

Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias



Organizadores:

Erlando da Silva Rêses

A obra surge num bom momento porque este ano é marcado pelo centenário de nascimento de Paulo Freire. O seu legado está atacado por forças conservadoras e de extrema direita e o livro apresenta a atualidade e força do seu pensamento na Universidade e na práxis em comunidades por intelectuais e militantes de movimentos sociais e populares. O espírito crítico e a vertente emancipadora do Trabalho, da Educação de Jovens e Adultos e das Tecnologias embelezam o interior da obra. Se deleite nas páginas e enriqueça seu conhecimento!

Maria Luiza Pinho Pereira

Motivado pela fecunda experiência coletiva de criação e desenvolvimento do Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, este é um livro de autores, na maioria, forjados na militância político-acadêmica, inspirada na educação libertadora de Paulo Freire. Trata-se de uma obra aberta, que convida à reflexão sobre os limites e as possibilidades emancipatórias do emergente ciberespaço, na luta pela EJA na forma integrada à educação profissional tecnológica, diante da demanda social de 74 milhões de trabalhadores/as com 18 anos e mais.

Meire Cristina Cunha

Em um momento de ataques à democracia e aos direitos conquistados pelos trabalhadores, esta obra vem apresentar diversas formas de resistência e nos traz possibilidades de mobilizações coletivas acerca da EJAT e das TIC. No mundo atual, cada vez mais conectado, faz-se necessária a ação-reflexão-ação da conexão da luta "pé no chão" com a do mundo virtual, entendendo que, estas, não são dissociadas. Muito ao contrário! Esperamos que você, leitor e leitora, saia dessa leitura com mais energia e esperança para a construção de um país e de um mundo melhor!

Organizadores:

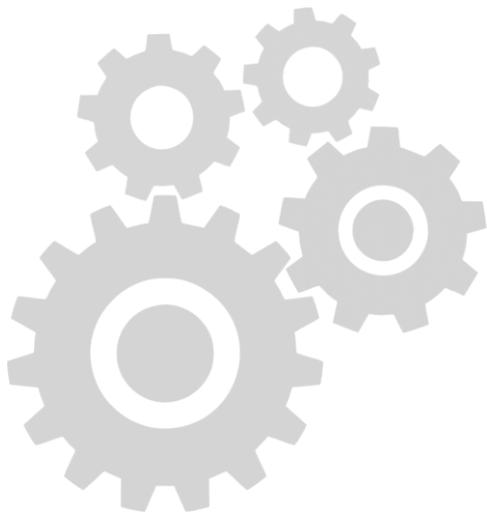
Erlando da Silva Rêses

Meire Cristina Cunha

Maria Luiza Pinho Pereira

Hildebrando Editor
& Autores Associados

GTPA-FÓRUM EJA/DF
EM DEFESA DA UnB!
PAULO FREIRE VIVE!



Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias

Organizadores:

Erlando da Silva Rêses
Meire Cristina Cunha
Maria Luiza Pinho Pereira

Hildebrando Editor
& Autores Associados



"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática"

(FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p.61)



Dedicatória



Dedicamos este livro à professora Maria Emília de Castro Rodrigues, que sofreu pela pandemia da Covid-19 no dia 08 de março de 2021, data dedicada à luta das mulheres. Ela foi uma das fundadoras do Fórum Goiano de EJA, militou por uma educação emancipadora/libertadora para jovens e adultos trabalhadores, sob a inspiração dos princípios filosóficos e metodológicos de Paulo Freire, sempre com muita dedicação e amorosidade. Que sua luta em defesa dos direitos humanos, sobretudo da educação da classe trabalhadora, sirva de referência e engajamento de jovens estudantes e militantes para a defesa da educação pública e gratuita, do legado de Paulo Freire e superação do analfabetismo. Maria Emília presente!

Maria Emília presente!



Biblioteca

Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

CONSELHO EDITORIAL

Betânia Oliveira Barroso (UFMA)

Carmenísia Jacobina Aires (UnB)

Dorisdei Valente Rodrigues (SEDF)

Eliene Novaes Rocha (UnB)

Erlando da Silva Rêses (UnB)

Julieta Borges Lemes Sobral (MEC)

Leila Maria de Jesus (UFG)

Lúcio França Teles (UnB)

Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho (UNEB)

Márcia Castilho de Sales (SEDF)

Márcia Mariana Bittencourt (UFPA)

Maria Emília de Castro Rodrigues (UFG)

Maria Luiza Pinho Pereira (UnB)

Maria Madalena Torres (SEDF)

Maria Margarida Machado (UFG)

Meire Cristina Cunha (UNIBRASILIA)

Míriam Fábila Alves (UFG)

Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT)

Renato Hilário dos Reis (UnB)

Rodrigo Matos de Souza (UnB)

Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)

Capa: Ludmila Pereira de Souza do Couto Maciel

Diagramação: Ezequiel Antonio Rezende Pereira Neves

Revisão: Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves

Rêses, Erlando da Silva. Cunha, Meire Cristina. Pereira, Maria Luiza Pinho (orgs.).

Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias/ Erlando da Silva

Rêses, Meire Cristina Cunha e Maria Luiza Pinho Pereira (orgs.).

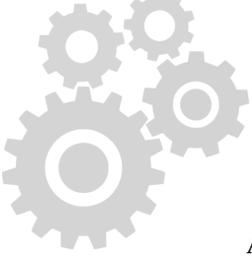
Brasília, Editora Hildebrando Editor & Autores Associados, 2021.

272 f. : il

ISBN 978-65-00-16864-8

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Trabalho. 3. Tecnologias. 4. Formação de Docentes.
5. Movimentos Sociais.

I. , . II. Título.



Agradecimentos

Aos professores-pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) Laura Maria Coutinho, Lúcio França Teles e Maria Luiza Pinho Pereira [Angelim] e do Instituto de Matemática da referida universidade Leonardo Lazarte (coordenador do Centro de Difusão de Tecnologia e Conhecimento - CDTC), membros dos Grupos Lattes/CNPq “Aprendizagem, Tecnologias e Educação a distância” e também da FE Renato Hilário dos Reis, do “Grupo de Ensino/ Pesquisa/Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais”, os quais engendraram e oportunizaram a proposta original de construção e desenvolvimento do Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, apresentada e aprovada em plenária no VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em Brasília/DF e Luziânia/GO, de 31/08 a 03/09 de 2005.

Aos professores-coordenadores do Programa de Extensão de Ação Contínua (PEAC) – “Portal dos Fóruns de EJA do Brasil” da Faculdade de Educação: Maria Luiza Pinho Pereira [Angelim] (2005-2012), Maria Lídia Bueno Fernandes (2012-2014), Adriana Almeida Sales de Melo (2014-2016), Patrícia Lima Martins Pederiva (2016-2017), Rodrigo Matos de Souza (2017-2019) e da Faculdade UnB Planaltina, Eliene Novaes Rocha (2019-2020).

Aos ex-estudantes do Projeto 3, componente curricular do curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação/UnB (2006-2010) orientados pela professora Maria Luiza Pinho Pereira [Angelim]: Alisson Barroso Reis, Ana Cristina Oliveira de Sousa, Ana Luiza de França, Ana Paula Souza Kury, Andréia Soares da Silva, Barbara Lucia Silva Brandão, Caroline Carvalho Campos, Christiane Freitas de Oliveira, Claudia Roseane da Silva Ferreira, Daniela Pereira da Silva, Danielle Estrela Xavier, Eliezer Canedo de Souza Junior, Êmile de Mesquita Martins, Ezequiel Antonio Rezende Pereira Neves (Tiel), Franciele Rigo, Gerlan Teixeira Fonseca, Gilson Maroni Cabral, Hugo Antonini de Souza, Ieda Monteiro Viana Oliveira, Isadora Gomes do Prado, Isadora Santos Morais, Jackeline Corrêa de Sousa, Janderson Barros dos Santos, Jaqueline Santos Feliciano da Silva, João Gabriel Isaac Silva, Juliana Duarte Arraes, Juliana Gonçalves Pinto, Katia Oliveira da Silva, Kelison Aguiar da Silva, Luana Regina Euzebia da Silva, Lucia Maria da Silva, Luciana Carvalho Oliveira, Luciana Katiuce Araujo, Luis Fernando Celestino da Costa,



Marcio de Melo Portes, Mariane Rodrigues C. Ribeiro, Marina de Santana Corrêa, Maxwell de Castro Silva, Meire Cristina Cunha, Michel Pinho de Araújo, Nicole Catarine Costa de Arruda, Nikolay Tomczyk, Paula Cristina Teófilo Martins, Priscila Martins do Nascimento, Rafael Barbosa Fernandes, Randiê-Zaire Diniz, Reginaldo Lemos dos Santos (em memória), Renata Alves Dagher, Roale Romel Francisco de Araujo Pereira, Sérgio Reis Ferreira, Shirlei Barros Matsuoka e Terezinha Santana de Oliveira Costa.

À Equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (2005-2017), pelos mais de doze anos de dedicação, militância e pesquisa-ação que possibilitaram viabilizar as tecnologias de informação e comunicação a serviço dos movimentos sociais: Allan Rodrigues, Andreia Soares da Silva, Angel Luis Gonçalves Rodrigues, Carla Larissa C. Sottomaior, Danilo Oliveira, Danielle Estrela Xavier, Ezequiel Antônio Rezende Pereira Neves (Tiel), Francijairo Ananias da Silva, Gabriel Queiroz Silva, Hugo Zanchi Oliveira, Giovana Mello, Isadora Santos Morais, João Felipe de Souza, Juliana Duarte Arraes, Juliana Gonçalves Pinto, Luís Fernando Celestino da Costa, Marco Aurélio Miranda, Meire Cristina Cunha, Paula Cristina Teófilo, Reginaldo Lemos dos Santos (em memória), Rita Lisboa, Rodger William Oliveira, Teixeira de Freitas, Samuel de Souza Teixeira Junior, Terezinha Sant'Ana de Oliveira Costa e Wanderson Ferreira.

Nossos sinceros agradecimentos pela dedicação e compromisso na fecunda construção coletiva do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, que permitiu a formação dos administradores indicados pelos Fóruns estaduais para desenvolver seus respectivos espaços virtuais.



Apresentação

Na teoria da ação revolucionária, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (Paulo Freire)

A emancipação e/ou libertação como orientação fundante, inspirada na pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, perpassa o processo de autoformação e formação dos educadores autores deste livro, que compartilham suas reflexões para uma leitura aberta ao diálogo permanente em busca de “ser mais”.

Trata-se de assumir o “trabalho” como centralidade do processo emancipador das pessoas jovens, adultas e idosas que, no Brasil, representam a maioria dos TRABALHADORES que produzem a riqueza de seu país e que, por contradições impostas pela hegemonia do capital financeiro globalizado, são atingidas pelo desemprego estrutural. Por consequência, sofrem as desigualdades sociais, entre as quais a não oferta suficiente de oportunidades na educação básica pública. Na realidade, ainda temos 11,3 milhões de brasileiros e brasileiras com 15 anos – ou mais – não alfabetizados, 52,6% da população acima de 25 anos sem concluir a Educação Básica, que é obrigatória desde a Emenda Constitucional nº 59/2009, o que representa 70,3 milhões de pessoas sem garantia desse direito. Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/2018), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a matrícula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi de apenas 3,5 milhões de trabalhadores estudantes.

A magnitude deste problema sócio-político-econômico, de caráter estrutural, ensejou um processo histórico de luta por políticas públicas da EJA Trabalhadores, iniciada, em 1996, quando, a partir dos encontros locais, regionais e nacional preparatórios à participação do Brasil na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), em 1997, em Hamburgo-Alemanha, se constituíram a maioria dos Fóruns de EJA estaduais, entre os quais o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA) no Distrito Federal, criado antes do evento, em 1989. Consolidando progressivamente sua mobilização e organização, os Fóruns de EJA realizaram sucessivos encontros nacionais anuais e, em 2005, no VII Encontro Nacional de EJA (ENEJA), foi aprovado em plenária o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil <forumēja.org.br> como



resposta às potencialidades e desafios do ambiente virtual multimídia interativo.

O referido Portal foi criado e desenvolvido por professores-pesquisadores e estudantes da Universidade de Brasília, sobretudo da Faculdade de Educação, na qual um grupo-autor construiu o conceito de “comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)”, focado na pesquisa-ação como práxis. O Portal foi fruto da confluência dos movimentos sociais em defesa da educação pública emancipadora em Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT) do GTPA-Fórum EJA/DF, desde 1989, e demais Fóruns, desde 1996, dos “movimento de acesso aberto” e “movimento software livre” no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), oriundos na década de 1980, e foi inspirado no portal do movimento Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) do México (<http://enlacezapatista.ezln.org.mx>), no início da década de 1990.

O Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, ao longo dos seus 14 anos (2005-2019), como ambiente virtual de mobilização, organização, produção de conhecimento, formação, comunicação interativa, produção de audiovisuais/fotos e acervo multimídia da memória e história da Educação Popular e EJAIT, constitui a práxis formativa, em diferentes graus, dos educadores autores.

Torna-se importante compreender os limites e as possibilidades das contribuições dos educadores autores, diante da necessidade de integração do Portal com as potencialidades das redes sociais, no contexto atual de guerra híbrida numa geopolítica de disputa de grandes corporações tecnológicas monopolistas, particularmente norteamericanas e chinesas, na qual a resistência política emancipatória impõe novos desafios aos Fóruns estaduais e distrital de EJAIT do Brasil.

Em "O Portal dos Fóruns Estaduais e Distrital de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil – 2005-2019: Origem, Possibilidades e Desafios no Ciberespaço", Meire Cristina Cunha, Maria Luiza Pinho Pereira e Ezequiel Antônio Rezende Pereira Neve apresentam e discutem como as tecnologias informacionais e comunicacionais têm a capacidade de aglutinar pessoas em redes por ideologias, valores, afinidades e interesses em comum e como os movimentos sociais buscam, cada vez mais, novos modos de organização, mobilização, atualização e propagação das ações coletivas por meio dessas múltiplas teias. O Portal emerge da necessidade de os Fóruns de EJA do Brasil disporem de um ambiente virtual que, além de



reunir remotamente o coletivo nacional, é também um espaço de discussão, encaminhamentos, deliberação, mobilização e, especialmente, de formação política para os movimentos sociais que militam pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), no país.

O segundo capítulo, de autoria de Erlando da Silva Rêses, Fernanda Caroline de Melo Pereira e Marleide Barbosa de Sousa Rios, intitulado **Atualidade de Paulo Freire e Pedagogia do Oprimido para a Reflexão Crítica da Realidade**, faz uma breve reflexão sobre a contribuição de Paulo Freire para a Educação no Brasil e no mundo, ressaltando o seu legado histórico, cultural, social e político para o fortalecimento das lutas populares e de resistência para a manutenção e reconstrução da democracia. O texto aborda aspectos de críticas e ataques realizados contra as ideias e obras de Paulo Freire e sobre a sua concepção de educação frente à onda conservadora de setores reacionários no contexto político atual no Brasil. Como contraponto, é apresentado o valor e destaque que o Patrono da Educação Brasileira tem na história política, pedagógica e popular no país.

Luís Fernando Celestino da Costa promove uma breve retrospectiva histórica e analítica da oferta de cursos de especialização para docentes da EJA, sob a ênfase na diversidade e cidadania, na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), no texto **Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias na Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**. O autor destaca que a ênfase das temáticas dos cursos devem transversalizar todas as etapas e modalidades da Educação Básica, inclusive os segmentos da EJA, de modo a abranger a realidade na qual os sujeitos estão imersos. Os docentes da Educação de Jovens e Adultos, além de enfrentarem os desafios do desmantelamento desta modalidade de ensino, vivenciam a carência na oferta de cursos voltados à formação continuada na perspectiva da complexidade que envolve os jovens, adultos e idosos trabalhadores. No texto, discute-se o processo de formação sob a égide das tecnologias e seus avanços no decorrer das três versões ofertadas do curso de especialização.

O texto **Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil: a Formação do (A) Pedagogo (A) e sua Imersão em Movimentos Sociais da Cidade**, de Danielle Estrela Xavier, tem o objetivo de registrar significados da sua vivência na formação de pedagoga, pesquisadora e militante durante o curso de Licenciatura em Pedagogia (2009-2012) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), por meio da sistematização reflexiva de algumas experiências vividas por ela e por alguns estudantes que participaram da



equipe de auxiliares de pesquisa do Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, a partir do contato com os Movimentos Sociais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT). A autora fez uma abordagem qualitativa com observação participante junto a movimentos sociais da cidade de Ceilândia-DF, levantamento bibliográfico e documental e entrevistas. As experiências relatadas revelaram a importância do(a) pedagogo(a) para a formação dos sujeitos de saberes, considerando suas especificidades, experiências e espaços educativos, formais ou não formais, em particular, movimentos sociais em ambiente virtual.

Erlando da Silva Rêses, Nélia Paula Rodrigues da Luz e Reinouds Lima Silva, no capítulo intitulado **Alfabetização de Jovens e Adultos e Luta por Direitos**, situam historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, em especial o processo de reconhecimento do direito à educação das populações excluídas do processo educacional, uma das marcas mais negativas da ausência de políticas públicas estruturais para a Educação das camadas populares. O texto aprofunda este debate com a base empírica de aproximação da realidade das instituições escolares e do fazer docente nas salas de aula de jovens e adultos, buscando não apenas a percepção dos atores sociais envolvidos na pesquisa e na realidade em análise, mas também a compreensão do alcance e das limitações das políticas públicas em Educação, especialmente para a EJA, extrapolando o marco legal, criticando a realidade e discutindo possibilidades de avanços para o tema. O foco da análise de campo é no Distrito Federal, em especial nas ações desenvolvidas para as pessoas maiores de 15 anos que não sabem ler e escrever, partindo da premissa de que a EJA deve deter o compromisso e o dever do Estado quanto à oferta de espaços alfabetizadores que apresentem qualidade de ensino, tendo em vista que tais ações constituem um primeiro passo rumo à concretização do direito dessas pessoas à educação formal.

O capítulo **Educação de Jovens e Adultos no Portal do Fórum Goiano de EJA: Histórico e Desafios do Movimento em Redes**, de Maria Emilia de Castro Rodrigues (em memória), Kátia Helena Hilário Firmino Ferreira e Raisa Gabriele Martins Bomfim, faz uma abordagem do histórico do referido Portal de 2005 (ano de fundação) a 2017, até quando contou com bolsistas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), vinculados ao Projeto de Extensão “Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Grupo de Estudos sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e



Adultos (Geaja)”, na organização e alimentação dele. O objetivo foi a preservação da memória e visibilidade da realização de um trabalho coletivo na organização, (re)estruturação e atualização permanente do Portal, a partir da disponibilização de documentos, conhecimentos/saberes, práticas e experiências das ações implementadas pelo Fórum e seus parceiros no âmbito da modalidade EJA, no atendimento aos sujeitos educandos da Educação Básica e Superior, na formação inicial e continuada, na luta e disputa das políticas públicas, encontros de formação, debates e encaminhamentos, práticas pedagógicas, dentre outros. Para a consecução deste objetivo, as autoras se valeram de uma pesquisa bibliográfica em trabalhos de conclusão de curso (TCCs), dissertações, teses e artigos disponíveis no Portal do Fórum Goiano de EJA e no Portal EJA Brasil, com uso, monitoramento e análise da ferramenta de tráfego Google Analytics, inclusive destacando a importância desta ferramenta para o Portal.

Juliana Arraes desenvolveu o capítulo **Reflexões de um Grupo de Pedagogos e Pedagogas sobre a Educação Libertadora em suas Vivências Formativas e Práticas Profissionais**, a partir da participação de estudantes matriculados em dois projetos integrantes do currículo do curso de Pedagogia: o projeto Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil e o projeto GENPEX - Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e Assuntos Históricos, Filosóficos e Culturais de Educação de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos. A escolha destes dois projetos de extensão se deu por serem espaços de formação com estreita relação com a luta de movimentos sociais da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Popular. Com a realização de grupos focais e tendo por principal referência o conceito de Educação Libertadora de Paulo Freire (2005) para análise dos dados, a pesquisadora investigou como os dois projetos impactaram o processo formativo dos estudantes, as influências que exerceram na construção de suas trajetórias profissionais e como eles(as) reconheciam-se nas relações que construíam no mundo do trabalho, a partir da influência da experiência formativa.

O texto de Leila Maria de Jesus Oliveira e Ricardo Gonçalves Pacheco aborda a trajetória de luta dos moradores da Vila Paranoá na defesa por moradia em **Paranoá: Entre Memórias e Resistências**. O recorte histórico temporal de 1957 a 1990 busca levantar elementos que contribuam com a discussão, compreensão e reflexão da luta, resistência e conquista dos trabalhadores moradores desta comunidade, reconhecendo estes aspectos como determinantes para a constituição do



que é hoje a cidade do Paranoá - DF. Para alcançar este fim, o texto parte da memória dos próprios autores, entrelaçados em suas memórias afetivas e de lutas, que vivenciaram ativamente esta história, bem como a contribuição de pesquisa bibliográfica, historiográfica e documental. Conclui-se que a luta dos moradores, impregnada com a palavra de ordem "daqui não saio, daqui ninguém me tira", assegurou a fixação e expansão da Vila Paranoá, porém isso não significou que a luta chegou ao fim. Há ainda muito a fazer, sobretudo na organização dos moradores-trabalhadores para assegurar o enfrentamento às contradições políticas, sociais e econômicas da realidade social de uma cidade.

A organização da obra.



Sumário

Agradecimentos	5
Apresentação	7
O Portal dos Fóruns Estaduais e Distrital de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil – 2005-2019: origem, possibilidades e desafios no ciberespaço - Meire Cristina Cunha, Maria Luíza Pinho Pereira e Ezequiel Antônio Rezende Pereira Neves.....	14
Atualidade de Paulo Freire e Pedagogia do Oprimido para a reflexão crítica da realidade - Erlando da Silva Rêses, Fernanda Caroline de Melo Pereira e Marleide Barbosa de Sousa Rios	64
Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias na formação continuada de Docentes da Educação Básica - Luís Fernando Celestino da Costa	86
Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil: a Formação ao(a) Pedagogo(a) e sua imersão em Movimentos Sociais da Cidade - Danielle Estrela Xavier	109
Alfabetização de Jovens e Adultos e Luta por Direito(s) - Erlando da Silva Rêses, Nélia Paula Rodrigues da Luz e Reinouds Lima Silva	147
Educação de Jovens e Adultos no Portal do Fórum Goiano de EJA: Histórico e Desafios do Movimento em Redes - Maria Emilia de Castro Rodrigues, Kátia Helena Hilário Firmino Ferreira e Raisia Gabriele Martins Bomfim..	180
Reflexões de um Grupo de Pedagogos e Pedagogas sobre a Educação Libertadora em suas Vivências Formativas e Práticas Profissionais - Juliana Arraes	196
Paranoá: entre lutas, memórias e resistências - Leila Maria de Jesus Oliveira e Ricardo Gonçalves Pacheco.....	221
Credenciais dos(as) autores(as)	267



O Portal dos Fóruns Estaduais e Distrital de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil – 2005-2019: origem, possibilidades e desafios no ciberespaço

Maria Luiza Pinho Pereira

Meire Cristina Cunha

Ezequiel Antônio Rezende Pereira Neves

fóruns eja Brasil

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, todos se libertam em comunhão”

Paulo Freire, 1968.

Apresentação

O Portal dos Fóruns Estaduais e Distrital de Educação de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil (forumeja.org.br) foi criado com base na proposta elaborada por uma equipe de professores e estudantes da Faculdade de Educação (FE) e do Centro de Desenvolvimento em Tecnologia e Conhecimento (CDTC) da Universidade de Brasília (UnB) aprovada, em plenária, do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) realizado de 31 de agosto a 3 de setembro de 2005, em Brasília-Distrito Federal (DF) e Luziânia-GO, sob a coordenação do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA)-Fórum de EJA/DF¹ em construção coletiva com os fóruns estaduais e parcerias com UNESCO², órgãos públicos, sindicatos, associações, UNDIME³ e entidades privadas.

A primeira referência registrada sobre o Portal consta dos Anais (ANGELIM, 2006 p. 269) do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos realizado em maio de 2006, sob a coordenação colegiada da UFMG⁴ e demais universidades públicas de

¹ Criado em 20/10/1989, com representação no Conselho Comunitário da UnB (2010-2014 e 2018) e no Fórum Distrital de Educação, desde 2012.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é uma agência especializada das Nações Unidas com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946.

³ União dos Dirigentes Municipais de Educação

⁴ Universidade Federal de Minas Gerais



MG, com a colaboração do GT18⁵ da ANPED⁶, SECAD/MEC⁷ e UNESCO. Desde sua criação, o Portal tem sido objeto de pesquisa-ensino-extensão na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), com opção metodológica da pesquisa-ação, preferencialmente existencial (BARBIER, 2002; PEREIRA, 2018), com foco sobre o movimento social em prol da EJA e a sua potencialidade desenvolvida no ciberespaço-ambiente virtual multimídia interativo. Destacam-se algumas contribuições de pesquisas significativas, na forma de trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia de estudantes bolsistas de extensão e voluntários da equipe do Portal, com repercussões no desempenho político-pedagógico-tecnológico como pedagogos(as), devido ao compromisso militante na produção do conhecimento (NEVES, 2009; SOUZA, 2009; ARRAES, 2010; COSTA, 2011; PINTO, 2011; CUNHA, 2012; XAVIER, 2012).

Mais recentemente, dando continuidade à pesquisa iniciada na graduação, Meire Cristina Cunha, com base na sua dissertação de mestrado “Educação Política e as TIC nos Fóruns de EJA do Brasil: práticas e desafios nos casos do Distrito Federal e de Goiás”, defendida na UnB, em 2014, publicou o livro “Formação Política e as Tecnologias – um estudo sobre as possibilidades deste diálogo” (CUNHA, 2017), contemplando com propriedade acadêmica o período de criação e desenvolvimento do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil. Livro este lançado no XV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), de 27 a 30 de novembro de 2017, em Petrolina-PE.

Deste modo, este capítulo, por vezes na forma de mosaico, apoia-se no referido livro, atualizando o histórico do movimento social dos fóruns estaduais e distrital de EJA do Brasil e aprofundando o contexto sócio histórico de criação e desenvolvimento do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, no período de 2005 a 2019, como registro de memória das possibilidades político-pedagógica-tecnológicas e indicação de desafios atuais de mobilização, produção de conhecimento, comunicação e organização política no ciberespaço.

⁵ GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas

⁶ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 16/08/1978.

⁷ Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, criada pelo Decreto nº 5.159/2004, reformulada como SECADI (inclusão) pelo Decreto nº 7.690/2012 e extinta pelo Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019.



Breve histórico do movimento dos Fóruns estaduais e distrital de EJA do Brasil

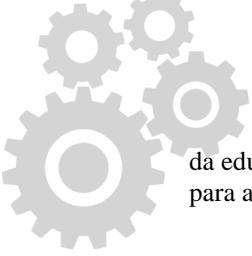
Consideramos como pressuposto a compreensão de que, o problema que deu origem e continua unido, como movimento social, conceitualmente polêmico, os fóruns estaduais e distrital do Brasil na luta pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT) é estrutural na sociedade capitalista neoliberal, sobretudo, com a crescente hegemonia do sistema financeiro na geopolítica internacional. Na América Latina, em particular, no Brasil, alvo de guerra híbrida e *lawfare*, sob o domínio dos Estados Unidos da América (EUA), aprofunda-se, após o golpe de Estado, em 2016, a perda de soberania nacional, o crescimento progressivo da concentração de renda, da pobreza, do desemprego estrutural, a perda dos direitos humanos, sociais, trabalhistas e seguridade social, o estabelecimento do Estado mínimo autoritário, “policialesco”, com criminalização dos movimentos sociais, privatizações e redução dos serviços públicos de educação, saúde e segurança.

Num mundo de trabalho precarizado e de impactos tecnológicos estruturantes, os dados educacionais do IBGE (PNAD Contínua⁸/2018) demonstram a exclusão dos/as trabalhadores/as da educação básica manifesta na população de 15 anos e mais, 11,3 milhões de brasileiros/as analfabetos/as, ou seja, 6,8% da população; de 18 a 24 anos, somente, 32,7% se declararam escolarizados/as e com 25 anos ou mais, 52,6% não concluiu a educação básica, dos quais, 33,1% não terminou nem o ensino fundamental, 6,9% não tem instrução alguma, 8,1% tem o fundamental completo e 4,5% o ensino médio incompleto.

Neste cenário político de disputa existem, basicamente, dois projetos de país, um hegemônico à serviço dos interesses da elite dominante integrada ao capitalismo financeiro internacional e outro, em construção, de interesse da classe trabalhadora, no qual a luta pela EJAIT não se reduz à inclusão social, ou seja, exige uma **educação emancipadora**, inspirada na *pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) do patrono⁹ da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997), como engajamento político, isto é, o acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade é crítico – criativo - propositivo - transformador da realidade sócio histórica como **sujeito coletivo de uma sociedade justa, democrática e solidária**. Tratando da EJA trabalhadores na organização

⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE.

⁹ Lei 12.612/2012 de iniciativa da deputada federal Luiza Erundina (PSOL-SP)



da educação brasileira Rêses e Pereira (2016, p. 247) propõem a reflexão para além da modalidade conquistada na LDBEN¹⁰/1996:

apresenta o trabalho como eixo articulador dessa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que destaca a tese do trabalho como princípio ontológico e a centralidade do conceito de classe social para a compreensão da EJA e de seus sujeitos em permanente luta por seus direitos, segundo diferentes níveis de consciência e organização política em movimentos sociais populares, estudantis, sindicais e partidários contra os interesses do capital (BRASIL, 1996).

Com este pressuposto, remetemos ao registro do histórico dos fóruns estaduais e distrital de EJA à citação de extratos da introdução do livro (PAIVA *et al*, 2004), que inaugura a coleção **Educação para Todos**, relevante iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e UNESCO, em 2004, organizado pelos professores universitários participantes dos respectivos fóruns estaduais: Dra. Jane Paiva (UERJ¹¹), Dra. Maria Margarida Machado (UFG¹²) e Dr. Timothy Ireland (UFPB¹³) e, como tal, legitimamente credenciados no propósito de “consolidar a memória contemporânea da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que faz apresentando documentos, declarações e relatórios produzidos no contexto brasileiro e internacional”, de 1996 a 2004:

A leitura dos textos revela um entrelaçamento entre os objetivos pelos quais foram produzidos, marcados pela defesa de dois princípios básicos: o da educação como direito de todos e o do direito à educação ao longo de toda vida. [...] aponta para o desenvolvimento de uma metodologia de construção de políticas públicas, que se consolida na prática cotidiana do fazer coletivo, envolvendo, a cada dia, mais atores sociais. Portanto, os verdadeiros autores destes textos são coletivos de representantes de governos, organizações não-governamentais, organismos internacionais, trabalhadores e patrões, sindicalistas e movimentos sociais. Todos, de alguma forma, estão fazendo a EJA, na complexa e diversa realidade brasileira. O “fio” que começa a tecer

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394, de 20 de dezembro de 1996.

¹¹ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

¹² Universidade Federal de Goiás.

¹³ Universidade Federal da Paraíba.



