pensar de modo contextualizado é pensar na existência das ricas histórias e percursos dos sujeitos até retornarem à escola que um dia os excluiu.

Segundo Miguel Arroyo (2017) em seu livro *“Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa”*, a pedagogia nunca foi estranha aos corpos e os educandos devem ser vistos em sua totalidade. Eles são, e nós somos, seres corpóreos. Mas passamos por um processo de descorporalização dos educandos, das educandas e até dos educadores e educadoras. Representamos nossos corpos, ora com orgulho, ora com rejeição em função dos preconceitos que as estruturas sociais e a nossa cultura atribuem à classe, ao gênero, à cor dos corpos.

A CORPOREIDADE E A DANÇA NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade educacional da educação básica específica e diferenciada. No Parecer 11/2000, que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para a EJA, do Conselho Nacional de Educação, na Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, o relator, Prof. Carlos Roberto Jamil Cury afirma que “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (Brasil, 2000, p.11).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) afirma que

Art.208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I. ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (...)

Fica claro que o acesso à educação é direito constitucional ao longo da vida de todos.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) incorporou, pela primeira vez, a EJA como modalidade da educação básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, sendo um direito a ser assegurado e não um ato de benevolência dos poderes públicos.

O público da EJA carrega marcas da exclusão, pois foram vítimas da exclusão do direito constitucional à educação na infância e na adolescência, e vários são os motivos. Muitos não tiveram acesso a uma escola por esta não existir na região, por necessidade de trabalhar para compor a renda familiar, dentre outros motivos. Mesmo acessando a escola, lá não permaneceram, elevando os índices de evasão e desistência. Ao pensar que a educação possibilita igualdade de possibilidades na vida em sociedade, segundo Paiva (2009, p.134), existem persistentes mecanismos de interdição desse direito e “Embora exista a preocupação de assegurá-la como direito de todos, não se confere a ela o status de direito coletivo”. A permanência dos sujeitos na escola pode ser comprometida pela forma como é organizado o ambiente escolar, como também a organização curricular, se definida a partir de parâmetros extraescolares ou a partir das demandas dos próprios sujeitos. Assim, as experiências e vivências escolares podem contribuir para os sujeitos permanecerem ou não na escola.

Segundo Carvalho (2012), problematizar o que trazem para os cotidianos escolares aqueles que são “comumente” excluídos socialmente é de suma importância. Os sujeitos da EJA fazem parte da camada econômica, política, cultural e social não hegemônica e as marcas desta exclusão estão gravadas em seus corpos, devem ser identificadas, ao contribuírem para a definição de seu perfil

Ao entendermos a corporeidade como conhecimento e a dança na educação de jovens, adultos e idosos como forma de expressão do “sentirpensar” (Simão, 2014), também assumimos as atividades corporais na EJA, tanto quanto em outras etapas e níveis de ensino, como favorecedoras de uma formação ampla. As práticas que contemplam a corporeidade podem possibilitar um espaço criativo de liberdade e de conhecimento expressivo, tendo como um dos alvos a ampliação de perspectivas e desenvolvimento de potencialidades dentro de um contexto mais amplo e unificador (sujeito/corpo/sociedade) que pode contribuir para uma interação mais plena e satisfatória do educando com o mundo físico e social a sua volta (Oliveira, 2007). A experiência das aulas de Zumba, descrita acima, deixa clara esta interação e a necessidade de adequação do ambiente escolar às manifestações corporais. Propostas curriculares que valorizem e incluam o conhecimento do corpo e a indispensável participação deste na tessitura do conhecimento levam a uma reinvenção dos espaços escolares.

O conteúdo dança na disciplina Arte, por ser uma de suas linguagens, encontra fundamentação legal no artigo 26, parágrafo 2º da LDBEN/96, que estabelece que

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

A dança e a música são as expressões regionais mais populares e diversas no Brasil, que é rico em manifestações desta ordem. No entanto, a maneira de pensar, de conceituar o corpo como algo cindido, privilegia a mente, categorizando-a como superior em relação ao corpo. Ainda assim, Carvalho (2012) nos ajuda a pensar o corpo como um fenômeno sócio-histórico e, desta maneira, depreende-se que todas as ações corporais, como andar, nunca são apenas biológicas. Há sentidos e valores diversos que são produzidos e compartilhados por tais ações e, portanto, podem ser identificadas como criações e conhecimentos socialmente tecidos (Simão, 2014).

O pensamento de Descartes, que promove a mentalidade fragmentária, segundo a qual a construção do conhecimento separa o corpo e o espírito ou mente, é uma concepção que está culturalmente inscrita nos sujeitos da EJA, segundo João e Brito (2004). Para os autores, há muitas propostas curriculares inadequadas, que não atendem às especificidades dos estudantes. Tais propostas podem ser consideradas como estando associadas ao problema da cisão corpo/mente e à consequente desconsideração das marcas da vida, inscritas nesses sujeitos, em seus corpos mentes.

Segundo Simão (2014) a compreensão da indissociabilidade entre corpo, afetividade, mente e sociedade na EJA pode conduzir a práticas pedagógicas específicas para seu público, que é detentor de uma dívida social constitucionalmente estabelecida: uma educação de qualidade ao longo da vida. A partir dessas considerações, temos em vista que a função docente não é somente a de instruir as mentes, mas acompanhar o desenvolvimento pleno dos educandos (Arroyo, 2004), de seus corpos mentes.

Assim, apontamos duas visões sobre o corpo: uma totalizante, em que a divisão não existe e o ser humano é “corpomenteespíritoemoção”. Outra, que fragmenta o ser humano em partes, dissociando as suas partes constitutivas umas das outras, dicotomizando-o.

A visão totalizante possibilita a compreensão do movimento como parte do processo ensino-aprendizagem, o que leva a considerar desenvolvimento da corporeidade, conseqüentemente a um conhecimento mais amplo de si e do mundo.

O “Penso, logo existo” é expressão de processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, resumindo o processo de aprendizagem a mentes atentas e corpos paralisados. São pensamentos de uma sociedade excludente e hierarquizante.

O que parece inevitável é reconhecer que o mesmo ser humano que pensa, produz cultura, conhecimento, valores e identidades, sempre o fez tendo corpo e por ter corpo. (...) Rever nossas concepções de aprendizagem, de produção do conhecimento. Superar os dualismos em que cindimos o ser humano, corpo, mente. Equacionar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como referência uma mente angelical, sem corpo, sem “bio”, sem fome ou sem medo nos incapacita como profissionais dos processos de aprender. Uma mente incorpórea, solitária, alheia às marcas do corpo, sem contexto social, material, cultural é uma ficção. (Arroyo, 2004, p.131).

Não é possível excluir os demais sentidos do processo de ensino e aprendizagem e na EJA é uma maneira de romper com a exclusão e a desigualdade, ao desenvolver práticas pedagógicas significativas, que contemplem as experiências emocionais, corporais e afetivas a partir das sensações mobilizadas pelos demais sentidos. Ao abandonar a hipervalorização do intelecto admite-se a verdade do corpo (Tiriba, 2008). O corpo tem poder e intencionalidade em suas ações e é por meio dele que nos relacionamos com o mundo, mais especificamente pelo movimento. É pelo movimento que ele se manifesta, comunica e diz a sua palavra, trabalha, sente o mundo e é sentido por ele (Strazzacappa, 2001).

Os sujeitos da escola devem ser considerados globalmente e ter um escape da mera cognição/entendimento (Oliveira, 2012). Com a concepção da importância da não dicotomia corpo-mente, práticas corporais e ações passam a ser parte de propostas curriculares que favorecem o movimento e a apropriação de outros espaços e tempos de aprendizagem na escola. Na EJA ou em outras turmas da chamada “educação regular”, por meio do movimento, da expressão corporal e da dança, os sujeitos têm a possibilidade de externar suas histórias de vida, suas emoções e sentimentos, e ampliarem suas redes conhecimentos.

São abandonadas as ideias de educação compensatória e supletiva, de recuperação do tempo perdido com conteúdos mínimos, e a escola se torna lugar legítimo para os sujeitos. A idade para estar na escola é sempre adequada e o tempo é aquele que os estudantes desejarem.

O movimento deixa de ser sinônimo de indisciplina e passa a ser contributo com a formação dos sujeitos.

A apropriação destes espaços pelas turmas de EJA, também constitui um favorecimento para a formação destes sujeitos. O transitar pela escola com a percepção de que o aprendizado também se dá em outros locais e não só na tradicional sala de aula é um vislumbre de um “futuro que seja mais que uma repetição infinita do presente” (Oliveira, 2008, p. 10) e expressa a esperança freiriana da possibilidade de mudança do que está posto (Simão, 2014, p.34).

Em 1997, a dança recebeu reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado nas escolas, ao ser incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De lá para cá aconteceram muitas discussões sobre o tema e sua inclusão em alguns cursos de formação de professores. Sua inserção nos currículos da EJA, de maneira efetiva, aponta para uma possibilidade de diálogo com a história dos sujeitos e a arte, que propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, caracterizando um modo particular de dar sentido às experiências. Segundo Bertazzo (2004) corpo, emoção e a integração contribuem para a aprendizagem, e Marques (2007, p.24) reforça que a dança é “forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social”.

A dança é uma das linguagens da arte e uma das maneiras do sujeito dizer sua história, expressar sentimentos e de falar com o corpo. Reconhecida como linguagem e patrimônio sociocultural, a dança pode apresentar-se como possibilidade de “múltiplas oportunidades educativas” (Carvalho, 2011, p. 38)

O fazer artístico em dança deve observar a experimentação do aluno sobre seus próprios movimentos, resgatando as expressões oriundas desses. Sendo a dança uma arte ligada às sensações do próprio corpo, deve-se proporcionar um resgate consciente dessa expressividade (SEE/RJ, 2006, p. 69). O documento de Reorientação Curricular para EJA da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ, 2006, p. 57) diz que, quando trabalhamos com Educação em Arte com o público da EJA,

O que não podemos perder de vista [...] é que, em primeira e última instância, desejamos que nossos alunos consigam se expressar, utilizando-se de sintaxes (códigos) que possam ser reconhecidas por seus pares no contexto sociocultural em qual estão inseridos. (SEE/RJ, 2006, p. 57).

A possibilidade de “criar condições para que os alunos possam se comunicar em várias linguagens, respeitando as diferenças” (SEE/RJ, 2006, p. 13), dando expressão aos sentimentos através do corpo, pode ser efetivada pela dança.

O PROJETO LET'S DANCE: UMA EXPERIÊNCIA DE DANÇAR COTIDIANAMENTE NA EJA

O Projeto Let 's Dance — Expressão Corporal Aliada a Dança foi uma prática pedagógica por oito anos efetivada no cotidiano da EJA da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia. E assim nasceu o projeto:

Em dias que antecediam o oito de março, Dia Internacional da Mulher, a equipe da EJA do Mares Guia realizava muitos preparativos para homenagear as mulheres da comunidade escolar. As homenagens sempre foram preparadas com muito carinho e grande ênfase, pois as nossas estudantes eram jovens, mães, avós, trabalhadoras que ao retornarem para a escola colocam nos estudos seus sonhos de dias melhores. Algumas eram empregadas domésticas, outras com pequenos salários; muitas delas que deixavam seus filhos menores com os outros, um pouco mais velhos, para garantir o sustento da casa; outras ainda, como arrimo de família, únicas provedoras, que cuidavam da família e não tiveram oportunidade de estarem em uma instituição de ensino anteriormente (...) Reuni-me com um grupo e após realizar a proposta de uma coreografia, que foi aceita com empolgação, escolhemos a canção para compor esta fala do corpo. Assim, além do dito pelas palavras e cantado na melodia, seria utilizada outra forma de expressão e declaração: os sons dos gestos, a fala do movimento nem sempre permitida/autorizada para pessoas jovens, adultas e idosas num ambiente escolar. Que o corpo se declarasse pela dança, que é uma forma de comunicação dos sentimentos e da emoção (Simão, 2014).

E a primeira apresentação do Projeto *Let's Dance* emocionou os estudantes e os profissionais da educação, e passou a compor o currículo escolar, não apenas participando de atividades da EJA, mas do calendário pedagógico de toda a escola, apresentando-se interna e externamente. As imagens abaixo são de uma apresentação no turno da manhã da EMJMMG.

Figura 1

Coreografia tema: Juventude dos anos 70: o tempo das discotecas



Legenda: E.M.J.M.MG./ 2006 - Festa do aniversário da escola

As apresentações também foram momentos de estudo. A dança foi a forma de comunicar conhecimentos.

Como parte do calendário pedagógico, participação das meninas da EJA nas comemorações do Dia da Consciência Negra passou a ser esperada com empolgação pela comunidade escolar.

Figura 2

A cultura afro-brasileira: a dança como expressão da cultura.



Nota: Figurinos, pinturas e a própria dança são expressão do conhecimento adquirido sobre a cultura afro-brasileira. E.M.J.M.M.G/ 2010

Figura 3

A cultura afro-brasileira: conhecimentos expressos na dança



Legenda:: A cada ano a cultura afro-brasileira era representada em gestos, movimentos e dança. E.M.J.M.M.G. /2011.

Figura 4

Integração geracional no Projeto Let's Dance



Nota: Mães, tias e avós dos turnos diurnos traziam suas filhas, sobrinhas e netas para participar, enriquecendo as atividades do Projeto Let's Dance. Homenagem ao Dia Internacional da Mulher (2008). E.M.J.M.M.G.

Alçando vãos para além dos muros da escola, o Projeto Let's Dance foi convidado a participar de um evento social no Parque Ecológico Jardim Belmont, onde o tema era a paz, tendo em vista o número crescente da violência no bairro e adjacências.

Figura 5:

Falando de paz no Parque Ecológico Jardim Belmont (BH/MG)



Legenda: Falar de paz com gestos. O corpo fala e possibilita expressões diversas. Estudantes da EMJMMG, integrantes do Projeto Let's Dance, em evento contra a violência/2006.

As cadeiras empilhadas, alunos de pé, música tocando, contagens das sequências coreográficas são exemplos de uma sala de aula como espaço de movimento. É uma maneira de desnaturalizar a concepção de que os estudantes devem estar, em todo o horário escolar, acomodados em suas carteiras.

Figura 6:

A sala de aula como espaço de movimento



Nota: O movimento na sala de aula, o movimento e a dança são possibilidades de narrativas de histórias de vida. O Projeto Let's Dance integrando o currículo. Classe da Profa. Jalmiris, na EMJMMG/2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas que, com qualidade, efetivam o direito das pessoas que foram marcadas por insucessos na escola, como a repetência e evasão, bem como daquelas que nunca tiveram acesso a uma instituição de ensino, podem reconceituar a escola da qual esses sujeitos foram excluídos. Faz-se necessário pensar a escola que, para além do exercício do poder e do disciplinamento, valorize a linguagem corporal e o conhecimento da corporeidade como forma de fazer e de estar no mundo.

