

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá - Distrito Federal: Uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos

 *Julieta Borges Lemes Sobral**
*Renato Hilário dos Reis***

Resumo: O presente artigo analisa o trabalho desenvolvido na pesquisa de doutorado realizada com educandos de Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos da Escola X do Paranoá, no segundo semestre de 2015. O texto propõe articular a práxis desenvolvida pela nossa pesquisa-ação e as perspectivas educacionais ancoradas nas pedagogias de base popular, que defendem que a educação pode contribuir com processos de transformação individuais e coletivos. As nossas principais referências são a Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a experiência do Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores do Paranoá, que tem sua sistematização em Reis (2011), e as reflexões de Soares e Vieira (2009), que investigam as contribuições da Educação Popular para as práticas da Educação de Jovens e Adultos. O artigo é organizado em três partes. A primeira, uma contextualização de como chegamos aos fundamentos da pesquisa, bem como nossas perguntas e escolhas metodológicas. Em seguida, apresentamos a descrição e os resultados do trabalho desenvolvido, já dialogando com a perspectiva da educação popular consubstanciada principalmente em Freire (1996; 2005). Na terceira parte, apresentamos uma análise final da proposta realizada.

Palavras-chave: Ação-reflexão-ação. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular.

* *Julieta Borges Lemes Sobral é mestre em Educação (2012) e graduada em Pedagogia (2005) pela Universidade de Brasília. Servidora pública do Ministério da Educação, onde atua na Coordenação de Políticas da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. É membro pesquisadora do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX e do grupo de pesquisa Projeja Transarte da Universidade de Brasília - UnB. Contato: jujucampanha@gmail.com*
** *Renato Hilário dos Reis é mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1988) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professor Associado III da Universidade de Brasília. É membro pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-GENPEX. Contato: hilarioreis@uol.com*

1. Contextualização

A nossa pesquisa-ação ocorre no laboratório de informática em uma escola pública do Paranoá, aqui denominada de Escola X¹. Realizamos o trabalho com turmas de Primeiro Segmento (1ª a 4ª etapas) da Educação de Jovens e Adultos. As atividades ocorrem no período noturno, de segunda a quarta-feira, no horário das 19h às 21h20. No segundo semestre de 2015, tivemos uma participação de cerca de 100 estudantes, entre educandos e educandas.

A nossa inserção na Escola X é decorrente de uma articulação entre Movimento Popular do Paranoá – Itapoã, Coordenação Regional de Ensino do Paranoá - CRE Paranoá e Universidade de Brasília - UnB, visando construir ações que contribuam para o processo de permanência e continuidade de estudos dos sujeitos jovens e adultos pertencentes ao Primeiro Segmento (1ª a 4ª Etapas) da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Importante dizer que nossa presença na Escola Classe X está relacionada com a parceria, que surge na década de 80, do Movimento Popular do Paranoá com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a partir da reivindicação do Movimento Popular de uma educação que contribuísse com a luta por moradia e fixação dos moradores da então Vila Paranoá.

Naquela época, em 1986, é eminente a luta dos trabalhadores que vieram construir Brasília pela moradia e fixação. Na concepção dos dirigentes da época, a então Vila Paranoá, considerada um lugar nobre e estratégico, a 17 km do Plano Piloto, às margens do Lago Paranoá e ao lado do Lago Sul e Lago Norte, não pode ser habitada pela população trabalhadora. Essa é uma das lógicas de funcionamento do capitalismo que expropria a população do seu trabalho, dos seus direitos fundamentais, conforme destaca REIS (2011, p. 7):

A história mostra que também, à semelhança de Canaã, Brasília não é a terra onde corre leite e mel. Mas que muitos têm que viver, lutar e até morrer, para conquistar e fazer correr leite, mel, moradia, pão, educação, saúde e trabalho. Muitos dos migrantes que construíram a capital, prédios e até mesmo moradias, não têm acesso a estas. Ficam ao relento, sem ter onde morar. Esses “candangos” (como são chamados os operários construtores de Brasília) ficam à margem da vida social, cultural e econômica da cidade. Aliás, como é próprio da lógica e da natureza de todos os capitalismos (intrinsecamente produtoras de exclusão e desigualdade social, econômica e cultural); e no caso brasileiro e brasileiro não é diferente. Esse acontecimento histórico desmitifica, também, a concepção socialista igualitária da arquitetura e de plano urbanístico de Brasília.

A partir desse contexto de exclusão, alguns jovens da Vila Paranoá organizam-se para a garantia de um direito fundamental, a moradia. Percebem que a educação é uma aliada importante no processo de luta e conquista de direitos junto ao Governo. Até aquele momento, a comunidade do Paranoá é formada predominantemente por pessoas que não sabem ler e escrever. Na avaliação desses jovens, essa questão impede o avanço das negociações com os poderes constituídos, como a Secretaria de Educação. Buscam uma alternativa para superação desse desafio. Querem que o processo educativo, simultaneamente, ensine a ler, escrever e calcular e, também,

contribua com a organização da comunidade no aprendizado da superação dos problemas sociais vividos. Procuram uma resposta junto ao governo vigente, mas a negociação não se estabelece, até porque, estão lutando pela moradia com o Estado e, ele, hegemonicamente, dominado pela lógica do capital, não está com o trabalho e o trabalhador.