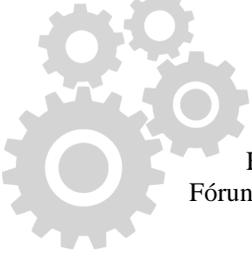
essa teia é o Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, no ano de 1996, quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha. Uma metodologia envolvendo muitos educadores, profissionais e instituições deveria dar conta de produzir uma espécie de balanço nacional e “estado da arte” do que significava a EJA naquele contexto histórico brasileiro (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.11)

Valorizando a mobilização nacional e interação entre representantes de diversos segmentos, os organizadores registram a decisão autoritária do governo federal neoliberal, em 1996, ensejando o surgimento dos Fóruns de EJA:

O fruto desse trabalho coletivo, entretanto, não foi apresentado na Reunião Regional Latino-americana preparatória, porque o governo brasileiro decidiu por não oficializar o documento, aprovado na plenária final do seminário de Natal. A opção, portanto, por abrir o livro com este texto, revela a importância política do que se produziu no Brasil, naquele momento, para a EJA: a chegada de representantes em Natal era fruto de uma mobilização parceira do Estado e da sociedade civil, que desde aí resultou em um movimento até hoje presente no país – o surgimento de Fóruns de EJA. (grifo nosso) (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.12).

Demonstrando a inovação de representatividade da sociedade civil da V CONFINTEA, destacam o exercício da construção coletiva e o compromisso de avaliação periódica:

[...] formulação de uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, firmada pelos países-membros, que vem sendo avaliada e reavaliada internacionalmente em diferentes momentos: na reunião sub-regional para os países do Mercosul e Chile, em continuidade à V CONFINTEA, em 1998; na proclamação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização, em 2002; no balanço dos compromissos da CONFINTEA, realizado em Bangcoc - Tailândia em 2003 (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.12).



Focando o significado mobilizador da V CONFINTEA para os Fóruns de EJA do Brasil:

A experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil de 1996 para cá, com a constituição dos Fóruns de EJA [grifo nosso] Demonstrando um vigor incomum e expressivo potencial mobilizador, já somam 23¹⁴ estados, formatando as discussões e mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos. A energia solidária que se instaurou entre os Fóruns possibilitou a organização anual de encontros nacionais que, desde 1999, vêm acontecendo e que, em 2004, efetiva a sexta edição. [...] A memória desse pensamento [contemporâneo] está expressa nos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos aqui publicados até 2003 (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.12-13).

Complementando, destaca o compromisso político do governo federal de 2003:

O último documento nacional selecionado para esta publicação é o Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil, apresentado na Conferência Internacional “Mid Term” em Educação de Adultos / Bangcoc-Tailândia / Setembro de 2003, avaliando os passados seis anos pós-Hamburgo. [...] Em síntese, o desafio da construção de uma política pública de EJA no Brasil, que efetive o direito de todos (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.13).

Reiteram:

[...] a Declaração de Hamburgo continua sendo o eixo fundamental que antecede e norteia os demais

¹⁴ Além de Fóruns em 23 estados (Sudeste – Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo; Sul – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná; Nordeste – Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas, Bahia, Maranhão, Sergipe, Pernambuco, Piauí; Centro-oeste – Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal; Norte – Amazonas, Rondônia) também se contabilizam um Fórum em processo de formação – Roraima, além de sete regionais – MG: Oeste de Minas (itinerante, começou em Divinópolis); Norte de Minas (sede em Montes Claros); Zona da Mata (sede em Juiz de Fora); Vale das Vertentes (sede em São João Del Rei); SP: Nordeste paulista (sede em Ribeirão Preto); Noroeste paulista (sede em Presidente Prudente); além do Regional do Sul da Bahia, representando uma importante rede nacional.



documentos, [...] o que se revela na estratégia de continuidade da V CONFINTEA, é uma proposta de acompanhamento e busca de efetividade nas ações assumidas pelos governos. PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007. p. 13)

Sinteticamente, destacam o sentido da memória visível no processo coletivo de luta pela EJA:

Eis, em síntese, o que este volume pretende ser: o resgate de uma intrépida luta cotidiana e contemporânea pelo direito de todos à educação, destacadamente para jovens e adultos privados, historicamente, do bem simbólico que a educação constitui. Heroicamente temos sido protagonistas e testemunhas dessa história, fazendo-nos cúmplices dos que estão à margem do direito, tratados como desiguais pelas elites dirigentes brasileiras, condutoras de políticas públicas. A memória desse tempo de luta, de avanços e recuos não mais se apagará, revelando ao futuro o papel fundamental desses atores sociais coletivos, na disputa de focos para iluminar a EJA. As políticas contemporâneas para a educação de jovens e adultos teceram-se com ética e compromisso público. Tomaram a cena, antes quase invisível, pelas práticas reinventadas de democracia e pelos sentidos atribuídos a direitos humanos, o que envolve, de certo, o direito à educação (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.13-14)

Dando continuidade à mobilização ensejada pelas reuniões preparatórias da V CONFINTEA, em 1996, os fóruns de EJA, segundo a dinâmica política estadual e distrital, foram sendo, progressivamente criados, até 2007, integrando-se aos demais nos ENEJAs. Vale ressaltar que alguns fóruns locais já existiam, dentre eles, o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização de Adultos (GTPA), criado em 20/10/1989 que, integrado aos demais, em 2002, constitui o GTPA-Fórum EJA/DF (PEREIRA; TÔRRES, 2015). Também, o Fórum Goiano de EJA inicia sua trajetória em 1999, constituindo-se formalmente, em 2002.

Quadro 1: Ano de criação¹⁵ dos 27 fóruns estaduais e distrital de EJA

FÓRUM DE EJA	ANO DE CRIAÇÃO	FÓRUM DE EJA	ANO DE CRIAÇÃO
Rio de Janeiro (RJ)	1996	Rio Grande do Norte (RN)	2002
Rio Grande do Sul (RS)	1996	Distrito Federal	2002
Espírito Santo (ES)	1998	Amazonas (AM)	2003
Minas Gerais (MG)	1998	Maranhão (MA)	2003
Santa Catarina (SC)	1999	Mato Grosso do Sul (MS)	2003
São Paulo (SP)	1999	Rondônia (RO)	2003
Paraíba (PB)	1999	Acre (AC)	2004
Tocantins (TO)	2000	Pernambuco (PE)	2004
Mato Grosso (MT)	2001	Piauí (PI)	2004
Goiás (GO)	2002	Roraima (RR)	2004
Alagoas (AL)	2002	Sergipe (SE)	2004
Bahia (BA)	2002	Amapá (AP)	2006
Ceará (CE)	2002	Pará (PA)	2007
Paraná (PR)	2002		

Fonte: CUNHA, 2017, p.30.

Há, portanto, uma relativa correspondência com a análise histórica de Gohn (2011), quando identifica que

os movimentos sociais, das décadas de 70 e 80, contribuíram com a conquista de novos direitos sociais – à época – com base nas demandas pontuais e pressões organizadas. Alguns destes direitos foram inscritos na Constituição Federal de 1988. Segundo a autora, no início da década de 90, começaram a surgir, no Brasil, “outras formas de organização popular, mais institucionalizadas”, denominadas fóruns, como: Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, Fórum Nacional de Participação Popular, entre outros. [...] expõe, ainda, que outros movimentos foram surgindo à

¹⁵ Com reordenamento progressivo do ano de criação



medida que as políticas neoliberais avançavam na década de 90, a saber, contra as reformas estatais; Ação da cidadania contra a fome; dos desempregados; aposentados ou pensionistas; dos perueiros (transporte alternativo); caminhoneiros; pela paz, contra a violência urbana; mulheres; homossexuais; educação e os da saúde; ecologistas; dos direitos humanos. Alguns, no entanto, atuavam mais no âmbito das ações coletivas em “respostas à crise socioeconômica” (GOHN, 2011, p. 21).

Complementando Gohn (2011), destacamos que, no campo da luta pela educação pública, a definição de fórum como movimento social, ou seja, espaço de organização política democrática da sociedade civil, efetivou-se, no período da transição democrática brasileira, com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), lançado oficialmente, em Brasília, em 09/04/1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, denominado, inicialmente, de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito.

A partir de 2000, face ao agravamento das políticas neoliberais surge o Fórum Social Mundial com amplo espectro de lutas, incluindo a educação pública. Importante considerar que o I ENEJA, realizado no SESC¹⁶/ Rio de Janeiro, no período de 08 a 10 de setembro de 1999, com o tema “Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos, articulando atores e definindo responsabilidades”, segundo o Relatório síntese:

representa mais um passo na história recente de EJA, impulsionado pelos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação, em nome do governo brasileiro, em encontros internacionais, desde a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia-1990 e pela iniciativa de organizações tais como representações nacionais da UNESCO e do CEAAL¹⁷, mais CONSED¹⁸, UNDIME¹⁹, CRUB²⁰, MTb²¹ e SESF²². Estiveram presentes 298 representantes dos diversos segmentos

¹⁶ Serviço Social do Comércio

¹⁷ Conselho de Educação de Adultos da América Latina

¹⁸ Conselho de Secretários de Estado da Educação

¹⁹ União dos Dirigentes Municipais de Educação

²⁰ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

²¹ Ministério do Trabalho

²² Serviço Social da Indústria



que atuam no campo da EJA, tais como sistemas estaduais e municipais de educação, sistemas estaduais e municipais de trabalho e emprego, organizações empresariais e Sistema 'S', universidades, ONGs²³, organizações sindicais e movimentos sociais (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 95).

Cunha (2017) reafirma a referida composição,

os Fóruns de EJA do Brasil conseguem reunir diversos segmentos da sociedade civil e, inclusive, construir um diálogo com o Estado na proposição de políticas públicas, respeitando a diversidade e a autonomia dos segmentos envolvidos. Esse diálogo é um diferencial entre os movimentos sociais, haja vista que os fóruns convidam o governo para compor, como parte integrante, este coletivo a fim de discutirem e construírem propostas de políticas de Estado para a EJA (CUNHA, 2017, p. 91).

e conclui:

Nesse sentido, os fóruns se constituem como campo de disputas, tensões e tensionamentos. Porém, também como espaço de encaminhamentos, produção coletiva do conhecimento e formação política e pedagógica no qual se busca o exercício constante da troca de vivências e saberes em prol da EJA, de forma solidária (idem, p. 91)

Corroboram com esta compreensão as palavras proferidas pela professora Dra Maria Margarida Machado (2008) - em entrevista concedida à equipe do Portal, durante o X ENEJA, Rio das Ostras/RJ, em 2008 – ao atestar que

nós [Fóruns de EJA do Brasil] somos uma instância de mobilização e discussão de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. E nessa instância, estão sim assentados esfera de governo e sociedade civil. Eu acho que a capacidade de dialogar, Estado e sociedade civil, na proposição de política pública, é o exercício que o fórum faz. Um exercício difícil, tenso. Um exercício que não está predestinado para ocorrer da mesma forma em todos os estados porque os nossos fóruns, eles têm tempos de existência diferenciados e eles têm, também, naturezas de constituição diferenciados. Agora, eu

²³ Organizações não-governamentais



acho que, mais do que a gente se sentir fragmentados ou aliados demais do governo ou totalmente sociedade civil [...], o que enriquece nossa existência, enquanto fórum, é não ser apenas uma coisa ou outra (MACHADO, 2008. Parte transcrita. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1379> Acesso em: 12nov.2019).

O fato é que a participação de gestores públicos tem mantido fecunda polêmica sobre a definição dos fóruns estaduais e distrital de EJA como movimento social, à luz de conceitos como elaborado por Gohn (2008), a seguir:

Um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. Usualmente ele tem os seguintes elementos constituintes: demandas que configuram sua identidade, adversários e aliados, bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e forma redes de mobilizações; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações (GOHN, 2008, p. 14).

Por outro lado, politicamente credenciados, os Fóruns de EJA do Brasil se fizeram representar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), comissão de caráter consultivo do MEC, criada pelo Decreto nº 4834, de 8 de setembro de 2003 (até então denominada apenas de Comissão Nacional de Alfabetização), reformulado pelo Decreto nº 5475, de 22 de junho de 2005 e modificada pelo Decreto nº 6093, de 24 de abril de 2007, segundo Rêses *et al* (2017 p. 27). Esta participação contínua com incidência na formulação coletiva e plural da política pública de EJAIT foi interrompida com o golpe de Estado de 2016 que, na sua continuidade como governo “eleito” extinguiu a CNAEJA pelo Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, assim como, outros colegiados da administração federal.

Constituindo instância da gestão democrática de políticas de Estado com participação significativa da sociedade civil organizada, foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE) na lei 13.005/2014 para acompanhar e monitorar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e organizar as Conferências Nacionais de



Educação (CONAEs) e das demais instâncias federativas. Os Fóruns de EJA do Brasil tiveram sua representação como membro do FNE, a partir da realização da CONAE-2014, com foco vigilante no cumprimento das conquistadas Metas 8, 9 e 10, comprometidas com a Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional e inviabilizadas, tanto quanto as demais, pela Emenda Constitucional nº95/2016.

A partir de 2017, o FNE sofre mudança radical, ou seja, foi

desconfigurado com a destituição de grande parte das entidades que o compunham, e que teve alterada unilateralmente sua composição e atribuições pelo ilegítimo governo Temer, a partir da publicação do Decreto Executivo de 26/04/2017, da Portaria nº577 de 27/04/2017, estabelecido pela lei 13.005/2014, desconstruindo com isso a CONAE-2018. Em 2016, após o golpe parlamentar, jurídico e midiático e as políticas de restrição de direitos sociais, as entidade do campo popular criaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) (FNPE-CONAPE, 2018, p.3)

Deste FNPE autogestionado, os Fóruns de EJA do Brasil têm sua representação como membro, tendo participado da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) – etapa nacional Lula Livre construída coletivamente, por 35 entidades da sociedade civil, e realizada de 18 a 22 de maio de 2018, em Belo-Horizonte-MG, cujo Documento Final-Plano de Lutas aprovado em plenária, tem orientado as ações políticas articuladas com outros movimentos de resistência locais, regionais, nacionais e internacionais.

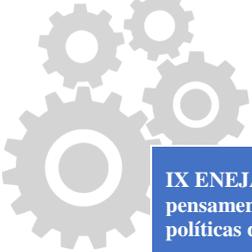
Atualmente, como podemos observar, fruto das contradições estruturais e conjunturais, sob a denominação de “fórum” cabem diferentes definições de finalidade, de composição política, de planos de lutas e de dinâmica de informação, comunicação, mobilização e intervenção na realidade, merecendo permanente reflexão.

Tratando dos Fóruns estaduais e distrital de EJA, sob o princípio da construção coletiva²⁴ e de uma autonomia relativa, compreendemos que a sua vitalidade política manifesta-se nas ações concretas ocorrentes nas unidades federadas e se reflete na realização por 20 anos (1999-2019) de 16 ENEJAs (Quadro 2) deliberados, coletivamente, nas suas temáticas, critérios de participação, coordenação/local, programação, período e apoios políticos e financeiros.

²⁴ Texto orientador da Consulta Popular, 1999. Disponível em: <http://forumaja.org.br/construcao coletiva>. Acesso em: 12 nov 2019.

Quadro 2: ENEJA's de I (1999) ao XVI (2019) – 20 anos

ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
I ENEJA - Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades	Org.: UNESCO, MEC, MTB, CONSED, UNDIME, CRUB, SESI CEAAL	Rio de Janeiro – RJ: 08 a 10/09/1999	http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_ri_o_1999.pdf
II ENEJA – Sem título	Org.: SME de Campina Grande, RAAAB e Fórum EJA - PB	Campina Grande – PB: 07 a 09/09/2000	http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doceneja_campina_grande_2000.pdf
III ENEJA – A divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no PNE	Org.: Fórum EJA - SP	São Paulo – SP: 05 a 06/09/2001	http://forumeja.org.br/node/2032
IV ENEJA – Cenários em mudança	Org.: Fórum de EJA - MG	Belo Horizonte – MG: 21 a 24/08/2002	http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doceneja_belo_horizonte_2002.pdf
V ENEJA – Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade	Org.: Fórum de EJA – MT	Cuiabá – MT: 03 a 05/09/2003	http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_cuiaba_2003.pdf
VI ENEJA – Políticas públicas atuais para a EJA: financiamento, alfabetização e continuidade	Org.: Fórum de EJA - RS	Porto Alegre – RS: 08 a 11/09/2004	http://forumeja.org.br/node/2033_POA_VI_ENEJA
VII ENEJA – Diversidade na EJA: Uma política de Estado: avaliação e perspectivas	Org.: Fóruns de EJA do Brasil / Fórum de EJA - DF	Luziânia / Brasília – GO/DF: 31/08 a 02/09/2005	http://forumeja.org.br/node/2026
VIII ENEJA – A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA	Org.: Fóruns de EJA do Brasil / Fórum de EJA - PE	Recife – PE: 30/08 a 02/09/2006	http://forumeja.org.br/node/2028



IX ENEJA – A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA	Org.: Fóruns de EJA do Brasil / Fórum de EJA - PR	Faxinal do Céu – PR: 18 a 22/09/2007	http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/rela_eneja_pinhao.PDF
X ENEJA – História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA do Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos	Org.: Fóruns de EJA do Brasil / Fórum EJA - RJ	Rio das Ostras – RJ: 27 a 30/08/2008	http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br/files/relatorio.pdf
XI ENEJA – Identidade dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas	Org.: Fóruns de EJA do Brasil / Fórum de EJA - PA	Belém – PA: 17 a 20/09/2009	http://forumeja.org.br/files/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf
XII ENEJA – A EJA no cenário da Sexta Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 – 2020): Avanços, desafios e estratégias de lutas dos Fóruns de EJA	Org.: Foruns de EJA do Brasil / Fórum de EJA - BA	Salvador – BA: 20 a 23/09/2011	Sem relatório publicado
XIII ENEJA – Políticas públicas em EJA: conquistas, compromettimentos e esquecimentos	Org.: Fóruns de EJA do Brasil / Fórum de EJA - RN	Natal – RN: 13 a 16/09/2013	Sem relatório publicado
XIV ENEJA - Concepções de educação Popular e suas interconexões com a EJA	Org.: Fórum Goiano de EJA-GO	Goiânia –GO 18 a 21/09/2015	http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/plenariafinalxiveneja.pdf
XV ENEJA - EJA após 21 anos de aprovação da LDB	Org.: Fórum EJA/PE	Petrolina-PE 27 a 30/11/2017	Sem relatório publicado
XVI ENEJA da RESISTÊNCIA Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadoras e Trabalhadores	Org.: Fórum Mineiro de EJA	Belo-Horizonte-MG 18 a 22/09/2019	http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Relat%C3%B3rio-Final-do-XVI%20Eneja-2019.pdf

Fonte: Fóruns de EJA do Brasil.

Ao longo de 23 anos, do primeiro Fórum estadual e 20 anos de ENEJAs, em geral, os segmentos que compõem os fóruns estaduais e distrital revelam-se com alguma precisão na composição das delegações, sendo 8 segmentos mais frequentes: educandos de EJA, sindicatos (trabalhadores da educação, servidores públicos e outros), movimentos populares, educadores/as de EJA (professores/as e orientadores/as

educacionais), universidades/institutos federais (estudantes e professores/as), gestores/as públicos/as (federais, estaduais, municipais), sistema “S” (SESC, SESI) e ONGs, aos quais, eventualmente, podem ser acrescidos assessores/as parlamentares, religiosos/as e outros.

Ainda que limitado aos registros disponíveis em documentos de cinco ENEJAs realizados no período dos últimos 12 anos, de 2007 a 2019 (Quadro 3), consideramos que a composição dos/as delegados/as de cada fórum, em relação aos 8 segmentos identificados, permite uma análise preliminar do impacto das conjunturas políticas na luta pela EJAIT.

Quadro 3: Composição de delegados/as, por segmentos, em cinco ENEJAs – IX/2007, X-2008, XIII/2013, XIV/2014, XVI/2019

SEGMENTOS	IX ENEJA Faxinal do Céu - PR 2007		X ENEJA Rio das Ostras - RJ 2008		XIII ENEJA Natal RN 2013		XIV ENEJA Goiânia GO 2014		XVI ENEJA Belo-Horizonte - MG 2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A										
Educandos(as)	24	4,17	30	5,60	34	8,00	34	8,90	> 29	11,70
B Sindicatos	24	4,17	22	4,10	21	4,92	18	4,72	> 17	6,85
C Mov. Sociais	36	6,26	34	6,34	25	5,87	23	6,02	< 15	6,05
D										
Educadores(as)	69	12,00	85	15,85	123	28,80	96	25,13	> 95	38,31
E										
Universidades	107	18,62	85	15,85	71	16,60	69	18,06	< 44	17,74
F Gestores públicos	241	41,92	230	42,91	129	30,21	119	31,16	< 45	18,14
G Sistema “S”	53	9,21	39	7,30	12	2,80	12	3,14	< 0	0,00
H ONGs	21	3,65	11	2,05	12	2,80	11	2,87	< 3	1,21
TOTAL	575	100,00	536	100,00	437	100,00	382	100,00	248	100,00
A + B + C	14,60		16,04		18,79		19,64		24,60	

Fonte: Relatórios dos ENEJAs. Disponível em: forumeja.org.br. Acesso em: 12 nov. 2019.

Observamos uma diminuição progressiva do número de delegados/as, correspondendo em 2019 a 43,13% do total de 2007, entretanto, a proporcionalidade de delegados/as por segmentos, em cada ENEJA, apresenta um crescimento progressivo de educandos/as, sindicatos e educadores/as, estes com significativa maioria de 38,31 % em 2019, revelando 26,31% a mais em relação a 2007. No caso dos movimentos sociais, verifica-se uma tendência ao crescimento, após pequeno decréscimo em 2013. A participação de estudantes e professores/as das universidades (federais e estaduais), incluídos institutos federais, apresentou pequeno decréscimo na tendência de crescimento, após queda em 2008. Fica evidenciada a redução significativa de gestores/as públicos/as municipais, estaduais e federais



de 41,02% em 2007 para 18,14% em 2019, acompanhada da ausência absoluta do sistema "S", que em 2007 participava com 9,21% delegados/as em 2007, apresentando tendência decrescente. As ONGs apresentando tendência crescente, após queda em 2008, reduziu-se a um terço em 2019, em relação a 2007.

Analisando a participação geral de delegados/as por segmentos, nos limites destes 12 anos de ENEJAs, demonstra-se uma tendência de crescimento do conjunto dos 3 segmentos de educandos/as, sindicatos e movimentos sociais, correspondente a 14,60% em 2007 a 24,60% em 2019, conjugado ao crescimento do segmento de educadores/as e decréscimo significativo de gestores/as públicos/as, estes sempre maioria nos ENEJAs citados, como expressão de um período de conquistas da EJAIT como políticas públicas federais e estaduais, mantendo-se com pequena variação a participação das universidades/institutos federais. Neste sentido, revela-se um potencial político de resistência nos fóruns "como campo de disputas, tensões e tensionamentos" (CUNHA, 2017, p. 91), uma vez que os segmentos expressam culturas políticas de práxis diferentes em relação à produção de saberes, organização e processos de decisões coletivas, consubstanciadas em relatórios sintéticos aprovados em plenárias de todos os ENEJAs, tendo em comum a luta pela EJAIT no Brasil.

Retomando a compreensão, inicialmente referida, da EJAIT como problema estrutural na sociedade capitalista neoliberal, marcadamente financeira na geopolítica internacional, os Fóruns de EJA do Brasil criados, no contexto da V CONFINTEA, integraram às suas pautas de lutas e dos demais, o esforço político do governo brasileiro como estado-membro da UNESCO²⁵ para a realização da VI CONFINTEA, pela primeira vez no cone sul (Quadro 4), conquista compartilhada em encontros preparatórios, desde 2007, e na realização de 01 a 4/12/2009, em Belém-PA, antecedida pela participação no Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC) de 29 a 30 de novembro de 2009.

²⁵ Autorizado por Ofício do Reitor da Universidade de Brasília, datado de 12/04/2011, em resposta à Carta (solicitação) BRA/REP/2011/0153 do Representante da UNESCO no Brasil, de 1º/03/2011, foi copiado o acervo de gravações em audiovisuais (25h31min.25seg em 60 vídeos no total de 71,30GB) e de fotografias (810 unid.) registrados, inclusive, a produção de entrevistas com personalidades mundialmente reconhecidas na educação de adultos, durante a realização da VI CONFINTEA, de 1º a 4 de dezembro de 2009, em Belém-PA, pelas seguintes estudantes de Pedagogia: Andréia Soares da Silva, Juliana Duarte Arraes, Meire Cristina Cunha, Paula Cristina Teófilo e Terezinha Sant'Ana de Oliveira Costa como membros da equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil do Programa de pesquisa /ensino /extensão coordenado pela Professora Maria Luiza Pereira Angelim da FE da UnB.

Figura 1: Mesa de Abertura da VI CONFINTEA, Belém/Pará, 2009;
Plenária da CONFINTEA Brasil +6: Seminário Internacional de
Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI
CONFINTEA, Brasília/DF, abril 2016



Fonte: CUNHA, 2017, p.36 - Autoria: Equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil

Dando continuidade, aos compromissos com a UNESCO, o governo brasileiro, em conjuntura política bastante adversa, realizou a chamada CONFINTEA Brasil+6, de 25 a 27 de abril de 2016, em Brasília-DF, com o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil com participação dos Fóruns de EJA do Brasil.

Quadro 4: UNESCO - Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA – Contextualização – I a VI+6.²⁶

CONFINTEA	ANO	LOCAL	CONTEXTO	TEMA	PARTICIPAÇÃO
I	1949	Elsinore, Dinamarca	Logo depois da segunda guerra e da criação da UNESCO – reconciliação e paz.	Educação de Adultos e entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver EDA.	Menos de 30 estados membros + ONGs. Aproximadamente 100 participantes.
II	1960	Montreal, Canadá	Rápido crescimento econômico.	Papel do estado na EDA; EDA como uma oportunidade remedial, como parte do sistema educacional.	Em torno de 50 estados membros + ONGs. Aproximadamente 200 participantes
III	1972	Tóquio,	Rápido crescimento econômico, pós-	EDA e alfabetização; EDA,	80 estados membros e ONGs. 400 participantes

²⁶ Contextualização das CONFINTEA'S anteriores à CONFINTEA Brasil+6 por Timothy Ireland, assessor da UNESCO-Brasil, em reunião da CNAEJA/MEC, 25 e 26/02/08, Salvo-BA (do Relatório de Jerry Adriani da Silva – representante dos Fóruns EJA do Brasil), atualizado com informações disponíveis no Portal dos Fóruns de EJA do Brasil [forumaja.org.br]



		Japão	independência para muitos países, especialmente da África.	mídia, cultura; Aprendizagem ao Longo da Vida (Relatório Faure: aprender a ser)	(Influência de Paulo Freire/ Roby Kidd funda o ICAE (Conselho Internacional de educação de Adultos)/ Presença de Cuba/ considerada uma conferência progressista.
IV	1985	Paris, França	Crise econômica, contenção nos orçamentos públicos.	EDA e Aprendizagem ao Longo da Vida, Declaração sobre o direito a aprender, Papel de estados e ONGs, O direito do adulto aprender, Novas tecnologias da informação.	Mais que 100 estados membros + ONGs. Aproximadamente 800 participantes (ICAE cria um 'caucus' de ONGs paralelo à CONFINTEA e recebe apoio dos governos da China, Canadá, países Nórdicos, Índia, Liga Árabe para a adoção da Declaração/aliança entre ONGs e governos progressistas).
V	1997	Hamburgo, Alemanha	Conferências Internacionais da década de 90.	Aprendizagem de Adultos como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada; Aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade; Papel da Alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças.	Mais de 150 estados membros + 500 ONGs. Em torno de 1.300 participantes (Papel da UIL, Liderança do ICAE, as ONGs participam plenamente, sem direito a voto, aliança com governos 'progressistas', contribuição do movimento de mulheres, mobilização que atravessa fronteiras temáticas e de ação).
+ 6	2003	Bancoc, Tailândia	As conferências pós 5 e pós 10 anos, Fórum Social Mundial em 2002 e 2003.	Chamada de responsabilização para os estados membros implementarem a Agenda de Hamburgo + chamada para CONFINTEA VI	ONGs. Estados membros não enviam delegações de alto perfil. ONGs chegam organizadas na Conferência (ex. Relatório do ICAE).



				em 2009.	
VI	2009 01 a 04/12	Belém/ Pará, Brasil	Pós Conferências e décadas e MDGs (Metas da década do milênio) Fóruns Mundiais Sociais (2003 – 2007), Assembléia Mundial do ICAE em 2007.	Elos perdidos das MDGs – ferramenta imprescindível para o desenvolvimento. Monitoramento necessário para garantir ação e implementação. Documento final “Marco de Ação de Belém”. Brasília, abril,2010	Estados membros e ONGs. <i>Antecedida pela realização do Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC) na VI CONFINTEA, 29 a 30/11/2009, em Belém /Pará-Brasil</i>
+ 6	2016 25 a 27/04	Brasília, Brasil	Eventos internacionais	Seminário Internacional da Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil	Alguns Estados membros e ONGs

Fonte: Fóruns de Eja do Brasil.

Com o conhecimento deste breve histórico da criação e percurso político dinâmico dos Fóruns estaduais e distrital de EJA do Brasil poderemos melhor compreender a origem /criação do Portal <forumeja.org.br> no ciberespaço.

Criação do Portal dos Fóruns estaduais e distrital de EJA do Brasil

Compreendemos que o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (forumeja.org.br) tem sua criação ou origem na confluência histórica de movimentos sociais, que permearam, sob o princípio da educação emancipadora, os referenciais teóricos do educador Paulo Freire (1987; 1997), de Pièrre Lévy (1998; 1999; 2001), de Manuel Castells (1999; 2003), de Paschoal Galvani (2002) e outros, na pesquisa-ensino-extensão indissociavelmente exercida por professores da Faculdade de Educação²⁷ e do Instituto de Ciências Exatas²⁸ da UnB, como: movimento sindical e estudantil de defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade socialmente referenciada, GTPA-Fórum

²⁷ Departamento de Métodos e Técnicas (MTC): professores Dra. Laura Maria Coutinho, Dr.Lúcio França Teles e Me.Maria Luiza Pereira Angelim

²⁸ Departamento de Matemática: professor Dr. Leonardo Lazarte, coordenador do CDTC



EJA/DF já referido, movimento pelo *Software* livre²⁹, movimento pelo Acesso Aberto³⁰, movimento emergente pela educação pública a distância, sem distância, isto é, híbrida/semi-presencial, com ambiente virtual de aprendizagem (AVA), configurado para mediação pedagógica interativa no uso apropriado das linguagens multimídias e a garantia de acesso gratuito à banda larga.

Por seu valor de registro do histórico do/no Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, transcrevemos, também, por compor o Relatório-síntese do XVII Encontro de Educação de Jovens e Adultos do DF, realizado em 05 de julho de 2008, no auditório do SINDSEP-DF elaborado pelo GTPA - Fórum EJA/DF, datado de 09 de agosto de 2008, conforme Orientações da Comissão Organizadora do X ENEJA – Fórum EJA/RJ, o Documento subsidiador à participação de 20 (vinte) delegados/as representantes do GTPA-Fórum EJA/DF no X ENEJA, em Rio das Ostras – RJ de 27 a 30 de agosto de 2008.

Desde 1994, professores da Faculdade de Educação e do Instituto de Matemática da Universidade de Brasília, que constituem o Grupo Lattes/CNPq “Aprendizagem, Tecnologias e Educação a distância” [GOMES,2013] vêm desenvolvendo pesquisas sobre aprendizagem colaborativa no ambiente virtual multimídia que, com base empírica na realização de três cursos de especialização em educação continuada e a distância (1994,1997,1999), apoiados pela SEED³¹/MEC e Cátedra UNESCO de Educação a distância, resultou na elaboração do conceito “comunidade de trabalho e aprendizagem em rede” (CTAR), de autoria coletiva³². Concomitantemente, em outubro de 1998,

²⁹ Criado por Richards Stallman 1983/84 com a contribuição de Linus Torvalds criador do núcleo (*kernel*) do Linux, em 1992. “Por “*software* livre” devemos entender aquele *software* que respeita a liberdade e senso de comunidade dos usuários. Grosso modo, isso significa que os usuários possuem a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o *software*,” usando as quatro liberdades essenciais. Disponível em:< <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>> Acesso em: 12 nov.2019

³⁰ Tem como premissa que o conhecimento científico é um bem público, portanto, com disponibilização online e sem limitações, em 1971, é lançado o Projeto Gutenberg por Michael Hart e, em 1989, a primeira revista online por Steve Hamad. Disponível em: <<https://blog.scielo.org/blog/2013/10/21/evolucao-do-acesso-aberto-breve-historico/#.Xfs2YNVKgdU>> Acesso em: 12 nov.2019

³¹ Secretaria de Educação a Distância.