É necessário o desinvisibilizar de “lógicas articuladas em cima da ‘ocasião’, que é diferente da ordem estabelecida (...) mas que se constitui, ainda assim, de certo número de formas ou modos de fazer” (Oliveira, 2008, p. 61), que são maneiras desses sujeitos dizerem a sua palavra, como expresso nas atividades de Zumba e no Projeto Let’s Dance.

Nas experiências descritas fica claro que a corporeidade pode ser entendida como conhecimento e a dança na educação de jovens, adultos e idosos como forma de expressão do “sentirpensar” (Simão, 2014). Assim, as atividades corporais na EJA, bem como em outras etapas e níveis de ensino, são favorecedoras de uma formação ampla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M.G. (2004). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes. 294p.
- Bertazzo, I. (2004). *Programa Ação e Cidadania*. Rio de Janeiro: TV Globo.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental do MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC.
- Brasil (2000). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução /CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF.
- Carvalho, R. M. de A. (2012). *Corporeidade e cotidianidade na formação de professores*. Niterói: UFF.
- Da Ros, Marco Aurélio. Apud Silva-Arioli, Inea Giovana et al. *Promoção e Educação em Saúde: Uma Análise Epistemológica*. In: *Psicologia: Ciência e Profissão - Revista do Conselho Federal de Psicologia*, 2013, vol. 33 (3), pp. 672 - 687.
- Marques, I. A. (2007). *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez.
- Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. BH. Ed.UFMG.
- Oliveira, I. B. de (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista: Dossiê: Educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas*, Curitiba, v. 29, p.83-100.
- Oliveira, I. B. de (2008). *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Oliveira, I. B. de (2012). Currículo como criação cotidiana. Petrópolis: DP et Alii.

Paiva, J. (2009). Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos. Petrópolis: DP et Alii.

Simão, J. R. O.R.(2014). Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos: corporeidade e dança nos currículos pensados/praticados. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Faculdade de Formação de Professores –Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, RJ.

Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos CEDES, Campinas, n. 53, p. 69-83.

Rio de Janeiro. (2006). Secretaria Estadual de Educação. Documento de Reorientação Curricular Para EJA.

Tiriba, L. (2008). Proposta Pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro: O Corpo na Escola. XVIII Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2008. Boletim 04, p. 03 a 13. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

AUTORIA



Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão
Doutoranda em Educação (UFRJ).
Mestre em Educação (FFP/UERJ).
Pedagoga (FAFI-BH). Psicopedagoga
(F. Batista). Especialista em
Alfabetização e Letramento (UFSJ).



João Manoel Ferreira Gomes
Professor de História, atuando na
Educação de Jovens e Adultos da
Rede Municipal de Educação de
Belo Horizonte. Especialista em
Docência na Educação Básica pela
FaE/UFMG.

3ª PARTE

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PROMOÇÃO DA SAÚDE

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PROMOÇÃO DA SAÚDE

Marcial Carvalho Júnior

Este capítulo tem por objetivo examinar as estreitas relações entre educação e saúde, tomando como referência empírica trabalhos educativos realizados na Educação de Jovens e Adultos. Num certo sentido, pode-se dizer que meu contato com a discussão, pelo menos de forma sistemática, quando me inseri no projeto de Extensão FaE/UFMG, coordenado pelo Professor Dr. Heli Sabino de Oliveira, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). O aludido projeto buscou desenvolver cadernos pedagógicos específicos para a EJA da capital mineira, compreendendo suas características únicas e produzindo materiais com temas transversais, com enfoque interdisciplinar. Com efeito, produziram-se cinco cadernos, formando a Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras.

Neste capítulo, procuro lançar luz sobre o volume 4, intitulado “EJA, Saúde e Corporeidade: direito à vida”. Dessa forma, o presente capítulo traz a discussão de base teórica deste caderno: a relação entre a educação, especialmente no caso da EJA, com a saúde e como isso interfere nas práticas educativas.

Dividido em duas seções e as considerações finais, procuro, de saída, repensar o conceito de saúde, ampliando a concepção apresentada pela Organização Mundial de Saúde. Ao enfatizar o pleno bem-estar social, físico e mental e não apenas a ausência de doenças, a OMS coloca grupos socialmente marginalizados como doentes. Nesse sentido, como pode haver bem-estar social em áreas marcadamente dominadas pelo tráfico; em sociedades reconhecidamente como racista, homofóbicas e transfóbicas? Para ampliar o conceito de saúde, o enfoque se desloca da ideia de pleno bem-estar social para a disposição individual e coletiva em busca do bem-estar.

A segunda seção apresenta uma experiência de promoção de saúde, tendo a Educação de Jovens e Adultos como principal vetor. Refiro-me aos trabalhos pedagógicos realizados no Centro Nefrológico de Venda Nova, em Belo Horizonte. Trata-se, pois, de uma clínica de hemodiálise que vem, nos últimos anos, promovendo a elevação do nível de escolaridade de seus pacientes. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SAÚDE E EDUCAÇÃO EM FOCO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Saúde é um conceito muito comum no nosso dia a dia, citamos constantemente frases, como “o importante é ter saúde” ou nos questionando em nossas compras, no mercado, se “esse alimento é saudável”. Em muitos desses casos, nossa percepção de saúde mais comum vem de um conceito biomédico, também chamado de tradicional, que seria a ausência de doenças no indivíduo ou comunidade (Barros, 2002).

Essa definição biomédica tem como princípio central as enfermidades. Nesse caso, é possível caracterizar diferentes elementos sociais, como alimentos, culturas, indivíduos e comunidades, como saudáveis ou não, baseando-se na sua relação com as doenças. Como exemplo, o alimento saudável é aquele que trará benefícios físicos ao evitar enfermidades; o não saudável é aquele que aumentaria as chances para tal. Exemplificando, frutas e saladas são saudáveis, frituras não são.

Além disso, esse conceito foca na prevenção de doenças como principal fator de saúde, compreendendo que o desenvolvimento da saúde em uma sociedade parte dos conhecimentos científicos sobre enfermidades e sua prevenção. As ações sociais de saúde baseiam-se em aplicar esses conhecimentos preventivos ou de cura de doenças. Nesse caso, os profissionais de saúde são aqueles responsáveis pela saúde de todos, pois detêm o conhecimento científico e a capacidade de atuar contra as doenças.

Outro elemento do conceito é o enfoque puramente no físico e no biológico. Se doenças são o que definem saúde ou saudável, é a prevenção e cura do físico que é relevante, o corpo é o definidor se uma pessoa está saudável, sem doenças e prevenindo contra elas. As causas das doenças são apenas por fatores biológicos, como vírus, bactérias, gorduras trans, etc.

O caderno 4 não se utiliza desse conceito biomédico, porque ele traz vários problemas em sua definição. Primeiramente, sendo muito focado em fatores biológicos, ele ignora os demais determinantes de saúde. Existem influenciadores sociais que são relevantes quando pensamos nos porquês de uma sociedade ou comunidades terem números elevados de enfermidades. A dificuldade financeira em encontrar atendimento médico ou informações sobre doenças é uma questão social, de classe, cultural, política, etc., não apenas biológica.

Mais uma crítica que fazemos sobre o Biomédico é sua relação com a saúde mental. O enfoque no físico faz com que a saúde mental seja interpretada como apenas um problema físico no cérebro, logo, a hospitalização, a medicação e as intervenções cirúrgicas são os únicos caminhos para o tratamento (Costa-Rosa, 2000).

Além disso, com a exclusividade dos profissionais de saúde na definição do “saudável”, o indivíduo é excluído desse processo. Na saúde desse conceito, os sujeitos são passivos em sua percepção de saúde, apenas escutando e aplicando as recomendações dos profissionais da área, independentemente dos contextos de cada indivíduo e comunidade. Ademais, esse problema pode causar preconceitos e simplificações de elementos culturais e sociais por sua associação direta com possíveis doenças.

Nesse caso, corpos são vistos como saudáveis ou não por uma definição de terceiros, que pode criar uma generalização não apenas procurando um “corpo ideal”, mas definindo culturas como não saudáveis. Se é cultural comer algum alimento julgado por terceiros como “não saudável”, aquela cultura, segundo especialistas, é prejudicial. A base de definição sendo prevenção e doenças, a partir apenas dos profissionais, causa uma generalização e criação de uma norma, algo muito perigoso, pois, nesses casos a “norma” é baseada nos grupos dominantes de uma sociedade.

Outra crítica a esse conceito é a exclusão de pessoas com doenças crônicas. Nesse conceito, quem possui uma doença sem cura, jamais será saudável. No Brasil, 52% da população possui pelo menos uma doença crônica, sendo as mais comuns diabetes e hipertensão (Campos, 2020).

As críticas ao modelo de saúde biomédico fizeram com que diversos autores e instituições procurassem outros conceitos para a saúde (Westphal, 2006). Um desses grupos é a Organização Mundial de Saúde (OMS), instituição criada no pós-Segunda Guerra Mundial, que procurou lidar com novas percepções de saúde, especialmente a mental e social, nesse contexto. Assim, a OMS, em sua fundação em 1948, define saúde como “perfeito bem-estar físico, mental e social” (Santos; Ros, 2016, p.189).

Esse novo conceito não usa como base as doenças, mas sim o bem-estar, ou seja, a capacidade do sujeito em ter o equilíbrio e a satisfação em seu contexto. Dessa maneira, esse contexto compreende a relação existente entre a saúde física, mental e social, e suas especificidades que influenciam na saúde de um indivíduo ou comunidade.

Com isso, outra característica desse conceito é a preocupação com a saúde para além do físico. A saúde mental, com forte desenvolvimento da psicologia e psiquiatria no período de sua construção, é colocada à frente na percepção de saúde. Ademais, esse conceito traz a ideia de saúde social, que seria todos os fatores determinantes de saúde em uma sociedade, ampliando-os para além dos biológicos, como questões de classe, raça, nacionalidade, entre tantas outras. Isto se deve ao contexto pós-Segunda Guerra e os efeitos que esta, especialmente do holocausto, causou em grupos vítimas do nazifascismo. Por essa ampliação do sentido e por abarcar questões mentais e sociais, a definição da OMS ainda é muito utilizada, sendo muito comum em textos acadêmicos e/ou jornalísticos. Contudo, a definição da OMS tem seus questionadores, pois, mesmo trazendo diversos elementos ampliados sobre a definição biomédica, ainda mantém problemas desta e cria outros.

A princípio, podemos discutir como a condição de “perfeito bem-estar” seria algo inalcançável. A expressão perfeita, sem falhas, do bem-estar pode causar em um indivíduo ou comunidade uma percepção de que ser saudável é impossível. Afinal, o que temos de perfeito em nossa sociedade? Como podemos julgar algo dessa maneira?

Além disso, quando colocamos o que seria a perfeição de bem-estar, como entenderíamos um corpo saudável perfeito? A perfeição mental? Não obstante, quando pensamos no aspecto social, essa perfeição se torna mais difícil de ser entendida ou concretizada, pois, como em uma sociedade com diversos problemas econômicos, políticos e sociais, como racismo e machismo, teríamos uma saúde social impecável? Isso faz desse conceito algo impossível de se alcançar, logo, todos nós somos não-saudáveis.

Mas as críticas ao modelo da OMS não ficam apenas pela questão da “perfeição”, afinal esse modelo ainda mantém a saúde como uma condição: ou você é saudável, ou não é. Dessa maneira, isso causa o risco de se criar uma homogeneização do que é saudável. Profissionais de saúde de um país mais desenvolvido economicamente podem fazer uma definição de saúde social que não pode se aplicar às demais localidades no globo. O bem-estar de uma mulher na Noruega, lugar com melhores índices de segurança e inclusão para as mulheres, é muito diferente comparado ao de uma brasileira, país que está em 80º no mesmo ranking (Garcia, 2022).

À vista dessas críticas aos dois conceitos de saúde, o caderno 4 “EJA, Saúde e Corporeidade: direito à vida” não se utiliza destes em suas discussões. Mas afinal, qual é o conceito de saúde utilizado nesse caderno? O Conceito de saúde ampliado.

Primeiramente, o conceito de saúde ampliado, como o próprio nome sugere, amplia a percepção de saúde, ou seja, expande os influenciadores de saúde, não apenas o físico, mas considerando a saúde mental e os determinantes sociais. Dessa maneira, compreende tudo que possa influenciar a saúde de um indivíduo ou comunidade, como genética; classe social; cultura; etc.

Outro elemento do conceito é o foco no bem-estar a partir da condição de cada situação. Dependendo do contexto do indivíduo ou comunidade, o bem-estar é o estado de satisfação e equilíbrio possível naquele contexto. Desse modo, o conceito de saúde ampliado quebra com a ideia de perfeição de um bem-estar, pela impossibilidade deste, e traz um bem-estar específico para cada caso. Uma pessoa com dores crônicas pode atingir um equilíbrio em sua vida para que se sinta bem e saudável, mesmo com dores constantes.

Esse conceito é utilizado justamente para evitar a exclusão de pessoas com doenças crônicas e/ou condições de “imperfeito” bem-estar. É possível atingir o bem-estar sendo um indivíduo com uma doença crônica? No conceito de saúde ampliado acredita-se que sim, pois mesmo em uma condição complicada, de uma vida restritiva, o equilíbrio físico, mental e social, com satisfação e felicidade não é uma condição impossível.

Além disso, a maior novidade que esse conceito mais amplo traz é a quebra na ideia que saúde é uma condição, que pessoas têm ou deixam de ter. Ora, se o bem-estar é um equilíbrio, este pode ser quebrado ou ter momentos de oscilação. Nesse caso, porque saúde não seria então um processo? Uma luta contínua na busca pelo bem-estar. Exemplificando pela saúde mental, sua busca é constante e pode ter percalços no caminho, a própria psicoterapia compreende essa difícil jornada (Freud, 2018).

Esse processo de busca pelo bem-estar é essencial nesse conceito de saúde. E ele ocorre a partir de cada contexto do indivíduo, afinal se existem diferentes determinantes de saúde, que dependem de diversos marcadores sociais, cada bem-estar dependerá muito das especificidades de cada pessoa e grupo.