Conscientes dessa limitação, os jovens do Paranoá encontram apoio em outro organismo superestrutural, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, por meio da professora Marialice Pitaguary, que, em 1986, aceita esse desafio, na contramão do que está estabelecido e predomina no currículo da Faculdade de Educação, que é o atendimento ao público infantil. Após sua aposentadoria, assume como coordenador do projeto professor Renato Hilário dos Reis que permanece até março de 2016, quando se aposenta. Em abril de 2016, dando sequência a esse trabalho, assume a professora Dra. Maria Clarisse Vieira, também professora da Faculdade de Educação da UnB.

No ano 2000, como desdobramento histórico do projeto é constituído o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Dentre os objetivos da parceria GENPEX-Movimento Popular Paranoá-Itapoã, está a articulação ensino-pesquisa-extensão contribuindo com a melhoria de vida da comunidade que, dialógica-dialeticamente, com a formação dos pedagogos e demais graduandos e pós-graduandos da Universidade de Brasília. Em 2005, temos a ampliação da articulação do projeto com a inserção do Movimento Popular do Itapoã. À semelhança do Paranoá, o grupo do Itapoã reivindica a oferta de Alfabetização de Jovens e Adultos e formação de alfabetizadores como estratégia que contribua para a luta por melhorias na comunidade.

Com base nas demandas e condições estabelecidas em 1986, entre Movimento Popular do Paranoá e a Faculdade de Educação da UnB, a Alfabetização de Jovens e Adultos realizada teria que ir além da apropriação da leitura, escrita e cálculo, e dessa forma, contribuir para a resolução dos problemas vividos no Paranoá e, a partir de 2005, também no Itapoã.

Para que essa proposta se desenvolva, são criados os fóruns, espaços de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005, p. 42), em que todos os sujeitos alfabetizando(as), alfabetizadores(as), professores(as) e educandos(as) da UnB e dirigentes do movimento popular escolhem as situações-problemas-desafio (REIS, 2011), que são enfrentadas pela comunidade. A partir dessa escolha, o jovem e adulto são convidados para contribuir com sua vez, voz e decisão. Vamos construindo, com o alfabetizando(a), um texto coletivo, base de todo o processo de alfabetização. Dialogamos com as áreas de conhecimento, perguntando como as diversas linguagens (ciências, história, geografia, português, matemática, informática, artes, dentre outras) podem contribuir para a compreensão, o aprofundamento e a superação da situação-problema-desafio escolhidas pelos sujeitos. Há uma busca permanente da “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

Como parte dessa caminhada na alfabetização de jovens e adultos, o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas, no período de 2011-2014, realiza uma parceria com o Programa DF Alfabetizado,

coordenado nacionalmente pelo Ministério da Educação e, em Brasília, assumido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Dessa ampliação, estima-se que, de 2011-2014, no Paranoá e Itapoã, houve atendimento de cerca de 1000 educandos, distribuídos em 52 turmas, com a média 15 alunos por turma. A partir desse trabalho, a coordenação do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã faz uma reflexão com os pesquisadores da Universidade de Brasília:

[...] porque antes estava na quadra X. Porque nós temos turmas na Y, na X e na W, aqui no Paranoá. Ai todos esses alunos que estavam no DF Alfabetizado ao longo desses quatro anos formaram as turmas de EJA. E esse último ano, todos esses alunos que completaram oito meses, eles foram encaminhados para a EJA. *Então, eu quero ver quantos vão voltar. A gente não sabe quanto desses alunos que nós encaminhamos vão estar realmente lá na sala.* E eles vão estar em uma escola só agora. (Fala de uma das coordenadoras do Projeto de Alfabetização do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, entrevista realizada em 06 de março de 2015, grifo nosso)

A fala dessa dirigente do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, apresenta a preocupação de continuidade dos(as) educandos(as) que participam do DF Alfabetizado na Rede Pública de Ensino. A necessidade de um acompanhamento do egresso da Alfabetização que é encaminhamento à Rede Pública.

Lembramos que esse acompanhamento de egressos é uma demanda histórica do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Na década de 90, Lima (1999) já trabalha essa questão ao realizar uma pesquisa que investiga exatamente os sujeitos egressos do Movimento Popular que são encaminhados à escola pública. As conclusões de Lima (1999) indicaram que 65% dos educandos que tinham frequentado o Movimento Popular conseguiram concluir o Ensino Fundamental (Primeiro e Segundo Segmentos) e Ensino Médio (Terceiro Segmento) da Educação de Jovens e Adultos.

A conclusão da investigação apontou que os alunos egressos da Educação Popular que cursavam o supletivo, durante o período analisado, tinham uma disposição maior, do que os alunos que não conheceram a proposta político-pedagógica da Educação Popular, em resistir a tendência do supletivo em reproduzir o fracasso escolar. Ou seja, de cada 100 alunos egressos da Educação Popular, 65% permaneceram estudando na fase 3 (3º segmento de acordo com a legislação atual na Secretaria de Educação do DF) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). (REIS, 2007, p. 7-8)

A partir desse contexto apresentado por Lourdes² e investigado por Lima (1999), em 2015 a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã iniciam uma articulação com a Escola Classe X do Paranoá, *locus* central da investigação que apresentamos neste artigo.