³² Grupo-CTAR,2004. Professores da Faculdade de Educação da UnB: Amaralina Miranda de SOUZA, Carmenísia Jacobina Aires GOMES, Elicio Bezerra PONTES, Elizabeth Danziato REGO, Eva Waisros PEREIRA, Leda Maria Rangelero FIORENTINI, Lúcia Maria Franca ROCHA, Maria Luiza Pereira ANGELIM, Maria Rosa de ABREU,



com o apoio da UNESCO, sob a coordenação da Profa. Maria Rosa Abreu³³ iniciou-se a pesquisa do Observatório de Inclusão educacional e tecnologias digitais sobre o tema Alfabetização de Jovens e Adultos (www.fe.unb.br/areas/alfabetizacao), que foi ampliado para Educação de Jovens e Adultos – EJA³⁴, após a apresentação realizada no VI Encontro Nacional de Jovens e Adultos, em Porto Alegre/2004. Constata-se que, na história recente da Educação de Jovens e Adultos no país, em 1996, origina-se uma fecunda parceria entre o Estado e a sociedade civil e consolida-se cada vez mais o movimento social dos Fóruns estaduais (26), distrital (1) e regionais (51) de EJA como rede social, configurando três lógicas que se entrecruzam, ou seja: a) por base geográfica: União, Estado, Município, Distrito Federal; b) por segmentos: Professores, Educandos, Universidades, Sistema “S”, Sindicatos, Movimentos populares, ONGs, Governo – União, Estados, Municípios e Distrito Federal; c) por temas diversos: indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, campo, gênero-mulheres, ambiental, pescadores, pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE), homoafetivos, empregadas domésticas, pessoas privadas de liberdade, egressos de presídio, jovens em cumprimento de pena restritiva de direito e em cumprimento de medida socioeducativa, dentre outros. Esta compreensão motivou, com o objetivo de contribuir para a formação de professores de EJA, conjugar os resultados da CTAR com o Observatório UNESCO – Inclusão educacional e Tecnologias digitais, desenvolvendo-se como passo inicial o sítio-protótipo do Grupo de Trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos-GTPA-Fórum de EJA/DF (www.gtpaforumejadf.unb.br), em março de 2005, que abrigou a organização³⁵ do VII Encontro

Raquel de Almeida MORAES, Rogério de Andrade CÓRDOVA, Ruth Gonçalves de Faria LOPES com apoio tecnológico do professor Leonardo Lazarte do Instituto de Exatas-Departamento de Matemática - coordenador do CDTC e professor João José Costa Gondim do Departamento de Ciência da Computação da UnB.

³³ Participaram como pesquisadores da Faculdade de Educação/UnB sobre o tema: professora coordenadora Maria Luiza Pinho Pereira [Angelim], economista Francisco Góes e estudante de Pedagogia Ezequiel Antônio Rezende Pereira Neves

³⁴ Foram identificados 163 sites de conteúdos sobre alfabetização de adultos e EJA.

³⁵ Do 5º Encontro Nacional do MOVA-Brasil realizado em Luziânia-GO, de 9 a 11/06/2005, sob a coordenação do GTPA-Fórum EJA/DF, com Marcha MOVA-BRASIL



Nacional de Educação de Jovens e Adultos-ENEJA, realizado de 31 de agosto a 03 de setembro de 2005, em Brasília-DF, quando foi lançado o Portal Fóruns EJA Brasil (www.forumeja.unb.br) com o propósito de registrar-se como “domínio - org”. Em 07 de março de 2006, efetivou-se o (www.forumeja.org.br) com o compromisso institucional do <registro.br> pela Faculdade de Educação e base física (hospedagem no servidor) e orientação tecnológica pelo Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento-CDTC da Universidade de Brasília, já tendo abrigado, em 2006, a organização do 6º Encontro Nacional do MOVA-BRASIL, realizado de 15 a 17 de junho, em Fortaleza-CE, do VIII ENEJA, realizado de 30 de agosto a 02 de setembro, em Recife-PE e do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos(SNF), realizado em maio, em Belo-Horizonte-MG, assim como serviu de referência para o Curso de aperfeiçoamento “Educação na Diversidade” promovido pelo Decanato de Extensão da UnB em gestão compartilhada com a SECAD/MEC com uso da ferramenta de gerenciamento de curso a distância e-proinfo. Em 2007, o Portal Fóruns EJA Brasil abrigou a organização do II SNF, realizado em maio, em Goiânia-GO, a mobilização à participação nas audiências públicas regionais da Comissão especial sobre EJA da CEB/CNE, realizadas nos dias 3 (Florianópolis), 14 (Brasília) e 30 (Natal) de agosto e a organização do IX ENEJA, realizado de 18 a 22 de setembro, em Curitiba e município de Pinhão-PR, este concluindo a plenária final em fórum virtual, de forma inédita. Destaca-se, ainda, o processo de mobilização virtual da VI CONFINTEA, com as discussões do Documento Base Nacional, realizadas nos níveis estaduais, regionais e nacional, entre março e maio de 2008. Esse projeto surgiu, portanto, integrando o sistema do Observatório de Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais, que constitui mecanismo inicial baseado em software livre, com a intencionalidade de tornar disponível, para compartilhamento de conhecimento, como bem

na Esplanada dos Ministérios e entrega de documento reivindicatório às Comissões de Educação do Senado e Câmara Federal, com participação de significativa delegação de povos indígenas do Mato Grosso do Sul. Histórico Disponível em:<http://forumeja.org.br/node/1194>. Acesso em: 12 nov.2019



público, ambiente transdisciplinar capaz de assegurar, progressivamente, a interoperabilidade de dados das bases de diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para a ampliação do acesso ao saber produzido nessa área, para a inclusão aos meios e processos de comunicação e educação digital. O trabalho vem se realizando tendo como desencadeador do processo, um ponto de conexão, na Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (BRASÍLIA, 2008, p. 21)

Fazendo parte desta história, como graduando de licenciatura em Pedagogia da FE/UnB, Ezequiel Antônio Rezende Pereira Neves (Tiel) inicia seu curso, em 2002, trazendo sua militância política, desde os 14 anos, sua experiência de alfabetizador popular de trabalhadores adultos e, ao concluir, em 2009, produz um ensaio, sob o título “Novas trilhas: o papel das vivências na formação do educador atual”, refletindo sobre seu percurso formativo com foco na pesquisa e criação do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil e expressando a “pedagogia como escolha de vida” na composição das imagens e legenda abaixo:



Imagens:

- Diafilme do Círculo de Cultura para Brasília - "Método" Paulo Freire. **Realização:** MEC - Comissão Nacional de cultura Popular - 1963 até março/1964.
- Paulo Freire num círculo de cultura com o Ministro da Educação Paulo de Tarso - 1963 – (outubro) – Gama/DF.
- Reunião ampliada do GTPA Fórum EJA/DF - 30/junho/2007.
- A coruja significa sabedoria. Isso é algo que professores e pedagogos não podem perder, já o lilás significa espiritualidade.

Fonte: Neves (2009, p. 6)

Concomitantemente, Neves (2009) integrando-se à luta do GTPA-Fórum EJA/DF pela EJAIT, ministra aulas em turmas de servidores terceirizados de 1º segmento de EJA no Projeto Educar e inicia-se como pesquisador, revelando seu processo formativo e autoformativo, neste depoimento:

Outra importante vivência que tive o prazer de participar foi a do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (www.forumeja.org.br). Essa começou quando estava no 2º semestre de 2002, a partir do projeto:



Observatório UNESCO da Inclusão Educacional via Tecnologias Digitais, coordenado pela profa. Maria Rosa Abreu. Auxiliando a profa. Maria Luíza na pesquisa sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos no mundo virtual, desenvolvemos (2003) um site (www.fe.unb.br/areas/alfabetizacao – desativado) que, a partir dos dados levantados desde 1998 pelo companheiro Chico (Francisco) Góes mais os que conseguimos levantar no período, chegamos num total de 163 sites. Apesar de simples e apenas de caráter informativo (site estático), serviu de alavanca para o que hoje é o Portal, ambiente interativo, mobilizador, construído por diversas mãos. Foi, também, nesse momento que tive meu primeiro contato com o tema software livre (NEVES, 2009, p.12)

Figura 3: Observatório de Alfabetização de Jovens e Adultos (FE/UnB – UNESCO)



Fonte: Fóruns de EJA do Brasil.

Enfrentando seu preconceito, reflexivamente, Neves (2009) indica o caminho da luta:

O mais curioso desse processo foi como consegui superar um bloqueio que sempre tive com relação às “novas tecnologias”, em especial a informática. Tinha uma visão limitada sobre o assunto e como todo ser humano: quem desconhece teme. No meu caso era mais que um temor, era uma aversão por considerar essa, uma área pouco democrática e excludente. De fato é uma área excludente, mas não por conta de seu conteúdo e sim pela filosofia de



mundo onde, não somente a informática, mas tudo ter um caráter privatista, inacessível à grande massa da população. Enxerguei nisso uma grande e legítima luta a ser travada. Com relação a minha formação na área tecnológica, esse foi meu grande laboratório. Foi um período de aprendizado riquíssimo. Aprendi muito com Maria Rosa e Maria Luíza sobre a parte conceitual da web, sobre redes sociais (NEVES, 2009, p. 12-13)

À necessidade de apropriação qualificada das ferramentas de trabalho em si, busca também, bases normativas de sua identidade profissional de pedagogo em formação

No âmbito das tecnologias, das ferramentas de trabalho em si, “corri muito atrás”, como dizem por aí. Foi uma experiência gratificante e exaustiva, pois para um pedagogo se apoderar e começar a desenvolver trabalhos numa área que, equivocadamente para muitos, está fora de nossa alçada, foi bastante conflitante em minha cabeça. Tive e ainda tenho algumas crises de identidade: será que sou pedagogo ou sou designer? Mas, atualmente, tenho clareza de que não existem discrepâncias entre as áreas, muito pelo contrário, elas devem estar em constante diálogo. Como está escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de maio de 2006), em seu Artigo 5º: O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; [...] desenvolvendo um trabalho juntamente com o CDTC - Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento, conheci um grupo com quem tive um aprendizado muito significativo na área tecnológica e um maior contato prático com as ferramentas desenvolvidas em Software Livre (NEVES, 2009, p.19).

Diante do novo desafio, ou seja, a demanda de construção do Portal dos Fóruns de EJA, Neves (2009) aprofunda a pesquisa dos movimentos sociais no ciberespaço:

[...] antes tínhamos apenas um site estático (sem interatividade, apenas com caráter informativo),



início uma pesquisa na internet com o intuito de encontrar experiências coletivas de outros movimentos vivos que também atuam no mundo virtual. Para minha surpresa e alegria, o movimento Zapatista de Libertação Nacional– EZLN (<http://enlacezapatista.ezln.org.mx>³⁶) foi um dos primeiros sites que surgiram em minha busca. Quando falo surpresa, não é à toa, pois quanto mais eu navegava no Portal desse movimento, mais impressionado eu ficava. Era um site elaborado em Software livre, de acordo com a política GNU/Unix, ou seja, código fonte aberto e com total independência econômica e, conseqüentemente, política. Num momento em que as multimídias ainda eram de pouca acessibilidade (conexões lentas) eles já ousavam em ter uma rádio on-line, a Rádio insurgente. Atualmente, por conta desse trabalho, voltei a acessar o site dos Zapatistas e, constatei que eles não pararam na rádio. Atualmente, além da rádio insurgente, eles possuem uma quantidade gigantesca de artigos comentados por muitas pessoas e o principal, uma rede fantástica de mobilização para campanhas, denúncias e lutas pelo mundo virtual. Enfim, eles conseguiram desenvolver dentro da virtualidade uma interatividade que extrapola a rede de computadores e vai diretamente à prática cotidiana de seus militantes simpatizantes (NEVES, 2009, p. 22).

³⁶ Site mantido e expandido Acesso em: 30 nov.2019

A escolha das imagens demonstra a síntese construída por Neves (2009):



Imagens:

- Foto de abertura do site do Exército Zapatista de Libertação Nacional.
- Capa do livro: A Galáxia da Internet, de Manuel Castells.
- Representação das Redes Sociais na Internet – retirada de: <http://www.pontomidia.com.br> em 20/05/09.

Fonte: Neves (2009, p. 18)

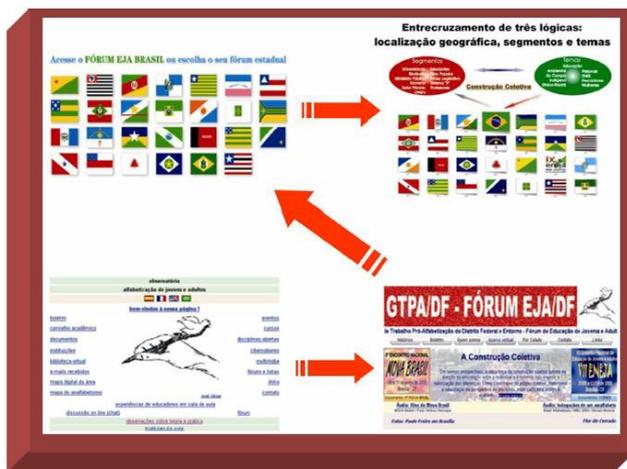
Reconhecendo a contribuição teórica de Castells (2003), Neves (2009, p.19),

denomina o novo modelo de sociabilidade, de “individualismo em rede”, referindo também que este modelo não é mais do que o reflexo da tendência dominante da nossa sociedade atual: a individualização da relação entre capital e trabalho, entre trabalhadores e processo de trabalho, a crise do sistema capitalista, a desintegração da família nuclear tradicional, os novos modelos de urbanização, a crescente desconexão entre função e significado nos microlugares das megalópoles e, a crise de legitimidade política (CASTELLS, 2003, p. 159 apud NEVES 2009, p. 19).

Este percurso formativo de Neves (2002-2009) expressa as orientações dos professores recebidas, também, pela equipe inicial do Portal formada por estudantes dos cursos de: Pedagogia: Isadora Santos Moraes, João Felipe de Souza, Juliana Duarte Arraes, Juliana Gonçalves Pinto, Luis Fernando Celestino da Costa, Meire Cristina Cunha e Reginaldo Lemos dos Santos (em memória); Ciência da Computação: Samuel de Souza Teixeira Junior e Hugo Zanchi Oliveira; Engenharia de Redes: Marco Aurélio Miranda; Artes visuais: Alexandre Ataíde.

Sob a orientação tecnológica dos professores Leonardo Lazarte e Lúcio França Teles, o Portal foi configurado, inicialmente, com as seguintes características técnicas e ferramentas utilizadas, conforme

consta do Relatório Técnico-2006³⁷: a) Elaboração e edição do sítio *HTML – Software: NVU - New View*. Hospedagem no <registro.br> www.forumeja.org.br; b) Especificações: Programa de código aberto (software livre) para edição de sítios *HTML*; c) Banco de dados - *Software: PhpMyAdmin*, Especificações: Programa de distribuição livre em PHP, criado por uma comunidade sem fins lucrativos. Ferramenta que permite aceder a todas as funções típicas da base de dados *MySQL* através de uma interface web intuitiva; d) Implantação de gerenciador de conteúdos, *CMS*, baseado em *PHP*, incluindo fóruns virtuais, disponibilização de acervo, busca; e) Configuração do ambiente para permitir a interação entre os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos estaduais. Manteve-se criada a interface apropriada (ver <http://www.forumeja.org.br>) mostrando a bandeira do Brasil e as 27 bandeiras dos 26 estados brasileiros e a do DF. A interface permite que o usuário clique uma das bandeiras e acesse o Brasil para informações e interações de interesse nacional e/ou o fórum de seu estado. Foram criados também fóruns gerais, acessíveis a todos os membros da EJA de todo o país: a) Discussões; b) eventos; c) Notícias; d) Resoluções de reuniões e outros, ampliando-se em muito o menu original.



Imagens transformação em processo até a chegada no Portal dos Fóruns de EJA:

- Site de 2003, site estático, informativo.
- Site de março de 2005, nesse já possuía interação (inscrição online)
- site de setembro de 2005, site com maior amplitude de interatividades, mas com certa dependência institucional (unb.br).
- site de 2006, maior participação dos estados brasileiros em sua construção e independência institucional (compra de servidores próprios e domínio org.br).

Fonte: Neves (2009, p. 24)

Finalmente, com as primeiras experiências bem sucedidas de inscrições e organização *online*, em 2005, dos dois grandes encontros nacionais V MOVA-Brasil e VII ENEJA construídos coletivamente, sob a coordenação do GTPA-Fórum EJA/DF com apoio da Universidade de

³⁷ Arquivo Administrativo da Faculdade de Educação/UnB.

Brasília, SECAD/MEC, SINPRO/DF, UNDIME³⁸ a proposta do Portal foi apresentada e aprovada, por unanimidade pela plenária do VII ENEJA.

Figura 6: *Print* do vídeo do lançamento do Portal durante o VII ENEJA, Brasília/DF e Luziânia/GO,2005³⁹.



Fonte: Cunha (2017, p.44)

Figura 7: *Print* do vídeo da aprovação da criação e desenvolvimento do Portal pela plenária do VII ENEJA



Fonte: Cunha (2017, p.45)

³⁸ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

³⁹ Da esquerda para a direita: prof Lúcio Teles (FE/UnB), prof. Leonardo Lazarte (Dep. Matemática/ UnB), Ezequiel Neves (estudante de Pedagogia da FE/UnB) e prof. Maria Luiza Pinho Pereira [Angelim] (FE/UnB).



Desenvolvimento do Portal dos Fóruns estaduais e distrital de EJA do Brasil

Com esta conjugação de apoios institucionais expressos na barra, a seguir:



a administração do Portal, sendo descentralizada com autonomia para cada Fórum estadual e distrital, estes foram responsáveis pela indicação dos administradores das páginas virtuais, com variado perfil de formação de nível médio ou superior, que exercem o papel de digitalizarem, virtualizarem, publicizarem, atualizarem e divulgarem todo o material gerado e as ações coletivas, nos respectivos ambientes virtuais, a critério de cada Fórum. A adesão ao Portal ocorreu progressivamente, de 2005 a 2008 (Quadro 5), em função da dinâmica política de cada um deles, variando em função do apoio das universidades públicas, governos (federal, estaduais, municipais), sindicatos, movimentos populares e/ou voluntários.

Quadro 5: Data da primeira publicação nos 27 sítios virtuais dos Fóruns de EJA do Brasil mais o sítio Brasil.

SÍTIO VIRTUAL	1º PUBLICAÇÃO NA PÁGINA	SÍTIO VIRTUAL	1º PUBLICAÇÃO NA PÁGINA
BRASIL	05/10/2005	Paraná	11/04/2007
Distrito Federal	02/02/2005	Tocantins	13/04/2007
Rio de Janeiro	15/12/2005	Mato Grosso	02/05/2007
Rio Grande do Norte	23/02/2006	Mato Grosso do Sul	03/05/2007
Pernambuco	16/04/2006	Sergipe	26/06/2007
Santa Catarina	28/04/2006	Rio Grande do Sul	01/07/2007
Ceará	02/05/2006	Alagoas	01/08/2007
Minas Gerais	06/05/2006	Roraima	13/08/2007
Bahia	10/05/2006	Pará	28/09/2007
Paraíba	05/06/2006	Rondônia	29/11/2007
Goiás	23/06/2006	Amazonas	12/04/2008

Amapá	11/09/2006	São Paulo	13/04/2008
Espírito Santo	25/10/2006	Acre	16/04/2008
Piauí	19/03/2007	Maranhão	08/05/2008

Fonte: CUNHA, 2017 p. 46 com reordenamento progressivo da data de 1ª publicação na página.

Com a continuidade do apoio da Universidade de Brasília e SECAD/MEC foi possível consolidar e ampliar a equipe do Portal da UnB que, além de “alimentar” o espaço do Brasil, desenvolveu a formação dos administradores das páginas virtuais dos Fóruns Estaduais e Distrital por meio de Oficinas presenciais, sobretudo nos ENEJAs, e elaboração coletiva dos quatro Manuais de Aprendizagem (versão 03; 04; 05; 06)⁴⁰, sendo o primeiro publicado em janeiro de 2008.

Figura 9: Equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil⁴¹



Fonte: Cunha (2017 p.19)

Em 2006, a formação da equipe se deu com o desenvolvimento do Projeto 3 como espaço curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da FE/UnB, progressivamente aberto a outros cursos de graduação, cujo programa orientado pela pesquisa-ação⁴² incluía estudo em grupo, pesquisa de campo sobre EJAIT no espaço de moradia com foco na história do lugar, práticas tecnológicas (*Drupal*, fotografia e produção de audiovisual) e “movimento vital expressivo” do Sistema Rio Aberto⁴³ com processo contínuo de auto avaliação e avaliação em grupo.

⁴⁰ Manuais de Aprendizagem: <http://forumeja.org.br/node/1078>.

⁴¹ Foto da esquerda, em 2009: 1º plano (Samuel Teixeira, Maria Luiza Pereira, Reginaldo dos Santos, Isadora Moraes, Juliana Arraes e Juliana Gonçalves), 2º plano (Luis Fernando Costa, Ezequiel Neves, Meire Cunha, Andréia Silva e João Felipe de Souza); Foto da direita, em 2014: 1º plano (Allan Rodrigues, Wanderson Ferreira e Danilo Oliveira), 2º plano (Meire Cunha, Danielle Xavier, Carla Larissa Sottomaioir e Giovana Melo)

⁴² Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2242>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁴³ Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/node/1337>. Acesso em: 14 nov. 2019.



Em 2009, o Portal foi credenciado como Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) e Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), vinculados ao Decanato de Extensão (DEX)/UnB, além de apoio financeiro da SECAD/MEC, restrito à aquisição de equipamentos especificados e serviços prestados temporários.



Imagens:

- Espaço de discussão (fórum) do Portal (www.forumeja.org.br/forum).
- Capa do Manual de Aprendizagem do Portal (<http://forumeja.org.br/manual>).

Fonte: <http://forumeja.org.br/node/1201>. Acesso em: 12 nov. 2019

A partir de 2016, a equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil desenvolveu novo espaço de formação para os administradores das páginas virtuais dos Fóruns Estaduais e Distrital (<http://forumeja.org.br/forum/index.php?board=7.0>), por meio de vídeo aulas, coordenadas e supervisionadas por Meire Cunha.

PRIMEIRAS OFICINAS PRESENCIAIS DE APRENDIZAGEM DOS ADMINISTRADORES DO PORTAL



01/09/06 - Recife/PE - VIII ENEJA - Campus UFPE
 Período: 1h e 30min
 Grupo Portal: Maria Luiza Angelim, João Felipe de Souza, Tiel Neves.
 Participantes: Representantes e administrados dos sítios dos Fóruns Estaduais de EJA
 Atividades: Navegação no ambiente do Portal, discussões sobre o papel das tecnologias, possibilidades de criação e orientações técnicas preliminares



01/05/07 - Goiânia/GO - II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos - Campus da UFG.
 Período: 1h e 30min
 Grupo Portal: João Felipe de Souza
 Participantes: Estudantes de Pedagogia da UFMG, UFG e UFT
 Atividades: Navegação no ambiente do Portal e orientações técnicas



25/08/07 - Goiânia/GO - Campus da UFG.
Período: 6 horas
Grupo Portal: Meire Cunha, Juliana Gonçalves, João Felipe de Souza, Régis Lemos.
Participantes: Estudantes da UFG e do CEFET/GO
Atividades: Discussões sobre o papel político e pedagógico das Tecnologias. Orientação técnica sobre a construção do Portal, testando o manual.



20/09/2007 - Pinhão/PR - IX ENEJA
Período: 2 horas
Grupo Portal: João Felipe de Souza, Tiel Neves
Participantes: Representantes e administrados dos sítios dos Fóruns Estaduais de EJA
Atividades: Discussões sobre o papel político e pedagógico das Tecnologias, apresentação do ambiente interativo. Avaliação das dificuldades e avanços.



19/10/2007 - Goiânia/GO - Encontro dos grupos de pesquisa do PROEJA - Campus da UFG.
Período: 4 horas
Grupo Portal: Juliana Gonçalves, João Felipe de Souza, Régis Lemos, Tiel Neves
Participantes: Estudantes da UFG e professores e estudantes do CEFET/GO
Atividades: Discussões sobre o papel político e pedagógico das Tecnologias, apresentação do ambiente interativo. Avaliação das dificuldades e avanços.



14/07/2009 - Cuiabá/MT - Encontro Estadual do Fórum do Mato Grosso Preparatório ao XI ENEJA - CEJA Cesário Neto
Período: 3 horas e 30 minutos
Grupo Portal: Meire Cristina Cunha
Participantes: 18 coordenadores dos Fóruns Regionais e 18 futuros administradores dos Fóruns
Atividades: Discussões sobre o papel político pedagógico das Tecnologias. Construção e alimentação dos 18 Fóruns Regionais com a ajuda do Manual de Aprendizagem versão 3.0

Fonte: <http://forumeja.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2019

Figura 17: Print screen do espaço “Formação dos Administradores do Portal”

The screenshot displays the forum interface for 'Formação dos Administradores do Portal'. At the top, there is a banner with the text 'Discussões nos Fóruns' and 'Bem-vindos(a)s ao ambiente de interação virtual'. Below the banner is a navigation menu with options like 'Início', 'Ajuda', 'Busca', 'Logar-se', and 'Registrar'. The main content area shows a list of forum topics, each with a title, a brief description, the number of responses, the date of the last message, and a status icon.

Assunto / Iniciado por	Respostas / Visualizações	Última Mensagem:
Orientações para os Administradores dos Fóruns Iniciado por Meire	0 Respostas 7617 Visualizações	21 de Fevereiro de 2017, 10:59 por Meire
Política de acesso à administração do Portal Iniciado por Meire	0 Respostas 7312 Visualizações	21 de Fevereiro de 2017, 10:43 por Meire
Manual de Aprendizagem - versão 6.0 Iniciado por Meire	0 Respostas 7311 Visualizações	21 de Fevereiro de 2017, 10:10 por Meire
Como criar e publicar conteúdo no Portal Iniciado por Meire	0 Respostas 7463 Visualizações	21 de Dezembro de 2016, 16:16 por Meire
Como tornar uma Galeria de imagens visível Iniciado por Meire	0 Respostas 7060 Visualizações	18 de Setembro de 2016, 16:12 por Meire
Como criar e publicar um conteúdo no Portal Iniciado por Meire	0 Respostas 7166 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:46 por Meire
Como anexar um arquivo Iniciado por Meire	0 Respostas 6827 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:45 por Meire
Como criar um hiperlink Iniciado por Meire	0 Respostas 6911 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:46 por Meire
Como criar galeria de imagens Iniciado por Meire	0 Respostas 6974 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:46 por Meire
Como adicionar imagens a galeria Iniciado por Meire	0 Respostas 6804 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:44 por Meire
Como criar um menu Iniciado por Meire	0 Respostas 6766 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:44 por Meire
Como adicionar item ao menu Iniciado por Meire	0 Respostas 6897 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:44 por Meire
Como criar um menu horizontal Iniciado por Meire	0 Respostas 6723 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:43 por Meire
Como habilitar um Menu em um Bloco Iniciado por Meire	0 Respostas 6775 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:42 por Meire
Como publicar vídeo no Portal Iniciado por Meire	0 Respostas 6771 Visualizações	18 de Março de 2016, 08:41 por Meire

Fonte: <http://forumeja.org.br/forum/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

O desenvolvimento dos portais dos fóruns estaduais e distrital, a partir de uma forma inicialmente proposta, serviu de base para a configuração autônoma de cada Fórum cuja visualização dos *banners* elaborados para os ENEJA's de 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2016 para a CONAE-2010, revelam as alterações. Importante destacar que se explicita nos *banners* o conceito construído de “real” compreendendo, o vivencial e o virtual. Vale destacar que, a partir de 2008 com os encontros preparatórios para a VI CONFINTEA, introduziu-se graficamente nos *banners* as linhas de rede entre os estados, o Brasil e na dimensão internacional, as cinco regiões da UNESCO.

Figura 18: Primeiro Banner do Portal apresentado no IX ENEJA/Faxinal do Céu/PR/2007

fóruns eja Brasil

www.forumeja.org.br forumeja@gmail.com

Entrecruzamento de três lógicas: localização geográfica, segmentos e temas

VIVENCIAL **REAL** VIRTUAL

Realização em processo 1998 - 2007

Febrero de 2006 - org

Setembro de 2005 - unib

Março de 2005

Outubro de 1998

Sítios dos Fóruns de EJA Brasil, Estaduais e Distrital

Avancemos em nossa Construção Coletiva

Por uma Educação de Jovens e Adultos Libertadora!

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação
Administração descentralizada - Fóruns Estaduais e Distrital de EJA

Fonte: <http://forumeja.org.br/node/850>. Acesso em: 10 jan. 2020

Figura 19: Terceiro Banner do Portal apresentado na CONAE/Brasília/DF/2010

fóruns eja Brasil

www.forumeja.org.br forumeja@gmail.com

Entrecruzamento de três lógicas: localização geográfica, segmentos e temas

VIVENCIAL **REAL** VIRTUAL

Realização em processo 1998 - 2007

Fevereiro de 2006 - org

Setembro de 2005 - unb

Março de 2005

Outubro de 1998

Sítios dos Fóruns de EJA Brasil, Estaduais e Distrital

Acessados em: 13/09/07 - 15hs

Avancemos em nossa Construção Coletiva
Por uma Educação de Jovens e Adultos Libertadora!

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação
Administração descentralizada - Fóruns Estaduais e Distrital de EJA

Fonte: <http://forumeja.org.br/node/850>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Figura 20: Sétimo Banner do Portal apresentado na CONFINTEA +6/Brasília/DF/2016

fóruns eja Brasil

www.forumeja.org.br forumeja@gmail.com

VIVENCIAL REAL VIRTUAL

Temas
Educação:
Quilombola
Do campo
Indígena
Etnico-Racial
Nas prisões
Pessoa deficiente
Pescadores
Mulheres

Segmentos
Universidade
Estudantes
Sindicato
Mov. Popular
Ministério Público
Poder Legislativo
Governos
Sistema "B"
Setor Privado
ONG's

Realização em processo 1998 - 2016

Outubro de 1998 Março de 2005 - unb Setembro de 2005 - unb Fevereiro de 2006 - org

Avançamos em nossa Construção Coletiva
Por uma Educação de Jovens e Adultos trabalhadores libertadora!

Realização
eja Administração descentralizada
Fóruns Estaduais e Distrital de EJA

Apoios
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação CPD cdic Centro de Difusão de Tecnologia e Conhecimento MEC BRASIL

Fonte: <http://forumeja.org.br/node/850>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Ao longo do desenvolvimento do Portal consolidou-se no espaço Brasil um “Bloco de Menu Horizontal” com os seguintes itens: Quem

somos; Fóruns de EJA; Temas de EJA; Segmentos; Multimídia, Encontros; Paulo Freire; Cursos e um “Bloco de Menu Vertical da Esquerda” com os seguintes itens: Construção Coletiva; Agenda Territorial; VI CONFINTEA; CONAE; PNE; FNPE; FNE; CNAEJA; CNE; Centros de Referência; Reuniões Técnicas; FUNDEB; PBA; PNLD - EJA; Economia Solidária; Memória e História; Transdisciplinaridade; Pesquisa-ação; Conexões Internacionais; Links; Revistas da EJA; Divulgação; Fale conosco.