Assim, é crucial que o indivíduo possua autonomia nesse processo. Entende-se autonomia como a capacidade dessa pessoa em tomar consciência de sua saúde, ter agência no processo de saúde e, portanto, ter conhecimentos sobre os influenciadores de saúde, compreender o físico, mental e o social. Saber como um vírus se propaga ou a condição de sua raça na sociedade, ajudam o indivíduo a ter autonomia sobre seu processo de saúde.

No entanto, é importante diferenciar autonomia e completa independência. Primeiramente, somos seres sociais, logo, tudo que fazemos ou fazem na sociedade tem um efeito social. Nesse caso, saúde é sempre coletiva porque estamos conectados a uma sociedade e comunidade. Autonomia não é a individualização da saúde, mas a compreensão das especificidades de cada pessoa.

Outro fato sobre autonomia é o papel dos profissionais de saúde nesse processo. A crítica sobre o conceito biomédico é a monopolização da saúde nos profissionais da área, não na sua importância. Por mais que esse processo de saúde seja específico de cada indivíduo, não é completamente individual, pois as pessoas em sua comunidade sofrem e exercem influência sobre a saúde dos indivíduos, seja sua família e amigos, seja os profissionais da área de saúde. Ter o equilíbrio físico, mental e social é fazer um processo de compreensão individual e social, e os profissionais de saúde são fundamentais na constituição de processo. Aliviar dores, fazer procedimentos cirúrgicos, exames de rotina, psicoterapia, são possibilidades de constituírem o processo de saúde, e todos devem ser realizados com esses profissionais.

Ademais, quando discutimos a ampliação do conceito de saúde não é uma exclusão dos conhecimentos científicos sobre o corpo e mente, pelo contrário, é uni-los aos demais determinantes de saúde. Ter uma doença continua influenciando na saúde de uma pessoa, mas agora ela não a define exclusivamente. Uma pessoa diabética tem restrições e condições físicas específicas que irão influenciar no seu processo de busca pelo bem-estar.

A questão é trazer os demais elementos, a exemplo de, para citar alguns: cultura alimentar, saúde mental e condição financeira no processo de saúde, pois, como a mudança de dieta por causa dessa doença afetaria esses 3 determinantes? Cada processo é específico, por isso os profissionais de saúde podem auxiliar no processo de saúde mantendo assim a autonomia individual para o melhor equilíbrio físico, mental e social.

O conceito de saúde ampliado traz também outro elemento para a saúde de uma sociedade, a importância da promoção de saúde. Nesse caso, promover a saúde é possibilitar que a sociedade consiga ter autonomia e capacidade de desenvolver seu processo de saúde, buscando seu bem-estar específico. Logo, o que entendemos como promoção de saúde também se amplia, pois, além de questões físicas e mentais, aborda também fatores positivos para a comunidade, como campanhas contra preconceitos, melhores condições financeiras, defesa da liberdade de culto, entre outros tantos elementos que nos definem e nos influenciam.

Essa perspectiva está incluída no princípio de integralidade do Sistema Único de Saúde (SUS, s.d.):

este princípio considera as pessoas como um todo, atendendo a todas as suas necessidades. Para isso, é importante a integração de ações, incluindo a promoção da saúde, a prevenção de doenças, o tratamento e a reabilitação. Juntamente, o princípio de integralidade pressupõe a articulação da saúde com outras políticas públicas, para assegurar uma atuação intersetorial entre as diferentes áreas que tenham repercussão na saúde e qualidade de vida dos indivíduos. (Sistema Único de Saúde, s.d.).

A ampliação da saúde traz a importância das demais pessoas da comunidade no processo, não apenas os profissionais de saúde. Se os influenciadores de saúde são inúmeros, diversos grupos de pessoas são parte do processo de saúde de uma sociedade. A família, o grupo de amigos, de colegas de trabalho, o Estado e seus profissionais, tudo está interligado para influenciar a saúde de todos.

Nesse caso, se a promoção de saúde é um enfoque desse conceito, a educação, escolar ou não-escolar, ganha mais uma importância social, pois ela é central no processo de saúde. A educação formadora e conscientizadora é um caminho para a construção de um bem-estar social. Desse modo, várias campanhas e ações comuns nas escolas, como o *anti-bullying* e a inclusão nos currículos da cultura popular, auxiliam que os educandos tenham um ambiente em que suas culturas e tradições são representadas e respeitadas, tornando-se parte do processo de educação.

Um exemplo dessa promoção são as campanhas cada vez mais populares de respeito ao cabelo natural, especialmente o crespo. Durante anos, a escola foi um lugar de manutenção do preconceito contra o cabelo afrodescendente, com a pressão social para mudá-lo a algo mais “aceito” . Com a popularização dessas campanhas, isso diminuiu drasticamente e as pessoas tiveram maior aceitação de seu próprio corpo (BARROS et all, 2022). Ademais, isso traz uma luta antirracista e de apreciação da cultura tradicional familiar de cuidado com os cabelos afros e crespos. Percebamos que essas campanhas direcionam para discussões que vão além das vistas tradicionais da saúde, porém elas são cruciais para o bem-estar social.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO NEFROLÓGICO

Isso posto, a Educação de Jovens e Adultos, com sua função de resgate a um direito perdido pelos educandos, é uma modalidade em que essa relação educação, bem-estar e saúde é bastante nítida. Durante o processo de escrita dos cadernos, os extensionistas visitaram diversas turmas de EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, sendo notado como a criação de um senso de comunidade nas turmas constitui uma melhoria de bem-estar desses educandos. Como exemplo tem-se a criação de amizades entre idosos como uma melhoria de saúde mental declarada pelos educandos O grande exemplo dessa relação de EJA e Saúde é o caso do Centro Nefrológico de Venda Nova (CNVN).

Destinado ao diagnóstico e tratamento das doenças do sistema urinário, o Centro possui por volta de 700 usuários regulares de hemodiálise. Este é um tratamento para casos de Insuficiência Renal Crônica (IRC), quando os rins não executam mais a sua função, com o sangue não sendo filtrado de impurezas, causando sérios danos ao organismo. Assim, o paciente tem seu sangue filtrado por uma máquina, podendo frequentar 2 a 3 vezes por semana ou até diariamente, conseqüentemente, é necessário que o paciente modifique seu estilo de vida.

Os profissionais do Centro Nefrológico de Venda Nova perceberam que os pacientes possuem uma enorme dificuldade em seguir as recomendações médicas referentes ao tratamento de Insuficiência Renal Crônica. De acordo com depoimento da assistente social, o principal fator para essa dificuldade está relacionado ao baixo nível de escolaridade dos usuários: dos 700 pacientes, 400 não terminaram o ensino fundamental, sendo 81 analfabetos, ou seja, 58% dos pacientes são sujeitos potenciais da Educação de Jovens e Adultos.

Tendo em vista esse contexto, a instituição, por meio de uma ação multiprofissional, desenvolveu um projeto de constituição de uma EJA no local. Inicialmente, a ideia era ampliar o nível de escolaridade dos acompanhantes dos pacientes. No entanto, ao entrarem em contato com a Secretaria de Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, por intermédio da Regional Venda Nova, tomaram conhecimento da política de atendimento de EJA em turmas externas.

Desde 2005, a SMED-BH desenvolve, em parcerias junto à sociedade civil, o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares (Oliveira, 2012). Nesse sistema, a prefeitura é responsável pela remuneração dos professores e a certificação dos educandos, enquanto as instituições parceiras organizam o espaço das aulas e fazem a chamada pública dos educandos (Oliveira, 2012).

Dessa forma, a Regional Venda Nova apontou, a princípio, para o Centro duas professoras da Rede Municipal e uma coordenadora específica, todas com experiência nessa modalidade educativa. Assim, o Centro abriu as matrículas para os pacientes que não terminaram o ensino fundamental, tendo iniciado as aulas em março de 2018.

O Centro Nefrológico de Venda Nova pertence ao Hospital Evangélico, tendo repasses financeiros do Sistema Único de Saúde (SUS). Os usuários que recebem o tratamento de Hemodiálise são em sua maioria idosos, com complicações em outras doenças, principalmente diabetes e hipertensão (Higa et al, 2008), que desenvolvem a IRC, precisando passar pelo tratamento pelo resto da vida.

O outro tratamento possível é o transplante de rins, porém, há uma dificuldade em consegui-los devido às longas filas e dificuldade em encontrar doadores. Além disso, o tratamento é temporário, podendo as funções desse órgão ser efetivo por cerca de 5 a 10 anos, tendo que retornar a hemodiálise após esse período.

A hemodiálise é em si um tratamento muito complicado. O sujeito precisa ter uma dieta muito restrita, com limite de consumo de líquidos referentes à capacidade de filtração da máquina. Estas precisam ficar em um ambiente refrigerado e o procedimento faz com que o sangue diminua de temperatura, assim o paciente sente sempre muito frio. As sessões variam de horário e de dias por semana, em média 2 a 3 vezes por semana, 4 horas por dia.

Dessa forma, esse tratamento é muito desgastante aos sujeitos, piorando sua qualidade de vida, podendo desencadear tensão, ansiedade e desenvolvimento de casos de depressão (Higa et al, 2008). Nas entrevistas realizadas com os funcionários do centro, é notado nos pacientes um comportamento estressado, mal-humorado, com um aspecto aborrecido e/ou melancólico.

Dessa maneira, as educadoras e as coordenadoras no Centro receberam uma capacitação para compreender que condições enfrentam os pacientes que passam pelo tratamento, como também: a limitação que possuem devido ao tratamento ter que ser realizado com a pessoa na cadeira específica, com o braço ligado a máquina; o tubo, que transfere o sangue, pode ser desconectado durante o procedimento; o educando pode sofrer diversas complicações, chegando a situações de interrupção da aula, como queda de pressão, dores e parada cardíaca; as limitações que o procedimento demanda, como as rígidas dietas, restrita ingestão de líquidos.

Atualmente, as aulas são administradas em três salas de hemodiálise, durante três períodos, manhã, tarde e noite, com uma professora em cada sala por período, totalizando 9 educadoras. Juntamente com as duas coordenadoras pedagógicas, as professoras produzem um material com o tema da aula do dia, que será para todos os educandos, montando uma série de exercícios. Estes são distribuídos e, individualmente, as professoras aplicam as lições referentes ao grau de ensino. Para uma pessoa analfabeta é desenvolvido o letramento através dos textos presentes no exercício; para os demais é dada a lição do tema e eles as fazem após as orientações da professora.

Ao longo dessa experiência de EJA no Centro Nefrológico, os pacientes que participaram das aulas exibiram uma mudança comportamental. Além da minha percepção, alguns funcionários do Centro relataram que também notaram as diferenças nos educandos-pacientes, como a maior interação entre esses usuários e os profissionais. Se anteriormente os pacientes ficavam na sala de espera mais estressados e mal-humorados, a partir das aulas passaram a estabelecer uma relação mais cortês, interagindo com os funcionários e entre si. A assistente social do Centro, relatou em entrevista, um exemplo sobre essa mudança: uma paciente que não participa da hemodiálise, foi cumprimentá-la após perceber o bom humor dos usuários na espera, vendo-os inclusive fazendo o para-casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo colocou ênfase na estreita relação entre educação e saúde, procurando demonstrar como a EJA especialmente pode se constituir como importante elemento de promoção de bem-estar, física e mental.

As intrincadas relações entre saúde e educação escolar fazem parte dos pilares que sustentam o processo educativo. Já há tempos, os relatos docentes evidenciam que a aprendizagem não está associada apenas à questão pedagógica. Professoras e professores sabem que uma pessoa em estado de inanição terá sua cognição afetada, bem como uma pessoa com problemas não tratados de visão não terá condições de se alfabetizar. Nesses casos, tanto o acesso a uma alimentação adequada quanto a aquisição de óculos após consulta oftalmológica constituem condição sine qua non para o desenvolvimento educativo. Portanto, a aprendizagem não possui apenas uma dimensão didático-pedagógica, como nos querem fazer crer os grupos conservadores e tradicionais.

Neste capítulo, procurei ampliar, em primeiro lugar, o conceito de saúde. De uma visão estritamente médica para uma visão holística, que pensa o sujeito em sua integralidade. Como se sabe, o SUS se apoia em uma perspectiva que articula políticas econômicas e sociais, tendo como eixo a compreensão da saúde como direito universal, derivado do exercício da cidadania plena. De certa forma, o SUS é tributário dos princípios da Educação Popular, cujo maior expoente foi, na década de 1960, Paulo Freire.

Na concepção do SUS, a saúde não é apenas uma temática que envolve o discurso dos especialistas. Pelo contrário, ela depende, fundamentalmente, do diálogo com os sujeitos e suas necessidades básicas.

A experiência do Centro Nefrológico é, nesse sentido, emblemática. Em vez de pensar apenas na doença, os trabalhos médicos se alinham aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos por professoras que buscam pensar a educação de maneira contextual e centrada nas necessidades básicas de aprendizagem de pessoas integrais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, J. A. C. (2002). Pensando o Processo Saúde Doença: a que responde o modelo biomédico?. *Saúde e Sociedade*, 11(1), 67-84

Campos, A. C. (2020, 18 de novembro). IBGE: pelo menos uma doença crônica afetou 52% dos adultos em 2019. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-11/ibge-pelo-menos-uma-doenca-cronica-afetou-52-dos-adultos-em-2019>.

Freud, S. (2018). Análise Terminável e Interminável. In *Obras completas, volume 19; Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939)*. Paulo César de Souza, Trad.; pp.274-326). São Paulo: Companhia das Letras.

Garcia, M. (2022, 8 de março). Veja quais os melhores e os piores países para ser mulher nos quesitos inclusão, justiça e segurança. G1. <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/veja-quais-os-melhores-e-os-piores-paises-para-ser-mulher-nos-quesitos-inclusao-justica-e-seguranca.ghtml>.

Higa, K., Kost, M. T., Soares, D. M., Morais, M. C. de & Polins, B. R. G. (2008). Qualidade de vida de pacientes portadores de insuficiência renal crônica em tratamento de hemodiálise. *Acta Paulista de Enfermagem*, 203-206.

Oliveira, H. S. de (2012). *Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos: Escolhas, negociações e conflitos*. [Tese Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

Santos, S. K. Z. dos, & Ros, M. A. da (2016). Resignificando Promoção de Saúde em Grupos para Profissionais da Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 189-196. *Sistema Único de Saúde*. (s.d.). Ministério da Saúde. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sus#:~:text=Integralidade%3A%20este%20princ%C3%ADpio%20considera%20as,o%20tratamento%20e%20a%20reabilita%C3%A7%C3%A3o>.

Westphal, M. F. (2006). Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças. In: Campos, Gastão Wagner de Sousa *et al. Tratado de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro: Fiocruz. pp.635-668.