Ao iniciarmos nosso trabalho na Escola Classe X, percebemos que uma análise importante nesse processo é a caracterização dos educandos e educandas: Quem são? De onde vieram? Por que estão na Educação de Jovens e Adultos? Que histórias de vida carregam? Como, a partir dessa caracterização, podemos construir estratégias pedagógicas, inspiradas nos princípios da Educação Popular, que contribuam para a afirmação dos

educandos como sujeitos de amor, poder e saber? (REIS, 2011). Ou ainda, como nos instiga Paulo Freire a pensar:

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. *Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer?* Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmos os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 1996, p. 74)

As perguntas de Reis e Freire são fundamentais para iniciarmos o nosso diálogo da Educação Popular com os sistemas formais de Educação de Jovens e Adultos. Conforme investigação de Soares e Vieira (2009), uma educação dialógica que busca constituir sujeitos que se assumem e ao se assumirem buscam a transformação social:

[...] uma educação de adultos crítica, voltada para a transformação social e não somente para a integração da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. *O paradigma pedagógico que então se produzia apregoava o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, do seu papel como sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura e agente de transformação social.* (SOARES e VIEIRA, 2009, p. 164).

Buscando realizar uma proposta dialógica, assumimos como método e metodologia que vem sendo construída ao longo desses anos pelo GENPEX, a inserção contributiva, participativa, transformativa, superativa e mútua. Essa perspectiva assume que a finalidade da produção do conhecimento é a transformação da sociedade e a contribuição com a melhoria de vida das camadas populares do Paranoá e do Itapoã. Concordamos com Marx, quando nos diz: “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.” (MARX, 1845). Reis (2011), dialogando com Marx, esclarece o que são para nós essas transformações.

[...] é no bojo das relações sociais, inerentes à reciprocidade dialética infra e superestrutural presente com e na palavra (microcosmo da consciência da sociedade e da totalidade das relações sociais) e produzida na práxis histórico-cultural do sujeito e entre sujeitos, que ocorrem as transformações do sujeitos em sua caminhada.

Assim, para nós, a escola torna-se o *locus* privilegiado para exercitar esse processo de ação-reflexão-ação, empenhado na melhoria do processo educacional. Essa contribuição ocorre por meio do que Barbier denomina de implicação do pesquisador:

Engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda a atividade de conhecimento. (BARBIER1997, p.101),

Com este horizonte, nos assumimos como pesquisadores que possuem um engajamento pessoal e coletivo com o Projeto

de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Jovens e Adultos Paranoá-Itapoã. Engajamento que se traduz pela parceria que há mais de 30 anos estamos construindo junto ao Movimento Popular do Paranoá e, agora, também do Itapoã. Construção que é realizada semanalmente nas salas de alfabetização, nos fóruns, nos planejamentos e nas avaliações do movimento. Estamos juntos! Isso se fortalece, porque tanto o grupo da UnB como do Paranoá-Itapoã, possuem um “projeto sociopolítico em ato”, uma opção de vida em defesa da classe trabalhadora. Com isso, assumimos a não neutralidade da ciência, reconhecendo que é na relação pesquisador-objeto, que ocorre o processo de produção de conhecimento, fruto de uma trajetória de vida, de um encontro existencial.

Para registro desse momento utilizamos, como principal instrumento, o Diário de Itinerância da pesquisadora, que segundo Barbier (2007, p. 132) é um “[...] bloco de apontamento no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa o que constrói para dar sentido à sua vida [...]”.

Além do diário de itinerância, utilizamos como material de coleta de dados um formulário diagnóstico. Esse formulário é, simultaneamente, instrumento da pesquisa e instrumento de trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2015 com os sujeitos no laboratório de informática, conforme descreveremos ao longo desse artigo.

No nosso percurso metodológico, exercitamos nossa ação-reflexão-ação, coletivamente, embasado no que Barbier denomina de pesquisador coletivo:

O pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa. (BARBIER, 1997, p. 103)

Para isso, três espaços são considerados importantes, as reuniões semanais do GENPEX, os fóruns quinzenais da Alfabetização de Jovens e Adultos do Movimento Popular Paranoá-Itapoã e o nosso trabalho semanal no laboratório de informática da Escola Classe X.

As reuniões semanais do GENPEX acontecem às quintas-feiras, período noturno, das 19h às 22h30. É nesse espaço que nós, estudantes de graduação e pós-graduação da UnB, avaliamos e reorientamos a práxis desenvolvida junto com os sujeitos da pesquisa. A dinâmica desse encontro é basicamente de compartilharmos nossas vivências individuais, pontos positivos e desafiadores da semana. Coletivamente, realizamos uma análise, com encaminhamentos à continuidade da práxis na semana seguinte, dos principais temas abordados. As discussões realizadas nas reuniões do GENPEX possuem uma continuidade no caminho Paranoá-UnB, realizado no transporte institucional da UnB: uma Kombi, que há mais de 30 anos leva e traz, de segunda a sexta-feira, os estudantes de graduação e pós-graduação da UnB até o Paranoá e, mais recentemente, até o Itapoã. Nesse percurso, que dura de 30 a 50 minutos, consolidam-se as estratégias que serão realizadas naquele dia junto com sujeitos da EJA.