Figura 21: *Print Screen* do bloco de menu horizontal da página principal do espaço virtual Brasil

The image shows a screenshot of the 'fóruns eja Brasil' website. At the top, there is a horizontal navigation menu with the following items: 'Quem Somos', 'Fóruns de EJA', 'Temas da EJA', 'Segmentos', 'Multimídia', 'Encontros', 'Paulo Freire', and 'Cursos'. Below this, the main content area is divided into three columns. The left column contains a 'MENU' section with a list of links: 'Construção Coletiva', 'Agenda Territorial', 'VI CONFINTEA', 'CONAE', 'PNE', 'FNPE', 'FNE', 'CNAEJA', 'CNE', 'Centros de Referência', 'Reuniões Técnicas', 'FUNDEB', 'PBA', 'PNLD - EJA', 'Economia Solidária', 'Memória e História', 'Transdisciplinaridade', 'Pesquisa-ação', 'Conexões Internacionais', 'Links', 'Revistas da EJA', 'Divulgação', 'Fale conosco', and 'Ir para a página inicial'. The middle column features an article titled 'Solidariedade ao professor Luis Felipe em defesa a autonomia universitária' with a sub-header 'Chamada CONAPE'. The right column contains three sections: 'TECNOLOGIA S' with links for 'Software Livre', 'Acesso Aberto', 'Telecentros', 'Cuidados com a saúde', 'Condições de Trabalho', 'Pedagogia e TIC', and 'Informação e inclusão'; 'LEGISLAÇÃO' with a link for 'Leis / Normas'; and 'MOBILIZE-SE!' with a link for 'Instrumentos de Mobilização de AVAAZ.ORG AbaixoAssinado.Org'.

Fonte: www.forumeja.org.br/brasil

Na configuração do Portal outros espaços sustentam sua finalidade mobilizadora e interativa, que compõem o “Bloco de Menu Vertical da Direita” com referências tecnológicas e de navegação, tais como: Tecnologias (*Software Livre*; Acesso Aberto; Telecentros; Cuidados com a saúde; Condições de Trabalho; Pedagogia e TIC; Informação e inclusão); Mobilize-se (Ferramentas de mobilização); Interação Virtual (Fóruns de discussão de formação e organização de ENEJAs).

Contextualizamos, a seguir, os itens Educação Popular/Memória e História como item de acesso aberto ao acervo histórico, anteriormente

restrito em suporte de DVD-Rom com distribuição limitada, motivando o desdobramento de Centros de Referência.

Educação Popular/Memória e História

Durante o X ENEJA, em Rio das Ostras/RJ, em 2008, o professor emérito Dr. Osmar Fávero do PPGE⁴⁴ da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA), criado em 2000, aceitou o convite da equipe do Portal e autorizou incluir o acervo histórico sobre a Educação popular e EJA, no período de 1947 a 1967, antes distribuído via DVD-Rom para as instituições interessadas. Em janeiro/2009, foi criado o espaço “Educação Popular” (www.forumeja.org.br/educacaopopular)⁴⁵, com gravação e digitalização de audiovisuais produzidos pela equipe do Portal na FE/UnB, nos quais o referido professor, de forma inovadora, resumia o sentido do conteúdo existente no acervo com chamamento à possibilidade de novas contribuições, dando início ao acesso aberto pela digitalização e reorganização no ambiente virtual, sob a responsabilidade de João Felipe de Souza da equipe do Portal da FE/UnB com a colaboração de Clarice Wilken de Pinho, estudante de Pedagogia da FE/UFMG da equipe do Portal do Fórum Mineiro de EJA.

Figura 22: *Print Screen do espaço “Educação Popular”*
(<http://forumeja.org.br/edupopular>)



Fonte: CUNHA, 2017, p.49

⁴⁴ Programa de Pesquisa e Pós-graduação

⁴⁵ Atualizado para: (<http://forumeja.org.br/node/2975>)



Dando continuidade à pesquisa, iniciada nos últimos 60 anos, o professor Osmar Fávero, com a colaboração de Elisa Motta⁴⁶, publicam extenso acervo em 3 DVD-Rom com o seguinte conteúdo:

Quadro 6: Fontes documentais digitalizadas para os três DVD-Rom

CAMPANHAS E MOVIMENTOS	PERÍODO	Nº DE DOCUMENTOS	Nº DE PÁGINAS	TAMANHO
1 – Educação Popular I	1947/ 1967	251	7.264	04 GB
2 – Educação de Jovens e Adultos	1959/...	578	34.727	11 GB
3- Educação Popular II	1972/...	328	17.183	05 GB
TOTAL	1947/...	1.157	59.174	20 GB

Fonte: FÁVERO; MOTTA (2015)

Em 2019, autorizado pelo professor Fávero e sob sua orientação com a colaboração da professora Dra. Maria Margarida Machado da UFG, o item no Portal foi renomeado de “Memória e História” (<http://forumeja.org.br/node/2975>), mantido o acervo da Educação Popular I, com alguns acréscimos, e na mesma organização feita em 2009, sob a responsabilidade de Danielly Cardoso da Silva⁴⁷ foi procedida a migração dos acervos dos dois DVD-Rom de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Popular II, acompanhados da gravação e digitalização de audiovisuais produzidos com depoimentos do professor Fávero sobre o processo de produção do material sobre os referidos temas.

⁴⁶ Mestranda em Educação na PUC-Rio, auxiliar de pesquisa do NEDEJA

⁴⁷ Pedagoga, mestre em Educação pela UFG, bolsista “jovem cientista do Nosso Estado” (3 meses) da FAPERJ no Projeto Trajetórias da vida escolar de jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, coordenado pelo Professor Dr. Elinaldo Fernandes Julião da FE/UFF.

Figura 23: Memória e história "Osmar Fávero - Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos"



Fonte: <http://forumeja.org.br/node/2976>. Acesso em: 10 jan. 2020

Assim se define um patrimônio em acesso aberto do portal Memória e História:

*Criar espaços onde memórias e histórias possam estar reunidas talvez seja a tarefa mais desafiadora do século XXI. Isto porque, em tempos de sofisticadíssima tecnologia, convivemos com a negação, o esquecimento ou a tentativa de apagamento do vivido. Os contextos desafiadores de disputas ideológicas e políticas, que encobrem os interesses econômicos em jogo neste novo século, nos convocam a ser **RESISTÊNCIA**. Resistimos à negação do vivido no Brasil em defesa da educação como direito de todos e todas. Resistimos à tentativa de apagamento das lutas históricas que travamos na educação popular, nos movimentos sociais, na defesa de uma escola pública, laica, gratuita, de qualidade social para todos e todas, em especial para jovens, adultos e idosos. Resistimos ao esquecimento,*



tentando mobilizar nossa inteligência na busca pelo conhecimento, através das nossas experiências de pesquisa. É isto que este espaço de MEMÓRIA e HISTÓRIA quer representar dentro do Portal dos Fóruns de EJA. Este espaço, portanto, é lugar de disponibilizar o conhecimento produzido, a partir das memórias e histórias vividas no Brasil, no campo da educação voltada para os jovens, adultos e idosos. Convidamos aos que acessarem este espaço do site, que nos acompanhem numa fantástica “viagem” de descobertas e redescobertas de histórias de vida, de lutas por direitos, de experiências pedagógicas, de ousadias em políticas e práticas educativas, muitas delas ausentes dos manuais de História da Educação Brasileira. O Espaço Memória e História espera ser mais uma contribuição do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil para o fortalecimento da luta daqueles que defendem a educação, com o seu potencial transformador da realidade. (FÓRUNS DE EJA DO BRASIL, 2019, s/p).

Centros de Referência

Em 2009, com apoio da SECAD/MEC, teve início o processo de implantação de Centros de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, em três regiões: Sudeste (inicialmente no Rio de Janeiro), Nordeste (João Pessoa, Aracaju, Natal e Recife), Centro-Oeste (Goiânia, Brasília, Cuiabá e Campo Grande) com o objetivo de mapear, processar e disponibilizar em rede a documentação histórica e recente sobre EJAIT, colhendo depoimentos de envolvidos nas experiências antigas e atuais. Alguns desses centros, não sem dificuldades, agravadas na conjuntura atual, conseguiram instalar-se nas universidades federais de Goiás, Brasília, Rio Grande do Norte, Sergipe e Alagoas e, no Rio de Janeiro, na UFF e na UERJ.⁴⁸

Desafios atuais do Portal dos Fóruns estaduais e distrital de EJA do Brasil

Consideramos que, os antecedentes históricos da luta pela EJAIT emancipadora com referência na Educação Popular, estes 23 anos do primeiro Fórum de EJA/RJ-1996 e os 14 anos da criação do Portal-2005, constituem um acúmulo de experiências e reflexões com potencial

⁴⁸ Disponível em: <http://forumeja.org.br/ct/>. Acesso em: 12 nov. 2019.



político de mobilização, diante dos tensionamentos político-pedagógicos-tecnológicos, tanto na reestruturação do mundo do trabalho, quanto no ciberespaço da geopolítica mundial e, particularmente, no Brasil como campo de disputa dos dois projetos contraditórios referidos, inicialmente.

Neste sentido, entendemos que os desafios do Portal estão expressos com muita propriedade na “Carta Aberta aos participantes do XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos” dirigida pela professora Dra. Eliene Novaes Rocha da Faculdade UnB de Planaltina (FUP), coordenadora⁴⁹ do Portal dos Fóruns EJA do Brasil, datada de 18/09/2019, que foi distribuída e lida na íntegra, sendo objeto de aprovação na plenária final do dia 22 de setembro de 2019, Belo-Horizonte-MG, conforme destaque a seguir:

[...]Resultado destas conversas [com professores da UnB] é um entendimento comum da importância que tem o Portal dos Fóruns EJA do Brasil em no mínimo duas perspectivas: a perspectiva política, de mobilização, de formação, de articulação, de pesquisa, de organização dos diversos segmentos que atuam na EJA e para além dela, com a Educação Popular, numa perspectiva da luta pelo direito a educação pública. Visitas realizadas ao Portal demonstram rapidamente o grande acervo político, histórico e social que este portal construiu. Entendemos que sua afirmação política é fundamental para projetá-lo como espaço de articulação e mobilização para os sujeitos da EJA, em especial e os diversos pesquisadores. A segunda perspectiva é tecnológica, tendo em vista que compreendemos o potencial que podemos ampliar o Portal para diálogo com outras mídias, tais como Instagram, Facebook, Twitter, Blogs para que além do acervo ser mais divulgado e acessado, o Portal seja um espaço de comunicação cotidiana das questões acerca da EJA: notícias, chamados públicos, depoimentos, etc. Nesta perspectiva, estamos elaborando uma proposta de reestruturação do Portal dos Fóruns EJA do Brasil que visa coletivamente fazer um debate sobre a melhor forma

⁴⁹ Professores da Faculdade de Educação/UnB, Coordenadores do Programa de Extensão de Ação Contínua (PEAC): Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, anteriores: Me. Maria Luiza Pinho Pereira [Angelim] (2005 a 2012); Dra. Maria Lúcia Bueno Fernandes (2012 a 2014); Dra. Adriana Almeida Sales de Melo (2014 a 2016); Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (2016 a 2017); Dr. Rodrigo Souza Matos (2017 a 2019).



de comunicação que ele possa assumir. Neste sentido, a Professora Daniela Garrossini⁵⁰ da UnB, vem nos assessorando na perspectiva de construir uma Plataforma Interativa de possibilidade de reestruturação do Portal. A ideia é que essa Plataforma interativa seja acessada por todos os Fóruns Estaduais e Distrital para sugerir, orientar, propor. Ao final do processo de proposição, a nossa equipe elaborará uma proposta de reorganização do Portal, a partir dos pontos comuns apresentados pelos Estados. Essa proposta preliminar será mais uma vez apresentada e debatida com os membros dos Fóruns Estaduais e Distrital. Nossa ideia é que esse último debate seja realizado presencialmente, em uma reunião nacional, para a qual ainda precisamos construir as condições (inclusive financeiras). Entendemos que todo esse processo deverá ser realizado com paciência e diálogo, tendo em vista os grandes desafios que estão postos a todos para manter a luta pela EJA em pauta permanente. (CARTA ABERTA, 2019, p.3)

Eis o desafio - dar continuidade à construção coletiva com participação de todos os Fóruns estaduais e distrital de EJA, estreitando laços e explorando as possibilidades do ciberespaço, para reconfiguração do Portal como exercício político de resistência propositiva na luta pela EJAIT emancipadora.

Considerações finais

Ao concluir este texto, aberto aos leitores, consideramos como preliminar a contribuição do breve histórico atualizado do movimento social dos Fóruns estaduais e distrital de EJA do Brasil conjugado à origem/criação e desenvolvimento do Portal, visto que expressa, neste período de 1996 a 2019, uma inserção na problemática sócio histórica dos movimentos sociais e sua relação com o ciberespaço, enquanto lugar político-pedagógico-tecnológico de tensionamentos na luta pela EJAIT.

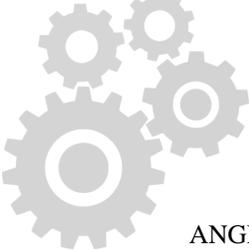
Face à conjuntura política atual, o registro de memória, particularmente do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, tem um sentido de preservação de patrimônio não só como acervo documental multimídia, mas sobretudo, do processo de construção de saberes para existência e permanência do Portal, focado na pesquisa-ação como

⁵⁰ Professora doutora do Instituto de Artes (IdA) da UnB.



práxis, que resultou na formação de pesquisadores militantes, a partir da luta pela EJAIT.

Por fim, as premissas da EJAIT como problema estrutural da sociedade capitalista hegemonicamente dominada pelo capital financeiro, com profundas implicações no mundo do trabalho; da implicação internacional da EJAIT; da construção coletiva como condição da educação emancipadora; do movimento social como espaço de mobilização, produção de conhecimento, comunicação e formação política, também no ciberespaço, perpassaram a análise das informações sistematizadas, sugerindo um aprofundamento capaz de elaborar uma visão mais estratégica.



Referências

ANGELIM, Maria Luiza Pereira. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 4 ago. 2017.

ARRAES, Juliana Duarte. **Reflexões de um grupo de pedagogos e pedagogas sobre a educação libertadora em suas vivências formativas e práticas profissionais**. Monografia de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua (PNAD Contínua)**, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 mai. 2019.

BRASÍLIA. **Relatório Síntese do XVII ENEJA, 2008**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/xenejadf.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CASTELLS, Manuel **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução: Maria Luiza X. A. Borges. Revisão: Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



COSTA, Luís Fernando Celestino da. **Imersão na Educação de Jovens e Adultos (EJA): identificação com a construção coletiva em experiências e visões diversas**. Monografia de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília, 2011.

CUNHA, Meire Cristina. **Formação política e as tecnologias: um estudo sobre as possibilidades deste diálogo**. Brasília/DF: Paralelo 15, 2017.

CUNHA, Meire Cristina **Aprender e ensinar em diferentes ambientes: o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil como espaço de formação**. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Memória e história**, 2019. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2975>. Acesso em: 04 fev. 2020.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **O que é o Portal**, [2011b]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2237>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL **Relatório-Síntese do X ENEJA: História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos**. Rio das Ostras/RJ, 2008a. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2024> . Acesso em: 20 mar. 2017.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. **Educação popular e educação de jovens e adultos** [recurso eletrônico]. 1.ed. Petrópolis, RJ: De Petrus *et all*; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Documento Final – Plano de Lutas**/Etapas nacionais Lula Livre. CONAPE, 29/06/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 20ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conferência 30/08/1996 I Fórum Regional do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, em Ceilândia-DF**. *Em Tese*, vol.4.1 II CONED. Brasília:ADUnB-SS do ANDES-SN, 1997.



GALVANI, Pascal. A autoformação. Uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade**, II/coordenação executiva do CETRANS. São Paulo:TRIOM,2002.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. SP:Ed.Loyola,2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. vol.16 n° 47 Rio de Janeiro Mai./Ago. 2011.

GOMES, Ana Maria de Abreu; FERNANDES, Maria Lúcia Bueno. **Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2013.

GRUPO-CTAR. **Outra educação a distância é possível - Comunidade de trabalho/aprendizagem em rede (CTAR)**. Anais.V Encontro Internacional Virtual Educa-Forum Universal de las culturas: Barcelona,16-18/junho 2004. CDROM www.virtualeduca.org.

LÉVY, Pièrre. **A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço**. tradução: Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

LÉVY, Pièrre. **Cibercultura**. tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.

LÉVY, Pièrre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. tradução de Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Ed. 34, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. **O que são os Fóruns de EJA do Brasil?** Rio das Ostras, Rio de Janeiro, ago. 2008. Entrevista concedida à equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil durante o X ENEJA.

NEVES, Ezequiel Antonio R. P. **Novas trilhas: o papel das vivências na formação do educador atual**. Monografia de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília, 2009.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND,Timothy (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2007.



PEREIRA, Maria Luiza Pinho. As potencialidades e limites da pesquisa-ação para a produção de novos conhecimentos. In: RODRIGUES, Maria Emília C. & MACHADO, Maria Margarida (orgs.) **Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, Maria Luiza Pinho; TORRES, Maria Madalena. Relações Entre a Universidade de Brasília e o Movimento Social Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do DF (GTPA)/Fórum de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do DF – tensões e desafios de um longo e permanente caminho de lutas. In: RÊSES, Erlando da Silva (org.). **Universidade e movimentos sociais**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

PINTO, Juliana Gonçalves. **O Significado das Vivências na Formação do Pedagogo com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas Tecnologias da Informação (TIC`s)**. Monografia de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília, 2011.

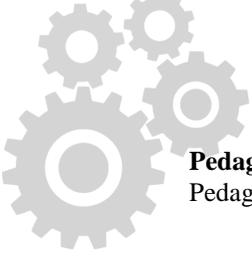
PONTES, Elicio Bezerra; GRUPO-CTAR. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, A. M.; FLORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (org.). **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Editora da Universidade de Brasília, 2010.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis, PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: uma análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

RÊSES, Erlando da Silva; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na Organização da Educação Brasileira. In ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria (orgs). **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

SOUZA, João Felipe de. **Ensaio sobre a consciência coletiva - ambientes virtuais e vivências diretas**. Universidade de Brasília, 2009.

XAVIER, Danielle Estrela. **Movimentos Sociais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJAT): Desafios na Formação do(a)**



Pedagogo(a). Monografia de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília, 2012.



Atualidade de Paulo Freire e Pedagogia do Oprimido para a reflexão crítica da realidade

Erlando da Silva Rêses

Fernanda Caroline de Melo Pereira

Marleide Barbosa de Sousa Rios

Início de Prosa

O processo de construção deste capítulo é resultado de debates e reflexões dos seminários realizados na disciplina Pensamento Social e Educacional Latino-Americano, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2019, ocasião na qual foram estudadas as contribuições de José Martí e Paulo Freire para se pensar o contexto latino-americano e a educação. Contudo, nos dedicaremos neste texto ao educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, um dos pensadores mais notáveis da pedagogia mundial, que influenciou o movimento pedagogia crítica e foi mentor da educação para consciência.

Paulo Freire, referência central deste texto, revolucionou o pensamento político-educacional do Brasil com a educação de adultos e a promoção da cultura popular por meio da *conscientização* como forma de mobilização política das massas populares. Exerceu influência na América, na Europa e na África-Portuguesa, tendo suas obras traduzidas em pelo menos quatorze idiomas (espanhol, inglês, francês, alemão, italiano, sueco, norueguês, finlandês, dinamarquês, flamengo, grego, árabe, chinês, etc.) (RÊSES; ALVES; OLIVEIRA, 2017).

Em Freire, o ponto de partida para a prática educativa não pode ser outro se não a realidade cultural e social do educando. Streck (2010) afirma que há no pensamento latino-americano pessoas que marcaram sua posição por uma educação libertadora na tentativa de superar as dependências econômicas e políticas e os modelos educativos copiados dos países colonizadores. Uma dessas pessoas é, sem dúvidas, Freire, que consolidou um pensamento pedagógico expresso no movimento de educação popular e em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Nosso referencial é a *Pedagogia do Oprimido*, uma obra marcada não somente por circunstâncias históricas, políticas e culturais, mas também por críticas e ataques ao legado de seu autor, Paulo Freire. Frente à onda conservadora e reacionária que ainda assola o País, suas contribuições são importantes para uma leitura crítica da realidade atual brasileira.



A originalidade da obra de Paulo Freire é fonte de pesquisa inesgotável e essencial à ação pedagógica e para a educação. Em 2018, foi comemorado, especificamente, os 50 anos de Pedagogia do Oprimido em vários países do mundo e, claro, no Brasil. No X Colóquio Internacional Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido: opressão e libertação na atualidade, realizado em setembro de 2018, em Recife/PE, por exemplo, os debates, entre outros, versaram sobre a importância de se compreender as questões em torno dos ataques a Paulo Freire e do desmerecimento desta obra. Refletia-se de que maneira as contribuições de Freire seriam importantes para a inversão de situações no contexto conservador, delineado no processo político eleitoral após o golpe parlamentar-jurídico-político-midiático no Brasil, em 2016.

Atualmente, Freire é visto como inimigo por defender uma educação crítica, contrária a um modelo de educação autoritária. Como tal, é atacado por grupos e pessoas que não acreditam no diálogo, na emancipação humana e que defendem um modelo de sociedade opressora. Estes defendem formas autoritárias de educação se opõem veementemente ao pensamento freireano, se opondo, pois, à educação como prática da liberdade.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire reflete sobre a sua concepção de educação ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Diante do exposto, um dos desafios consiste em ampliar os processos de uma educação libertadora, dialógica e crítica. A educação precisa expor as contradições presentes na sociedade, entre forma social e existência humana. A construção do sujeito crítico e emancipado passa pelo estranhamento frente ao que está posto e, logo, pelo protesto à adaptação e ao conformismo. Para Monasta (2010), a educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem, sendo preciso “ter consciência dos diferentes tipos de ‘conformismo’ que são propostos ou impostos em uma determinada sociedade” (p. 27).

O ato de educar pressupõe respeito, compreensão do outro e de sua realidade. Para Freire (1983), não há educação sem amor. Não há educação imposta, nem amor imposto, pois quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. A conscientização é o cerne do que foi desenvolvido por Freire relacionado à educação. Para formar consciência crítica é necessária uma educação reflexiva que forme sujeitos com criticidade, que questione e transforme sua realidade.



A educação deve contemplar em suas bases políticas e pedagógicas o estímulo à igualdade social sendo referência crítica às desigualdades, produzidas pelo sistema capitalista, expressas na cultura e na escola. Paulo Freire afirma que é necessário “um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias [...]. E sem o exercício dessa tentativa de superação [...] toda tentativa da escola para pô-la numa direção democrática, tende a não vingar” (FREIRE, 1992, p. 168-169).

A pedagogia de Freire tem como ideia a amplitude humana da “educação como prática de liberdade”, e o método de Paulo Freire é um método de cultura popular que conscientiza e politiza, afirma Ernani Fiori (2018) no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* (65ª edição). A educação como prática da liberdade é o que Freire chama de politicidade da educação, cuja ação dialógica é premissa na relação entre contexto e educação, de modo que o fazer e o pensar sejam atos políticos. A ação pedagógica deve estimular a emancipação dos sujeitos e não estar a serviço da sua domesticação, como resultado de aceitação dos fatos.

É fundamental não perdermos de vista, na atualidade, a abrangência e vigência da perspectiva teórica freireana em sua prática educativa e da educação popular como uma teoria do conhecimento, com metodologias que incentivam a participação e transformação social para a construção de uma sociedade justa, democrática, soberana e solidária. Neste sentido, cabe destacar um pouco da história de Paulo Freire e seu legado para a educação pública brasileira.

Paulo Freire: Patrono da Educação Brasileira

Paulo Reglus Neves Freire, popularmente conhecido como Paulo Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, no estado de Pernambuco, sendo filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Paulo Freire foi alfabetizado no chão do quintal da sua casa, à sombra das mangueiras⁵¹, como ele mesmo disse: “O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 14-15). Posteriormente, entra para a escola particular da professora Eunice Vasconcelos, quem assume uma presença marcante em sua formação. Oriundo de família de classe média, sofre os efeitos da crise capitalista de 1929, tendo que se mudar para Jaboatão dos Guararapes (a 18 km de Recife), localidade de grande importância na vida de Paulo Freire. Foi lá que ele perdeu o pai, aos treze anos de

51 Em 1995, Paulo Freire lança a obra “À sombra desta mangueira”. São Paulo: Olho D’Água, 1995. 120 p.



idade, e conheceu o significado da pobreza. Nas *peladas* de campos de futebol desta cidade, Paulo Freire teve contato com os meninos das camadas sociais mais pobres, filhos de camponeses e de operários, descobrindo a linguagem popular. Os seus estudos foram interrompidos várias vezes por razões de ordem econômico-financeira. Depois de muita peleja, concluiu o curso secundário no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife/PE, onde obteve o seu primeiro emprego como professor de língua portuguesa, em 1941.

Em 1943, com 22 anos, começa a estudar Direito na Faculdade de Direito do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e conclui o curso em 1947. Embora tenha se formado em Direito, Freire apenas ensaiou ingressar na profissão de advogado, desistindo logo em sua primeira causa: *“Tratava-se de cobrar uma dívida. Depois de conversar com o devedor, um jovem dentista tímido e amedrontado, deixei-o ir em paz. Ele ficou feliz por eu ser advogado, e eu fiquei feliz por deixar de sê-lo”* (GADOTTI, 1996, p. 70).

Em 1944, conhece a professora primária Elza Maia Costa de Oliveira com quem casa-se e tem cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. O pai dele era coronel da Polícia Militar, admirador de Luiz Carlos Prestes e espírita, já a mãe era dona de casa e católica.

De religião católica, trabalhou a partir de 1954 em várias paróquias do Recife com iniciativas populares, onde também organizou um projeto com clérigos e leigos da paróquia do bairro "Casa Amarela" para o desenvolvimento de currículo e formação de professores.

Em 1958, a partir de iniciativa governamental, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 9 a 16 de julho, na capital do Rio de Janeiro. Esse congresso buscava uma avaliação das iniciativas e ações realizadas na área, visando propor soluções adequadas a partir do estudo do assunto em seus diferentes aspectos. O evento representou um marco na educação de adultos, uma vez que os debates possibilitaram uma avaliação crítica das iniciativas realizadas nesse campo. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo e que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social (PAIVA, 1987).

Em 1962, criou o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e foi o seu primeiro diretor, onde concebeu o chamado “Sistema Paulo Freire”, constituído de cinco etapas: 1. Alfabetização infantil; 2. Alfabetização de Jovens e Adultos; 3. Ciclo primário; 4. Extensão



cultural, por meio de um Instituto de Ciências do Homem; 5. Centro de Estudos Internacionais. No início dos anos 60, engajou-se nos movimentos de educação popular, entre os quais o Movimento de Cultura Popular (MCP), onde desenvolveu o seu sistema de educação com dedicação no campo da educação de adultos em áreas proletárias, por meio dos chamados Círculos de Cultura. Nestes, se organiza uma “roda de pessoas”, em que

[...] visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende [...] No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (BRANDÃO apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 69).

Em 1963, iniciou as primeiras experiências na extensão universitária. Nessa época, quase 40% da população brasileira era analfabeta e apenas um terço das crianças frequentava escolas. A proposta de alfabetizar 300 trabalhadores rurais em 45 dias, em Angicos (RN), deu certo e consolidou um projeto piloto. A partir daí, Paulo Freire instaurou um método inovador de Alfabetização de Jovens e Adultos, que passou a servir de parâmetro para experimentos no Brasil e no mundo.

O Golpe empresarial-militar de 1964, contudo, extingue o Programa Nacional de Alfabetização e Paulo Freire é preso em Recife, por cerca de 70 dias. Em setembro de 1964, ele recebe asilo político na Embaixada da Bolívia, no Rio de Janeiro, e em novembro do mesmo ano segue para o Chile. Lá encontrou um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses. Atuou em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA) e escreveu dois de seus livros mais conhecidos: “Educação como Prática da Liberdade” (1965) e “Pedagogia do Oprimido” (1968). Em ambas as obras Freire expressa suas vivências com a educação popular, a conscientização, a libertação e a justiça social.

Depois de viver até 1969 naquele país foi convidado a lecionar na Universidade de Harvard nos Estados Unidos, quando muda-se para Cambridge, Massachusetts. Em 1970, é convidado para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra na Suíça. É quando ganha



projeção mundial e passa a “andarilhar” pelos cinco continentes. Ele percorreu países como Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Chile, Tanzânia, Zâmbia, Angola, Moçambique e Estados Unidos, conforme ilustrado a seguir.

Figura 1: Paulo Freire pelo mundo - “ANDARILHO”



Fonte: Portal dos Fóruns de EJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/>. Acesso em 13 set. 2019.

Após 16 anos de exílio, Paulo Freire pôde retornar ao Brasil depois de conseguir o passaporte por meio de um mandado de segurança e com a anistia política, em 1979, visitando São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Em 1980, regressa definitivamente ao País com a intenção de reassumir suas funções na Universidade de Pernambuco, mas ainda havia restrições para essa empreitada. Ainda na Europa, Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal de São Paulo, fez a Paulo um convite para lecionar na Universidade Católica. Assim, pouco tempo após a volta ao Brasil, Freire passa a lecionar no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na sequência, torna-se professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em suas palavras: “Dezesseis anos de ausência exigem uma aprendizagem e uma maior intimidade com o Brasil de hoje. Vim para reaprender o Brasil” (GADOTTI, 1996, p. 162).

No dia 24 de outubro de 1986, falece a sua esposa, Elza Maia Costa Freire, depois de 40 anos de amorosa convivência inspiradora no

campo da educação. Dois anos mais tarde encontra-se com Ana Maria Araújo Hasche, amiga desde a infância, aluna na adolescência e sua orientanda no mestrado, com quem casa-se em 27 de março de 1988, passando a assumir o sobrenome Freire, depois das cerimônias religiosa e civil.

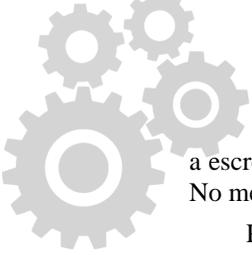
Em janeiro de 1989, recebe o convite da prefeita eleita da cidade de São Paulo pelo Partido dos Trabalhados (PT), Luiza Erundina, para exercer o cargo de secretário municipal da Educação. Entre as marcas de sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação está a criação do Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), programa criado em parceria com os movimentos sociais e populares. Era uma forma de restabelecer alianças entre a sociedade civil e o Estado. Trata-se de um modelo de programa público de apoio as salas comunitárias de Educação de Jovens e Adultos, até hoje adotado por numerosas prefeituras e outras instâncias de governo. Não suficiente, Freire ainda empreendeu esforços para a criação e fortalecimento da gestão democrática e participativa com a reativação dos conselhos escolares, da revisão curricular e da recuperação salarial dos professores.

Figura 2: I Congresso Brasileiro de Alfabetização - 1990/SP



Fonte: acervo pessoal de Erlando da Silva Rêses

Dois anos depois, se afasta da Secretaria, mas sem deixar de ser um ativo colaborador. A prefeita Luiza Erundina, na ocasião, afirmou que Paulo Freire estava sendo “devolvido ao mundo”. Ele passa a dedicar-se



a escrever artigos e livros, retorna à PUC/SP e demite-se da UNICAMP. No mesmo ano, participa da criação do Instituto Paulo Freire.