AUTORIA



Marcial Carvalho Júnior Licenciado em História-UFMG, mestrando em Educação pela FaE/UFMG, na linha de Educação de Jovens e Adultos.

**DIREITO À CIDADE EM FOCO: NOVAS PERSPECTIVAS DE ESTUDOS
PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Júlia Kern Castro
Gabriela Caroline de Oliveira Araújo
Gabriel Casaldáliga Andrade Siqueira
Lany Pereira da Silva
Júlia Teresa Vieira Leite
Marcial de Carvalho Júnior

O oposto da “pureza” — o sujo e o imundo, os agentes poluidores — são coisas “fora do lugar”. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem das coisas idealizadas pelos que procuram pureza.

Zygmunt Bauman

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar, por um lado, as barreiras visíveis e invisíveis que limitam ao direito à cidade e, por outro lado, destacar as potencialidades educativas dos centros urbanos.

Para tanto, tomamos como um dos pontos de partida um dos binarismos que organizam o pensamento moderno, o centro/periferia, simplificando relações complexas entre elementos inter-relacionados. A fim de superar essa dualidade, visamos compreender a relação centro/periferia como algo desigual e combinado, marcada fortemente por relações de poder. Outro fenômeno urbano em foco é a gentrificação, que pode ser compreendida como a expulsão das camadas populares de locais que passam, graças à intervenção estatal, por profundas transformações, atraindo pessoas oriundas de classes socialmente abastadas. Tal mudança acaba, principalmente, em função do aumento geral dos preços, expulsando pessoas empobrecidas para locais mais afastados, sem infraestrutura e urbanização.

Esse processo de busca pelo bem-estar é essencial nesse conceito de saúde. E ele ocorre a partir de cada contexto do indivíduo, afinal se existem diferentes determinantes de saúde, que dependem de diversos marcadores sociais, cada bem-estar dependerá muito das especificidades de cada pessoa e grupo.

Na segunda parte do texto, visamos destacar as potencialidades educativas das cidades, tomando como referência o acesso aos museus e aos patrimônios culturais. Cumpre sublinhar que as ideias basilares deste capítulo resultam dos estudos realizados pelo projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado Educação de Jovens e Adultos como Modalidade Específica e Diferenciada. Em especial, os trabalhos realizados entre os anos de 2018 e 2020, que teve como culminância a elaboração da coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras. Os dois primeiros cadernos (Oliveira, 2021) desta, tratam do direito à cidade e do direito à memória, respectivamente. O leitor interessado em aprofundar nessas temáticas encontrará nos materiais citados anteriormente elementos para o pensar e para o fazer pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

DIREITO À CIDADE EM FOCO: DA SEGREGAÇÃO RACIAL E SOCIAL AO POTENCIAL EDUCATIVO URBANO

O início do processo de urbanização no Brasil data da segunda metade do século XIX, tendo se intensificado a partir da década de 1920. O desenvolvimento da industrialização resultou em um forte êxodo rural e crescimento desordenado das jovens cidades. Consequência direta desse processo foi o surgimento de cidades já ancoradas na desigualdade social, havendo desde o começo, uma dicotomia do centro e da periferia, do bairro rico e o bairro pobre, do acesso a direitos básicos de um lado e do outro não. Dessa forma, a problemática do acesso e direito à cidade surge de maneira naturalizada numa sociedade artificialmente dividida e geograficamente espaçada.

À vista disso, os grandes centros urbanos contemporâneos se definem para muitas e cada vez mais pessoas em números absolutos, mas para poucos e cada vez menos, em presença. A cultura corporativa e de alienação trabalhista geram centros econômicos e sociais construídos, servidos, limpos e tratados por pessoas a quem não é permitido usufruir destes espaços, invisibilizadas e afastadas do ambiente.

A crônica de Cruz (2015, p.1) traz essa relação de ocupação e não pertencimento na cidade, utilizando da percepção de uma trabalhadora que atravessa a cidade, partindo de sua moradia em um bairro periférico em direção ao seu trabalho, localizado em um bairro elitizado:

Já no ônibus, ao longo do caminho, ela sente seu corpo parar de dar pequenos saltos no banco, em cada buraco da rua e, de repente, parece flutuar no asfalto liso como cetim. De dentro do veículo, ela olha as imagens passando pela janela quadrada como se assistisse a uma televisão: os chinelos, transformando-se em sapatos sociais e de salto alto; as paredes rabiscadas, virando grades altas; fachadas mal cuidadas tornam-se vitrines perfeitamente lustradas. Ela desce do ônibus e os passos não são mais tão apressados. Nesta manhã de sábado, o sol já deixou a timidez de lado e brilha soberbo, espremendo os olhos de todos os que caminham nessa rua, onde lojas com seus letreiros brilhantes dividem espaço com os camelôs que ocupam as calçadas. Por ela, passa uma família: a mãe olha a vitrine, o pai carrega algumas sacolas de papelão. Os dois filhos saboreiam um picolé, com a ajuda de uma mulher, que parece ser invisível aos olhos de todos, menos daquelas duas crianças. A “babá” observa esse passeio de sábado, que em nada se parece com os seus e, após perdê-los de vista, se vê sozinha, com sua imagem refletida na vitrine da loja e, atrás de si, o bairro. Algo parece errado, como se alguma coisa nesse reflexo estivesse fora do lugar. Os números na etiqueta do vestido que cobre o manequim branquelo são os mesmos que aparecem na sua conta bancária todo início de mês. (Cruz, 2015, p.1).

A crônica de Cruz (2015, p.1) traz essa relação de ocupação e não pertencimento na cidade, utilizando da percepção de uma trabalhadora que atravessa a cidade, partindo de sua moradia em um bairro periférico em direção ao seu trabalho, localizado em um bairro elitizado:

Posto isso, é fundamental pensar na forma que a cidade se apresenta, sob a perspectiva das relações de poder e das barreiras visíveis e invisíveis no espaço urbano. Já que, muitas vezes, ainda que não existam fronteiras físicas nos espaços da cidade, há “uma distância sociológica a um centro, sendo este definido pela diversidade e pela densidade das relações sociais, pela intensidade da vida cívica, pelo acesso à informação, pela aglomeração de recursos culturais, políticos, econômicos, etc.” (Domingues, 1994, p. 7 apud Silveira; Rocha et al., 2022).

No que se refere às barreiras invisíveis, podem ser percebidas quando, teoricamente, o cidadão pode acessar qualquer espaço da cidade, mas não há meios para isso. Seja pela falta de horário de ônibus em trajetos de bairros para o centro em dias de “folga”, seja pela localização das programações culturais na cidade, os valores expressivos para se chegar aos centros ou até mesmo pela falta de identificação com os espaços mais localizados no centro.

Pode-se pensar, por exemplo, em um caso hipotético de um trabalhador belo-horizontino, residente de um bairro periférico. Ao considerar que esse cidadão tem o desejo de visitar um museu na cidade, é possível prever algumas dificuldades. A primeira diz respeito a questões sobre valores — sociais e econômicos —, agenda de funcionamento e dinâmica de visita, visto que, muitas vezes essas informações não são de acesso a toda população, sendo responsáveis por distanciar públicos interessados, mas não públicos-alvo. Há ainda uma dificuldade em relação aos horários, uma vez que a saída do trabalho é geralmente realizada já no período da noite e determinados espaços culturais já estão fechados, como os museus. Assim como há um número mais restrito de transporte coletivo disponível em horários possíveis para visitas com o intuito de lazer. Por fim, de maneira mais subjetiva, há questões ligadas à ideia de pertencimento. Espaços culturais centralizados tendem a atender um público elitizado e a inspecionar e controlar cada movimento de grupos periféricos, criando assim, um impasse entre o direito e o pertencimento a esse local, distanciando cada vez mais as regiões periféricas dos centros e de seus espaços culturais.

Por consequência, percebe-se que ainda que o acesso amplo e democrático ao espaço urbano seja parte da agenda dos Direitos Humanos e esteja inserida na Constituição do Brasil de 1988, nem sempre esta se mostra efetiva na realidade. Isso faz com que seja necessária uma preparação dos espaços para acolherem toda a população e, mais que isso, fornecer meios para a população periférica alcançar os centros não só para o trabalho, mas também para o lazer.

Nesse sentido, torna-se necessário entender e debater sobre os conceitos de centro e periferia, mais um resultado dos binarismos que constituem o pensamento moderno. Oliveira (2017) problematiza os significados desses conceitos que, de tão inseridos no cotidiano urbano, passam-se, erroneamente, como neutros. Segundo o autor, os conceitos apresentados precisam ser vistos de maneira integrada, pois se retroalimentam. Não é possível existir o centro, sem a periferia, e nem mesmo a periferia sem o centro. Ainda assim, não há uma simetria entre os dois.

Dessa forma, quando se fala em periferia, o primeiro impulso do senso comum é um pensamento ligado à ausência em relação à estrutura física, social e política. Há todo um imaginário negativo, socialmente construído e reforçado pela mídia. Já o centro, seria sua oposição, um espaço organizado, seguro e cheio de cultura. Percebe-se que “A dualidade centro/periferia são construtos criados para encobrirem discursivamente o desenvolvimento desigual” (Oliveira, 2017, p. 5). Não cabendo em seu entendimento uma compreensão fixada pela geografia, de ser algo à margem e distante do centro, mas é demarcado, sim, pelas relações sociais de poder.

Aliado a esse novo olhar sobre as divisões — ou não — da cidade, se faz necessário a compreensão de outro conceito: a gentrificação. Cunhado pela socióloga germano-britânica Ruth Glass, na década de 1960, o termo surgiu a partir das discussões acerca das desigualdades e da segregação urbana em Londres, mas rapidamente se percebeu ser uma tendência mundial. A gentrificação se mostra como “processos de mudança das paisagens urbanas, aos usos e significados de zonas antigas e/ou populares das cidades que apresentam sinais de degradação física, atraindo moradores de rendas mais elevadas” (Alcântara, 2018, p. 1). Geralmente esses processos são iniciados por interesse e financiamento de obras por parte do governo e também pelo setor privado, motivados pela criação de locais turísticos.

Ao primeiro olhar, essas transformações parecem benéficas à região, pelas reformas, criação de novas construções e estabelecimentos comerciais, mas essas modernizações acabam por gerar um aumento do custo de vida na região e impossibilidade de manutenção da população já residente. A gentrificação tem um impacto socioeconômico forte, mas não é o único. Há também o aspecto cultural, ao passo que aquela população periférica perde identidade com o espaço geográfico, pois não mais se percebe nos novos hábitos e comércio da região gentrificada. A consequência direta é a “expulsão” dessas pessoas, que precisam se mudar para locais ainda mais afastados e — novamente — sem condições básicas de sobrevivência. Há, dessa maneira, um aumento da vulnerabilidade social dessas populações, assim como dos problemas ambientais nas cidades, situações que vão desde o aumento da violência até o adensamento de trânsito.

Alguns dos exemplos mais recentes de gentrificação no Brasil ocorreram com a realização da Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. No Rio de Janeiro, para a construção do Parque Olímpico e outras obras de infraestrutura na região, diversos moradores de comunidades da Zona Oeste foram transferidos para outras partes da cidade com conjuntos habitacionais. Já em São Paulo, ocorreu o mesmo com a construção da Arena Corinthians, quando os bairros próximos, que eram tipicamente de baixa renda, e já afastados do centro da cidade, tiveram seus aluguéis elevados e muitos grupos sociais tiveram que ser removidos. Cabe ainda ressaltar que o conceito aqui trabalhado difere de “revitalização”, pois, ao menos na teoria, a revitalização é focada na melhoria da qualidade de vida da população que já vive no local, havendo o interesse de mantê-los ali. No entanto, em alguns casos, a revitalização acaba por gerar também a gentrificação.

Ainda sobre isso, observa-se que os sujeitos periféricos são alijados de seu direito constitucional de “ir e vir” em todos os lugares, mesmo na própria cidade em que residem. Na região metropolitana de Belo Horizonte, a realidade não é diferente. Tanto por meio de formas regulamentadas pelo Poder Público quanto mediante mecanismos “velados”, acabam por sentenciar que determinados corpos não sejam bem-recebidos em certos locais da cidade. Para isso, dificultam a mobilização urbana, com impedimentos visíveis e invisíveis, cerceando, assim, o acesso e permanência desses sujeitos marginalizados às áreas nobres das cidades, com exceção de estarem nesses locais para trabalhar.

Dentre esses sujeitos, estão os educandos da EJA, que geralmente trabalham o dia inteiro em áreas centrais da cidade e, no fim da tarde, retornam aos seus bairros periféricos, onde estudam e moram. A de se notar que, segundo dados do IBOPE (2011), “em Belo Horizonte, 66% da população usam o transporte coletivo”, sendo que, deste percentual, a utilização do ônibus é preponderante. Essa locomoção, entre os postos de trabalho e os bairros onde vivem, não se mostra uma tarefa fácil, uma vez que os meios de transporte coletivo encontram-se cada vez mais sucateados e ineficazes. O número elevado de usuários de ônibus ocorre, principalmente, por falta de opção, uma vez que 1,5 milhões de pessoas que fazem uso diariamente do ônibus, não possuem outra alternativa. Vale ressaltar que a cidade de Belo Horizonte dispõe apenas de uma linha de metrô e, somente, 22 km de ciclovias (IBOPE, 2011).

Para referendar essa discussão, a partir do IBOPE (2011), é possível utilizar a fala de alguns sujeitos da EJA, ouvidos pelo grupo de extensão da Faculdade de Educação, intitulado Educação de Jovens e Adultos como Modalidade Específica e Diferenciada, entre 2018 e 2022, já referenciada. Esses estudantes relataram sobre suas experiências com o uso do transporte coletivo. Beatriz, de 38 anos, idealizou que, se tivesse carro, sua realidade seria bastante diferente, uma vez que seu tempo seria poupado. Na sua realidade, ela precisa estar no ponto de ônibus às 06:45h da manhã, para chegar no salão de beleza em que trabalha, às 9h. A esteticista mora no Heliópolis (região Norte) e se locomove diariamente ao Caiçara (região Nordeste). Observa-se a mesma indignação e sentimento de impotência frente aos problemas de mobilidade urbana, na fala de Pedro. O rapaz de 28 anos apontou que: “tem vez que não dá nem para entrar. É um empurra para lá e para cá. Pessoas agarradas na porta do ônibus. É aquela história: entra ano e sai ano e nada é feito”.