Os fóruns quinzenais da Alfabetização de Jovens e Adultos

do Movimento Popular Paranoá-Itapoã ocorrem às sextas-feiras, período noturno, das 19h às 21h. Esse é um espaço de discussão da práxis educativa da alfabetização/educação de jovens e adultos do Paranoá e Itapoã. Dentre os assuntos discutidos nesse momento, como pesquisadores da UnB, sempre pautávamos o andamento dos trabalhos desenvolvidos junto com os sujeitos da EJA que estavam frequentando a Escola X, dando continuidade ao processo de alfabetização. Por fim, o espaço do laboratório de informática da Escola Classe X que será tratado no capítulo seguinte.

2. O trabalho desenvolvido com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na Escola Classe X no segundo semestre de 2015

Conforme já descrito, no segundo semestre de 2015, trabalhamos no laboratório de informática da Escola Classe X com cerca de 100 educandos, distribuídos em cinco turmas, sendo duas de primeira etapa, uma de segunda etapa, uma de terceira etapa e uma de quarta etapa do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Cada turma possui uma hora de atividade na semana, sendo os horários de 19h às 20h e das 20h20 às 21h20, de segunda a quarta-feira.

A primeira atividade realizada consiste no processo de autoapresentação de cada educanda/o, a partir de uma apresentação inicial realizada em uma grande roda. Para nós, pesquisadores da UnB, o principal desafio desse início é gravar e chamar o estudante pelo nome. Essa é uma estratégia pedagógica importante e fundamental no processo de visibilização e dessilenciamento dessas pessoas que, diariamente, são invisibilizadas e silenciadas pela lógica das relações sociais estabelecidas no modo de produção capitalista:

O silêncio parece ser a sua marca. Homens e mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade de exclusão. [...] A lógica infra e superestrutural do capital os faz excluídas e excluídos, não mecanicamente, mas contraditoriamente. Ao buscar a alfabetização ou a sua formação como alfabetizadores, jovens e adultos, excluídos encontram algo que em si é diferente da sua situação de excluídos. “É vencer o sofrimento”, como disse um alfabetizando. Sofrimento de estar excluído do mundo dos que sabem ler, escrever e calcular. (REIS, 2011, p. 69-70)

Como romper esse silenciamento? Existem diversas maneiras, mas em 2015, na Escola Classe X, iniciamos um trabalho de resgate da identidade cultural dos sujeitos. Começamos esse trabalho com o resgate do nome dos educandos e das educandas. Barros (2016) sistematiza essa experiência em seu trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia: “a significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola no Paranoá”.

A partir do trabalho realizado no laboratório de informática na Escola Classe X, Barros (2016) identifica que para o estudante da EJA existe um valor muito grande na escrita do nome pessoal e dos nomes dos filhos. A partir dessa observação e também motivado pela sua experiência pessoal junto ao candomblé, Barros (2016) decide investigar a significação

da escrita do nome para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Barros (2016, p.26) esclarece que no Candomblé, quando alguém se inicia no culto aos Orixás, recebe um novo nome e essa nova identidade o acompanhará até o fim de sua vida e ao longo de sua trajetória espiritual.

A pesquisa de Barros(2016) tem como uma de suas conclusões que aprender a ler e escrever é uma condição essencial para o resgate do sujeito enquanto ser social e principalmente ao se tratar do educando da Educação de Jovens e Adultos que tem na escrita do nome uma reconstrução do seu imaginário identitário, onde esse símbolo não significa apenas uma denominação e diferenciação perante os demais, mas como algo fundamental a construção de sua dignidade e humanidade. Daí que nossas atividades na Escola Classe X têm como premissa a memorização do nome de todos estudantes. Todos são chamados pelo nome. Se a sociedade inviabiliza esse nome, nós o afirmamos no trabalho que realizamos.

Para contribuir com o nosso aprofundamento sobre a história de vida dos educandos, quem são? De onde vieram? Elaboramos um formulário diagnóstico que é respondido pelos próprios sujeitos. Como os educandos estão em início de alfabetização, esse formulário é, primeiramente, preenchido à lápis e, em seguida, digitado no computador. Os preenchimentos contam com o auxílio dos estudantes-pesquisadores da Unb e os professores das turmas. Além dos dados pessoais, solicitamos também informações sobre a relação do estudante com o computador e com sua comunidade, conforme modelo (figura 1).

Figura 1 - Formulário

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

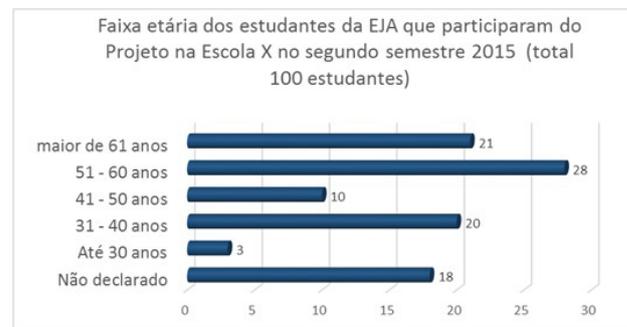
Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

Com esse trabalho conseguimos aprofundar o nosso olhar sobre a realidade de cada educanda/educando e, simultaneamente, trabalhamos a alfabetização dos sujeitos e os conhecimentos iniciais da informática, tais como pegar no mouse, trabalhar com o teclado, trabalhar em editor de

textos. Essa atividade é desenvolvida ao longo de um mês. Para preenchimento do formulário, contamos com a ajuda de alguns professores da escola que realizam essa atividade no período das aulas regulares. Com base nesses dados, conseguimos delinear um primeiro perfil dos sujeitos que estão participando do projeto.