Paulo Freire também teve presença marcante no Distrito Federal. Ao longo de sua história, a Faculdade de Educação (FE) da UnB tem mantido, em seu quadro funcional, profissionais que construíram o seu percurso formativo sob a influência pedagógica da teoria do conhecimento efetivada por Paulo Freire, sendo responsáveis pela formação de inúmeros pedagogos(as), professores (as), a partir da base praxiológica freireana. O próprio Paulo Freire teve presença marcante no Distrito Federal: coordenador do Plano Nacional de Alfabetização do governo João Goulart (1963); cidade do Gama em círculo de cultura (1963); encontro com professores e estudantes na UnB (1981); palestra para estudantes de mestrado em educação (1985); conselheiro do Conselho Superior da Fundação Universidade de Brasília - FUB (1987/88); palestra na Semana Universitária (1990); homenagem da UnB pelo prêmio Andrés Bello da Organização dos Estados Americanos (OEA) e homenagem do Centro Acadêmico de Pedagogia, cujo nome leva o título de sua obra mais conhecida – Pedagogia do Oprimido (1992); última conferência na homenagem recebida na instalação do I Fórum Regional de Alfabetização de Jovens e Adultos, promovida pelo Governo do Distrito Federal (GDF) da Frente Brasília Popular e Centro de Educação Paulo Freire (Cepafre), na cidade de Ceilândia (1996) (RÊSES; VIEIRA; REIS, 2012).

Figura 3: Paulo Freire no Salão de Múltiplas Funções, o “Quarentão”, da Ceilândia, em 30/08/1996



Fonte: Portal dos Fóruns de EJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/>. Acesso em 13 set 2019.

Nessa sua última conferência no DF, Paulo Freire declarou:

Prá mim, estar aqui hoje é uma razão de imensa alegria; faz dois dias que eu estava com Nita em Niterói - duas noites passadas - quando recebi da universidade uma honraria acadêmica; me fizeram doutor honoris causa da universidade, por causa destas coisas! Mas hoje, eu recebo um outro doutoramento, que prá mim tem tanta importância, tanta significação quanto o doutoramento da academia; eu recebo aqui, agora, um doutoramento do povo (o diploma do povo!), um diploma que não está aqui, mas que está na cabeça de todo mundo; no corpo, na imaginação, no sonho... O diploma deve dizer: Paulo, meu camarada, você andou brigando, andou lutando, andou fazendo umas coisas com outros Paulos, com outras Marias... E essas coisas sempre disseram respeito a nós. Nós agora, aqui em Ceilândia, damos a você um diploma que não é igualzinho ao doutoramento da univer-



sidade, mas que tem a mesma significação, porque é o testemunho nosso de que você faz uns trechos certos. É isso que eu sinto hoje, aqui nessa noite! E outra coisa que eu gostaria de dizer a vocês, prá terminar. É que eu estou absolutamente convencido, e sempre estive desde a minha mocidade, de que nunca fazemos as coisas sozinhos! O que coube a mim..., talvez mais do que a outras pessoas, foi ter visto, foi ter imaginado, foi ter sonhado claramente com umas coisas que nem todos estavam vendo, ou com o que nem todos estavam sonhando, mas que se não tivesse havido a solidariedade de uma quantidade enorme e crescente de gente que confia em si mesmo, de gente que quer assumir um papel sério na história da vida política deste país, se não houvesse gente assim - gente como vocês desta cidade - evidentemente que Paulo Freire estaria esquecido, ou seria convertido a um verbete de enciclopédia; e eu me sinto mais do que um verbete de enciclopédia, eu me sinto gente como vocês, cheio de esperança..., e convencido de que, possa até eu não ver este país mudado, mas não tenho dúvida nenhuma de que terei contribuído com um mínimo para a mudança desse país, obrigado.

No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" e em 2 de maio de 1997 morre um dos maiores educadores de todos os tempos.

Paulo Freire é o brasileiro com mais títulos de Doutor *Honoris Causa* concedidos por universidades, entre elas Harvard, Cambridge e Oxford. São mais de 40. Na UnB, recebeu este título *post mortem*, em 2011, por iniciativa do Centro de Memória Viva - Referência e Documentação em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do Distrito Federal (DF) da Faculdade de Educação (FE/UnB).

Ademais, vale destacar que por indicação da Deputada Federal Luiza Erundina (PSOL-SP), foi aprovada a Lei nº 12.612 e sancionada pela Presidente Dilma Rousseff (PT), no dia 13 de abril de 2012, o que conferiu a Paulo Freire o título de Patrono da Educação Brasileira.



O Estado e a legitimação da dominação e do ódio

Na matéria intitulada “Doente de Brasil”⁵², publicada no Jornal EL PAÍS, em 02 de agosto de 2019, a jornalista Eliane Brum escreveu que o Brasil está nas mãos de um perverso que reúne ao seu redor outros perversos e alguns oportunistas, fazendo alusão ao presidente, que governa a partir da administração do ódio e mente sistematicamente. Para ela, a experiência brasileira está inserida num fenômeno global que se reproduz em diferentes países. Haveria uma quebra do pacto civilizatório, expressa pela violência, pelo autoritarismo, por medidas impostas e antidemocráticas e pela desconstrução da democracia. Não suficiente, associado a tudo isso, estão os ataques à cultura e à educação.

Diante desse cenário, como é possível o fortalecimento da democracia sem escuta e sem diálogo? A dialogicidade é a base de toda e qualquer ação humana e é fundamental no contexto em que vivemos e na escola. No contexto das relações sociais moldadas pelas lutas, existe o processo de dominação, que envolve inúmeras relações de interesse. A dominação pode ser uma oportunidade de encontrar pessoas que, sem consciência crítica, obedeçam à determinada ordem. O Estado e a dominação são duas categorias que se relacionam na construção de uma organização social e que são capazes de ditar o modo como as relações sociais se estabelecem e como, convencionalmente, se constituem hábitos culturais calcados nos processos de dominação. Mediante esse contexto, os sujeitos são reféns de uma realidade na qual eles mesmos se rendem, de forma alienada, ao resultado da dominação ideológica de uma classe sobre outras.

Uma das funções do Estado é a tentativa de impedir a luta de classes e reforçar o domínio da classe dominante sobre a classe dominada. Dessa forma, o Estado vai se constituindo como um organismo complexo, com leis e estruturas que o torna independente, em um processo de centralização burocrática, militar e policial capaz de oprimir a sociedade. Mesmo aparentemente alheio, ele exprime o poder da classe dominante. Para Freire (1987, p. 85), quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade, que deve permanecer intocada, são os dominadores.

Gramsci (1991) compreende que o Estado, no seu sentido restrito, é educador do povo ao instituir a direção pela via da força. A sua tarefa educativa precisa criar novos tipos de civilização, adequando politicamente, eticamente e cientificamente as massas para o contínuo

⁵² Disponível em www.brasil.elpais.com. Acesso: 02 de agosto de 2019



desenvolvimento da produção. Assim, "quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado" (p. 19).

O Estado se configura enquanto um agrupamento de domínio, no estabelecimento das relações sociais, e tem como elementos constituintes a autoridade e a legitimidade. O domínio é uma forma social de poder, caracterizando-se pela oportunidade de um indivíduo triunfar no ceio de uma relação social. Atualmente, estamos sob o jugo de perversos, que utilizam a estrutura do Estado para ampliar o discurso de ódio, para produzir mentiras pelas redes sociais e impedir o exercício da democracia.

O cenário de enfrentamento da conjuntura de desmonte de direitos e de regressão política e democrática no contexto de Estado Democrático de Direito, que visa garantir o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, vai, assim, se delineando. A educação é um instrumento poderoso e se transformou em alvo dessa desconstrução, a exemplo das medidas em relação aos cortes de verbas direcionadas para a educação, as quais prejudicam o ensino, a pesquisa e os serviços prestados à sociedade. Paulo Freire também sofre ataques por sua obra defender uma educação crítica e emancipadora, contrária à educação bancária, "que mantém as condições de opressão do oprimido que não faz a 'leitura de mundo'" (FREIRE; MAFRA; ROMÃO; GADOTTI, 1921-1997, p. 15).

Ataques ao legado de Paulo Freire

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira desde 2012, é uma das principais referências da pedagogia do pensamento educativo no mundo, tendo reconhecimento por suas contribuições à história das ideias pedagógicas. . Todavia, no Brasil, atualmente, se intensificou o ataque a ele por parte de grupos conservadores e forças reacionárias com tentativas de demonizar e reduzir seu pensamento, bem como deturpar suas falas e escritas.

Figura 4: manifestação em Brasília (Esplanada dos Ministérios) em 15 de março de 2015⁵³

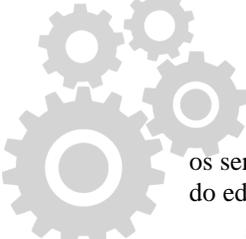


Fonte: disponível em <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/>. Acessado em 12 out. 2019

A figura de Freire tem sido alvo de uma forte campanha, por meio de informações falsas, na tentativa de desqualificar sua obra e influenciar pessoas a não seguirem seus ensinamentos. É alvo também de ataques nas redes sociais e em discursos políticos, a partir da força conservadora reacionária que considera o pensamento político, progressista e democrático de Freire como inimigo da nação.

Como reflexo desse contexto, os ataques a Paulo Freire se intensificaram depois de 2015. O Senado Federal recebeu uma sugestão legislativa (SUG 47/2017) de retirada do seu título de Patrono da Educação Brasileira pelo portal e-Cidadania. No entanto, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) a rejeitou, em 14 de dezembro de 2017. Após parecer da senadora Fátima Bezerra (PT-RN),

⁵³ "É um rostinho simpático para um projeto cruel e desumano. Um teórico totalmente alinhado ao marxismo e regimes tirânicos, como o de Fidel Castro. As pessoas pedem mais educação, mas o MEC segue a ideologia do PT...Crítico do Paulinho? Ah, isso não! Paulo Freire é uma figura sacrossanta! Haja saco... Pedagogia do Oprimido = coitadismo e doutrinação marxista fullera; não recomendo nem para o meu cachorro" (Professor de História, Eduardo Sallenave, responsável pela faixa "Basta de Paulo Freire"). Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/professor-cria-polemica-em-protesto-contra-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>. Acesso em: 12 out. 2019.



os senadores consideraram a proposta fruto da ignorância sobre o legado do educador.⁵⁴

O presidente Jair Bolsonaro se referiu recentemente ao pernambucano, falecido em 1997, como "enérgumeno"; e o então ministro da educação, Abraham Weintraub, afirmou várias vezes que o governo quer acabar com qualquer resquício dele nas escolas brasileiras, além de envidar esforços para a retirada do título de patrono da educação no Brasil, junto com o "mentor intelectual" do governo, Olavo de Carvalho.

Contudo, muitas manifestações contrárias ocorreram por parte de pesquisadores/as, centros de formação e difusão do pensamento freireano, fóruns e coletivos de educação popular e Educação de Jovens e Adultos, Grupos de pesquisa, entidades da educação, políticos e a viúva Ana Freire. Inclusive, a escola de samba Águia de Ouro, de São Paulo, fez um enredo politizado sobre "o poder do saber" e uma homenagem a Paulo Freire, tendo sido a campeã do carnaval paulista em 2020, destacando a imagem do educador também na avenida, conforme nota-se na imagem a seguir.

Figura 5: imagem de Paulo Freire na Escola de Samba Águia de Ouro (SP), 2020



Fonte: Disponível em: <https://reporternordeste.com.br/paulo-freire-traz-1o-titulo-a-aguia-de-ouro-no-carnaval-de-sao-paulo/> Acesso em: 08 abr. 2020.

⁵⁴Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/12/14/cdh-rejeita-sugestao-para-retirar-de-paulo-freire-titulo-de-patrono-da-educacao>. Acesso em 12 jun. 2020.



Segundo o professor Guillermo Williamson (Instituto Paulo Freire, 2019, Videoaula 10/16, 10'02" a 12'31" minutos), da Universidad de La Frontera, da Região da Araucania no Chile, o pensamento de Freire é o que o povo do Brasil, da América Latina e do mundo necessita para superar a opressão e a condição ideológica que os meios de comunicação impõem para controlar a população.

A classe dominante autoritária e elitista não admite que as massas populares se tornem conscientes de seus direitos e tenham disposição para defendê-los de maneira democrática. Nesse contexto, há uma disputa de concepções de educação, tendo como referência o movimento Escola sem Partido, que é um dos principais adversários das ideias de Paulo Freire e propõe coibir o que eles denominam “doutrinação ideológica” nas escolas.

Segundo Algebaile (2017, p. 64), o movimento Escola sem Partido, criado em 2004, funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação”, as quais seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos.

Freire é visto como inimigo público e é responsabilizado, inclusive, por maus resultados educacionais do País. Os adeptos da educação conteudista e da meritocracia também produzem ataques à Freire se utilizando de notícias falsas (*Fake News*), potencializando a desinformação. É importante destacar nesse processo a legitimação do Estado em alimentar o ecossistema da desinformação e da manipulação ao potencializar a (des)conscientização.

Desse modo, a atualidade de Freire está em reconstruir a consciência dos sujeitos para pensar criticamente a realidade por meio da educação conscientizadora: “a consciência crítica somente se dá com um processo educativo de conscientização [...] na consciência crítica há um compromisso” (FREIRE, 1983, p. 39). O compromisso em Freire (1983, p. 21) significa que este não pode ser um ato passivo, mas prático – ação e reflexão sobre a realidade.

Nada mais atual do que o pensamento freireano em defesa de uma educação humanizadora e crítica para lidar e combater a manipulação da informação, para a prática de libertação dos sujeitos para se tornarem capazes de ler a si mesmo e ao mundo.



Não é uma opção pensar Paulo Freire como atrasado

Mesmo diante das tentativas para manchar a imagem de Freire e desconstruir o seu legado, é possível afirmar que não há fundamentação ou retórica que justifique as proporções dos ataques. Freire e suas obras são referenciais no mundo; por exemplo, o livro *Pedagogia do Oprimido* é o único título brasileiro a aparecer na lista dos 100 livros mais requisitados por universidades de língua inglesa, além de ser a terceira obra mais citada em trabalhos na área de humanas e incorporada por diferentes áreas, como ciências e artes em todo o mundo.

Para Streck, Moretti e Pitano (2018, p. 43), os episódios de resistência à presença histórica de Paulo Freire, protagonizados por alguns grupos no Brasil (“Basta de Paulo Freire nas escolas” e de “doutrinação marxista”), demonstram que a relação educação-política (conscientização) está viva. É possível compreender que continua vigente a tarefa de transformar essa pedagogia em projeto coletivo enquanto obra de todos aqueles e aquelas que lutam juntos pela libertação.

Os autores afirmam ainda que o sistema-mundo (da modernidade/colonialidade) não tem medo de quem tem fome, tem medo de quem pensa e de quem pode dizer o que pensa. Para Freire (1994), a palavra é o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo. Recorremos mais uma vez a Ernani Fiori no prefácio à *Pedagogia do Oprimido* (2018), para quem a palavra é a origem da comunicação, que é essencialmente diálogo, que abre a consciência para o mundo comum das consciências, e é também lugar do encontro e do reconhecimento de si mesmo.

A pedagogia do oprimido é a versão pedagógica deste movimento que torna o oprimido o sujeito de sua pedagogia, um sujeito plural, transpassado pelas contradições da sociedade da qual é parte, mas em cuja fraqueza paradoxalmente se encontra a força capaz de mobilizar uma educação libertadora (STRECK; MORETTI; PITANO, 2018, p. 40).

Streck, Moretti e Pitano (2018) afirmam que a *Pedagogia do Oprimido* permite elaborar respostas radicais, assentadas em princípios como a solidariedade e a participação, comuns em nossas sociedades originárias. Cabe resgatá-los, invertendo a lógica autoritária do colonialismo eurocêntrico e da epistemologia clássica, expoentes marcantes da história de dominação latino-americana.



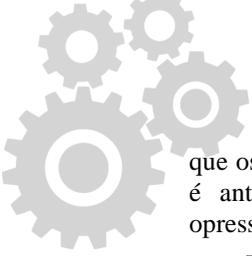
Na América Latina, a colonialidade, ou colonialismo interno, ou universalismo europeu excludente, “significou o mesmo que ‘ser estrangeiros na própria terra’. Daí um projeto de libertação, segundo Freire, que se realize com o outro, no e com o mundo, tendo a emancipação como razão libertadora [...]” (STRECK; MORETTI; PITANO, 2018, p. 37). “[A] pedagogia do oprimido parece ser uma das mais importantes respostas descoloniais do conhecimento, do ser e do poder no contexto de transmodernidade latino-americana”. (STRECK; MORETTI; PITANO, 2018, p. 37).

Para Streck, Moretti e Pitano (2018), é atual e promissor considerar a Pedagogia do Oprimido como central e como referência fundante para uma perspectiva decolonial. A teologia da libertação, a teoria da dependência, o teatro do oprimido, a educação popular, a pesquisa ação participante e a pedagogia do oprimido são respostas, no campo epistêmico, originadas de práticas de resistência ao pensamento hegemônico.

Destacamos que a educação popular pode ser referência para uma educação que se propõe à transformação social e humanização dos sujeitos. Para Paludo (2013), a educação popular nasce e constitui-se como ‘Pedagogia do Oprimido’ vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores (as) do campo e da cidade visando à transformação social. Para Freire, Pedagogia do Oprimido é

[...] aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 32).

Freire consolida um pensamento pedagógico expresso no movimento de educação popular. Em sua obra Pedagogia do Oprimido expressa repúdio a toda e qualquer forma de opressão, seja de direita, seja de esquerda. Nessa discussão, é fundamental observar a antidialogicidade e a dialogicidade como matrizes de teorias de ação cultural, antagônicas, expressadas na Teoria da Ação Revolucionária e na Teoria da Ação Opressora. Paulo Freire (2018) destaca que assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação. Para tal, a Teoria da Ação Revolucionária traz em sua essência o diálogo, a partir do qual os sujeitos incidem sua ação sobre a realidade



que os leva à humanização. Por outro lado, a Teoria da Ação Opressora é antidialógica e tem como objetivo a manutenção da realidade opressora.

Em *Pedagogia do oprimido* ao explicar a teoria da ação cultural que se desenvolve na matriz antidialógica, dominadora, identifica a divisão para a manutenção da opressão, a manipulação, a invasão cultural e a conquista como sendo características inerentes a uma lógica colonialista (STRECK; MORETTI; PITANO, 2018, p. 39).

A ação dialógica é indispensável à superação revolucionária da situação concreta da opressão. Na teoria da ação dialógica caracterizada pela colaboração, pela união, pela organização e pela síntese cultural, que serve à libertação, segundo Freire (2018), os homens são seres da práxis, portanto para que haja ação e reflexão (práxis) é fundamental que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade, refletir sobre ela e questioná-la. A práxis “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo pra transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 38). A consciência-mundo, conforme Freire (1994), constitui-se na relação com o mundo, que, tocado e transformado, gera a consciência e a libertação.

Freire (2018) descreve que a Pedagogia do Oprimido, como humanista e libertadora, é revolucionária e, como tal, é uma pedagogia do diálogo. Ela tem dois momentos distintos: o primeiro momento em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; e o segundo momento, em que transformada a realidade opressora, fazendo com que a pedagogia deixe de ser do oprimido e passe a ser a pedagogia dos homens (um ser no mundo) em processo permanente de libertação.

De acordo com Streck, Moretti e Pitano (2018), seria importante compreender a fundo sobre a realidade latino-americana, buscando em sua própria história explicações e ações para as transformações ainda necessárias; buscar a tomada de consciência crítica sobre o tipo de inserção que coube à América Latina no processo de ocidentalização e modernização através da educação e, por fim, desenvolver uma pedagogia libertadora, entendida como ação transformadora – tudo com base em Paulo Freire.



Considerações Finais

O pensamento de Paulo Freire é atual e prospectivo no século XXI. As críticas a Freire e ao seu pensamento são ataques e agressões unilaterais que suprimem a possibilidade de diálogo. E não são recentes, pois o mesmo foi execrado no sistema político e educacional no contexto da ditadura militar no Brasil, conforme demonstramos acima. Atualmente as críticas ganharam reforços contundentes de grupos e pessoas que atacam a qualidade literária de sua obra e sua pedagogia crítica, libertadora, contrária ao modelo de educação autoritária. Essas críticas e ataques não se sustentam, pois “ninguém se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora” (FREIRE, 1992, p. 24). A Pedagogia Libertadora de Freire passa pelo processo de conscientização e pela educação conscientizadora de modo que o diálogo é princípio e fundamento da educação como prática da liberdade.

Não menos preocupante, a educação é alvo de desmontes e tem sido administrada pela lógica da empresa, projeto sócio-político do neoliberalismo, induzindo a privatização pela padronização das escolas, havendo, portanto, um deslocamento da educação para área de serviços. É preciso interferir no desenvolvimento histórico e enfrentar a situação que se apresenta.

No contexto histórico, o Estado atende aos interesses das classes dominantes e exerce um caráter dominador e de repressão, o que contribui sobremaneira para a manipulação e manutenção do modo de produção capitalista, por meio das mais perversas expressões. Vivenciamos, atualmente, uma regressão política e democrática em um Estado marcado pelo autoritarismo, pelo culto à violência, pela intolerância, pela disseminação maciça de notícias falsas pelas mídias sociais, e com características conservadoras, reacionárias e antidemocráticas que imprime na sua prática medidas que geram retrocessos e perda de direitos que impactam sobremaneira na sociedade e na vida das pessoas.

A essência freireana se encontra na construção de uma pedagogia dialógica, humanista e democrática cuja tessitura se dá em comunhão entre as pessoas, no fazer coletivo. Nesses tempos, é preciso superar a apatia e o imobilismo e assumir compromissos de forma consciente, crítica e reflexiva diante da realidade. A leitura de mundo possibilita aos sujeitos enxergarem a realidade e perceberem como sua ação pode ser transformadora. Organização, mobilização e luta sempre se fizeram necessárias no modo de produção capitalista, mas, com autoritarismo e



ações de grupos de (extrema) direita, a exigência para estas atitudes é maior.

Paulo Freire está mais atual do que nunca em relação à necessidade de humanização, de politização do ato educativo, de valorização da cultura e da arte, de dialogicidade e de leitura de mundo. E não deve ser apenas uma referência teórica, pois seus ensinamentos mudam a maneira de ler, de interpretar o mundo e de se relacionar com os que estão no mundo.

Desse modo, a atualidade de Freire está em reconstruir a consciência dos sujeitos para pensar criticamente por meio de uma educação conscientizadora. Para mudar o mundo, devemos ler, estudar, e interpretar criticamente, anunciando uma educação que seja transformadora e humanizada. O desafio passa por conhecermos, estudarmos e praticarmos Paulo Freire e compreendermos sua relevância e contribuição para a educação brasileira. A pedagogia do oprimido deve ser referência fundante para uma perspectiva de emancipação dos sujeitos e transformação da realidade. A presença viva de Paulo Freire requer que levemos adiante a vitalidade e a vigência do seu pensamento e de sua obra.



Referências

ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LLP, 2017. p. 63-74.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: (o manuscrito) / FREIRE, Paulo; MAFRA Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica. 1921-1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: Diálogo e Conflito. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma Biobibliografia. *São Paulo: Cortez Editora, 1996*

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO PAULO FREIRE. O pensamento de Paulo Freire está ultrapassado? Docente: Guilherme Williamson. **Curso Paulo Freire em tempos de fake news**: atualidade, metodologias e práticas. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 10/16 (10'02” a 12'31” minutos).



MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Editora Fundação Joaquim, 2010.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, C. Educação popular. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 280-285.

RÊSES, E. da S.; VIEIRA, M. C.; REIS, R. H. dos. Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 529-550, set./dez. 2012.

STRECK, D. R.; ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. Pensamento pedagógico em nossa América; uma introdução. *In*: STRECK, D. R. **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 19-35.

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z.; PITANO, S. de C. Paulo Freire na América Latina – tarefas daqueles/as que se deslocam porque devem. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education, 2018.

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z.; PITANO, S. de C. José Martí, Paulo Freire e a construção de um imaginário pedagógico latino-americano. **Pedagogia y Saberes**, n. 46. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colômbia. 2017, p. 55-63.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias na formação continuada de Docentes da Educação Básica

Luís Fernando

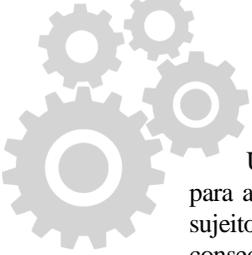
Considerações Iniciais

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2018), 48,1% da população brasileira de 25 anos de idade ou mais tem por formação escolar apenas o ensino fundamental completo. Já a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade abrange 6,8% da população (11,3 milhões de brasileiros). Ainda segundo a pesquisa, a proporção de pessoas de 25 anos de idade ou mais que finalizaram a educação básica obrigatória, concluindo, no mínimo, o ensino médio, passou de 46,7%, em 2017, para 47,4%, em 2018.

Alguns fatores precisam ser levados em consideração quando tratamos dos sujeitos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, por algum motivo, não ingressaram ou tiveram que interromper seus estudos. Está claro que, em determinados momentos da vida, a necessidade de subsistência supera a necessidade de estudar dessa grande parcela da população. Porém, é importante ressaltar que nunca é tarde para retomar os estudos e poder alcançar uma perspectiva emancipatória do ponto de vista pessoal, da cidadania e do mundo do trabalho.

Segundo Paulo Freire (1979, p. 42), “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. É, portanto, por meio das palavras que o homem busca transformar o mundo. O diálogo verdadeiro ocorrerá somente se houver comprometimento com o pensamento crítico, pois essa é a própria essência da ação revolucionária (FREIRE, 1979). Sob essa égide, destaca-se a luta pelo direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, pauta de movimentos pró-educação espalhados pelo Brasil. Essas lutas, no decorrer das décadas, não se deram de maneira isolada e unilateral, mas em participação conjunta entre sociedade civil organizada e outras entidades.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, essas discussões se deram, principalmente, por meio dos Fóruns de EJA do Brasil espalhados pelo território nacional (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014).



Uma das várias questões que muito se discute é a formação docente para a real necessidade dos sujeitos da EJA. A demanda formativa desses sujeitos nem sempre é contemplada pelos docentes, implicando graves consequências, por exemplo, a exclusão/expulsão ou interrupção do percurso escolar. Essa questão deve ser enfrentada pela formação de professores da EJA, de maneira a se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial aborde essa modalidade de ensino (MACHADO, 2008).

Os cursos de graduação (licenciaturas), principalmente de Pedagogia, precisam trabalhar com mais afinco essa questão, pois lidam com um público que necessita de metodologias, de currículos, de material didático, de tempos e espaços, de formas de avaliação, de formação inicial e continuada dos professores e de estímulos adequados que permitam esses sujeitos se enxergarem na perspectiva de suas práticas profissionais e pessoais (SOARES, 2006).

Formação continuada de docente na EJA

No ano de 2005, durante o VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, essa demanda formativa foi fortalecida e reafirmada no ano seguinte, em 2006, durante o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em Belo Horizonte – MG. Como solução para tal demanda, em 2005, foi apresentado, lançado e aprovado pelos Fóruns de EJA o curso de Educação na Diversidade, que seria oferecido na modalidade a distância, no ambiente e-Proinfo⁵⁵ do MEC e articulado com o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil.

Atualmente, o curso vem desempenhando um papel fundamental na formação de profissionais da educação, nos âmbitos político, tecnológico e pedagógico, sendo referência em diversos cursos envolvendo a EJA, além de extensão do movimento social em prol da EJA em todo o Brasil.

Com o objetivo de contribuir para a formação de professores de EJA e conjugar os resultados da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) com o Observatório Unesco – Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais, foi lançado o Portal Fóruns EJA

⁵⁵ O Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite concepção, administração e desenvolvimento de diversas ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Disponível em: e-proinfo.mec.gov.br. Acesso em: out. 2017.



Brasil (www.forumeja.unb.br), durante o VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, em 2005.

Em março de 2006, alterou-se o domínio do portal e efetivou-se o www.forumeja.org.br, com o compromisso institucional do domínio pela Faculdade de Educação, e base física (hospedagem no servidor) e orientação tecnológica pelo Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento (CDTC) da Universidade de Brasília.

O Portal serviu de referência para o Curso de aperfeiçoamento “Educação na Diversidade”, promovido pelo Decanato de Extensão da UnB em gestão compartilhada com a SECAD/MEC, por meio do uso da ferramenta de gerenciamento de curso a distância e-Proinfo. (PORTAL DOS FÓRUNS DE EJA DO BRASIL⁵⁶, 2017)

Pensando nos desafios enfrentados pela EJA e na demanda dos Fóruns por programas de incentivo à Formação de Educadores, realizou-se, em 2006, o primeiro Curso de Educação na Diversidade, envolvendo as áreas temáticas da Secad⁵⁷ (Educação no campo, Educação Indígena, Educação ambiental, Educação de jovens e adultos, Educação para o respeito à diversidade étnico-racial, às questões de gênero e de orientação sexual), destinado aos educadores populares, professores e gestores públicos das instâncias municipais, estaduais, distrital e federal (RÊSES, 2014).

Esse curso de extensão foi iniciativa da Secad/MEC, no interesse de formar professores e gestores estaduais, distritais e municipais na Diversidade, contemplada pelas cinco coordenações de áreas temáticas da Secad. O curso abrangeu todas as regiões brasileiras e teve como proposta pedagógica constituir uma CTAR na Diversidade, com base na própria gestão compartilhada interinstitucional, por meio de uma coordenação pedagógica que inclui a construção coletiva no exercício dinâmico expresso nas singularidades complementares dos diferentes sujeitos de saberes (ANGELIM, 2006).

O Portal teve um salto quantitativo e qualitativo nos últimos dez anos, principalmente no que diz respeito ao ambiente virtual multimídia, no qual um grande repositório de notícias, documentos, textos, áudios, imagens, vídeos, transmissões on-line ao vivo, entre outros, ganharam espaço cada vez maior no processo informativo e formativo em todos os âmbitos.

⁵⁶ Histórico do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2241>. Acesso em: out. 2017.

⁵⁷ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC.



Importante destacar que todos esses avanços não ocorreram sozinhos, mas articulados a determinadas concepções e conceitos. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD)⁵⁸, por exemplo, adotou como princípio e diretriz a afirmação de que “uma outra educação a distância é possível” (PONTES *apud* SOUZA; FIORENTINI; RODRIGUES, 2009, p. 19), e criou grupos de pesquisa, como Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância (ATEAD); Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação popular e Estudos filosóficos e histórico-culturais (Genpex) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho (Nepet).

Como consequência do curso de Educação na Diversidade, o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA – Fórum EJA/DF) participou do processo de concepção do I Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA, o qual contou com um número aproximado de 2000 professores de EJA da rede pública do DF. Diante disso, no ano de 2009, ofertou-se 300 vagas para formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, em polos da UAB, no Distrito Federal e em Goiás, com apoio de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG (RÊSES, 2014).

O Portal se destacou devido a sua importância política no processo de mobilização e formação de educadores da EJA (SOUZA; REGO; VIEIRA, 2011). Ainda, após avaliação realizada junto aos cursistas ao término do I Curso, fica claro que o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil poderia ter tido um aproveitamento mais satisfatório.

Embora reconheçam o caráter informativo e mobilizador do portal, observa-se que seu vínculo com o curso não foi tão enfatizado, predominando a utilização do portal para consulta bibliográfica. Considerando a relevância dessa plataforma na mobilização dos fóruns de EJA em nível nacional, sugere-se que esse poderia ter seu conteúdo aprofundado em módulo específico (SOUZA; REGO; VIEIRA, 2011, p. 79).