Observa-se que há um grande descaso em relação ao transporte dos trabalhadores periféricos, dado que, segundo Fórneas (2022), “o descumprimento e reclamação de quadro de horários, além da superlotação dos veículos, representam 60% das queixas de quem precisa usar os ônibus para se deslocar na cidade”.

Figura 1

Descumprimento de quadros de horários e superlotação

<p>Reclamações de ônibus em BH</p> <p>Descumprimento de quadro de horários</p> <ul style="list-style-type: none">- 823 (Estação São Gabriel/Bairro Vitória): 111- 806 (Estação São Gabriel/Vista do Sol): 87- 825 (Estação São Gabriel/Vitória II): 68- 808 (Estação São Gabriel/Paulo VI): 40- 5250 (Estação Pampulha/Betânia): 26	<p>• Superlotação</p> <ul style="list-style-type: none">- 806 (Estação São Gabriel/Vista do Sol): 67- 62 (Estação Venda Nova/Savassi via Hospitais): 65- 5250 (Estação Pampulha/Betânia): 46- 823 (Estação São Gabriel/Bairro Vitória): 39- 5107 (Estação Pampulha/Savassi) e 4110 (Dom Cabral/Belvedere): 38
---	--

Fonte: Instituto Ipam

Figura 2

Reclamação do quadro de horário

<p>• Reclamação do quadro de horário</p> <ul style="list-style-type: none">- 9032 (Granja de Freita via Alto Vera Cruz): 13- 823 (Estação São Gabriel/Bairro Vitória): 12- 3055 (Estação Barreiro/Retorno Savassi): 11- 808 (Estação São Gabriel/Paulo VI), 51 (Estação Pampulha/Centro/Hospitais) e 3029 (Regina/Centro): 10- 5250 (Estação Pampulha/Betânia) e 62 (Estação Venda Nova/Savassi via Hospitais): 9
--

Fonte: Instituto Ipam

Observe-se, assim, que embora haja permanente reclamação dos usuários em relação à ineficácia do serviço de transporte coletivo na cidade, a problemática permanece. Questões como as anteriormente mencionadas se acirram por deixar os trabalhadores à própria sorte. Questão, essa, denunciada na letra da música “No Balanço do Balaio”, do cantor mineiro Vander Lee (2020), que diz: “No balanço do balaio/ Saculejo, Saculejo, Saculejo/ Aí me dá um sono/ Ah, seria tão bom/ se eu morasse no São Bento, no Savassi,/ no Anchieta ou no Sion”. Na canção, o belo-horizontino sonha em residir em áreas da zona sul da cidade, uma vez que os moradores dessas regiões não precisam conviver com os percalços diários da mobilidade urbana ou de sua segregação. É preciso reconhecer ainda, que a questão da mobilidade urbana é necessária para garantir outros direitos básicos, como educação, saúde e lazer. Sem a mobilidade urbana, a cidadania, especialmente a da classe trabalhadora, fica limitada pelo alto custo e longo tempo não remunerado gastos nos deslocamentos (Silva & Junior, 2020).

É de grande relevância, pois, destacar que as linhas de ônibus da cidade operam perversamente para manter os sujeitos periféricos presos aos seus territórios em dias não-úteis. Ao verificar os horários de ônibus, constata-se que durante a semana, no horário comercial, as linhas de ônibus disponibilizam seus veículos com mais frequência no período da manhã para os trabalhadores estarem em seus postos de trabalho, impreterivelmente, no horário determinado pelo empregador. Não obstante, nos fins de semana, os horários de ônibus são ineficientes, obrigando os sujeitos periféricos a permanecerem em seus territórios. Portanto, o dia útil não tem sido apenas um marco de imposição social, mas, também, de descaso com a população periférica, o que o torna, assim, mais uma ferramenta de segregação social.

Figura 3

Horários de ônibus

IDA	Sábados – DEER	Domingos ou Feriados – Horário de Ônibus DER
Dias Úteis – DER MG		
04:00 04:30 05:00 05:20	04:40 05:20 06:10 06:50	04:50 05:40 06:50 07:40
05:40 06:00 06:30 07:10	07:40 08:40 09:40 10:20	08:50 09:40 10:50 11:40
08:00 08:40 09:30 10:20	11:10 11:50 12:40 13:40	12:50 13:50 14:50 15:50
11:00 11:40 12:20 13:00	14:40 15:50 16:50 17:50	16:50 18:10 19:10 20:40
13:40 14:10 14:40 15:10	18:50 20:40	
15:40 16:10 16:40 17:20		Destino:
18:10 18:50 19:40 20:20		1: HIPERCENTRO – BH
21:00 21:30		

Fonte: Instituto Ipam

Perante isso, urge a necessidade de os sujeitos periféricos, permanentemente, se fortalecerem e cobrarem do poder público mecanismos de acesso, permanência e direito à fruição de todos os lugares da cidade e por todos os sujeitos. Para isso, é fundamental que a periferia se reconheça como potência revolucionária.

Dessa maneira, este capítulo não poderia deixar de pontuar as potencialidades educativas das cidades. Como apontado, anteriormente, os impedimentos que gravitam em torno do deslocamento urbano das classes populares formam uma barreira que visa prender esse grupo em seus territórios, possibilitando a entrada e saída apenas para o trabalho nos centros, em dias de laboro. De modo geral, o trabalho com bens culturais tem destaque no ensino de História, já que, segundo Le Goff (1984, p.368), tanto a memória coletiva e a História estão pautadas em dois materiais fundamentais: o documento e o monumento, sendo o primeiro a escolha do historiador e o segundo a herança do passado. Esses, no que lhes concerne, são bens culturais capazes de produzir raciocínio histórico, podendo ser encontrados em todos os lugares, principalmente, em centros urbanos: de museus a casas, igrejas, escolas ou praças, mas também em roupas, brinquedos, utensílios, fotografias ou estátuas. Em diálogo, para Marc Bloch (2001, p.55), a História é a ciência que estuda os homens no tempo, portanto, é possível historicizar tudo que nos permite entender a passagem humana pelos territórios.

À vista disso, os museus ganham espaço significativo no direito à cidade e também como potencializador de outras experiências despertadas pela educação. Para Santacana (2012), os objetos museológicos são fundamentais não só para as construções abstratas sobre o passado, mas também para sua compreensão, sendo mais facilmente alcançada por objetos, uma vez que atrai, de forma facilitada, a atenção do aluno. Além de permitir o uso do método hipotético-dedutivo, construindo o conhecimento do geral para o particular e o método indutivo, que constrói o conhecimento a partir de si mesmo; como também o uso da imaginação por meio dos objetos; bem como permitir um diálogo por todos os ângulos possíveis, uma vez que são elementos concretos e reais.

Dessa forma, a cidade é campo de um diálogo entre educação e cultura, se tornando palco de aprendizagem e ressignificação. Nesse cenário, os museus se mostram como ferramenta de garantia do direito à cidade, ainda que, segundo Chagas e Storino (2007, p. 6), “o exercício desses direitos de cidadania precisa ser conquistado, afirmado e reafirmado cotidianamente”.

Posto isso, a escolha de um museu e do diálogo que se planeja precisa ser bem estruturada. Deve começar na sala de aula propriamente dita, esclarecendo aos alunos o que é um museu, qual sua finalidade, intenções e linguagens próprias, ou seja, um preparo de fato para uma interação pedagógica entre escola e o patrimônio cultural e científico. Na mesma medida, é importante, como pontuado por Costa (2021), articular a pré-visita, a visita e o pós-visita.

A Proposta Pedagógica da EJA de Belo Horizonte possibilita um diálogo entre as relações históricas do passado e do presente, bem como situar os conhecimentos históricos em diversas temporalidades. Auxilia, assim, no desenvolvimento de capacidades e habilidades de valorização do patrimônio sociocultural, o direito à cidadania, “o reconhecimento de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em diversos contextos”. Além disso, “o entendimento de procedimentos de pesquisas e como lidar com as fontes encontradas, além do respeito à diversidade social, étnica e cultural dos povos” (Oliveira & Costa, 2020, p. 76).

Nessa perspectiva, Ramos (2004) reforça que, na atualidade, o protagonismo dos museus para a educação tem se voltado para a análise crítica. É primordial, portanto, conhecer e entender qual cultura material o museu escolheu preservar e porque, uma vez que eles carregam informações sobre as técnicas de produção, condições econômicas, ritos e crenças sobre determinados grupos sociais. Além de que não são apenas recordações, mas também apagamentos e silenciamentos de outros grupos. Para isso, os objetos são fonte de reflexão e construção de relações. Para o autor, estudar história é se historicizar, ele empresta a pedagogia do diálogo de Paulo Freire (1987) para afirmar que não basta apenas visitar o museu, mas construir um programa educativo que o envolva, como também propõe Costa (2021).

Nesse sentido, convém expandir a espacialidade e pensar além dos museus, nas cidades existem muito mais potenciais pedagógicos, incluindo o próprio deslocamento, as reações, conversas e memórias em cima do trajeto, as vivências de modo geral (Benjamin, 2005). Além disso, a própria cidade, segundo Borghi (2016 apud Oliveira & Costa 2020) é marcada por todos os sinais de seu passado, ao caminhar por Belo Horizonte, por exemplo, é possível ver marcos temporais distintos contando histórias de uma mesma cidade. Portanto, é a junção entre os marcos territoriais, memórias, edifícios, praças, a própria paisagem urbana e as pessoas que circulam nela que constrói essa história pública. Esse conjunto, seja ele material ou imaterial, é o que testemunha a história e a cultura de um lugar.

À vista disso, ainda considerando as características levantadas por Meneses (2005) sobre os museus, como o lúdico, o afetivo, os sonhos, a estética e a própria mística da comunicação, é possível desenvolver uma educação mais profunda e crítica com os espaços urbanos. Considerando os espaços como praças, pontos turísticos ou a própria acessibilidade de locais de lazer como locais pedagógicos. Por consequência, a cidade torna-se espaço de aprendizagem e também de ressignificação, uma forma de garantir não só o direito à cidade de comunidades periféricas, mas sua retomada e ressignificação.

Destarte, os centros urbanos não se constituem como o único espaço de produção de conhecimento, as periferias, assim como os centros, fazem parte da cidade e, tal como, precisam ser vistas como potenciais de exercício pedagógico. Um exemplo disso, é o projeto sociocultural “Palco meu – Educação, Cultura e Paz”, montado por um grupo de moradores voluntários dos bairros Primeiro de Maio e Minaslândia, pertencentes ao extremo sul da regional norte de Belo Horizonte. O projeto conta com a missão de promover cultura e paz por intermédio de ações educativas e também culturais, além disso, é uma grande ferramenta em um momento primordial para adolescentes e jovens pobres – principalmente negros – do bairro, com o aumento da violência urbana (Oliveira & Costa, 2021).

De maneira geral, o projeto faz exposições de filmes, desenhos e vídeos em praças, ruas, becos e igrejas, também oferece oficinas de “literatura e Periferia” e “Memória e Cidadania”, que acontecem no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Providência, envolvendo desde alunas/os e professoras/es do Ensino Médio da comunidade. Eles também promovem a valorização da cultura e memória da comunidade, mas também individualmente, trabalhando, além de tudo, a representatividade e ressignificação, gerando esperança de um futuro melhor.

Assim, em uma sociedade tão múltipla e complexa como a brasileira, os espaços urbanos carregam potenciais pedagógicos gigantes para ressignificar e garantir o direito à cidade. Seja no museu ou pelas ruas e em ônibus lotados, é elementar considerar a dimensão política dos espaços ocupados no cotidiano e até mesmo a retomada de espaços para gerar o pertencimento a todas as camadas sociais e espaciais, sejam elas periferias ou centros. É também uma forma de construir o pensamento crítico e continuado, garantindo uma educação para a sensibilidade e postura mais crítica e reflexiva.

O direito à cidade é muito importante para a garantia do direito à educação, uma vez que segundo Freire (1989, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, não é viável transferir conhecimento ao educando, ainda mais partindo de uma situação descolada da realidade dele. Assim, o direito ao lazer, ao esporte, à cultura, ao transporte público de qualidade e tantos outros que estão contidos no direito à cidade são essenciais para que o educando, em colaboração com o educador, construa uma percepção crítica sobre determinado assunto.

Por exemplo: como um professor irá ensinar sobre as pinturas impressionistas de Édouard Manet se o estudante nunca sequer pisou em um museu ou visitou galerias de arte? Ou ainda: como trabalhar com os educandos a perspectiva da importância dos valores de igualdade, solidariedade, honestidade e da ética no esporte, se não lhes são assegurados esses direitos? Portanto, é basilar que, para se atingir uma educação de qualidade, o direito à cidade seja garantido aos educandos e às educandas.

Além disso, é importante observar que o direito à cidade é de caráter coletivo, de forma apriorística. Ou seja, antes de refletir uma liberdade individual que certa pessoa tem de acessar a cidade, o direito consolida a perspectiva de que a sociedade, em toda sua coletividade, possui direitos fundamentais. Nesse sentido, Harvey (2012, p. 74) argumenta que:

O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual, já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos.

No entanto, infelizmente este direito primordial não é assegurado à maioria dos brasileiros, sobretudo aos sujeitos periféricos. Isso porque há uma centralização da cultura, do esporte e do lazer, marginalizando as pessoas que vivem na periferia. Desse modo, a dificuldade de locomoção, por exemplo, torna-se um obstáculo, o qual se materializa na precariedade do transporte público. Além disso, não há, evidentemente, um sentimento de pertencimento dos indivíduos da periferia ao ocuparem espaços como museus, por exemplo. Ou seja, os sujeitos periféricos não se sentem representados nesses espaços de arte e cultura e o acesso a esses locais também é dificultado, implicando a não garantia do direito à cultura, o qual é parte fundamental do direito à cidade, como já citado.

Dessa forma, é preciso mudar essa realidade. Faz-se necessário explorar as potencialidades periféricas para transformar a periferia em um centro de arte, de lazer, esporte, educação e saúde como o projeto “Palco Meu” ou a retomada de espaços centrais, como visitas em museus e praças. É necessário descentralizar o acesso à cultura, para que tais comunidades se sintam contempladas, valorizadas e se identifiquem enquanto sujeitos de um processo histórico-cultural. Nesse sentido, Barbosa (1998, p. 4) afirma que:

É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e a auto-segurança para entrar em um museu. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente uma classe econômica e social privilegiada.