Em relação à idade, observamos que 49% dos estudantes possuem faixa etária acima de 51 anos. Abaixo de 30 anos, são apenas 03 estudantes. Há uma alta concentração de adultos e idosos no grupo acompanhado, conforme gráfico 1.

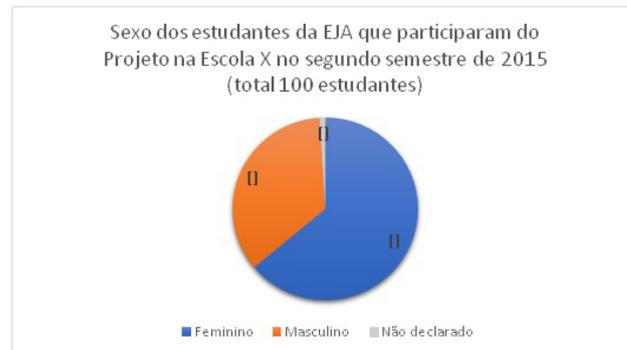
Gráfico 1



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

Pelo diagnóstico, identificamos que 64% são do sexo feminino e 35% do sexo masculino. Há uma predominância das mulheres retornando aos estudos.

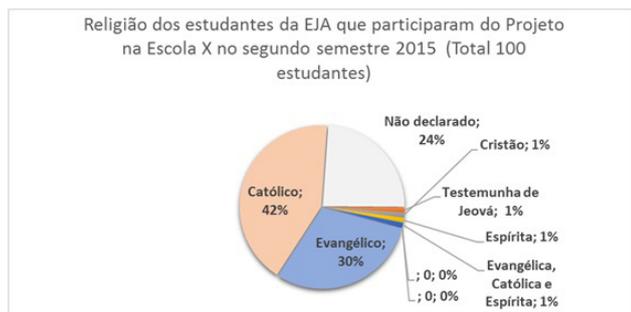
Gráfico 2



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

No que se refere à religião, percebe-se uma predominância dos que se declaram católicos, 42%. Importante ressaltar como a dimensão da fé possui muita relevância na vida dos sujeitos. Constantemente, verbalizam essa dimensão associando-a às conquistas e superações da vida: “Graças a Deus”, “Com fé, eu venci” “Deus é mais”, dentre outras.

Gráfico 3

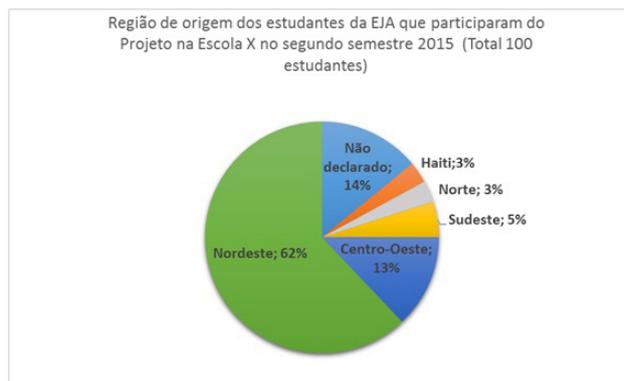


Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

Em relação às profissões, percebemos que as principais são Pedreiro, Dona de Casa e Doméstica, com 10% cada uma delas. É notório o número de estudantes que não declaram seu trabalho, 28%. Embora não tenhamos investigado as razões desse elevado número de “não declarado”, nos perguntamos: estaria isso vinculado ao processo de desqualificação social que as relações sociais do modo de produção capitalista estabelecem ao dividirem profissões do pensar e as profissões do fazer? Separação, inclusive, que é uma das bases de sustentação da divisão de classes? Percebemos, por fim, que a maioria dos educandos, 62%, é oriunda da Região Nordeste, conforme gráfico 5.

Esse diagnóstico inicial é a base para planejarmos as atividades subsequentes levando em consideração o que Freire

Gráfico 5



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

(1996) diz que é fundamental na prática educativa progressista, a identidade cultural:

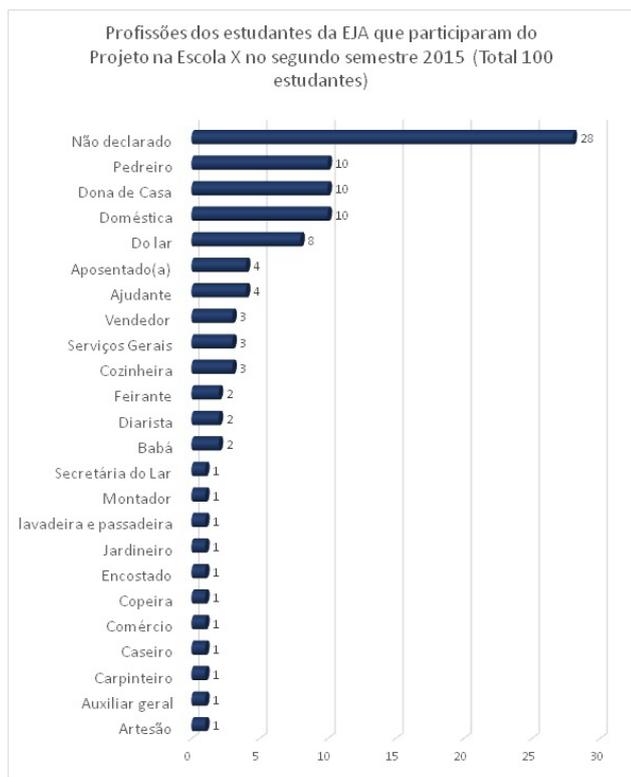
Uma das tarefas mais importante da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. *A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista*, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (FREIRE, 1996, p. 42, grifo meu)