⁵⁸ A concepção da CTARD partiu de valores pedagógicos e variadas experiências docentes que afirmam a possibilidade de uma educação com tecnologias baseada no diálogo, em oposição à transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos, em vez da competição individualizada; o trabalho reflexivo, em lugar do acúmulo de informações; o uso da comunicação em rede para a convivência, em vez do isolamento no individualismo e, finalmente, *uma EAD fundamentada numa ação transformadora em vez de ação para a reprodução* (SOUZA; REGO; VIEIRA, 2011).



Como consequência das avaliações oriundas do I Curso, remodelações foram realizadas no decorrer das ofertas seguintes do curso, buscando justamente inserir o Portal como conteúdo, promovendo, assim, reflexões sobre as políticas da EJA.

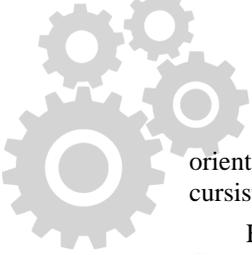
Dando sequência ao processo de formação docente, nos anos de 2013 e 2014, aconteceu o II Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA, no qual se buscou concretizar uma proposta de educação apoiada na pedagogia da autonomia, do educador Paulo Freire, e considerando as recomendações do Relatório⁵⁹ de Avaliação do I Curso, que ocorreu nos anos de 2009 e 2010. Segundo o Relatório Final do II Curso (2014),

[o] diferencial foi o de constituir grupos permanentes de intervenção local, a partir do exercício da docência e da orientação educacional nas unidades escolares, como elos da CTARD no DF. Neste sentido, do formulário de inscrição online dos profissionais de educação candidatos a este II Curso, constaram informações de identificação pessoal, formação e experiência docente e tecnológica e um pré-projeto de intervenção local, que permitiram objetivar o processo de seleção e organização de 11 turmas e, posteriormente, no módulo X, de 18 grupos temáticos abrangendo 29 temas em EJA (Relatório Final II Curso, 2014, p. 32).

Esse diferencial de organização, que também foi utilizado no III Curso, permitiu que os cursistas se agrupassem, inicialmente, por turmas, e, posteriormente, no Módulo X, em grupos por eixos temáticos e segmentos. Essas turmas formadas no início tinham como base o formulário de inscrição on-line e, junto a esse formulário, foi criado um banco de dados com o perfil dos cursistas, que era constantemente atualizado para que fossem gerados relatórios periódicos do processo de cada participante.

Esses relatórios permitiam não só acompanhar os cursistas, mas toda a estrutura e organização do curso. O novo agrupamento ao final teve o intuito de não só dividir por temáticas e segmentos, mas também distribuir os cursistas entre os professores orientadores para o Projeto de Intervenção Local - PIL, alinhando a área de interesse dos cursistas com a dos professores. Dessa maneira, foi possível que um mesmo professor

⁵⁹ Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1514>. Acesso em: out. 2017.



orientador pudesse desenvolver as respectivas orientações junto a vários cursistas ao mesmo tempo.

Em 2014, realizou-se o III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (2014/2015)⁶⁰, que aconteceu na Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, foi fruto da parceria entre a UnB e o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com o apoio da Universidade Aberta do Brasil – UAB (RÊSES, 2014, *apud* REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014, p. 5). Tanto as duas primeiras quanto a terceira versão do curso foram consequência da contínua demanda formativa na área de Educação de Jovens e Adultos – EJA, principalmente por meio dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil – Fóruns de EJA⁶¹, enquanto movimento da sociedade civil organizada.

A proposta metodológica baseou-se no desenvolvimento de um “percurso”⁶² de aprendizagem. Por meio dessa estratégia, ao longo do curso, os participantes puderam percorrer dez módulos que se complementavam concomitantemente à elaboração do Projeto de Intervenção Local – PIL, cujo tema-problema pré-formulado na inscrição on-line foi requisito no processo de seleção e teve sua elaboração ou relato iniciado desde o primeiro módulo.

Mediante as propostas de superação de determinada realidade, demonstradas nos trabalhos de conclusão de curso, fica evidente a relevância dos projetos interativos, no sentido de que os cenários devem partir de contextos significativos para os alunos de modo a motivá-los a buscar informações, estabelecer articulações com conhecimentos, tomar decisões e elaborar uma nova organização que permita superar o obstáculo ou desafio (DAINESE; GARBIN, 2013). Nesse sentido, foram estudados os seguintes Módulos (seguindo a organização da última versão ofertada):

Quadro 1: Módulos estudados

Módulo I – Concepção de Educação a Distância – EAD em Comunidade de Trabalho-Aprendizagem em Rede (CTAR), Ferramenta <i>Moodle</i> e Portais;
Módulo II – EJA Trabalhadores e o mundo do trabalho
Módulo III – Introdução Conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania

⁶⁰ Coordenado pelo Professor Dr. Erlando da Silva Rêses.

⁶¹ Para mais informações sobre os Fóruns de EJA acessar: www.forumeja.org.br.

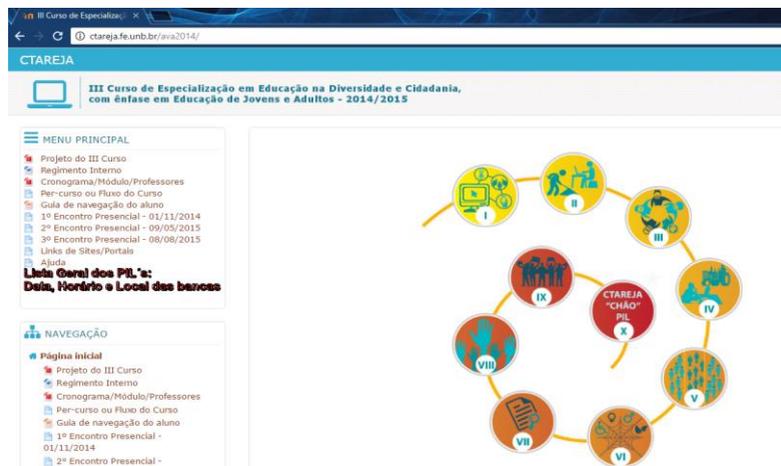
⁶² Para mais detalhes acessar: <http://forumeja.org.br/node/2552>.

Módulo IV – Sujeitos da EJA Trabalhadores
Módulo V – Educação para Populações Específicas: Indígena, Quilombola e Campo
Módulo VI – Educação de Temas Específicos: Ambiental, Governo, Étnico-raciais, Especial
Módulo VII – Avaliação
Módulo VIII – EJA Trabalhadores - Legislação e Políticas Públicas em Educação - Instrumentos de Avaliação das políticas públicas
Módulo IX – Aspectos político-pedagógicos da EJA Trabalhadores
Módulo X – Transformando a realidade: Projeto de Intervenção Local (PIL) Integrado e Participativo em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.

Fonte: elaborado pelo autor

As imagens abaixo dão um panorama de como esses módulos foram pensados em forma de “espiral” e centralidade no PIL, no sentido de orientar um percurso:

Figura 2: Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem do III Curso de Especialização



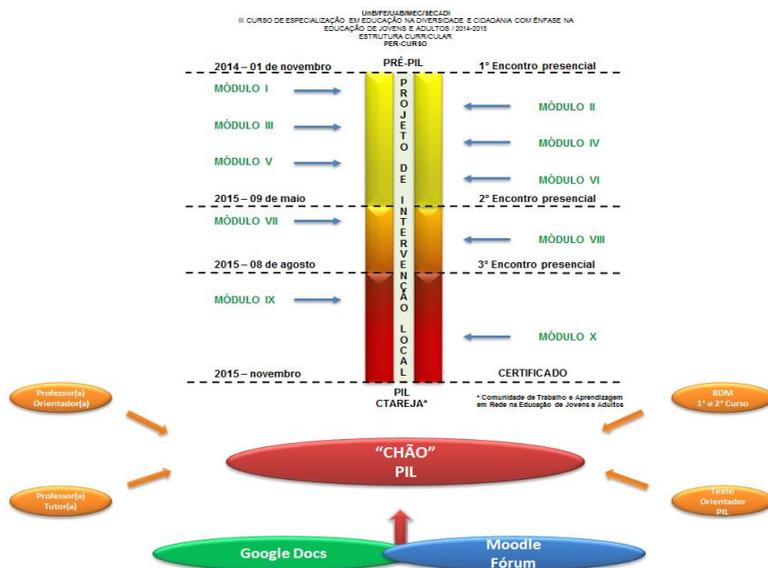
Fonte: AVA – III Curso de Especialização (2015)

O III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como em seus antecessores, foi organizado e estruturado por meio da utilização das tecnologias. Um curso a distância demanda articulação e coerência entre o fazer pedagógico e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Desse modo, a utilização das linguagens escrita, audiovisual e corporal, por



meio de textos, vídeos e vivências integrativas foi pensada de maneira a atender o público ao qual os cursos se destinaram. Essas tecnologias permitiram promover experiências na Educação a Distância (EaD) tanto para os cursistas como para os professores, tutores e coordenação colegiada na formação da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD).

Figura 3: Per-curso do III Curso de Especialização



Fonte: AVA – III Curso de Especialização (2015).

O Portal dos Fóruns de EJA do Brasil foi um ambiente virtual imprescindível nos três cursos de especialização pelo fato de servir não só de repositório de conteúdo e ambiente virtual multimídia em relação aos temas trabalhados no decorrer dos módulos, mas também devido à sua importância política e social no contexto dos movimentos sociais em prol da Educação de Jovens e Adultos.

Grande parte dos textos e recursos audiovisuais utilizados no decorrer dos três cursos de especialização foram oriundos de acervos do Portal, mostrando sua relevância como espaço concreto-virtual para a construção de conhecimento e diálogo entre seus interlocutores. Além disso, é importante destacar que as três versões do curso encontram-se disponíveis⁶³ dentro do Portal para quem desejar realizar as leituras dos

⁶³ Disponível por meio do endereço eletrônico <http://forumaja.org.br/node/2357>.



textos e vislumbrar os diversos recursos audiovisuais. Nesse contexto, é possível afirmar que o Portal, no decorrer de sua trajetória, se superou como aparato tecnológico, tornando-se uma “extensão” ou espaço virtual de organização do movimento social em favor e fortalecimento da luta pela EJA Trabalhadores.

O Curso de Especialização utilizou ferramentas que permitiram seu desenvolvimento com fluidez e organização. Além do Portal, outras estratégias foram utilizadas visando a uma experiência gradual e engrandecedora do ponto de vista formativo de professores de EJA. É importante ressaltar que entre o I e o III Curso de Especialização, que ocorreram, respectivamente, em 2009/2010 e 2014/2015, algumas mudanças a rearranjos tecnológicos foram necessários como consequência das avaliações dos cursistas. Assim, algumas inovações foram pensadas visando cobrir lacunas deixadas no decorrer do percurso. A seguir, veremos algumas delas e como se deu a prática tecnológica no contexto de um curso de especialização.

O primeiro elemento que merece destaque é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se deu por meio do *software livre*⁶⁴ Moodle. Sua utilização ocorre em todo o mundo, sendo amplamente incorporado em cursos de graduação e de pós-graduação. O Moodle foi utilizado nas três versões do curso, sendo que em cada uma delas foi utilizada uma versão diferente do *software*, o que implicou mudanças de cunho estrutural e organizacional no curso.

Um dos maiores desafios em ambientes virtuais de aprendizagem é lidar com os diferentes níveis de práticas e experiências tecnológicas do público. O fato de estarmos em uma era tecnológica não significa que todos possuem domínio das tecnologias digitais. Percebe-se que ainda há grande dificuldade por parte dos cursistas em compreender as potencialidades da tecnologia como linguagem, principalmente no campo educacional. Quando tratamos da EaD com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, é preciso pensar em metodologias de ensino mais

⁶⁴ “*Software livre*” se refere à liberdade dos usuários executarem, copiarem, distribuírem, estudarem, modificarem e aperfeiçoarem o *software*. Mais precisamente, refere-se a quatro tipos de liberdade, para os usuários: a liberdade de executar o programa, para qualquer propósito (liberdade número 0); a liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo para as suas necessidades (liberdade número 1). Acesso ao código-fonte é um pré-requisito para esta liberdade; a liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar o seu próximo (liberdade número 2); a liberdade de aperfeiçoar o programa e liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda a comunidade se beneficie (liberdade número 3). Acesso ao código-fonte é um pré-requisito para esta liberdade. Para mais informações acessar <http://forum.eja.org.br/node/787>.



ativas, centradas no estudante com foco em sua maior autonomia (BELLONI, 2003).

Desse modo, nas três versões do curso foi necessário pensar em estratégias para mostrar aos cursistas que o AVA não era um ambiente hostil, pelo contrário, é uma ferramenta capaz de unir as pessoas virtualmente, promover diálogos, construções e enriquecer a luta em prol da EJA. O AVA utilizado possui inúmeras ferramentas capazes de propiciar a interação entre os cursistas. Assim, um módulo de ambientação tecnológica e introdutória do curso foi proposto visando instigar os cursistas a utilizarem o *Moodle* e as demais ferramentas e a se adaptarem à estrutura do curso como um todo. Vale destacar que, mesmo valendo-se de outras estratégias, o *Moodle* não foi utilizado em seu potencial máximo.

O segundo elemento que agregou foi a Biblioteca Digital de Monografias (BDM)⁶⁵ da Universidade de Brasília – UnB. O objetivo em utilizá-la foi ter um acervo das produções acadêmicas advindas das três versões do curso de especialização. Essa biblioteca foi criada no primeiro curso e serviu de orientação os cursos seguintes. Os cursistas puderam, então, ter como referência aos Projetos de Intervenção Locais (PILs) anteriores, o que permitiu a elaboração de PILs com temas exclusivos e diversificados.

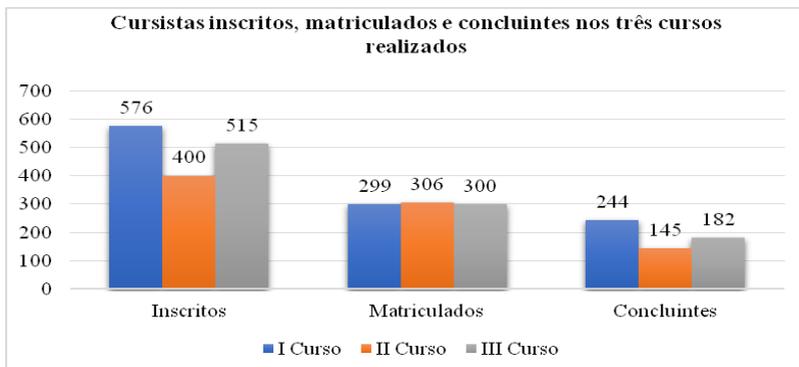
O Portal dos Fóruns de EJA também possui importante papel no que diz respeito ao abrigo de diversas produções acadêmicas no campo da EJA no Brasil, principalmente no nível da graduação e da pós-graduação.

Importante destacar a relevância dos Projetos de Intervenção Local no contexto das três versões do curso de especialização, pois os PILs referem-se a um conjunto de propostas que buscam solucionar uma problemática por meio de ações que atinjam uma determinada realidade (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014). Cada Projeto de Intervenção Local tem um tema, um contexto, uma problemática inerente à realidade local que deve ser analisada dentro de suas particularidades, estando o cursista implicado, necessariamente.

O cursista-pesquisador exerce o papel não apenas de compreender essa realidade dada, mas de abstrair elementos para que uma análise mais profunda possa ser feita, buscando trazer possíveis soluções e intervenções práticas de resolução dessas dificuldades.

⁶⁵ Disponível em: <http://bdm.unb.br/>. Acesso em: out. 2017.

Gráfico 1: Ingressantes e concluintes nas três versões do Curso de Especialização



Fonte: Relatórios finais das três versões do curso (2011, 2014 e 2016).

A partir de levantamento feito na Biblioteca Digital de Monografias, e com o desencadeamento dos três cursos de especialização executados, somam-se, ao todo, 260 PILs. É importante destacar que essa quantidade total de PILs não reflete o número total de cursistas (ver gráficos a seguir), pois uma das possibilidades dentro do curso foi de elaborar o PIL individualmente ou em grupo. Isto significa que parte dos PIL foram feitos a partir de um coletivo de professores visando à solução de problemas de determinada realidade local. Seguem abaixo dados relativos aos cursistas e aos PILs realizados nas três edições do curso.

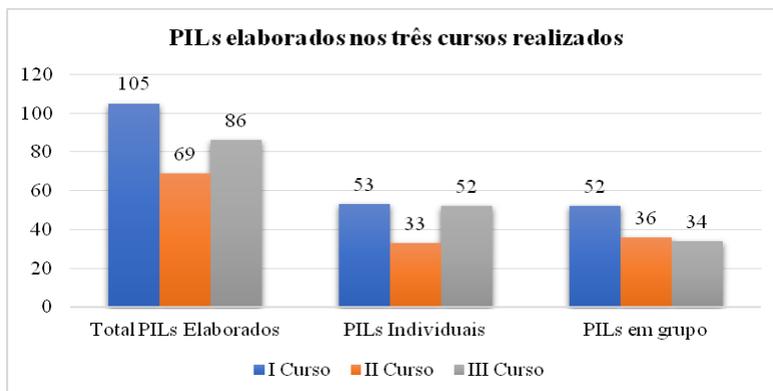
Quadro 2: Números absolutos e percentuais de inscritos, matriculados e concluintes

Curso	Número de Inscritos	Número de Matriculados	% de matriculados em relação aos inscritos	Número de Concluintes	% de concluintes em relação aos matriculados
I Curso	576	299	51,90%	244	81,60%
II Curso	400	306	76,50%	145	47,38%
III Curso	515	300	58,25%	182	60,66%

Fonte: Relatórios finais das três versões do curso (2011, 2014 e 2016)



Gráfico 2: Projetos de Intervenção Local das três versões do Curso de Especialização



Fonte: Relatórios finais das três versões do curso (2011, 2014 e 2016)

Quadro 3: Números absolutos e percentuais de PILs elaborados individualmente e em grupo

Curso	Total PILs Elaborados	PILs Individuais	% de PILs individuais	PILs em grupo	% de PILs em grupo
I Curso	105	53	50,48%	52	49,52%
II Curso	69	33	47,83%	36	52,17%
III Curso	86	52	60,47%	34	39,53%

Fonte: Relatórios finais das três versões do curso (2011, 2014 e 2016)

É possível perceber que, diferente do que se vê em outros cursos de pós-graduação, a quantidade de PILs elaborados em grupo é alta, mostrando que o interesse em se trabalhar em grupo sobressai ao individual. Além de que, conjuntamente, é possível buscar soluções implicadas ao PIL de forma abranger o interesse coletivo.

O terceiro elemento que o curso buscou agregar de maneira mais intensa, foi a interatividade entre cursistas por meio do fórum de discussão, utilizado para favorecer o diálogo entre cursistas, tutores, professores, coordenação e suporte tecnológico. A intenção na utilização dessa ferramenta foi além da simples postagem de atividades por parte dos cursistas, foi analisar a maneira como se davam essas interações.

Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as



condições de auto-aprendizagem. (BELLONI, 2003, p. 31).

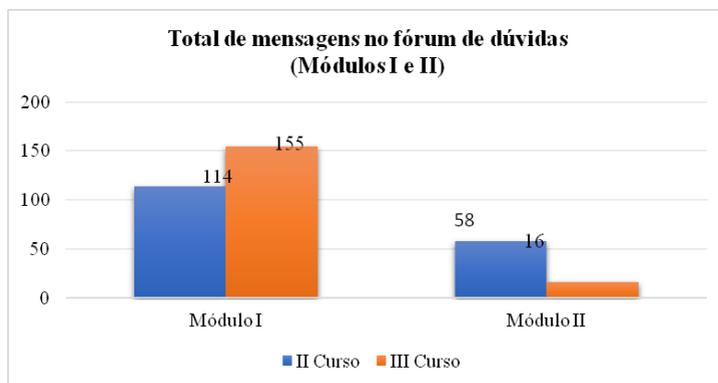
O desafio da interatividade é sempre um ponto preocupante em cursos a distância, pois trata-se de uma ação que em raras vezes ocorre de maneira espontânea. É necessário estímulo para que haja essa interação entre os integrantes de uma mesma turma e cabe, principalmente, ao tutor essa responsabilidade, visto que ele acompanha a turma sistematicamente do início ao fim do curso e conhece, então, o perfil e as características dos cursistas que as compõem.

O uso dos fóruns não se restringiu apenas aos conteúdos referentes a cada módulo. Essa ferramenta foi utilizada também para comunicação da equipe formadora junto à coordenação e também dos alunos junto ao suporte tecnológico. No que tange ao suporte tecnológico, é importante destacar esse recurso como forma de reduzir os ruídos em relação ao ambiente virtual. A dificuldade em utilizar a plataforma pode ser gerar desestímulo por parte dos cursistas, podendo levar à evasão. Ter um pedagogo com formação em tecnologia de aprendizagem colaborativa responsável à frente dessas dificuldades tecnológicas propicia aos cursistas maior segurança quanto à utilização das ferramentas digitais e favorece o estímulo à continuidade do curso.

As dificuldades foram intensas no começo do curso, principalmente no primeiro módulo, em que muitos cursistas ainda não estavam acostumados à utilização do AVA. Como estratégia de suprir a alta demanda por solução de dúvidas relacionadas ao ambiente tecnológico, foi criado um tutorial de perguntas mais frequentes explicando cada etapa a ser seguida, reduzindo a quantidade excessiva de mensagens em relação a uma mesma pergunta. As dúvidas foram se reduzindo gradativamente no decorrer do curso.

Abaixo é possível visualizar o quantitativo dessas mensagens, apontando a alta demanda no começo do curso e a queda dessas mensagens no módulo seguinte. É possível afirmar que a queda brusca dessas mensagens diz respeito ao suporte oferecido às dúvidas e às dificuldades enfrentadas, bem como a familiarização dos cursistas com o AVA, potencializada após o primeiro encontro presencial em que os participantes conhecerem a coordenação, os tutores, os professores e a estrutura envolvidos no curso.

Gráfico 3: Quantidade de interações no Fórum de dúvidas



Fonte: AVA – III Curso de Especialização (2015)

O quarto elemento, considerado um “salto” tecnológico no que diz respeito às orientações dos PIL, implementado no Módulo X do II e III Curso, foi o *Google Docs*. Essa ferramenta permite criar, editar e compartilhar documentos de texto de maneira totalmente on-line e colaborativa. O texto pode ser feito individualmente ou em grupo, podendo todos os membros editarem o documento ao mesmo tempo e interagirem entre si. Além disso, o texto do PIL era compartilhado com o professor orientador e tutor, para que esses pudessem acompanhar a elaboração e contribuir com as devidas orientações.

Figura 3: Fórum do Módulo I do III Curso de Especialização

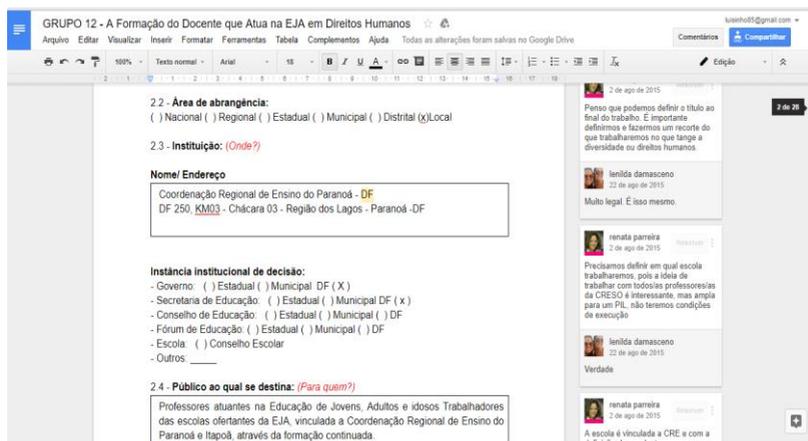
Tópico 1 - Auto-apresentação e criação de vínculos de compromisso na construção da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em EJA (CTAREJA)		ANTONIO GOMES BASÍLIO		43	0	ANTONIO GOMES BASÍLIO Qua, 19 Nov 2014, 20:20
Tópico 3 - Ambientação e navegação na ferramenta Moodle e demais		LUCIANO MATOS DE SOUZA		33	0	Eliane Dias Dos Reis Qua, 19 Nov 2014, 15:16
Tópico 2 - Construção Coletiva e Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em EJA (CTAREJA)		LUCIANO MATOS DE SOUZA		34	0	Eliane Dias Dos Reis Qua, 19 Nov 2014, 14:56
Tópico 2 - Construção Coletiva e Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em EJA (CTAREJA)		CARLA ANDRÉIA SIMÃO DOS SANTOS		83	0	Paulo Antonio da Silva Qua, 19 Nov 2014, 12:12
Tópico 1 - Auto-apresentação e criação de vínculos de compromisso na construção da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em EJA (CTAREJA)		CARLA ANDRÉIA SIMÃO DOS SANTOS		48	0	Waleska Miranda Lima Qua, 19 Nov 2014, 08:17
Tópico 2 - Construção Coletiva e Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em EJA (CTAREJA)		JOELMA OLIVEIRA MOURA		21	0	Irene Tavares Dourado Ter, 18 Nov 2014, 20:31
Fórum de dúvida - Turma H		MARIA DO SOCORRO SILVA LINHARES		12	0	Shirley Vasconcelos Piedade Ter, 18 Nov 2014, 16:20
Tópico 1 - Auto-apresentação e criação de vínculos de compromisso na construção da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em EJA (CTAREJA)		RAUL RODRIGUES DOS SANTOS		43	0	Rodrigo Beserra Da Silva Seg, 17 Nov 2014, 19:08
Tópico 2 - Construção Coletiva e Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em EJA (CTAREJA)		CLAUDIO AMORIM DOS SANTOS		51	0	CLAUDIO AMORIM DOS SANTOS Seg, 17 Nov 2014, 18:55
Tópico 1 - Auto-apresentação e criação de vínculos de compromisso na construção da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em EJA (CTAREJA)		LILLIAN VIEIRA DA ROCHA RIBEIRO		41	0	Maria do Rosário Cordeiro Rocha Seg, 17 Nov 2014, 12:09

Fonte: AVA – III Curso de Especialização (2015)

Um dos desafios enfrentados no decorrer do curso foi encontrar uma maneira de coordenar a orientação dos PIL pelos professores e tutores junto aos cursistas. Em um curso na modalidade a distância, buscando coerência com tal perspectiva e respeitando as dificuldades atreladas à distância geográfica e tempo, demandava-se que tais orientações fossem, também, a distância.

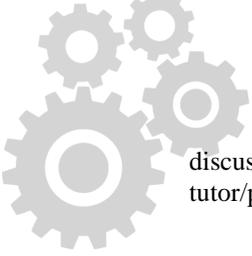
Esse foi um avanço do ponto de vista qualitativo das orientações, visto que cada PIL individual ou em grupo poderia ter orientação dedicada de cada professor/tutor, e também uma novidade para muitos cursistas, professores e tutores. Como a estrutura do *Google Docs* era muito aproximada dos editores de texto tradicionais, não houve dificuldade e resistência em sua utilização, visto que a praticidade de se elaborar o PIL e ser orientado de qualquer lugar do mundo foi um atrativo a todos. Claro que, dentro da perspectiva das orientações, existiram cursistas e professores que marcaram encontros presenciais.

Figura 4: PIL em elaboração e orientação pelo Google Docs



Fonte: AVA – III Curso de Especialização (2015)

O quinto elemento que merece destaque é o *WhatsApp*, um dos aplicativos mais utilizados em todo o mundo, que possui diversas funcionalidades e possibilidades de uso. Tratando-se de um curso a distância, o aplicativo contribuiu para a comunicação escrita, oral e audiovisual, síncrona e assíncrona. O espaço formal (AVA) dos cursos de especialização dentro do *Moodle*, nem sempre era o mais acessível em determinados momentos, por fatores como dificuldade em se ter boa conexão com a internet, servidor fora do ar ou pelo simples fato de ter que operar várias etapas (ações/clicques) para chegar até os fóruns de



discussão para comunicar com os demais colegas e também com o tutor/professor.

*Em situações de aprendizagem a distância, a **interação** pessoal entre professores e alunos é extremamente importante e neste caso o uso do telefone pode ser de grande eficácia, sendo totalmente diferente do uso pelo estudante de um programa informático mesmo que este lhe ofereça muitas **possibilidades interativas**: na primeira situação há intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter socioafetivo, enquanto na segunda há busca e troca de informações. Em ambas as situações pode e deve ocorrer aprendizagem, e os dois tipos de meios evocados podem e devem ser úteis e complementares para a EAD (BELLONI, 2003, p. 58, grifos nossos).*

O aplicativo *WhatsApp* permitiu que, com apenas um clique, fosse possível acompanhar orientações e discussões de suas turmas/grupos. É importante destacar que foi, principalmente por meio dele, que os tutores conseguiram certa proximidade com os cursistas, contribuindo para a não evasão e para um tom menos formal e mais amistoso nas relações interpessoais. O *WhatsApp* permitiu ainda a aproximação nas orientações, afastando a sensação de abandono que, por muitas vezes, acomete os cursos a distância.

O sexto elemento é o *Skype*. O curso aconteceu em polos variados e distantes uns dos outros, e dele participaram professores da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (Ride) em âmbito federal (Institutos Federais Brasília e Goiás), estadual (GO e MG), distrital e municipal (Goiás: Águas Lindas de Goiás, Alto Paraíso, Cidade Ocidental, Formosa, Luziânia, Novo Gama; Planaltina de Goiás; Santo Antônio do Descoberto; Valparaíso; Minas Gerais: Cabeceira Grande e Unaí). A questão geográfica impossibilitou a presença de tutores e professores em determinadas reuniões junto à coordenação colegiada, e, nesse sentido, o *Skype* contribuiu para reunir essas pessoas na participação de reuniões e orientações.

Vale destacar que existem vários programas gratuitos e *softwares* livres que fazem videochamadas disponíveis, e que a escolha do *Skype* foi devido à maior familiaridade dos cursistas e da coordenação com o aplicativo.

Orientações de PIL, assim como reuniões semanais com tutores e professores, foram realizadas pelo programa com aqueles que não puderam estar presencialmente. Isso ocorreu devido à necessidade de



um curso na modalidade a distância precisar se adequar à proposta tecnológica e inovar para além do ambiente formal de aprendizagem.

Todas as ferramentas tecnológicas utilizadas, incluindo o Portal, foram importantes para a consolidação dos PILs no que diz respeito à intervenção na realidade local. A proposta não foi apenas da apropriação do conhecimento, mas de produzir conhecimento mediado pelas tecnologias. Apesar de estarmos em uma era informatizada, as pessoas nem sempre acompanham os avanços que de fato ocorrem. Nesse sentido, vale destacar o cuidado necessário para com essas pessoas, buscando agregá-las nessas ferramentas e orientá-las não só quanto às potencialidades dos meios tecnológicos, mas principalmente quanto às consequências que a tecnologia promove em nossas vidas.

Além das ferramentas tecnológicas, que permearam o percurso nas três ofertas do curso de especialização e tiveram um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, outras estratégias foram utilizadas visando à ampla compreensão do contexto da diversidade e cidadania e também do autoconhecimento. A primeira delas foram os encontros presenciais, cujo objetivo era aproximar os cursistas das realidades vividas por milhões de brasileiros que são, muitas vezes, negligenciadas e invisíveis.

Os cursistas tiveram quatro opções de escolha para a saída a campo, levando em consideração seus interesses na temática e limite de quantidade de visitantes por espaço. O primeiro local foi o Quilombo Mesquita, no município Cidade Ocidental – GO, onde se tratou da Educação Quilombola. O segundo foi o Assentamento Oziel Alves III, no Núcleo Rural Pipiripau em Planaltina – DF, onde a vivência foi relacionada à educação do campo. O terceiro foi o Assentamento Colônia I, no município de Padre Bernardo – GO, onde se discutiu também a educação do campo. Por fim, o quarto foi o Serpajus – Serviço Paz, Justiça e Não-violência, no bairro Pedregal, do município de Novo Gama – GO, onde se discutiu a educação ambiental.