Assim, uma forma de concretizar o acesso aos direitos fundamentais desses educandos é por parcerias do Estado com museus e demais centros culturais, bem como de lazer. Os órgãos da administração pública da União — principalmente o Ministério da Educação e o recém-criado Ministério da Cultura —, podem tomar a iniciativa de criar políticas públicas que visem tais parcerias, a fim de proporcionar aos sujeitos periféricos o direito à cidade. Longe, porém, de se ter como objetivo de levar a cultura até eles, uma vez que isso corresponderia a uma tentativa de imposição colonizadora, essas políticas públicas devem valorizar o patrimônio material e imaterial das pessoas da periferia. Isso porque nesses lugares também é constituída cultura, como a produção musical — o funk e o rap, expressões artísticas —, como o picho, o grafite, as batalhas de rima e até mesmo o discurso construído e materializado nessas regiões, que são elementos identitários fundantes de um grupo que é minorizado em nossa sociedade.

Logo, cabe às autoridades competentes o fomento, o incentivo e a promoção de eventos ligados a essa produção cultural e artística, pois, dessa maneira, os sujeitos periféricos teriam uma maior identificação com as representações feitas nesses espaços, possibilitando a eles uma maior inserção na cidade, assegurando-lhes o seu direito.

Outra forma de valorização das potencialidades periféricas — entretanto, agora de iniciativa não governamental — é a criação de coletivos que visem assegurar o direito à saúde, tanto mental, quanto física das pessoas da periferia. Um exemplo coerente com essa perspectiva é o coletivo “Mulheres da Quebrada”, o qual atua no Aglomerado da Serra em Belo Horizonte, formado somente por mulheres. Esse grupo — que possui como lema “apoio e afeto” —, se reúne tanto para distribuir cestas básicas às mulheres que estão em situação de vulnerabilidade social, bem como para debater assuntos importantes, tais como a violência doméstica e a falta de trabalho e renda.

Diante da perspectiva de que é necessária a valorização das potencialidades da periferia, o poder público junto à sociedade civil organizada tem o dever de proporcionar aos educandos marginalizados a garantia do direito à cidade. Sobretudo aos estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), visto que lhes foi negado o direito à educação no período regular. Para isso, além de facilitar o “ir e vir”, assegurando um transporte público e gratuito de qualidade, é preciso não criminalizar ou discriminar as formas de resistência na expressão artística e cultural da periferia. Ao contrário, faz-se necessário valorizá-las para que, à medida que isso ocorra, possa também transformar a vida de educandas, educandos e educadores da EJA, pois, segundo Freire (2000, p. 67):

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.

Portanto, não é possível falar em educação sem falar em direito à cidade e vice-versa, ou seja, são temáticas não dicotomizadas. É preciso garantir o acesso dos educandos — principalmente dos marginalizados da EJA —, à cidade para que o processo de educação aconteça de forma mais horizontal e humanizada. Só assim é possível construir uma sociedade mais igualitária, em que haja sujeitos periféricos empoderados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra cidade vem do verbete grego polis, mesma raiz semântica da palavra política “que administra a cidade” e de polícia “que vigia a cidade”. Um dos focos da Educação Popular está no seu caráter político e na sua busca por compreender as dimensões do poder. Assim, uma das formas de se politizar as camadas populares é estudando a própria cidade, com suas contradições e com suas potencialidades formativas. Trata-se, portanto, de uma educação cidadã na acepção da palavra, pois pensa o ato de educar na cidade, pela cidade e com a cidade.

Desse modo, a educação é um ato político, dado que suas relações tecem a rede que fortalece ou enfraquece os grupos sociais. Doravante, como já mencionado, as cidades possuem um potencial formativo significativo, sendo os museus, as ruas, os monumentos, os movimentos, os documentos e os objetos na cidade que conseguem instigar os educandos a questionarem o mundo, desnaturalizar as coisas e pensarem de forma crítica. Então, mais do que isso, as cidades, também, são espaços para repensar o próprio papel social que cada um ocupa e, dessa forma, ser educador exige um compromisso ético e político; como, também, coragem de intervir nas estruturas sociais e políticas por meio de “um ato de humanização”, como defendeu Paulo Freire em toda sua carreira.

Contudo, a cidade apresenta barreiras visíveis e invisíveis para a população periférica, e é por meio de uma educação voltada para a construção de um pensamento crítico e político que se produz no educando, o ato de buscar compreender o porquê dessas segregações. É preciso, diante disso, da compreensão de que as periferias são espaços de construção de conhecimento e devem ser incentivadas, financiadas e valorizadas como tal, corroborando para a construção da identidade periférica e do reconhecimento dessas produções, já que são fatores culturais.

Desse modo, é fundamental garantir o acesso aos centros e áreas de lazer da cidade por meio de transportes e horários apropriados que atendam a toda população marginalizada. De forma que os movimentos nas cidades sejam livres e acessíveis, sem que esqueçamos que essas são responsabilidades do Estado; dado que este precisa assegurar, por meio de políticas públicas, os direitos que constam em lei, uma vez que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2000, p.55).

Sendo assim, é por meio de uma educação crítica e problematizadora que se procurará contribuir na formação de cidadãos conscientes, questionadores, envolvidos nas próprias lutas e, acima de tudo, conhecedores de seus direitos constitucionais. Dado que é fundamental haver uma cidade inclusiva de fato, em que todos(as) os(as) sujeitos(as) transitem e, acima de tudo, caibam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcântara, M. F. de. (2018). Gentrificação. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Recuperado em 20 janeiro, 2023, em <http://ea.fflch.usp.br/conceito/gentrificacao>

Barbosa, A. (1998) Tópicos utópicos. Belo Horizonte, MG: C/Arte.

Bauman, Z. (2003). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Benjamin, W. (2005). Espaços que suscitam sonhos, museus, pavilhões de fontes hidrominerais. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 31, 133–147 em <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/349/563/3019-1?inline=1>

Bloch, M. (2001). A história, os homens e o tempo. In: *Apologia da História ou O ofício do Historiador* (pp. 51 – 68). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Recuperado em 25 janeiro, 2023, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Chagas, M. de S. & Storino, Cláudia M.P. (2007). Os museus são bons para pensar, sentir e agir. *MUSAS Revista Brasileira de Museus e Museologia*, 6–8. Recuperado em 22 janeiro, 2023, em <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/Musas3.pdf>.

Costa, J. C. V. da C. (2021, 24 a 27 de julho). *Da prática educativa a uma educação pela prática: saberes pedagógicos e saberes da experiência*. (Apresentação de Trabalho). 31º Simpósio Nacional de História, ANPUH – Brasil –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Em http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1339765780_ARQUIVO_ensino_de_historia_mediado_pelos_museus_tempos_conceitos_patrimonio_anpuh_2012_doc.pdf

Cruz, L.A. (2015). *Barreiras invisíveis na cidade*. Folha 1, Artigo do domingo. Recuperado em 24 janeiro, 2023, de <https://opinioes.folha1.com.br/2015/06/28/artigo-do-domingo-barreiras-invisiveis-na-cidade/>

Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem. Horário de Ônibus 3956 Azurita Mateus Leme Juatuba Belo Horizonte. Recuperado em 25 janeiro, 2023, em <https://horariodeonibus.net/horario-de-onibus-3956-azurita-mateus-leme-juatuba-belo-horizonte/>.

Fórneas, V. (2023). A cada 10 minutos, um passageiro reclama do transporte de ônibus de BH: 'Ruim'. Jornal O tempo, 17 de agosto de 2023. Recuperado em 25 janeiro, 2023, em <https://www.otempo.com.br/cidades/a-cada-10-minutos-um-passageiro-reclama-do-transporte-de-onibus-de-bh-ruim-1.2717199>

Freire, P. (2000). Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: Unesp.

Figueiredo, B. G. & Vidal, D. G. (2005) Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte, MG: Argumentum.

Harvey, D. (2012). O direito à cidade. *Lutas Sociais*, (29), 73–89. Recuperado em 20 janeiro, 2023, em <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18497>

Lee, V. (1999). *No balanço do balaio*. [Gravado por V. Lee]. In *No Balanço do Balaio* (Remasterizado | 2020) [Álbum digital]. Belo Horizonte: Kuarup Discos. 2020.

Le Goff, J. (1994). Documento/Monumento. In: *História e Memória*. Campinas, SP: Unicamp.

Meneses, U. T. B. de. (1994). Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material*, 2. Recuperado em 20 janeiro, 2023, em <https://doi.org/10.1590/S0101-47141994000100002>

Oliveira, H. S. de. Do conceito de periferia: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, C. B. (2017). *Entrelaçando Redes: Reflexões sobre atenção a usuários de álcool, crack e outras drogas*. São Paulo, SP: Paco edições.

Oliveira, H. S. de (2021). *EJA, espaço e cultura: direito à cidade*. SMED-PBH, FAE/UFMG Belo Horizonte, MG.

O Tempo. Em Belo Horizonte, 66% da população usam o transporte coletivo. Mobilize Brasil, 29 de agosto de 2011. Recuperado em 25 janeiro, 2023, em <https://www.mobilize.org.br/noticias/441/em-belo-horizonte-66-da-populacao-usam-o-transporte-coletivo.html#:~:text=Estudo%20Mobilize%202022-,Em%20Belo%20Horizonte%2C%2066%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20usam%20o%20transporte%20coletivo,66%2C8%25%20dos%20usu%C3%A1rios>.

Ramos, F. R. L. (2004) A danação do objeto: o museu e o ensino de História. Chapecó, SC: Argos.

Santacana, J. Enseñar Historia con los objetos. Recuperado em 3 out, 2019, em <https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2012/05/ensenar-historia-con-los-objetos.html>.

Silveira, L. H. de C. Rocha, C. M. F. & Vargas, J. C. B. (2020). Barreiras invisíveis e rotas alternativas: uma análise sobre (i)mobilidade urbana e produção de subjetividades. Revista Polis e Psique, 10 (3), 31 – 51. <https://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.99880>

AUTORIA



Júlia Kern Castro Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais; bolsista do Projeto de Extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos”; e tutora do Programa de Aperfeiçoamento Docente, ação 03 – EJA como Modalidade Específica e Diferenciada.



Gabriela Caroline de Oliveira Araújo Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais; tutora do Programa de Aperfeiçoamento Docente, ação 03 – EJA como Modalidade Específica e Diferenciada; integrante do Projeto de Extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos; e como voluntária no Projeto Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência desde 2022.



Gabriel Casaldáliga Andrade Siqueira Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais; voluntário no projeto de extensão “EJA como modalidade específica e diferenciada”.

AUTORIA



Lany Pereira da Silva Mestre em Educação Étnico-racial na EJA-FaE-UFMG; especialista em EJA; professora de Português e pedagoga.



Júlia Teresa Vieira Leite Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais; bacharelanda em História pela mesma instituição de ensino; coautora da Coleção “EJA: Lendo o mundo, lendo palavras”, produzida a partir de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e a UFMG; professora dos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Contagem; tutora no Projeto de Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para professores da EJA de Contagem.



Marcial de Carvalho Júnior Licenciado em História-UFMG; mestrando em Educação pela FaE/UFMG na linha de Educação de Jovens e Adultos.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PODER SIMBÓLICO E RACISMO
RELIGIOSO: INDAGAÇÕES PRELIMINARES ACERCA DA CONSTRUÇÃO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA LAICA, INCLUSIVA E PLURAL**

Laura Augusta Oliveira Palhares
Heli Sabino de Oliveira
Agripa Mairink
Taciana Brasil

Pensar não é uma atividade inocente, mas perigosa. Influencia a prática dos indivíduos, leva-os a duvidar das formas tradicionais da cultura e a subvertê-la. A razão ajuda a romper o repetitivo, a trazer o novo.

Wolfgang Leo Maar

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo tratar da questão da diversidade religiosa na Educação de Jovens e Adultos. O foco da análise concentra-se, por um lado, na observação de nomes dos espaços educativos, na arquitetura da escola e nos sujeitos a que se destina o fazer pedagógico da referida modalidade educativa. Por outro lado, busca desnudar o peso do currículo oculto na conformação de identidades religiosas católicas, bem como no processo de exclusão gerado pelo racismo religioso.

Com enfoque qualitativo, o presente trabalho se apoia, do ponto de vista teórico, nos conceitos de poder simbólico e de violência simbólica, desenvolvidos pelo sociólogo francês

Pierre Bourdieu (2007); do ponto de vista empírico, a investigação repousa em observação participante, entrevistas e especialmente em informações construídas durante a realização do Projeto de Extensão Educação de Jovens e Adultos como Modalidade Específica e Diferenciada, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Contagem.

Dividido em duas seções e as considerações finais, o trabalho coloca em relevo o racismo religioso como uma questão que desafia a construção de uma escola pública laica e inclusiva. A primeira seção evidencia a manifestação do poder simbólico como elemento conformador da hegemonia católica no cotidiano escolar. A segunda seção toma como referência o depoimento de uma professora da EJA que nos descreve o processo de segregação vivido por ela na escola pública, na infância, por ter se assumido como umbandista. As considerações finais tratam da necessidade de se revisar o conceito de laicidade em um país como o Brasil, cuja colonização passou por um profundo processo de destruição de memórias e identidades religiosas não cristãs.

CATOLICIDADE, PODER SIMBÓLICO E ESCOLA PÚBLICA

A laicidade é um processo. Eis uma das advertências que Luiz Antônio Cunha (2013) faz ao leitor logo no início da obra *Educação e Religiões: a descolonização da Escola Pública*. A disputa de grupos religiosos pelo controle, tanto de parte dos recursos públicos quanto do poder coercitivo estatal, é algo que se encontra bastante presente na modernidade. A laicidade é, assim, uma busca histórica e social por um Estado neutro naquilo que concerne às questões religiosas.

Laico é o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de sua atividade (Cunha, 2013 p. 09).

Observe-se que o autor sublinha um ponto importante: a imparcialidade do Estado nas disputas ocorridas no campo religioso. Trata-se, pois, de uma concepção liberal da questão da laicidade. A esfera religiosa, por ser do campo privado, própria das escolhas individuais, não pode ser objeto de interferência estatal. Em outras palavras, a liberdade religiosa é um direito civil, inscrita na esfera das liberdades individuais. Note-se ainda que o Estado não pode ser empregado pelas instituições religiosas para promoção de seus trabalhos. Historicamente, a escola constituiu-se como espaço de proselitismos e hegemonias. Da circunscrição católica dos tempos medievais à defesa da época das luzes e da idade da razão por uma escola neutra. Tendências como essas e outras vêm sendo investigadas criticamente no decorrer do tempo.

A neutralidade republicana é questionada pelo pensador Bernard Charlot, tomando como referência um tema de redação proposto em 1905 aos candidatos ao Certificado de Aptidão Pedagógica na região da Haute-Loire: “Recomenda-se aos professores, de um lado, afastar-se dos acontecimentos da vida política cotidiana e local, e de outro, ensinar a República e a democracia. É possível a eles seguirem esta dupla direção? Por que e como?” (Charlot, 2013, p. 53).