O assumir-se como indivíduo e classe. Perceber que eu sou marginalizado social, mas essa não é uma condição individual, é socialmente constituída pelas relações sociais de classe. A partir dessa compreensão, conversamos com os professores possibilidades de atividades que valorizassem a identidade cultural dos sujeitos. Queríamos ressaltar as histórias de vida dos sujeitos por considerarmos que esse processo contribui para o processo de valorização da identidade cultural individual e coletiva do grupo. A ideia sugerida pelos docentes é de trabalharmos com receitas. Essa proposta é acatada pelo grupo de pesquisadores da UnB. Focamos nosso trabalho nas receitas típicas regionais, buscando valorizar o “saber de experiência feito” dos sujeitos, conforme defesa de Freire (1996):

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. (FREIRE, 1996, p. 81)

Inicialmente, cada turma escolhe uma receita típica de sua região. A receita pertence à turma e, havendo duas ou mais propostas realizamos uma votação para decidir qual receita

Gráfico 4



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2015

representaria aquele coletivo. Além de escolher o prato típico da região, os educandos também constroem conjuntamente o como fazer a receita. As receitas escolhidas são:

- 1ª etapa A - Arroz carreteiro e feijão tropeiro
- 1ª etapa B - Cuscuz com galinha caipira
- 2ª etapa - Buchada de bode
- 3ª etapa - Mungunzá
- 4ª etapa - Salada de fruta

Importante observar que trabalhar com receitas é algo comum nas salas de Educação de Jovens e Adultos, mas neste trabalho buscamos resgatar receitas que estão atreladas à história de vida dos sujeitos. A escolha da buchada de bode, por exemplo, um prato marcadamente nordestino é ressaltado pela turma da segunda etapa. Investigamos os sentidos da buchada de bode e descobrimos que está relacionada à luta pela sobrevivência das famílias em um ambiente de seca e fome. Tudo se aproveita do bode, até a cabeça, diz um dos educandos. Em tempo de fome e seca, nada é rejeitado. Um prato típico que traduz, historicamente, a luta pela resistência do povo nordestino em tempos de adversidade.

Nesse processo de construção percebemos as similaridades e diferenças dos pratos, conforme a região/estado do estudante. Enquanto alguns educandos conhecem o Mungunzá doce, outros conhecem apenas o salgado e, assim, ocorre com as demais receitas e os ingredientes inseridos em cada uma delas.

Em seguida à produção coletiva da receita, os pesquisadores da UnB trazem e discutem com os educandos e educandas as origens históricas das receitas, a buchada, por exemplo, é de origem portuguesa e, também, muito utilizada pelos escravos brasileiros. Outro ponto que vale a pena destacar é o processo de decisão democrática das receitas e de cada ingrediente. Todos/as os/as educandos e educandas opinam e, havendo divergências, fazemos uma votação, com defesas de posição. Na turma da primeira etapa B, a decisão do prato é acirrada e a diferença é apenas de um voto:

A votação ficou apertada 5 a 5. Quem deu o voto minerva foi o Pierci que está há dois meses no Brasil e veio do Haiti. Ele escolheu a galinha caipira. (Registro Diário de Itinerância, 22/09/2015)

Com o desenrolar do trabalho das receitas, percebemos que há um grande entusiasmo dos sujeitos ao verbalizar essas receitas e suas histórias de vida. Com essa constatação decidimos propor aos estudantes a construção de um livro com a história de vida de cada um. Registro, mesmo que pequeno, dessa trajetória. A proposta é muito bem aceita pelas turmas. Assim, em seguida à elaboração das receitas e discussão de suas origens históricas, começamos a explorar as histórias de vida dos sujeitos.

A metodologia dessa atividade consiste na escuta consiste na escuta elaborativa individual e coletiva das histórias de vida em que os pesquisadores da UnB registram de forma manuscrita o relato de cada estudante. Para a escrita dos relatos individuais utilizamos um pequeno roteiro de perguntas, embora deixássemos claro que os educandos não precisam ficar presos a esse roteiro. A partir do registro manuscrito, o estudante

digita no editor de texto do computador sua história de vida.

Alguns educandos/as, cerca de dois a três, declaram que não querem partilhar suas histórias, pois, segundo eles, há muita tristeza no passado. Respeitamos esses/as educandos/as por compreendermos como nos afirma Freire (1996, p. 94) que no processo de ensino é fundamental o respeito à/ao educando/a, “Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me é possível separar dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. Buscamos com esse trabalho valorizar a rica identidade cultural dos sujeitos, respeitando inclusive os que decidiram não participar da atividade.