Os encontros presenciais foram singulares, pois propiciaram a vivência presencial de determinada realidade, o que foi um fator de sucesso para os PIL, visto que buscaram, a partir de um diagnóstico emancipador, solucionar uma problemática, por meio de ações que buscassem atingir uma determinada realidade (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014, p. 66).

Seguindo a lógica de filmagens e outras práticas envolvendo os recursos audiovisuais do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, a coordenação colegiada das três ofertas do Curso tiveram a preocupação em registrar os encontros presenciais por meio de fotografias e filmagens. Essa estratégia



permitiu não só a visualização posterior pelos cursistas ausentes nos encontros, mas também que utilização do material como recurso pedagógico no processo formativo. Todas as discussões, apresentações e diálogos foram registrados, permitindo, assim, dar continuidade aos debates do encontro presencial no ambiente virtual de aprendizagem.

Somando as gravações audiovisuais dos três cursos, foram publicados mais de 1.200 minutos de gravações no Portal, em aproximadamente 77 vídeos, além de centenas de fotos. No I Curso, foram gravados 44 vídeos, totalizando 330 minutos; no II Curso foram gravados 13 vídeos, totalizando 328 minutos; e no III Curso foram gravados 20 vídeos, totalizando 543 minutos.

Entre essas gravações estão os encontros presenciais, falas em mesas de aberturas, debates, plenárias, avaliações, apresentações de conteúdo, orientações, apresentação dos PIL, visitas a campo, entre outros materiais. A imagem a seguir ilustra como essas publicações estão postas no Portal.

Figura 5: Recursos audiovisuais do Encontro presencial do III Curso de Especialização

The image shows a screenshot of the 'fóruns eja Brasil' website. At the top, there is a navigation bar with the following items: 'Quem Somos', 'Fóruns de EJA', 'Temas da EJA', 'Segmentos', 'Multimídia', 'Encontros', 'Paulo Freire', and 'Cursos'. Below the navigation bar, the main content area features a video player titled 'Vídeos do 2º Encontro Presencial do III Curso de Especialização em EJA - 09/05/2015'. The video player shows a classroom setting with several people seated at tables, and a person standing at the front. The video title is 'Assentamento Oziel Alves III - 2º Encontro Presencial d...'. To the left of the video player is a 'MENU' section with a list of topics including 'Construção Coletiva', 'Agenda Territorial', 'VI CONFINTEA', 'CONAE', 'PNE', 'FNPE', 'FNE', 'CNAEJA', 'CNE', 'Centros de Referência', 'Reunidas Técnicas', 'FUNDEB', 'PBA', 'PNLD - EJA', 'Economia Solidária', 'Educação Popular', 'Transdisciplinaridade', 'Pesquisa-ação', 'Conexões Internacionais', 'Links', 'Revistas da EJA', 'Divulgação', and 'Fale conosco'. To the right of the video player is a 'TECNOLOGIAS' section with a list of items including 'Software Livre', 'Acesso Aberto', 'Telecentros', 'Cuidados com a saúde', 'Condições de Trabalho', 'Pedagogia e TIC', and 'Informação e Inclusão'. Below the 'TECNOLOGIAS' section is a 'LEGISLAÇÃO' section with a graphic titled 'Leis / Normas' and 'LDB 96'. At the bottom right, there is a 'MOBILIZE-SE!' section.

Fonte: Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (2017)

A segunda atividade que procurou superar as ferramentas tecnológicas e tiveram um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem foi a vivência integrativa Rio Aberto. Segundo a criadora da vivência Maria Adela Palcos, o Rio Aberto “forma identidade própria

ao reunir determinados conhecimentos e técnicas num sistema de trabalho psicocorporal que visa o desenvolvimento do ser humano”⁶⁶.

Figura 6: Momento da vivência “Rio Aberto” no 3º Encontro presencial do III Curso de Especialização



Fonte: Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (2017)

Essa atividade aconteceu nos encontros presenciais e buscou, acima de tudo, a integração entre cursistas, tutores e professores, além de promover novos conhecimentos a respeito da consciência corporal. Segundo Maria Adela, a atividade busca a integração dos planos físico, emocional, mental e espiritual e está fundamentada nos princípios de liberdade e confiança no potencial humano.

Essa experiência vivenciada pelos cursistas foi inédita para a maioria. Para muitos, o novo, o desconhecido, gera desconfiança e travamento, para outros, é a oportunidade de vislumbrar novos horizontes do autoconhecimento. O Portal vem acompanhando esse trabalho há algum tempo e compartilha a experiência para o Brasil todo por meio de vídeos e também da divulgação dos encontros.

⁶⁶ Mais informações no endereço eletrônico <http://www.rioaberto Brasilia.com.br/>. Acesso out. 2017.



Figura 8: Atividade de vivência “Rio Aberto” no 3º Encontro presencial do III Curso de Especialização



Fonte: Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (2017)

Considerações Finais

As práticas educativas, pedagógicas, políticas e tecnológicas em Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania se mostram compreendidos em uma teia de informações e contextos que se torna fundamental, na atual conjuntura de instabilidade política que o País está vivendo, traçar estratégias visando à mudança, sempre levando em consideração as conquistas da sociedade em prol da EJA e da educação como um todo. A proposta de uma educação/formação para a diversidade objetiva promover o desenvolvimento humano, procurando a afirmação de identidade do povo brasileiro, tendo o trabalho como atividade humana criativa (UNB, 2014).

Desse modo, uma das forças motrizes para promover as mudanças de que precisamos na educação, sobretudo na EJA envolve o coletivo de pessoas, que se mostra capaz de ainda superar a realidade que estamos enfrentando. A própria origem do Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA mostra que a sociedade civil organizada é capaz de se articular e lutar por uma educação de qualidade e voltada para públicos específicos.

Entender as dinâmicas sociais implica compreender que as mudanças ocorridas na sociedade até hoje foram fruto da práxis humana, que sofreu transformações por meio de sua atividade, visto que é produto da consciência e orientada para determinada finalidade.



Os Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA, propiciaram uma tentativa de movimento em mostrar o caminho de dar voz aos sujeitos da EJA por meio da formação continuada de docentes.

Além dessa percepção de mudança pelos educandos, os professores da EJA têm ficado em alerta quanto ao movimento de retirada de direitos, que implica diretamente os jovens e adultos trabalhadores, incluindo os próprios docentes. Dessa maneira, a formação continuada deve continuar sendo uma das prioridades dentro das políticas públicas para a EJA, pois trata-se de um público com história e trajetória social, racial, territorial que necessitam ser conhecidas, para que os projetos sejam assertivos e deem conta da realidade e da condição do público que atende.



Referências

ANGELIM, M. L. P. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3 ed. Campinas: Autores associados, 2003 (Coleção educação contemporânea).

DAINESE, C. A.; GARBIN, T. R. **Aprendizagem baseada em projeto**: um modelo de intervenção e avaliação para EAD. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD/UFOP, 2013.

FÓRUM EJA BRASIL. **Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n.2-3, p.161-174, jan./dez. 2008.

REGO, E. D.; SOUSA, C. A. L. de; VIEIRA, M. C. **A Diversidade na EJA em um Curso a Distância**: uma pesquisa avaliativa em questão. Brasília: Paralelo 15, 2014.

REGO, E. D.; SOUSA, C. A. L. de; VIEIRA, M. C. **Relatório de avaliação interna do curso de especialização na diversidade e cidadania, com ênfase na educação de jovens e adultos**. Brasília. Universidade de Brasília – UnB, 2011.

RÊSES, E. da S. Apresentação. *In*: REGO, E. D.; SOUSA, C. A. L. de; VIEIRA, M. C. **A Diversidade na EJA em um Curso a Distância**: uma pesquisa avaliativa em questão. Brasília: Paralelo 15, 2014



SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (orgs.). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)** / Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade Brasília, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos 2014-15**. Faculdade de Educação – FE/UnB. Brasília, 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Orientação para elaboração do Projeto de Intervenção Local do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos 2014-15**. Faculdade de Educação – FE/UnB. Brasília, 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório Final do II Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. Universidade de Brasília – UnB, 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório Final do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos 2014-15**. Faculdade de Educação – FE/UnB. Brasília, 2016.



Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil: a Formação ao(a) Pedagogo(a) e sua imersão em Movimentos Sociais da Cidade

Danielle Estrela Xavier

Considerações Iniciais

Este trabalho tem o objetivo de, por meio da reflexão e sistematização de algumas experiências vividas por mim e por alguns estudantes que também participaram da equipe de auxiliares de pesquisa do Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, registrar as significações das vivências enquanto pedagoga, pesquisadora e militante em formação, a partir do contato com os movimentos sociais, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT), durante o curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), e de mostrar como essa trajetória repercutiu positivamente na imersão nos movimentos sociais da cidade de Ceilândia, no Distrito Federal (DF).

Ao relembrar os fatos narrados à frente, e tantos outros que, por diversas razões, não puderam ser acrescentados a este trabalho, percebi, através do exercício reflexivo, o quanto amadureci e o quão significativo seria poder partilhar experiências e conhecimentos com pessoas que experimentaram e outras que poderão vir a experimentar processos formativos semelhantes.

Como a quase maioria dos moradores de Ceilândia-DF, onde resido, tenho descendência nordestina. Considerada a cidade do DF com maior número de imigrantes nordestinos, 158.623, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) (CODEPLAN, 2015), Ceilândia, fruto da luta e da resistência dos seus moradores, construtores de Brasília, é também inspiração para muitas pessoas que vivenciam e acreditam na luta dos movimentos sociais e populares. No entanto, mesmo com um histórico marcante, grande parte da nova geração de seus moradores não conhece a história da cidade. Eu, particularmente, era uma dessas pessoas e, por muito tempo, não fazia ideia do que tinha se passado no início de sua construção.

Contudo, antes de entrar nessa história fascinante de desafios, lutas e conquistas protagonizada pelos vários trabalhadores e trabalhadoras ou

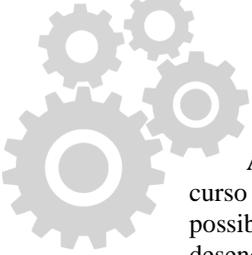


peças de outras regiões que saíram de suas terras de origem em busca de melhores condições de vida, contarei um pouco de como, tornando-me pedagoga, despertei para a militância no movimento social, sobretudo no campo da EJA/IT, o que me fez ser uma pessoa e uma profissional melhor e me tornar verdadeira filha de Ceilândia.

Para entender um pouco da minha trajetória educativa, durante a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de licenciatura em Pedagogia, busquei conhecer e registrar a história dos meus pais, que vieram da Região Nordeste – minha mãe, Zeneide Guilherme Estrela Xavier (em memória), nasceu na Paraíba; e meu pai, Vaucenir Francisco Xavier, no Ceará – para morar em Brasília, primeiramente, de favor na casa de uma irmã do meu pai e, depois de muitas dificuldades, na casa que conseguiram comprar em Ceilândia-DF.

A casa que meu pai comprou em 1984, e em que reside até hoje, fica no Setor P Sul, um dos setores que foram criados, em 1979, durante o processo de expansão de Ceilândia. Com a chegada de novos imigrantes à referida cidade, e a criação do Programa Habitacional da Sociedade de Habitações de Interesse Social (Shis), empresa que concentrava, no DF, a distribuição das unidades habitacionais dos assentamentos urbanos promovidos pelo poder público, o governo se viu obrigado a criar novos setores em Ceilândia, afinal, desde o dia da fundação da cidade com os primeiros assentados em 27 de março de 1971, o número de pessoas que chegam a essa cidade nunca parou de crescer. Meu pai, como vários moradores daquela época, pagou o ágio da casa para o antigo dono e assumiu as prestações que restavam para quitação do lote.

No início do ano de 1988, mesmo com pouco dinheiro, minha mãe matriculou-me no jardim de infância em uma escolinha particular próxima a nossa casa e, depois de algumas batalhas travadas por ela para matricular-me na rede pública de ensino, conclui o ensino fundamental, em 1996, e o ensino médio (curso Normal), em 1999, na antiga Escola Normal de Ceilândia, porém não exerci o magistério. Seis anos depois, fazendo cursinho para concurso e trabalhando no comércio, mesmo com a perspectiva de que a UnB era um sonho distante, decidi arriscar. Depois de duas tentativas (primeiro para Letras e depois Pedagogia), passei no vestibular da UnB para o curso de licenciatura em Pedagogia e fui matriculada no segundo semestre de 2006. No início, não foi muito fácil, pois, mesmo estudando em uma universidade pública, não podia deixar de trabalhar para manter-me no curso, pois eu tinha que custear transporte, alimentação, livros, apostilas, entre outras despesas.



Acredito que a maioria dos estudantes que fizeram ou fazem o curso de Pedagogia, talvez por conta de um grande leque de possibilidades de atuação, passou por momentos parecidos de encontros, desencontros, paixões e decepções, de maior ou menor intensidade, durante sua formação. E comigo não foi diferente. Já havia me encantado por educação infantil, psicopedagogia, gestão e orientação educacional, entretanto nenhum desses campos tinha despertado em mim uma grande emoção como ao ter contato com o tema que mudaria, definitivamente, o rumo do meu curso: a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. Importante ressaltar que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, consta, no artigo 37, apenas Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica. Entretanto, o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA) - Fórum EJA/DF, criado em 20/10/1989, defende como pauta de luta a definição da EJA como EJAIT⁶⁷ e, após muitos encontros, debates e documentos construídos, considera de grande importância a inclusão dessa demanda na Lei nº 5.499/2015, que aprova o Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024.

Caminhando para o sexto semestre do curso e um pouco atrasada por ter que conciliar trabalho e estudo, decidi buscar as opções para cumprimento da disciplina Projeto 3, conforme constava no currículo vigente. Contudo, a maioria dos projetos era ofertada no período vespertino e, como eu trabalhava nesse horário, tive que ver as opções do turno noturno. Foi então que vi afixado nas paredes dos corredores da faculdade um cartaz que chamou minha atenção. Tratava-se de Projeto 3 – Portal dos Fóruns de EJA do Brasil⁶⁸, coordenado, à época, pela professora Maria Luiza Pinho Pereira. No cartaz, havia um convite aos estudantes que queriam ingressar no projeto para trabalhar com movimentos sociais de EJA e com as TICs.

Encontro com a EJAIT: Amor à primeira vista

Para me encantar pelo projeto, e, a cada dia que passava, pela EJAIT, bastou participar da primeira reunião, realizada na sala localizada, naquele momento, na Faculdade de Educação (prédio FE 5). À primeira vista, senti o ambiente inquietante e fiquei impactada ao ver tantos cartazes, *banners* e *folders* pendurados e espalhados nas paredes, tantos livros, documentos, filmes, entre outros objetos, dispostos nas

⁶⁷ Para mais informações, acesse o documento final do XXI Encontro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do DF, de 02/06/2012, disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/doc.xxiejat.pdf>.

⁶⁸ Para mais informações, acesse: www.forumeja.org.br.



prateleiras. No entanto, depois de certo tempo, compreendi que tudo que estava na sala do projeto fazia sentido e que cada coisa trazia em si um pouco de cada encontro, de cada luta e de cada conquista que foi alcançada pelo movimento do coletivo dos Fóruns de EJA do Brasil ao longo dos seus 13 anos de luta e, localmente, pelos 28 anos de caminhada do GTPA-Fórum EJA/DF. E, mais do que isso, tudo que estava naquela sala também representava um pouco do “suor” derramado e de cada noite mal dormida, seja devido à preocupação, à organização ou à dedicação para realização dos eventos, encontros e documentos.

Figura 1: Sala do projeto Portal dos Fóruns de EJA do Brasil



Fonte: Ponteiro (2012).

Voltando à reunião de Projeto 3, a professora Maria Luiza Pinho Pereira pediu, no início, para cada participante se apresentar, levando em conta os seguintes pontos: nome, curso e período, o que o trouxe ao projeto, o que conhecia de EJA, de tecnologias e de movimentos sociais e quais as experiências vividas em coletivos. Cada estudante se apresentou, e, além de mim, estavam presentes: Andréia S. da Silva, Juliana Duarte Arraes, Juliana G. Pinto, Paula Cristina T. Martins, Terezinha Sant’Ana de O. Costa, estudantes do curso de Pedagogia da FE e membros da equipe de auxiliares de pesquisa do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, e Christiane F. de Oliveira, Janderson B. dos Santos e Michel P. de Araújo, alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo da UnB, Campus de Planaltina. Após as autoapresentações,



Maria Luiza Pinho Pereira expôs um breve histórico sobre o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil e falou como se daria, em princípio, a dinâmica do projeto. A equipe do Portal contava também com a participação dos então estudantes Meire Cristina Cunha, cursando Pedagogia (formada, também pela UnB, em Administração Pública) e Samuel Teixeira de S. Junior, cursando Ciência da Computação, e dos ex-estudantes Ezequiel Antônio R. Neves Pereira e João Felipe de Souza, ambos concluíram Pedagogia.

Além das leituras e discussões dos textos indicados para os encontros semanais, os estudantes deveriam se dedicar a outras atividades, como: pesquisar sobre a EJA em sua cidade de moradia, participar das atividades desenvolvidas pelo projeto e pelo GTPA-Fórum EJA/DF e apropriar-se das ferramentas do Portal (*Drupal*, *Komposer*, *gVim*, *Cinelerra* e outras), sob orientação dos estudantes mais experientes do projeto ou daqueles que passaram por ele e estavam na equipe do Portal.

Ainda meio perdida e com vontade de obter novos conhecimentos, comecei a engajar-me no projeto e a participar de várias atividades que me motivavam cada vez mais. E esse engajamento, mais do que uma demanda acadêmica, passou a ser um compromisso social e político necessário para compreender completamente o projeto. Uma das primeiras atividades de que participei como estudante do projeto foi a IX Semana de Extensão da Universidade de Brasília – “Extensão: espaço para pesquisa”, realizada entre os dias 01 a 08/10/2009, em que a equipe do Portal e os estudantes de Projeto 3, sob orientação da professora Maria Luiza Pinho Pereira, organizaram duas atividades que promoveram espaços para discutir a EJAIT. A primeira foi realizada no dia 02/10/2009, “O Nosso Portal EJA Brasil – a pesquisa em movimento e transform-AÇÃO?”; e a segunda, no dia 05/10/2009, “Educação de Jovens e Adultos - EJA: O desafio que nos une internacionalmente”. É importante registrar que o tema dessa última atividade foi escolhido em virtude da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia)⁶⁹, que estava prevista e foi realizada entre os dias 01 a 04 de dezembro do mesmo ano, em Belém/PA.

⁶⁹ A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia) envolveu os países-membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as agências das Nações Unidas, as agências multilaterais e bilaterais de cooperação, as organizações da sociedade civil, o setor privado e os aprendizes de todas as regiões do mundo para proporcionar o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. Para mais informações, acesse: <http://www.forumeja.org.br>.



Ainda no mês de outubro de 2009, participei também de outros dois grandes acontecimentos: I Seminário Proeja-DF Integração da Educação Profissional à EJA, realizado no dia 08, no auditório do Centro de Educação Profissional (CEP) de Ceilândia, em que participei apenas como ouvinte; o XVIII Encontro de Educação de Jovens e Adultos - EJA do DF e Conferência Livre de Educação, realizado no dia 24, que tinha por tema: "Desafios e perspectivas da EJA no DF: por uma educação libertadora de jovens e adultos trabalhadores no DF". Na ocasião do referido encontro, além de auxiliar a equipe do Portal no registro audiovisual do evento, sob a orientação de Juliana Duarte Arraes, Andréia Soares da Silva e Meire Cristina Cunha, participei das discussões e da construção de dois documentos que foram discutidos e aprovados em plenária, a saber: o documento base para a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010, que seria realizada no ano seguinte em Brasília/DF, e o documento que continha as pautas de luta do GTPA-Fórum EJA/DF. Presenciei, também, a assinatura do termo de compromisso assumido, em plenária, por representantes das instituições parceiras⁷⁰ que se comprometeram a:

[...] envidar todos os esforços políticos, econômicos e administrativos pelo desenvolvimento integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos-EJA no DF, proclamando-o território livre do analfabetismo, em três anos, como parte da construção de uma sociedade sustentável. (GTPA-FÓRUM EJA/DF, 2009, p. 1)⁷¹.

A partir desse dia, percebi que, mais que um suporte tecnológico, minha participação nos encontros seria importante para iniciar e fortalecer minha formação política. Após algumas experiências vividas, ainda na graduação, pude contribuir para a pesquisa de mestrado de Meire Cristina Cunha quando fiz parte do grupo de entrevistados/pesquisados, em que, concordando com outros dois colegas, Luís Fernando C. da Costa e Maria Emília C. Rodrigues, entendemos “educação política como aquela capaz de fazer o sujeito compreender melhor a realidade social que o cerca. Perceber e entender o mundo a sua volta. Principalmente, ser capaz de conscientizá-lo e dar-lhe elementos para transformar essa realidade” (CUNHA, 2017, p. 130).

⁷⁰ São elas: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do DF, GTPA-Fórum EJA/DF, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e Universidade de Brasília.

⁷¹ Documento disponível em

<http://forumeja.org.br/df/files/Termo%20de%20compromisso%20-%20GTPA.pdf>.



Para além da questão tecnológica e da participação no movimento social, outra experiência riquíssima que o projeto me proporcionou foi conhecer o Movimento Vital Expressivo Rio Aberto⁷². Uma vez por mês, na época era toda última terça, os estudantes são direcionados a participar da aula aberta que é realizada, com apoio da FE, na Praça Chico Mendes do campus Darcy Ribeiro da UnB.

Criado por Maria Adela Palcos, em Buenos Aires, em 1966, como sistema *Rio Abierto*, desenvolve-se em 11 países e se caracteriza por ser um espaço de desenvolvimento humano em que se busca, por meio de técnicas integradas, como movimento e expressão, massagem, harmonização dos centros de energia, trabalho com a voz, respiração, dramatização e meditação, resgatar a sabedoria corporal e, por fim, alcançar um alinhamento de corpo, mente e espírito.

Figura 2: **Vivência Integrativa do Rio Aberto**



Fonte: *Vivência* (2009)

No contato com o Rio Aberto e com outras experiências durante Projeto 3, pude perceber o quanto nossa rede de ensino, pública e privada, está atrasada em relação à formação integral do ser humano. Na verdade, na maioria dos espaços educativos pelos quais passei, exceto no ambiente religioso e familiar, havia uma preocupação bem maior com o aspecto intelectual do que com o cuidar, ao mesmo tempo, do desenvolvimento físico, emocional e mental.

Em 2010, depois de ter saído do emprego para acompanhar minha mãe no tratamento de câncer e de, infelizmente, ela ter falecido, entrei para a equipe do Portal como estudante extensionista do projeto. Algo me dizia que entrar para o projeto seria um passo muito importante, entretanto não fazia ideia do quanto essa oportunidade ajudar-me-ia a

⁷² Para mais informações, acesse <http://forumeja.org.br/df/node/1337>.



crescer política, tecnológica e profissionalmente. Além de continuar acompanhando os registros dos eventos dos movimentos, assim como fizeram comigo, passei a dar orientação política-pedagógica-tecnológica a alguns estudantes que entraram em Projeto 3 e, também, aos administradores das páginas dos fóruns estaduais de EJA da Região Sul: Santa Catarina (SC), Paraná (PR) e Rio Grande do Sul (RS).

As orientações tecnológicas aos estudantes de Projeto 3 eram realizadas, presencialmente, na sala do projeto e, no caso dos administradores dos fóruns estaduais, a distância. Para as orientações a distância, utilizávamos, basicamente, os *e-mails* e as conversas *on-line* pelo *Gtalk*, sempre baseadas nos manuais de aprendizagem⁷³. Parafraseando Cunha (2011), os manuais de aprendizagem, por meio de pesquisas sobre construção e desenvolvimento de *sites*, realizadas pela própria equipe do Portal, foram elaborados para contribuir com a formação político-pedagógico-tecnológica dos administradores dos *sites* virtuais dos fóruns.

À medida que ia mantendo contato com os colegas da equipe de auxiliares de pesquisa do Portal e com os administradores dos fóruns estaduais de EJA, meus conhecimentos se ampliavam cada vez mais. E, nesse processo, percebi que a fala do grande educador Paulo Freire, declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei n. 12.612, em 13 de abril de 2012, faz todo sentido, tendo em vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996a, p. 22) e que “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996a, p. 28). Nesse sentido, passei a compreender que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, pois, ainda segundo Freire (1996a, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Cinco meses depois de entrar para a equipe do Portal, surgiu a oportunidade de participar, pela primeira vez, de um seminário nacional: o III Seminário Nacional de Formação Educadores de Jovens e Adultos (SNF), realizado de 26 a 28/05/2010, em Porto Alegre, RS, com tema: “Formação de Educadores de Jovens e Adultos”. Além de mim, estavam presentes, como integrante da equipe nacional do Portal, Meire Cristina Cunha e, pela equipe do Portal do Fórum EJA/Goiás (GO), Lênin Tomazett Garcia. O seminário foi todo registrado, em formato

⁷³ Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>. Acesso em: 15 out. 2019.



audiovisual e fotos, e a equipe do Portal realizou uma roda de conversa com os administradores das páginas dos fóruns estaduais de EJA⁷⁴.

Outra situação muito marcante que me ajudou a compreender a questão do sujeito coletivo dentro do movimento foi quando, ainda em 2010, fiz o registro audiovisual da primeira reunião, realizada em 26 de outubro, do Conselho Comunitário da UnB, que só foi instalado 17 anos depois de sua criação. Esse Conselho foi incorporado pelos artigos 20 e 21 ao Estatuto da UnB em 1993, porém nunca tinha sido implementado, sendo um órgão consultivo da Administração Superior da UnB e um canal importante de diálogo entre a Universidade e a comunidade externa.

Na referida reunião, a representante do GTPA-Fórum EJA/DF, Leila Maria de Jesus, foi eleita membro representante do Conselho Comunitário no Conselho Universitário (Consuni) da UnB, esse, sim, órgão máximo deliberativo da universidade⁷⁵.

Outro momento ímpar nesta minha participação na equipe do Portal, e que me proporcionou aprimorar meu trabalho com as ferramentas disponíveis, foi, na condição de responsável pelas orientações aos administradores dos *sites* dos fóruns estaduais da Região Sul, participar no I Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos da Região Sul (EREJA Sul) realizado nos dias 18 e 19/08/2011 em Porto Alegre, RS, no qual encontramos uma ótima oportunidade de qualificar ainda mais a formação dos administradores.

Graças ao apoio financeiro e logístico da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, foram custeadas as despesas com passagem e hospedagem da equipe do Portal do DF representada por Juliana Duarte Arraes, por Andréia Soares da Silva, por mim e, em alguma medida, pelos administradores dos *sites* do PR, SC e RS. Pudemos contar, também, com o acompanhamento virtual de Meire Cristina Cunha e João Felipe de Souza (DF), que, por conta do trabalho, não puderam comparecer ao encontro. Além do registro, em formato audiovisual e fotos, fizemos a transmissão do encontro ao vivo por meio da ferramenta *Livestream*⁷⁶. E, apesar de alguns problemas técnicos com

⁷⁴ Para mais informações, acesse <http://forumeja.org.br/node/1369>.

⁷⁵ Para mais informações, ver: PEREIRA, M. L.; TORRES, M. M. Relações entre a Universidade de Brasília e o Movimento Social Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos no DF (GTPA)/Fórum de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do DF – tensões e desafios de um longo e permanente caminho de lutas. In RÊSES, Erlando da Silva (org.). Universidade e Movimentos Sociais. Belo-Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

⁷⁶ Ferramenta de transmissão em tempo real (*streaming on-line*) www.livestream.com.



a internet local, boa parte do evento pode ser transmitida e acompanhada por pessoas dos demais estados que interagem conosco através do *chat*.

Na terceira fase do projeto, no segundo semestre de 2010, a professora Maria Lídia Bueno Fernandes, da área de Geografia, recém-nomeada para a FE, integrou-se ao grupo. Seguindo a linha do estudo do meio⁷⁷, sua atuação contribuía muito para o trabalho de estudo do lugar de moradia que já vinha sendo desenvolvido pelos estudantes do Projeto 3.

Nesse sentido, sua chegada foi importante para darmos início ao trabalho de levantamento e sistematização da história de uma das principais cidades do DF – Ceilândia, com o intuito de ampliar o trabalho a outras cidades posteriormente. Atraídos por sua emblemática história de luta e resistência, desde o início de sua criação, que, de certa forma, se perpetua até hoje, nosso principal objetivo era colher depoimentos e informações dos próprios moradores da cidade que vivenciaram/vivenciam esse processo.

Iniciamos o trabalho com o registro audiovisual da entrevista concedida pela professora Maria Madalena Tôrres⁷⁸ à professora Maria Lídia Bueno Fernandes. Já no início de sua fala, fiquei comovida com seu jeito simples e emocionado de relatar, em pouco mais de 35 minutos, 39 anos de história da cidade. Cada episódio narrado mostrava o quanto as marcas desse sofrido período de constituição da cidade davam forças para Maria Madalena Tôrres e outros companheiros de luta, mesmo depois de tantas conquistas, não terem abandonado o movimento social.

Cheguei em Ceilândia em 31/12/1971. A Ceilândia era apenas um bebê, mas não era aquele bebê cheiroso que a gente dá banho e coloca talco. O talco da Ceilândia era o pó da poeira. Quando chovia era muita lama e, quando fazia sol, a gente sofria muito com a poeira. Nós não tínhamos água no começo, nós tínhamos um chafariz. E a gente já

⁷⁷ O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Essa atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

⁷⁸ Educadora popular filósofa, mestre em Tecnologias da educação pela FE/UnB, professora aposentada da SEEDF, fundadora e presidente do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), criado em 02/09/1989, e membro do GTPA-Fórum EJA/DF, criado em 20/10/1989.



sabia que, de alguma forma, ia ter um movimento popular em Ceilândia... E o primeiro movimento que participei foi do movimento pela água. (Entrevista realizada em julho de 2010).

A paixão com que Madalena Tôrres narrou alguns fatos e sua emblemática participação na história de Ceilândia tocaram-me profundamente. Ouvi-la me fez enxergar o quanto eu estava alheia a várias questões da sociedade e que, como moradora daquele lugar e futura pedagoga, deveria me inteirar, no mínimo, dos problemas e ajudar a pensar, junto com o coletivo, maneiras de resolvê-los, pois é na troca e no diálogo entre os grupos sociais que unimos forças para reivindicar vários direitos, que, apesar de serem previstos pela Constituição Federal, como educação, moradia, saúde, segurança e outros direitos sociais, não nos são concedidos e sim conquistados com muita luta.

A entrevista de Madalena Tôrres e o depoimento de outros moradores de Ceilândia se tornaram pano de fundo da produção do vídeo “Ceilândia 39 anos: Virtualidade e História em Movimento”⁷⁹ que norteou uma das duas atividades que a equipe do Portal e os estudantes de Projeto 3 desenvolveram na X Semana de Extensão da UnB (SEMEX) - “Brasília 50 anos – Diver(s) Cidades”, realizada entre os dias 08 a 12/11/2010. Providencialmente, esse tema trouxe a oportunidade de, além de fazer uma homenagem aos 50 anos da capital federal, promover espaço de discussão e reflexão sobre historicidade, antagonismos e protagonismos da extensão universitária ao longo da história de Brasília e da UnB, descortinando o presente e o futuro, para delimitar novas diretrizes e conceitos que permitiam, entre outros, o fortalecimento de medidas para a consolidação de políticas públicas.