O autor tem por objetivo demonstrar a dimensão política da escola pública, negada pela Terceira República. Ao recomendar que se ensinasse nas escolas públicas fundamentos republicanos, o Estado francês fez uma opção política.

No espírito da escola laica, laicidade não significa, portanto, neutralidade política. A escola laica é fundamentalmente republicana, em oposição às opções monárquicas da escola católica. Ela associa o engajamento republicano a qualquer intervenção nas querelas partidárias e eleitorais. Reclamar a laicidade para apresentar a neutralidade política como fundamento da escola é esquecer a origem dessa escola (Charlot, 2013, p. 54).

No Brasil, a questão da laicidade assume feições bastante distintas do caso francês. Em um estudo realizado sobre a questão da diversidade religiosa em escolas públicas da Rede Municipal de Belo Horizonte, Oliveira (2009) constata que, a despeito da laicidade do Estado brasileiro, o catolicismo permanece normalizado no cotidiano escolar.

Os dados empíricos coletados na pesquisa de campo nos permitem inferir que, em uma sociedade em que predomina o catolicismo, religiosos são os outros; os católicos são ‘normais’. Pelo menos é assim nas escolas públicas do município de Belo Horizonte. Em linhas gerais, pode-se dizer que o catolicismo aí se expressa de três formas distintas e complementares: a primeira, de forma institucionalizada; a segunda, de forma objetivada; e a terceira, de forma incorporada. (Oliveira, 2009, p. 84).

O estado institucional, descrito pelo autor, torna evidente os limites da laicidade à brasileira. Em primeiro lugar, porque a escolha dos nomes de alguns estabelecimentos escolares se refere exclusivamente ao universo religioso católico; em segundo lugar, porque tal procedimento institui o catolicismo como norma.

No estado institucionalizado, há uma íntima identificação dos nomes dos estabelecimentos de ensino e o catolicismo. Isso pode ser notado, em Belo Horizonte, pela quantidade de escolas públicas municipais com nomes de santos e sacerdotes católicos. Das 189 escolas, 19 possuem alguma referência. Eis aqui a título de ilustração alguns nomes: E. M. Nossa Senhora do Amparo, E. M. Santa Terezinha, E. M. Padre Marzano Matias, E. M. Cônego Siqueira, E. M. Cônego Raimundo Trindade, E. M. Padre Guilherme Peterson, E. M. Padre Francisco Moreira, E. M. Padre Edeimar Massote, etc. Existem, aqui, dois pontos curiosos: o primeiro diz respeito à inexistência de estabelecimento que possua nome de orixás, pai de santo, médium, rabino ou pastor evangélico (Oliveira, 2009, p. 85).

As inscrições religiosas católicas não estão estampadas apenas nos nomes de escolas públicas municipais de Belo Horizonte. O autor salienta que está presente também na arquitetura, nas salas das direções e dos professores e secretarias, bem como nos rituais escolares.

No estado objetivado, o catolicismo se manifesta nos estabelecimentos educacionais de três maneiras, a saber: em primeiro lugar, por meio de inscrições de símbolos religiosos no espaço escolar. Tanto a presença do crucifixo e das imagens de Nossa Senhora quanto de grutas e oratórios demarcam, de forma objetiva, a opção religiosa da escola. Em segundo lugar, por meio de rituais pedagógicos: em muitas escolas, principalmente as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, têm como prática rezar o Pai Nosso, sob a alegação de que se trata de uma oração universal. Outro evento escolar sobre o qual a religiosidade católica se manifesta de maneira bastante forte é a formatura: geralmente, essa solenidade abarca três fases: colação de grau, baile e missa, podendo, eventualmente, ser realizado um culto ecumênico. Em terceiro lugar, por meio do tempo escolar. Como se sabe, o ano letivo é estruturado tendo como referência o calendário que vigora no Brasil, o que significa dizer que em feriados religiosos (Semana Santa, Corpus Christi, Dia da Padroeira do Brasil) não há aula. Entretanto, é no mês de maio, quando algumas escolas celebram a coroação de Maria e na festa junina, quando alguns professores confeccionam materiais com os dizeres “Viva São Pedro”, “Viva São João” e “Viva Santo Antônio”, que a religiosidade católica se apresenta, no interior da escola, de maneira mais visível (Oliveira, 2009, p. 85).

Por fim, o autor apresenta a religiosidade em seu estado incorporado, isto é, como crenças e valores são trazidos para o interior das escolas por estudantes e pelos professores. Enquanto nos dois primeiros estados, há um silêncio da escola em torno da questão da laicidade, é no estado incorporado, especialmente quando se refere às religiosidades de matrizes africanas, que a ideia de afastamento da escola em relação às crenças religiosas aparece, conforme veremos na próxima seção.

Antes, porém, torna-se necessário pensar sobre dois conceitos: poder simbólico e violência simbólica, ambos cunhados e desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1998). Como se sabe, este pensador buscou compreender os processos de reprodução social, por meio de construtos simbólicos que nos permitem pensar e observar as disposições práticas dos agentes (*habitus*) e sua relação com as estruturas sociais. Nesse processo, o autor procurou examinar as formas pelas quais ocorrem a naturalização das estruturas sociais, descritas por ele como dialética da interioridade e da exterioridade.

Dessa forma, um dos objetivos das pesquisas do aludido sociólogo consiste, pois, em elucidar a reprodução cultural, demonstrando teórica e empiricamente que não se trata de um processo mecânico, mas fortemente marcado por intermediadores. Isto nos possibilita compreender como o exterior é interiorizado, bem como a estrutura estruturada se torna estruturante. Trata-se, dessa forma, de compreender, nas palavras do autor, “a dialética da internalização da externalidade e da externalização da internalidade” (Bourdieu, 1977, p. 72).

Nesse processo, o conceito de poder simbólico ganha proeminência quando se procura analisar o processo de dominação social. O poder simbólico se manifesta de forma sutil, exigindo do pesquisador que busque descobri-lo em locais onde se deixa ver menos, pontos em que são ignorados, que não são reconhecidos. Nas palavras de Bourdieu (1998, pp. 7-8): “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeito ou mesmo que o exercem”. Em outras palavras, o poder simbólico é exercido na medida em que tanto quem o exerce e quem o pratica não se dão conta de seu exercício.

Um dos locais onde se manifesta o poder simbólico é no processo de instituição de nomes de escolas públicas e na organização cotidiana de seu espaço. Visto como parte integrante dos processos educativos, poucas são as pessoas que indagam sobre o poder simbólico envolvido nesse processo, como demonstrado anteriormente ao se examinar como se manifesta o catolicismo em escolas públicas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Cumprе sublinhar que o poder simbólico se une a outros sistemas para implementar formas de dominação imperceptíveis. É o caso da violência simbólica. Bourdieu (1998) designa como violência simbólica ou dominação simbólica, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais. Dessa forma, a partir de sistemas imperceptíveis, uma ideologia dominante é implementada e naturalizada. É a violência simbólica que servirá como forma coercitiva normativa, a fim de implementar as ideologias estabelecidas pelo poder simbólico. Existe uma norma oculta, invisível e impositiva que trata de cancelar aquilo que estabelece e punir aquilo que foge dela.

Na próxima seção, vamos examinar, a partir de depoimentos extraídos em pesquisas realizadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como opera o conceito de violência simbólica em escolas públicas no que concerne à questão da diversidade religiosa.

RACISMO RELIGIOSO ESCOLAR COMO EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Muito além de uma invenção ou da proposição de uma nova categoria sociológica, o racismo religioso decorre de um problema flagrante, persistente e generalizado do *ethos* social brasileiro: o Brasil é uma sociedade racista, nascida na fonte do escravagismo moderno. Segundo Hartikainen (2021, p. 12), “racismo não se restringe a uma conduta com foco abertamente racial. Ele também pode motivar, tomar forma em e estar intimamente ligado à discriminação e ao preconceito religioso (...) mitigá-los é um dos principais desafios do Estado brasileiro”.

As exigências desse fenômeno tem apontado para a necessidade de políticas públicas e da ação do Estado na superação do racismo religioso. Essa problemática tem ganhado notória relevância, especialmente em contextos de disseminação da cultura do ódio, por meios tecnológicos e eletrônicos sofisticados. Nesse sentido, Santos (2013, p.59) assevera que: “Compete ao Estado Democrático de Direito assegurar a tolerância interconfessional, a fim de que a vivência e o debate das convicções religiosas sejam os mais harmônicos possíveis”.

O racismo religioso não pode ser tratado como apenas uma questão de intolerância. Suas raízes remontam ao passado colonial, assim como as formas com as quais o poder simbólico do catolicismo se manifesta no cotidiano escolar na atualidade. A diferença entre ambos é que a segunda é vista como normal, fato do cotidiano escolar. Já a primeira é tratada como desvio, como uma agressão ao que está posto como legítimo pelo colonialismo.

Para demonstrar esse ponto de vista, vamos apresentar duas reportagens recentes, noticiadas nos principais veículos de comunicação do Brasil. A primeira reportagem registra o caso de uma adolescente que, após se iniciar em uma religião de matriz africana, passou a ser tratada de forma discriminatória pela direção de um estabelecimento educacional. Eis o que diz a mãe da estudante a um jornalista que abordava o episódio: "a diretora disse que ela tinha que esconder as guias, porque elas eram evangélicas e não precisava ficar sabendo daquilo que era pessoal da minha filha. Depois desse dia, começaram a implicar comigo". Segundo informações apuradas pela reportagem, depois que foram constatadas pela escola que havia cortes no braço esquerdo e duas marcas de cruces, uma no braço direito e outra no braço esquerdo, a adolescente foi encaminhada para o Conselho Tutelar da aludida cidade. Tais sinais foram interpretados pela direção escolar e pelo Conselho Tutelar como evidências dos maus tratos perpetrados pela mãe, adepta de uma religiosidade de matriz africana. Os desmaios e as convulsões sofridas pela adolescente no espaço escolar corroboram com essa suposição, o que contribuiu para a separação de mãe e filha por judicial (Cruz, 2022).

Cumpra sublinhar aqui que é comum adolescentes dizerem, no espaço escolar, que irão fazer a Primeira Comunhão ou se crismar — o que não implicará represália e perseguição. É possível que, nesse caso, a professora até veja como algo positivo, que a estudante se encontra em processo de desenvolvimento ético e espiritual. Sobre os cortes nos braços, que pode ser compreendido como gesto violento, não podemos nos esquecer de certas penitências impostas aos fiéis católicos antes de comungar e da própria circuncisão realizada pelos judeus.

A segunda reportagem coloca em evidência a agressão física sofrida por uma jovem de 16 anos durante uma aula de Educação Física. Após se assumir como umbandista, a jovem foi agredida fisicamente pela colega da mesma escola, tendo lesões corporais graves. Vale lembrar que o Movimento Negro, por meio de uma de suas lideranças, manifestou-se nas redes sociais afirmando se tratar de mais um caso de racismo religioso que acontece no espaço escolar: "o racismo estrutura as relações sociais no Brasil, neste sentido, a intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, sem dúvida é fruto desta estrutura que tenta nos matar física, psicológica e culturalmente" (Mayer & Farias, 2022, p. 15).

Os dois episódios descritos anteriormente suscitam dois questionamentos importantes: a) como as escolas públicas têm, via de regra, tratado a questão da diversidade religiosa?; e b) como superar atos de racismo religioso no espaço escolar?

Como se constatou em pesquisas anteriores (Oliveira, 2011; Silva, 2019), sob o pretexto de que as escolas públicas são laicas, os professores não têm, via de regra, levado em consideração a questão da diferença religiosa, evitando o enfrentamento de conflitos provocados por situações.

Ao estudar os sentidos atribuídos por estudantes da Educação de Jovens e Adultos umbandistas e candomblecistas ao processo de escolarização, Silva (2019) descreve e analisa como se dá o processo de exclusão de pessoas adeptas à religiosidade de matrizes africanas no interior da escola. Trata-se, pois, de uma violência simbólica, que gera sofrimento, medo e angústia. O autor coletou relatos de adeptos a religiões de matriz africana que sofreram tais processos. A seguir, essas vivências serão analisadas à luz de conceitos já apresentados neste artigo, como laicidade, violência simbólica e racismo religioso.

O primeiro depoimento, que identificaremos sendo do estudante de EJA 01, destaca os preconceitos sofridos na escola quando ainda se encontrava nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando eu entrei a primeira vez lá na escola com o branco, com as contas, com as guias, tudo, cabeça coberta; os olhares dos outros, uns falavam que eu era doido, outros achavam que eu tomava remédio; assim, aí foi muito preconceito quando eu entrei. (...) Os professores quando percebiam alguém me tratando mal ficavam calados, como se não tivesse acontecido (Silva, S. T., 2019, p. 114).

O relato do estudante de EJA 01 explicita a já demonstrada ausência de neutralidade em ambiente escolar. A religiosidade normativa é a católica, que demarca a arquitetura, nomenclatura e cotidiano escolar, produzindo, assim, violência e exclusão. A violência é praticada tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Os primeiros, por meio de ataques diretos ao colega; os outros, pelo silêncio e pela ausência de uma proposta pedagógica que permita a construção de conhecimentos atitudinais, que combatam o preconceito e o racismo religioso. Com efeito, o silêncio e ausência de intervenção do corpo docente são formas de chancelar, normalizar o preconceito e conservar a violência, em detrimento da adoção de uma postura pedagógica que preze pela defesa da construção de diferentes identidades.

O depoimento do estudante de EJA 02 aprofunda o que foi dito anteriormente:

Ali me xingavam, chamavam de macumbeiro. Perguntavam que dia o Santo ia descer, aí ficava aquela peleja toda [...] foi um terror, um terror porque eu tinha medo de ir para a escola [...] a diretora falava que escola não podia ter esse tipo de problema. (...).Na verdade, o sentimento que eu tinha de ir para a escola era aquele sentimento de angústia, de eu achar que eu era diferente dos meus amigos. (Silva, S. T., 2019, p. 122).

Na exposição feita pelo estudante de EJA 02, novamente o corpo docente aparece como perpetuador da violência simbólica através da abstenção. A diretora alega que a escola não pode ter problemas, deixando implícito que esse problema parte da existência daquilo ou daquele que é diferente. Portanto, os educandos adeptos de religiões de matriz africana acabam por serem culpabilizados pela violência praticada contra eles.