A seguir, apresentamos uma das histórias de vida, a do João, que está cursando a Segunda Etapa do Primeiro Segmento da EJA. O nome utilizado é fictício, mantendo o anonimato do estudante:

Vim da Bahia, Pilão Arcado. Saí de lá para trabalhar, porque vida lá não é fácil não. Vim sozinho, mas meus irmãos já moravam todos aqui. Tenho cinco irmãos que moram aqui. Fui em São Paulo, mas lá não trabalhei e vim para Brasília e, em um mês, comecei a trabalhar. Eu estava trabalhando na firma, aí deu problema no coração, aí tive que passar por uma cirurgia, aí a firma me deu um encaminhamento direto para o INSS. Já fiz duas cirurgias. A primeira fiz faz quatro meses. Viajei para Bahia, peguei uma bactéria e tive que ser operado novamente e fiquei 2 meses internado na uti. Hoje, estou bem graças a Deus. Estou estudando, estou achando muito bom. Estou estudando para uma coisa melhor. Agradeço as professoras que ajudam a gente a crescer (Livro da turma da 2ª etapa do Primeiro Segmento da EJA, segundo semestre de 2015).

Destacamos da história de João a dificuldade da vida “lá”. Assim, como João é preeminente pelos relatos as dificuldades da vida “lá”. Milhares de migrantes que fogem da seca, da fome, da falta de trabalho, da doença, para conseguirem uma vida melhor aqui: “À semelhança de Canaã, terra prometida, onde corre pão, trabalho, escola, saúde e liberdade para todos os brasileiros. Errantes e migrantes acorrem a Brasília em busca de maiores e melhores condições de vida.” (REIS, 2011, p.7). Buscam trabalho e trabalham muito. São pessoas de profunda resiliência que superam as dificuldades com muito trabalho e “graças a Deus”. A fé e o trabalho são marcas presentes em grande parte dos relatos.

Uma análise desse contexto permite-nos afirmar que os sujeitos que estamos acompanhando pertencem à classe trabalhadora, “uma classe trabalhadora, que vive somente enquanto encontra trabalho e que só encontra trabalho enquanto o seu labor aumenta o capital” (MARX e ENGELS, 2004, p.20). São empregadas domésticas, eletricitistas, comerciantes, ajudantes de serviços gerais, aposentados. Trabalhadores que ao longo de suas trajetórias de vida foram tratadas como “apêndice da máquina” (MARX e ENGELS, p. 20). Um relato que deixa muito marcado esse tratamento de apêndice da máquina recebido pelos sujeitos da EJA está no relato de Dona Joana ao dizer sobre qual era o seu contato com o computador:

Outro destaque desse dia foi o relato de Dona Joana ao dizer sobre

o seu contato com o computador. O único contato era quando limpava o computador no ministério. (Registro do Diário de Itinerância, 18/08/2015)

A única utilização do computador é quando o limpo. As mãos que limpam não acessam o computador? Percebemos nos sujeitos da EJA o distanciamento e, até mesmo, um medo de tocar a máquina. Isso não lhes pertence? Relações sociais de não pertencimento estabelecidas no trabalho, na família e reforçada pela lógica de funcionamento das escolas, quando tem um laboratório de informática fechado no período de atendimento, quase sempre noturno, ao público da EJA.

Aprofundando as histórias de vida oralizadas, decidimos trabalhar com imagens que buscam as memórias mais profundas dos sujeitos, buscando estabelecer a imbricação texto oral e texto imagético, narrando a sobrevivência e existência das educandas e educandos de jovens e adultos. Para isso, utilizamos imagens contidas no livro *Vidas Secas 70 anos*, edição especial, de Graciliano Ramos. Os educandos recebem essas imagens e são convidados a escolherem as que mais os tocam. Em seguida, relatam o porquê da escolha da imagem e escolhem um título para ela. A seguir apresentamos a escolha da estudante Maria. O nome utilizado é fictício, mantendo o anonimato da estudante.

Figura 2 - Título escolhido: BUSCANDO ÁGUA NA CABEÇA
Lembrança relatada: Lembranças da minha mãe, carregando água do rio, para lavar roupa e levar água para a gente beber e uso em geral.



Fotografia: Evandro Teixeira.

A apreciação das imagens é uma atividade que traz à tona sentimento de alegria, tristeza, saudade, lágrimas. As memórias da infância, da mãe, do pai, do irmão, das brincadeiras de criança, estão muito presentes nos relatos. É um momento muito bonito em que uma das estudantes vem nos agradecer por ter propiciado momento tão especial a ela, conforme meu registro no diário de itinerância: “Dona Maria, ao final, veio me agradecer por trazer essas lembranças” (Registro, 14/10/2015).

O trabalho das histórias de vidas e das imagens fez-nos perceber as similaridades das trajetórias dos sujeitos, suas

riquezas, desafios e superações. Minhas dificuldades, não são só minhas, mas de uma classe. A migração para Brasília em busca de melhores condições de vida, em quase todos os relatos, traduz essa condição que é coletiva, de um sujeito coletivo. Com esse trabalho, buscamos fortalecer neles o direito de ser de cada um, assim como nos provoca Freire (1996, p. 137, grifo nosso):

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e elas, a seu direito de ser.

A proposta de Freire de realizar uma atividade pedagógica que possua essa abertura à realidade do/a educando/a é o enfrentamento que fazemos ao decidirmos pelo trabalho das histórias de vidas, oral e imagético. Esse resgate das histórias de vida é a estratégia político-pedagógica escolhida de fortalecimento do que Freire denomina de “direito de ser” de cada um. A partir do reconhecimento da identidade cultural de cada um e de todos, fomos nos descobrindo como sujeitos coletivos, que possuem trajetórias de vida e luta semelhantes, e sujeitos de superação, que estão a todo o momento lutando e superando as adversidades da vida.