A emoção que chama a atenção no relato é o medo. Um ambiente escolar que está associado ao medo por parte do estudante não é propício ao aprendizado e acaba por repelir o sujeito, que tem seu direito à educação negado de forma silenciosa. A escola está construída, a vaga existe, portanto, em um primeiro momento não parece haver impedimento para que o educando frequente a escola. Entretanto, a partir dos relatos observados, é possível compreender que garantir o direito de acesso à educação não se limita à existência da instituição escolar, mas sim ao tipo de educação que será tecido. Garantir o direito à educação é contemplar a diversidade e construir um ambiente que possibilite a permanência de seus educandos, não gerando sentimentos como os observados: raiva, angústia e medo.

Ao ser xingado, em razão de sua crença religiosa, chamado pejorativamente de macumbeiro, o estudante de EJA 02 teve seus direitos humanos violados. A liberdade de culto e de consciências, dois pilares republicanos, não foram respeitados. Aqui fica patente uma advertência feita por Boaventura Souza Santos (2000 p. 37), não observada pelos educadores e educadoras, de modo geral:

As pessoas e os grupos têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Esse é, sabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter. Os Estados constitucionais e multinacionais como a Bélgica aproximam-se dele em alguns aspectos. Existe neste momento grande esperança de que a África do Sul venha a ser outro exemplo. (Santos, 2000 p. 37).

Certamente, a assertiva apresentada por Boaventura não se aplica ao Estado brasileiro, especialmente quando se tem em mente a questão do racismo religioso. Há uma compreensão limitada do conceito de laicidade, uma certa indolência a respeito de como se deve tratar a diversidade religiosa.

Outro depoimento, agora de outra estudante de EJA 03, demonstra como o racismo religioso é reproduzido no contexto escolar, aprofundando uma violência simbólica que se inscreve no currículo escolar:

Me lembro, quando um amigo chegou na escola com as contas, e ele sempre escondia, assim, por baixo da blusa; mas, ao tirar a blusa de frio, apareceu. Aí o professor brincou, falou que ele chegou atrasado, porque ele estava no mato fazendo macumba (...) bate macumba, é do capeta! (Silva, S. T., 2019, p. 122).

No relato da estudante de EJA 03, observamos outra dimensão importante para a presente discussão. A demonização de objetos sagrados ligados às religiões de matriz africana. A negatização de tudo e todos que estão ligados a essas religiosidades faz parte de um longo processo histórico, iniciado na colonização portuguesa. O racismo religioso sofrido pelo educando se torna ainda mais explícito quando o pensamos a contrapelo: escapulários e crucifixos são utilizados diariamente por docentes e discentes no ambiente escolar, sem que esses sejam motivo para estranhamento ou piadas. Vale destacar que a piada, muitas vezes minimizada como algo inofensivo, também faz parte de um sistema de normalização, que busca validar aquilo que é “normal” e caçar daquilo que não é, diminuindo tudo aquilo que se constrói no âmbito da diferença a partir de sua ridicularização.

É importante observar que, mais uma vez, a violência parte de um professor. O silêncio tem sido, via de regra, a postura dos professores. No entanto, no depoimento anterior, observou-se que o professor foi agente ativo no processo de reprodução do racismo religioso.

Contrariamente ao que certas teorias mecanicistas sugerem, a ação pedagógica da família e da escola opera no mínimo tanto através das condições sociais e econômicas que são a pré-condição de sua operação quanto através dos conteúdos que inculca. (Bourdieu, 1984, p. 54).

O depoimento a seguir, estudante de EJA 04, coloca em relevo o lugar ocupado pelo profissional docente, que opera como agente ativo da reprodução do racismo religioso.

Me sentia desvalorizado, totalmente fora. Você está totalmente fora. Ou seja, parece que você não pertencia a esse planeta. (...) Eram olhares; ou às vezes algumas piadinhas... era questão de deboche. (...) Isso você via, tanto por parte dos alunos, como de alguns professores (...) eu já tive caso de professor passar por mim e nem me cumprimentar. (...) O sentimento mais forte era de raiva! Era raiva! Era raiva mesmo. (Silva, S. T., 2019, p. 123).

A descrição da educanda da EJA 04 também é bastante significativa para a discussão acerca da educação laica. A desvalorização e desumanização do educando adepto de religião de matriz africana fica explícita: através dos “olhares e piadas”, novamente é estabelecido aquilo que está dentro da norma e excluído, diminuído e demonizado aquilo que está, demarcado até pelas palavras da própria educanda: “totalmente fora”. Outra repetição encontrada no relato é a violência praticada novamente por membros do corpo docente, que corroboram com a estrutura racista, intolerante e excludente.

As entrevistas realizadas por Silva (2019) com estudantes da EJA, adeptos de religiosidades de matrizes africanas nos mostram o papel ativo dos professores no processo de reprodução do racismo religioso no espaço escolar. Tal situação é evidenciada pelo Disque 100, um canal de denúncias 24 horas, criado em 2007, com o objetivo de atender casos de crimes contra os direitos humanos e que tem sido usado como instrumento de denúncia de situações de intolerância religiosa. Dados apurados por importante instrumento de promoção dos direitos humanos demonstram o lugar ocupado por profissionais docentes, nesse processo. No Brasil, dados do Disque 100 aferem que os professores são os terceiros maiores praticantes de intolerância religiosa e racismo religioso dentro das denúncias recebidas.

As reportagens apresentadas anteriormente, bem como as entrevistas destrinchadas nesta seção, embasam o argumento acerca da ausência da neutralidade em ambiente escolar, bem como sobre a importância da construção de uma educação laica em um país multicultural e multirreligioso, como é o Brasil. Em todos os casos analisados, a violência e o racismo religioso não são o único fator comum.

A violência praticada pelos professores, diretores e outros membros do corpo escolar não se tratam de ocorrências aleatórias, mas fazem parte da estrutura normatizadora da escola.

Durante uma formação continuada, realizada com profissionais docentes que atuam no município de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, uma educadora negra, líder sindical, contou-nos sobre o processo de segregação escolar na infância, fruto de sua inserção na umbanda.

Referimo-nos à professora Patrícia, filha de mãe solo. Quando criança, sua mãe se casou com um pai de santo, adepto do culto de umbanda. Admirava seus cuidados para com ela, bem como sua personalidade e os fatores que a constituíam. Foi nesse contexto que a atual professora conheceu a Umbanda, religião de seu padrasto, e se encantou. Quando descoberta pelos seus colegas como adepta, começou a passar pelos mais diversos tipos de violência e preconceito. Desestimulada com a exclusão sofrida e a falta de intervenção por parte de seus professores, a garota que amava estudar, afastou-se cada vez mais da escola. Tudo mudou quando a educanda esqueceu um livro e, como forma de punição, foi direcionada à biblioteca. Aquilo que seria um castigo, tornou-se um alento pela atuação da bibliotecária.

É importante pensar que à Patrícia não foi assegurado o direito de frequentar a sala de aula e socializar com seus colegas. O motivo foi explicitamente religioso e a sensação de tranquilidade e acolhimento só ocorreu no espaço escolar que muitas das vezes também fica invisível: a biblioteca. O problema do preconceito não é enfrentado pelos professores, a alteridade não é discutida e a diferença está estabelecida através de um doloroso processo de exclusão sofrido por Patrícia.

A violência dos relatos faz compreender que os processos de normatização que antecedem os de violência e exclusão são silenciosos e muitas vezes invisíveis. É preciso, portanto, que o docente esteja atento, questionando sempre a norma, seu estabelecimento e seus efeitos. Nesse sentido, encontra-se a experiência de um dos autores do presente artigo, que narra sua vivência desvendando as estruturas escolares desiguais acerca das religiosidades no ambiente escolar.

A autora, durante seu processo de estágio na graduação, passou a trabalhar em uma escola municipal marcada por muitos elementos católicos. Estes eram encontrados na arquitetura, através de afrescos que representavam a Santa Ceia e reproduziam a imagem de Cristo, crucifixos na secretaria e orações durante eventos escolares. O estranhamento acerca dessas manifestações católicas em ambiente escolar só foi possibilitado por dois elementos: a vivência sincrética da autora, que frequentava desde igrejas até terreiros de candomblé, e a aula de Estágio IV, frequentada por ela na universidade, a qual havia abordado justamente a questão da educação laica.

Diante desses fatores, os elementos normatizadores saltaram aos olhos da pesquisadora, que foi orientada pelos professores a mentir sobre sua religiosidade candomblecista, na época, para os estudantes, com o argumento de que esta iria gerar grande estranhamento entre eles. Enquanto isso, outros professores utilizavam a bíblia como o que pensavam ser uma “ferramenta pedagógica”, lendo versículos da mesma em sala, com o objetivo de acalmar uma turma. Os xingamentos fundamentados em elementos de matriz africana como “galinha preta de macumba”, “chuta que é macumba”, “macumbeiro do capeta” eram solenemente ignorados pelo corpo docente e até mesmo encarados como forma de “humor”. Ao mesmo tempo, educandos adeptos de religiões de matriz africana escondiam fios de conta, temerosos em serem alvo de violência física e simbólica (sendo excluídos pelos colegas).

A ausência de neutralidade e a desigualdade ocupada pelas religiosidades, não só na sociedade, mas também em ambiente escolar, revelam não apenas a violência sofrida pelos educandos, mas a prática da mesma até por membros do corpo docente. Portanto, pensando na garantia do direito do acesso à educação, urge a discussão acerca da formação dos professores que, como no caso relatado anteriormente, possibilite um olhar crítico para com a estrutura escolar, essencial na constituição de uma educação laica, democrática e universal.

Os depoimentos aqui elucidados e discutidos são a constatação da necessária identificação do tema do racismo religioso como relevante para a rotina e a gestão escolar. É aquilo que Garutti (2017, pp.7-9) resume muito apropriadamente como a necessidade de avanço no sentido de uma “proposta didático-pedagógica de caráter secular, ético e civil (...) e a construção de uma epistemologia transreligiosa construída a partir da experiência de fé dos grupos humanos e não da dogmatização religiosa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, portanto, que ainda há muito o que se buscar para efetivar o ideal de uma escola pública, laica, inclusiva e plural. Isso, porém, não deve gerar falta de esperança: conforme salientado anteriormente, a laicidade é um processo. E, como toda continuidade, enfrentará desafios que resultarão, cumulativamente, na construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Um desses desafios perpassa a recomposição de memórias destruídas por processos de alienação cultural. Perante a hegemonia católica, as identidades religiosas não-cristãs foram as que mais sofreram. Perante a segregação racial, o processo se intensificou particularmente contra as religiosidades experimentadas por pessoas negras e seus descendentes. Pessoas negras que não são cristãs enfrentam a segregação por seus pertencimentos com ainda mais intensidade.

Por outro lado, percebe-se também que, crescentemente, além da hegemonia católica que parece estar em movimento de crise e descenso, se desenvolve com força um novo elemento dos tempos recentes que atua fortalecendo a violência simbólica e o racismo religioso: o proselitismo religioso das tendências neopentecostais fundamentalista e de novas denominações religiosas cristofacistas. Tal constatação aponta para a urgência de capacitação de educadores e gestores na perspectiva de uma escola transreligiosa e interconfessional.

É desafiador considerar que, embora a dominação hegemônica seja cristã e católica, é possível que nem todas as pessoas que atuam perpetuando essa situação se identifiquem por essa identidade religiosa. Quando o poder simbólico normaliza aspectos de uma cultura, é possível que muitas pessoas assumam tais aspectos, considerando-os um padrão social, mesmo que não correspondam aos seus pertencimentos pessoais. Portanto, para uma efetiva inclusão cultural, torna-se necessário conscientizar as pessoas sobre o poder simbólico e seus efeitos na sociedade e, particularmente, na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (1977). *Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bourdieu, P. (1990). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, P. (1998). *Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil.

Eco, U. (2019). *Apocalípticos e integrados*. (7a ed.). Perspectiva.

Charlot, B. (2013). *Mistificação Pedagógica*. São Paulo: Cortez.

Charlot, B. (1998). *Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Cortez.

Cunha, L. A.. (2013). *Educação e Religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública*. Belo Horizonte: Mazza.

Cruz, M. M. (2022, 16 de junho). Menina afastada da mãe por frequentar umbanda pede pra voltar para casa. *Correio Braziliense*. <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/06/5015808-menina-afastada-da-mae-por-frequentar-umbanda-pede-para-voltar-para-casa.html>

Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. (54a ed.). Paz e Terra.

Garutti, S. (2017). Dilemas entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião. *Anais do oitavo Congresso Internacional de História e XXII Semana de História: 1917-2017*. Universidade Estadual de Maringá. <http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3520.pdf> Acesso em 10/3/2023

Hartikainen, E. (2021). Racismo religioso, discriminação e preconceito religioso, liberdade religiosa: Controvérsias sobre as relações entre Estado e religião no Brasil atual. *Debates Do NER*. <https://doi.org/10.22456/1982-8136.120588> Acesso em: 11 mar. 2023

Maar, W. L. (1995). Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: BRUNO, Bucci. *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes.

Mayer, S. & Farias, H. (2022, 28 de abril). Coletivo denuncia intolerância religiosa após adolescente umbandista ser agredida em escola de Joinville. *G1*. <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/04/28/coletivo-denuncia-intolerancia-religiosa-apos-adolescente-umbandista-ser-agredida-em-escola-de-joinville.ghtml>

Oliveira, H. S. (2009). Educação de Jovens e Adultos e Religiosidade: um estudo sobre práticas religiosas católicas e pentecostais em espaços escolares. Revista Paideia. Belo Horizonte.

Silva, S. T. (2019). Educando/as Candomblecistas e Umbandistas da Educação de Jovens e Adultos: sentidos atribuídos ao processo de escolarização. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação de Minas Gerais.

Santos, M. C. (2013). O proselitismo religioso entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio : a "Guerra Santa" do neopentecostalismo contra as religiões afro-brasileiras. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília.

AUTORIA



Laura Augusta Oliveira Palhares Mestranda em Educação pela UFMG; graduada em História pela UFMG; graduanda em Pedagogia pela FUMEC; professora do Estado e participante da produção de Cadernos Pedagógicos para a EJA.



Heli Sabino de Oliveira Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG; coordenador da linha de Educação de Jovens e Adultos do programa Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre); coordenador do projeto de extensão Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA.



Agripa Mairink Mestre em Educação pela Unisinos; coordenador pedagógico de educação básica; coordenador de ensino de Filosofia e Sociologia no Colégio Batista Mineiro – Floresta.



Taciana Brasil Pedagoga; Teóloga; Mestre em Educação; Doutora em Ciências da Religião; professora substituta de História da Educação na UFMG; professora de Ensino Religioso no Programa Se Liga na Educação.