Dando sequência a esse trabalho, iniciamos uma atividade de ação-reflexão sobre as situações-problema-desafios (REIS, 2011) que, atualmente, eles enfrentam no Paranoá e (ou) Itapoã. Reconhecendo quem são, o que viveram, o que sofreram e como superaram. Perguntamos às turmas: o que precisamos fazer para continuar melhorando nossa vida hoje, aqui em nossa comunidade? Iniciamos essa atividade, mas não pudemos aprofundá-la, tendo em vista a finalização do semestre letivo.

Todo o trabalho realizado é sistematizado em um livro de cada turma, contendo a receita escolhida e elaborada pelo grupo, as histórias de vida, as imagens e os títulos selecionados pelos estudantes e, por fim, um levantamento preliminar das atuais situações-problemas-desafios vividas pelos sujeitos no Paranoá-Itapoã. Esses livros são apresentados na feira do livro da escola e, segundo relato da supervisora pedagógica da Escola X, “[...] os livros de receitas são um sucesso na feira do livro eles amaram e se sentiram muito valorizados. Parabéns pelo belíssimo trabalho que vocês desenvolveram [...]” (Mensagem de Whatsapp enviada à pesquisadora no dia 22/12/2015 às 3h28). O destaque da supervisora para o “sentir-se valorizados” é para nós um resultado fundamental tendo em vista os objetivos do nosso trabalho que, como já descrito, almeja contribuir com a escola, com o processo de dessilenciamento, visibilidade e melhoria de vida dos/as educandos/as, em uma perspectiva de constituição de sujeitos de amor, poder e saber (REIS, 2011).

3. Análise final

Ao chegarmos à Escola X nos deparamos com “[...] Homens e mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade de excluídos” (REIS, 2011, p. 69). Aliados às significações de baixa autoestima dos sujeitos, encontramos um laboratório de informática fechado, sem internet, com computadores antigos e precários, com falta de assistência técnica para as máquinas, cadeiras e mesas inadequadas para o público adulto e idoso, uma sala muito quente, com ar condicionado estragado.

Poderíamos, frente a esse conjunto de desafios, assumirmos uma pesquisa descrevendo que nada funciona ou mesmo aderirmos a um projeto de treinamento dos sujeitos para o desenvolvimento das atividades básicas de informática. Alguns diriam, “Isso é satisfatório para quem não tem nada!” Para nós, porém, isso seria insuficiente! Seria, novamente, produzirmos um conhecimento que na sua essência ontológica não é transformação da subjetividade do sujeito e suas relações sociais de classe.

Queremos e acreditamos que outra natureza de formação seria possível, “formar é muito mais do que puramente treinar o/a educando/a no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p.14). Enfrentamos, nesse processo, as nossas significações e dos próprios educandos da EJA que vislumbram também a proposta do treinamento como suficiente. Será que merecemos algo mais? Resistimos ao opressor que está em nós, o que Freire (1996, p. 84) denomina de “expulsão do opressor de dentro do oprimido, enquanto sombra

invasora”. Optamos por construir um processo formativo que valorize

[...] a crença na capacidade de pensar do povo, a importância da participação popular, o diálogo como ponto de partida na relação educador/educando, a aprendizagem como ato criativo do sujeito que aprende, a compreensão da escrita como objeto cultural, a educação como ato político (SOARES e VIEIRA, 2009, p. 165).

Pontos destacados como fundamentais por Soares e Vieira (2009) quando assumimos a perspectiva da Educação Popular. A produção do livro com os sujeitos da EJA na Escola X é a culminância desse processo que acredita na autoria, na palavra, no processo criativo, na transformação delas mesmas e deles mesmos, na ressignificação da subjetividade-objetividade de cada educando e cada educando jovem e adulto. Essa nossa construção somente tem sentido porque temos a rebeldia de acreditar que é possível, mesmo frente a todos os desafios, constituir processos investigativos e educativos que nos afirmem como “Ser Mais” e que enfrentem propositiva e superativamente as injustiças:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamento para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p.78).

A avaliação da supervisora pedagógica da Escola X ao dizer “eles se sentiram valorizados” é, para nós, um indício de que estamos no caminho certo, embora ainda tenhamos muito a fazer. ■

Notas

- ¹ Decidimos manter o anonimato da escola para evitar qualquer tipo de exposição de estudantes, professores e técnicos administrativos.
- ² Maria de Lourdes Pereira dos Santos, nossa querida Lourdes, é umas principais dirigentes do Movimento Popular do Paranoá.

Referências bibliográficas

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARROS, José Orlando Rodrigues de. **A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola do Paranoá**. Trabalho Final de Conclusão de Curso– Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRACILIANO, Ramos. **Vidas Secas 70 anos** – Edição Especial. Rio de Janeiro: Record, 2008
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- LEMES, Julieta Borges Lemes. **Diário de Itinerância**. Brasília: 2015 mimeo.
- LIMA, Airan Almeida de. **Participação e Superação do Fracasso Escolar O caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade do Paranoá-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SOARES, Leôncio; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade** – os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.