A primeira atividade desenvolvida, no dia 09/10/2010, na FE, intitulada “NOSSO Portal EJA Brasil: espaço de construção coletiva?”, teve o intuito de proporcionar um espaço de diálogo e interação entre os participantes na procura de chegar à resposta que norteou a atividade. A segunda atividade, realizada no dia 12/10/2010, no auditório do CEP de Ceilândia, como citado anteriormente, levou o mesmo título do vídeo que foi apresentado para os alunos do CEP “Ceilândia 39 anos: Virtualidade e História em Movimento”. Essa atividade fomentou a discussão sobre a importância de se conhecer a história do lugar de moradia, não com o objetivo apenas de informar, mas de despertar o sentimento de pertencimento de cada participante oriundo da cidade para assim buscar ser um sujeito atuante em sua comunidade.

⁷⁹ Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/node/1974>.



Um mergulho nas Tecnologias da Informação e Comunicação

Vivemos em uma época em que trabalhar com a linguagem audiovisual, dentre outras TICs, já não é mais escolha do profissional bem formado, pois, de um modo geral, elas têm adentrado não só nos espaços educativos, mas em quase todas as relações humanas atuais. No entanto, vale lembrar que qualquer linguagem tecnológica não é por definição aliada ou inimiga do trabalho pedagógico. Na verdade, temos que avaliar o como, para que e a quem ela serve.

Essa preocupação defendida por vários educadores, também foi pautada por Paulo Freire, precursor no uso do projetor polonês na alfabetização em 1963⁸⁰, que, apesar de não ter conhecido, em seu tempo, tantas possibilidades como se têm disponíveis hoje, teve contato com muitos precursores que, sem dúvida, causaram muito estranhamento e polêmica nas academias, durante o governo da ditadura militar, bem como em espaços de luta como nos movimentos populares.

Em seu livro “Ação cultural para a liberdade”, Freire (1981) traz, em alguns trechos, sua preocupação em relação ao uso das tecnologias como instrumentos de reprodução do pensamento capitalista e consumista, no entanto, ele também reforça que seria muito simplista delegar a elas a responsabilidade de alguns desvios. Ele ainda completa:

Seria outra espécie de irracionalismo o de conceber as tecnologias como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos. Vista criticamente a

⁸⁰ Fala de Paulo Freire (1996b, *on-line*): “E eu me lembro do cuidado com que a gente se comportou para conseguir, ou prá se fixar, num certo tipo de projetor; porque nós trabalhávamos com projeção de slides! E eu fiz uma batida pelo comércio de São Paulo, e o projetor mais barato na época, que eu achei, era um projetor norte-americano que custava vinte e cinco dólares a unidade, naquela época; e eu terminei descobrindo um projetor - não de slide, mas de filminho - era um... a gente tinha um filmezinho completo numa sequência... E esse projetor era um projetor polonês: Eu fui então ao Rio de Janeiro e tive um encontro com o embaixador polonês prá estudar a possibilidade, prá fazer uma boa encomenda, eu queria saber o preço. Para vocês terem uma ideia, o projetor polonês chegava ao Brasil - e chegou! a dois dólares e cinquenta, aqui, posto aqui; a dois dólares e cinquenta! eu me lembro de que fizemos um cálculo de quanto custava cada círculo de cultura, e custava quatro dólares, com o material! E esse mesmo projetor de slide foi apresentado nas televisões brasileiras, depois do Golpe de Estado, como o instrumento com o qual o Sr. Paulo Freire pretendia bolchevizar o Brasil. Isso é uma coisa maravilhosa, isso é uma anedota, dá prá rir e não prá chorar! E havia mais: se pedia que, se os pais de família encontrassem aquela maquininha diabólica, que, por favor, esmagassem, quebrassem aquela maquininha..., prá salvar, prá entregar de novo o país às mãos gostosas de Deus; porque eu tinha querido entregar o país ao diabo”. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/node/20>. Acesso em: 15 out. 2019.



tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo. (FREIRE, 1981, p. 68).

Para o autor, o problema não é tecnológico, mas político. Por isso, ele chama a atenção para algumas posturas que devem ser adotadas pelo educador ao se propor trabalhar com tais linguagens tecnológicas. Alencar (2005, p. 3), ao analisar algumas obras de Paulo Freire, afirma que “O uso da tecnologia, para Paulo Freire, não devia ser realizado de qualquer modo ou sem a devida preparação. Podemos até dizer que ele delineou uma metodologia de uso e análise para todo tipo de tecnologia que venha a ser incorporada”.

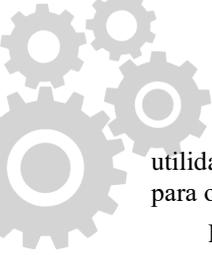
Na análise de Alencar (2005), ele levanta quatro elementos importantes apontados por Freire: o uso intencional e político da tecnologia; a necessidade de se compreender, controlar e dominar a tecnologia; a necessidade de “redução sociológica”, ou seja, contextualizar a tecnologia; e, por fim, a assunção de atitude diante da tecnologia: “criticamente curiosa, indagadora, crítica, vigilante”.

Sobre o primeiro elemento, Freire ressalta que não se pode negligenciar a ideologia imbuída na tecnologia, afinal, como Alencar (2005, p. 3) reforça, “até a construção de *softwares*, páginas da *web* ou aplicativos são baseados em certa concepção de mundo, de homem ou de ensino e aprendizagem”.

No segundo elemento, chama-se atenção para o uso racional da tecnologia, pois é necessário que os indivíduos compreendam, também, ao utilizar algum aparato tecnológico, sua razão de ser e não sejam alienados quanto ao seu uso como se fossem máquinas irracionais.

Entender o processo é de fundamental importância para Freire, porque conduziria os homens à humanização, a deslocar-se de uma concepção de meio como suporte para a ideia de mundo passível de transformação, evitando, assim, a “maquinização” ou “animalização” instintiva dos seres humanos. (ALENCAR, 2005, p. 04).

A “redução sociológica”, apontada no terceiro elemento, embora dentro da Sociologia seja um conceito mais amplo e complexo, nesse caso, de acordo com Alencar (2005), refere-se à necessidade de, além de ser compreendida, controlada e dominada, a tecnologia ser contextualizada, ou seja, “identificá-la no contexto local, discutir sua



utilidade na vida dos usuários ativos e a melhor forma de incorporá-la para o bem daquele grupo naquele contexto” (ibidem, p. 4).

Por fim, no quarto elemento, tem-se a necessidade de o educador assumir uma postura diante da tecnologia, ou seja, usar a tecnologia e não ser usado ou manipulado docilmente como objeto por ela. Freire ainda afirma que “O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, “demonizá-la”, nem, de outro, diviniza-la” (FREIRE, 1992 *apud* ALENCAR, 2005, p. 04).

Entre as demandas da equipe do Portal, além das orientações virtuais aos administradores, das orientações presenciais aos estudantes de Projeto 3 e de ter assumido a administração do *site* virtual do GTPA-Fórum EJA/DF, passei a dedicar-me ao registro dos eventos e à edição e publicação dos vídeos produzidos neles. E, a cada nova atividade, reunião, encontro ou seminário que surgia, envolvia-me mais com o Portal e com o movimento, conseqüentemente, a timidez e a insegurança deram lugar a uma mulher mais ativa, desinibida e segura. Portanto, hoje reconheço que, por meio do registro audiovisual, conciliando as demandas acadêmicas, encontrei uma maneira de dedicar-me ao Portal e ao movimento social, aproveitando os espaços de formação para qualificar minha bagagem acadêmica.

Depois de oito meses de muito aprendizado e dedicação ao Portal, novas portas começaram a se abrir. No ano de 2010, em meados de agosto, candidatei-me à vaga de apoio administrativo, como prestadora de serviço, para o I Curso de Extensão em Gestão Social de Políticas Educacionais em EJA, que foi ministrado, na modalidade a distância, por meio da plataforma *Moodle*, pela UnB em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e em interlocução com o Conselho Internacional para Educação de Adultos (ICAE). O curso nasceu com o intuito de contribuir para as ações da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo os espaços de mobilização já existentes.

Ao término desse primeiro curso, surgiu uma nova oportunidade de trabalho que contribuiu ainda mais para a consolidação da minha formação acadêmica. Em janeiro de 2011, fui selecionada para a vaga de apoio administrativo do projeto de pesquisa Centro de Memória Viva –



Documentação e Referência em Educação Popular, EJA e Movimentos Sociais do DF (CMV-DF), coordenado coletivamente, desde 2010, por quatro professores da FE/UnB, Erlando da Silva Rêses, Maria Clarisse Vieira, Maria Luiza Pinho Pereira e Renato Hilário dos Reis.

Uma das atividades mais significativas de que pude participar na minha passagem pelo CMV-DF foi ter acompanhado a iniciativa de encaminhar, via Faculdade de Educação, o processo de pedido de outorga do título Doutor *Honoris Causa post mortem* da UnB⁸¹ ao nosso mestre Paulo Freire, oportunamente, em decorrência da Semana Universitária da UnB 2011 com o tema: “Paulo Freire 90 anos – um marco para a reflexão sobre os rumos da universidade brasileira”.

Além da cerimônia de concessão do título, participei de outras atividades como colaboradora na execução, a saber: a Mesa-redonda: Memória Viva da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, em que o CMV-DF fora lançado oficialmente, na FE, no dia 05/10/2011, com a participação de 22 pessoas; a Mesa-Redonda: Gestão na ótica freireana, no dia 07/10/2011, com a participação de 37 pessoas; a Conferência: Paulo Freire e a Transdisciplinaridade, no dia 08/10/2011, com a participação de 80 pessoas e a ilustre contribuição, como conferencista convidado, do Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrosio, que, por motivo de saúde, não pôde vir à Brasília e interagiu conosco por meio do *Livestream* (ferramenta de transmissão *on-line*); e, por fim, a Webconferência: Paulo Freire, o Andarilho, realizada também no dia 05/10/2011, com a presença de 38 pessoas e a participação *on-line*, como conferencistas a distância, por meio da plataforma da Universidade Aberta do Brasil (UAB) - UnB⁸², de dois professores-pesquisadores que têm experiência na educação libertadora de Paulo Freire e que, prontamente, aceitaram o convite da professora Maria Luiza Pinho Pereira, coordenadora da atividade, sendo eles: o professor Oscar Jara Holliday, que estava em San José, Costa Rica, e o professor Roberto Aparici, da Universidade Nacional de Educación a Distancia (Uned), que estava em Madri, na Espanha.

⁸¹ A solicitação de outorga, que fora aprovada, por unanimidade, no Conselho da Faculdade de Educação e no Consuni, foi entregue, em uma sessão solene, à Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire, no dia 06 de outubro de 2011.

⁸² Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa de grande porte, criado pelo Ministério da Educação, em 2005, que tem como base a oferta de cursos de formação superior, executados na modalidade a distância por instituições da rede pública de ensino superior, com o apoio de polos presenciais mantidos pelos municípios ou governos estaduais/distrital.

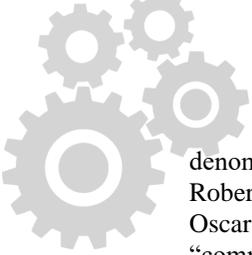
Figura 3: Webconferência: Paulo Freire, o Andarilho, realizada no dia 05 de outubro de 2011, durante a Semana Universitária da UnB



Fonte: Silva et al. (2012).

Por dificuldades de estabelecimento de conexão via *web*, a atividade, prevista para as 14h-Brasília, 19h-Madri e 15h-San José, iniciou-se às 14h50min - Brasília. Apesar do atraso e de algumas limitações da própria ferramenta, essa foi, para o grupo, uma das atividades mais enriquecedoras do evento, pois, além de poder conhecer e interagir com dois pesquisadores/educadores, tivemos a oportunidade de conhecer uma nova ferramenta de comunicação e interação, operada pela equipe da UAB. Assim que se iniciou a atividade, devido à ampla divulgação nas listas de *e-mails* e grupos, a ferramenta da UAB ficou sobrecarregada, o que ocasionava a queda da conexão e transmissão. Foi então que nós, da equipe do Portal, sugerimos a utilização da ferramenta *Livestream* na transmissão ao vivo, simultaneamente, para garantir a participação das pessoas que estavam acessando *on-line* e manter a conexão com nossos convidados por meio da webconferência.

Contornada essa situação, enfrentamos outra limitação apresentada pela ferramenta de webconferência da UAB em relação à comunicação simultânea entre os três países. Quando os três microfones estavam ligados ao mesmo tempo, era apresentado um ruído que dificultava a comunicação, o que nos levou a estabelecer uma nova dinâmica. Enquanto o professor Roberto Aparici falava, solicitamos ao professor Oscar Jara Hollyday que desligasse apenas seu microfone, para que não perdêssemos sua imagem na tela de administração da ferramenta. Mostrando-se atento e respeitoso à situação, ele, quando se sentia tocado a fazer alguma consideração, interagiu conosco com suas expressões faciais e através de cartazes com pequenas frases, o que ele, sabiamente,



denominou “silêncio ativo”. Quando foi passada a palavra, o prof. Roberto Aparici, naturalmente, desligou seu microfone, enquanto o prof. Oscar Jara Holliday pôde expor, em poucos minutos finais, sua “compreensão sobre a educação libertadora de Paulo Freire e o sentido do diálogo como *práxis* de um exercício de autonomia na construção coletiva de conhecimento entre sujeitos de saberes diversos”.

Saindo da semana universitária, outra experiência muito interessante foi durante o estágio obrigatório (Projeto 04), em que optei por participar do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – Transarte, sob a coordenação do Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, no segundo semestre de 2011, para adquirir experiência em docência.

Encontro no Movimento Social e o despertar de uma pedagoga militante pela EJAIT

Sempre falo que minha graduação foi dividida em duas fases: Antes do Portal (A.P.) e Depois do Portal (D.P), porque a sensação que tenho é de que eu levava uma vida acadêmica sem muitas perspectivas até o momento em que mergulhei no projeto Portal dos Fóruns de EJA do Brasil. E sinto que tudo mudou quando fui “picada pela mosquinha da militância”.

Os encontros de Projeto 3 eram constituídos de muitas leituras e discussões que contribuíram para (re)construir minhas concepções sobre a EJAIT. Anteriormente, acreditava que essa modalidade estava ligada apenas à alfabetização e à escolarização, no entanto, com o tempo, fui percebendo que, apesar de ainda ter muito que avançar, ela caminha para a perspectiva de uma educação ao longo da vida, em que se devem respeitar os sujeitos de saberes, buscando a integração com o mundo do trabalho. No entanto, é por meio de muita luta que essa bandeira vem sendo levantada, e, provavelmente, muito mais desafios vêm por aí, pois, de certa forma, a história da EJAIT no Brasil é, relativamente, recente.

Depois de fazer um estudo e levantamento sobre a história da EJA nacional e local, e de conhecer o histórico do Portal dos Fóruns de EJA, percebi que ele foi criado para ser um lugar de mobilização, de troca de conhecimento, de organização de encontros e de união de pessoas, independentemente de suas distâncias geográficas, e não apenas para ser um lugar de divulgação e organização do acervo do movimento. Sendo assim, o Portal vem cumprindo um papel muito importante na luta dos



fóruns, entretanto é importante destacar que ele não pode substituir os espaços de mobilização e organização presencial.

Para Castells (2003, p. 115), por exemplo, “o ciberespaço tornou-se uma ágora⁸³ eletrônica global”, no entanto, somos convidados a refletir sobre o próprio papel da internet, que, ao mesmo tempo que surge como possibilidade de interação, inovação, conhecimento e trocas, pode trazer desigualdade, insegurança, volatilidade e até exclusão social.

Nesse sentido, levantamos outra questão apresentada por Castells (2003, p. 115) quando diz:

Uma vez que a Internet está se tornando um meio essencial de comunicação e organização em todas as esferas e atividades, é obvio que também os movimentos sociais e o processo político a usam, e o farão cada vez mais, como um instrumento privilegiado para atuar, informar, recrutar, organizar, dominar e contradominar. O ciberespaço torna-se um terreno disputado.

Nessa perspectiva, acredita-se que o Portal dos Fóruns de EJA deu um grande salto ao colocar o espaço virtual a serviço do movimento e buscou colocar os próprios fóruns como atores no processo de construção e administração dos *sites*, valorizando a autonomia e a construção coletiva. No entanto, trabalhar nos princípios da construção coletiva não é tarefa fácil.

Para enfrentar este desafio torna-se fundamental apostar na capacidade de ação reflexão das pessoas. Não uma ação e reflexão já definidas a priori, quer por pretensos dirigentes, quer por determinismos históricos. Ao contrário, apostar que as pessoas podem olhar para frente construindo as condições para a realização do que foi avistado.

Daí a insistência que aqui foi atribuída ao processo. Não se trata de ir fazendo, num puro ativismo, mas de ir construindo, numa empreitada que é impossível ser feita por uma só pessoa ou pelo somatório de pessoas. O processo só se realiza enquanto **construção coletiva**, que nega qualquer possibilidade de homogeneização, bem como de mercantilização. (A CONSTRUÇÃO COLETIVA, 1999, grifo nosso).

⁸³ Praça principal das antigas cidades gregas, local em que se instalava o mercado e que muitas vezes servia para a realização das assembleias do povo; formando um recinto decorado com pórticos, estátuas etc., era também um centro religioso. (HOUAISS, 2007).



A partir do momento que tive contato com essa forma de trabalho, comecei a perceber que, dentro de um grupo, há dois sujeitos que se completam no processo de construção e que precisam ser respeitados na sua singularidade: o sujeito coletivo e o individual. Contudo, no exercício reflexivo do que venho praticando no coletivo, percebi o quanto os espaços de diálogos são importantes, pois neles é que as pessoas poderão colocar e ouvir as opiniões umas das outras, além de ver os prós e contras antes de tomar qualquer decisão. E, sem dúvidas, esse é um grande desafio.

No DF, o Encontro Distrital de EJA/IT é o principal espaço de discussão e de tomada de decisão em benefício do coletivo, afinal, nele que são levantados os problemas, as soluções e é construída a pauta de luta do movimento com encaminhamento de propostas. Essas, por sua vez, como resultados dos referidos encontros e de outras ações realizadas pelo movimento ao longo desses 29 anos de luta, têm sido organizadas em um documento que, sempre que necessário, é atualizado e submetido à aprovação em plenária. Além dos encontros anuais, de acordo com a dinâmica e necessidade de organização do movimento, são realizadas reuniões ampliadas que contam com a participação, principalmente, dos representantes dos segmentos e instituições que fazem parte do movimento. O GTPA-Fórum EJA/DF também participa dos encontros nacionais e dos regionais, que são realizados a cada dois anos de forma intercalada entre si.

Formado por uma coordenação colegiada, o GTPA-Fórum EJA/DF compõe-se de diferentes segmentos organizados da sociedade civil: movimento popular, sindicatos e outras organizações representativas, educandos, educadores, universidades, governo, Sistema S, organizações não governamentais (ONGs), Ministério Público, Poder Legislativo e setor privado, cuja intensidade de participação varia em função da correlação de forças políticas conjunturais, registrando-se permanência contínua do movimento popular e da universidade pública.

O campo de pesquisa sobre os movimentos sociais é muito amplo e complexo. Nesse sentido, na busca de compreender o que eles são e sua relação com a educação, adotei a linha de estudos de Maria da Glória Gohn, que aborda a temática dos movimentos sociais, apresentando algumas características e exemplos, com destaque para a América Latina. Gohn (2010, p. 333) se detém no estudo dos movimentos sociais no Brasil, na atualidade, e destaca a relação entre movimento social e educação, esclarecendo que

[...] a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há



aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominado de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes.

Na concepção de Gohn (2000, p. 245), para ser movimento, “o grupo tem que formar um coletivo social e, para tanto, necessita ter uma identidade em comum. Ser negro, mulher, defender as baleias, ou não ter teto para morar, são adjetivos que qualificam um grupo dando-lhe objetivos comuns para a ação”. Mais uma questão, citada anteriormente, é que nem toda ação coletiva é propriamente movimento social, pois, para a autora, “Um protesto (pacífico ou não), uma rebelião, uma invasão, uma luta armada, são modos de estruturação de ações coletivas; poderão ser estratégias de ação de movimentos sociais, mas sozinhos não são movimentos sociais” (ibidem, p. 245).

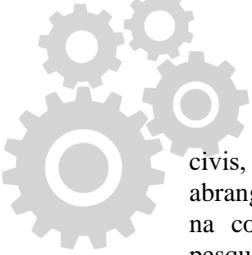
Outra diferença apontada refere-se à esfera em que a ação coletiva acontece, pois tem que se tratar de um espaço não institucionalizado, nem na esfera pública nem na esfera privada. No entanto, sobre isso, Gohn (2000, p. 12) pondera:

[...] devemos tornar cuidado com as generalizações empíricas, denominando de movimento tudo que estiver na esfera não institucional. Os espaços coletivos não institucionalizados situam-se na esfera pública não governamental, ou não estatal, possibilitando aos movimentos dar visibilidades às suas ações.

Em síntese, os argumentos apresentados dão sentido ao conceito sobre movimento social defendido por Gohn (1997, p. 14):

[...] é sempre expressão de uma ação coletiva e decorrente de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. Usualmente, ele tem os seguintes elementos constituintes: demandas que configuram sua identidade, adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas.

Retomando a ideia de que a educação pode ocorrer também em espaços não escolares e de que ela pode estar presente nas organizações

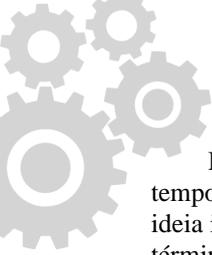


civis, a LDB (BRASIL, 1996, art. 1º) reconhece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Nesse sentido, é legítimo considerar que, de fato, a educação acontece também além dos muros da escola e que o desafio do pedagogo ou da pedagoga está cada dia maior. Afinal, aquele ou aquela que quer se tornar um profissional bem qualificado e comprometido com uma educação libertadora e emancipadora deve estar preparado para atuar na formação dos sujeitos de saberes e nos mais diversos espaços educativos, formais ou não formais.

Lições sobre Ceilândia: 47 anos de luta, superação e novos desafios

Desde o primeiro barraco que foi construído em 1971, Ceilândia nunca parou de crescer. De acordo com a Codeplan (2015), na PDAD, em 2015 a Região Administrativa de Ceilândia (RA IX) tinha 489.351 habitantes. Esse quantitativo representava a média de 17% da população do DF, que era de 2.906.574 pessoas, segundo a mesma pesquisa. Contudo, muito desse crescimento, percebido ao longo de seus 47 anos de existência, assim como o das outras cidades que foram surgindo na periferia de Brasília, como Taguatinga, Gama, Paranoá e outras, foi à custa de muita luta e determinação dos seus moradores, que não se conformaram com a situação de pobreza e abandono a que foram submetidos desde o início da construção de Brasília.

Marcados por uma história de resistência, muitos brasileiros, de várias partes do Brasil, sobretudo das áreas mais castigadas pela pobreza, representadas, principalmente, pela Região Nordeste e pelos estados de Minas Gerais e Goiás, saíram em busca de uma vida melhor para suas famílias e eram levados à Brasília em caminhões, popularmente conhecidos como “pau de arara”, em condições desumanas. Ao chegarem aos canteiros de obras, os trabalhadores, a maioria sem sequer ter noções básicas de construção civil, o que acarretou vários acidentes e mortes (dados não oficializados), eram forçados a trabalhar num ritmo absurdo. Inclusive, segundo Paviani (2010, p. 235), “há relatos de pioneiros a respeito do estímulo para o duro trabalho nos canteiros de obras, cujo ritmo frenético foi denominado “ritmo de Brasília”. O cronograma exigia que os trabalhadores se desdobrassem à exaustão com horas extras”, sem dúvida, para não pararem as obras.



De fato, a Nova Capital foi construída no centro do País e no tempo estimado, no entanto, nem tudo saiu conforme se esperava. A ideia inicial era que os trabalhadores viessem para a construção e que, ao término dessa jornada, voltassem para suas terras natais, deixando a nova capital apenas para os servidores públicos e familiares desses. Porém, ao verem a possibilidade de melhorarem de vida naquela que ficou conhecida como a terra prometida, muitos dos construtores não quiseram voltar. E, diferente do que se tinha planejado, o governo viu-se na condição de criar outros núcleos urbanos, “cidades-satélites”, para abrigar a população não esperada. Na verdade, segundo Resende (2010), a criação de núcleos desse tipo vinha sendo pensada desde a fase de definição do projeto para a nova capital, no entanto, pensava-se nisso como uma fase, exatamente, de desenvolvimento posterior, quando a população do Plano Piloto já tivesse atingido o quantitativo estabelecido de 500 a 700 mil habitantes.

Portanto, antes mesmo da inauguração da capital, em 1958, cria-se Taguatinga para absorver as ocupações chamadas de invasões da Vila Sarah Kubitschek. No ano seguinte, 1959, cria-se Sobradinho; em 1960, o, Gama; e, em 1961, o Congresso aprova uma lei considerando o Núcleo Bandeirante, que era conhecido como “Cidade Livre”, como cidade-satélite. A mesma expressão, cidade-satélite, é estendida às antigas cidades goianas Planaltina (fundada em 1859) e Brazlândia (desmembrada de Luziânia em 1933), bem como ao Guará, nome pelo qual fica conhecido o Setor Residencial Indústria e Abastecimento, que, formalmente, é apenas um “setor”, um bairro de Brasília (Guará I, inaugurado em 1960, e Guará II, em 1972).

Ao final da década de 1960, o governador nomeado do DF da época, Coronel Hélio Prates da Silveira, obedecendo algumas recomendações do então Presidente da República, General Médici, que, segundo fora reportado pela imprensa da época, teria manifestado ao referido governador “seu desagrado por ter em sua trajetória para o Palácio do Planalto e, deste, para o sítio do Riacho Fundo, numerosas e ‘incomodativas invasões’” (PAVIANI, 2010), providenciou junto à Secretaria de Serviço Social, sob o comando de Otomar Lopes Cardoso, a erradicação das novas favelas que haviam se instalado nas proximidades do Plano Piloto.

Criou-se, então, presidida pela primeira-dama, dona Vera de Almeida Silveira, a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), que, entre 1971 e 1972, cadastrou os barracos existentes na Vila do Instituto de Aposentadoria de Pensão dos Industriários (IAPI), na Vila Tenório, na Vila Esperança, na Vila Bernardo Sayão e no Morro do Querosene e



transferiu os 82.000 habitantes para a nova localidade sem infraestrutura urbana e comunitária, que, por causa da sigla CEI, recebera o nome de Ceilândia. Essa localidade ficou vinculada à Taguatinga até 1975 e teve demarcados, inicialmente, 17.619 lotes, de 10x25 metros, numa área de 20 km² ao Norte de Taguatinga, nas antigas terras da Fazenda Guariroba, de Luziânia/GO. Noticiando os preparativos para a remoção, segundo Guidi (2013), o Correio Braziliense, em 03/03/1971, publicou a matéria: “Ceilândia já tem lotes demarcados”. Aos 27 dias do mês de março de 1971, às 9 horas da manhã, portanto, deu-se início ao assentamento das 20 primeiras famílias. No mesmo dia, o governador Hélio Prates lançou a pedra fundamental da cidade, onde hoje está o maior símbolo de Ceilândia, a Caixa D’Água.

Em nove meses, a transferência das famílias foi concluída. Ruas abertas em torno do projeto urbanístico de autoria do arquiteto Ney Gabriel de Souza: dois eixos cruzados em ângulo de 90 graus, formando a figura de um barril. Iludindo pelo sonho da casa própria e pelas promessas de melhorias, o processo de remoção, apesar de ter sido contra a vontade da população, se deu de forma pacífica, como apresenta Paviani (2010, p. 148):

Em razão do aparato montado, a transferência se deu sem que os percalços (poeira, lama, falta de água e de trabalho) constituíssem motivo de revolta dos transferidos. O “comportamento adequado” dos favelados foi também atribuído à promessa de “legalização” dos terrenos a baixo custo e pronta instalação de equipamentos como escolas, água encanada e eletricidade, facilidades que não eram encontradas nos acampamentos e favelas da periferia do Núcleo Bandeirante.

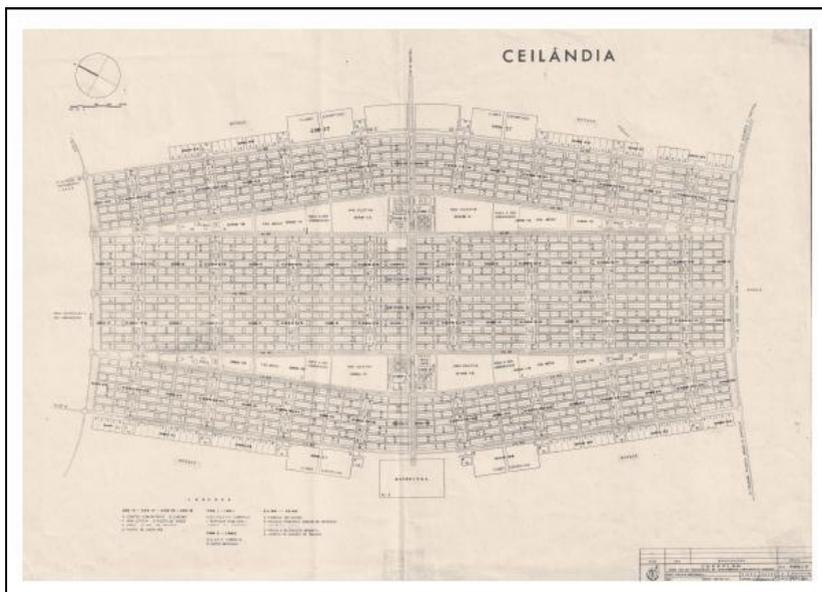
Já no momento da remoção, os moradores percebiam as desvantagens do cerrado. Segundo Ammann (1987, p. 25):

Enquanto a antiga área margeava o Plano Piloto, com facilidade de água, arborização, luz e acesso ao trabalho, a área que lhes tinha sido destinada situava-se a 35 quilômetros, numa região de cerrado inóspita, sem sombra, sem água, com abundância de cobras e até lobos. “A gente passava até três horas para conseguir a água, saía muita gente ferida”, dizia um morador. “A água que lavava o arroz, a gente juntava para lavar as crianças”.

E, mais do que os problemas de saneamento básico, poeira, lama e falta de iluminação adequada, a população sofreu, segundo Gouvêia

(2010), uma redução significativa nas suas rendas, que, diga-se de passagem, já não eram das melhores. Com tantos problemas sendo enfrentados diariamente, esses moradores sofreriam um problema ainda maior. Segundo Ammann (1987), as determinações jurídicas quanto à ocupação da terra foram consubstanciadas na Resolução nº 75/71 do Governo do Distrito Federal (GDF), que concedia aos moradores uma ordem de ocupação, pessoal e intransferível, com a promessa oficial de que os preços seriam compatíveis com suas condições socioeconômicas.

Figura 4: **Primeiro Mapa de Ceilândia, 1971**



Fonte: Sociedade dos Pesquisadores e Pioneiros de Ceilândia – SppCei (autor não identificado).

Entre 1971 e 1973, mais de 5.000 lotes foram regularizados dentro dessa modalidade. No entanto, em 1974, o GDF – que já tinha firmado os contratos de compra e venda a preços que variavam entre 600,00 e 4.000,00 cruzeiros, ficando, portanto, em Cr\$ 10,00 as prestações mais baixas, com um pequeno acréscimo relativo aos juros (AMMANN, 1987) – suspendeu o pagamento das prestações, dizendo que iria definir novas políticas e avisando que a população seria reconvocada oportunamente. Somente em 1979, os novos carnês, emitidos pela Companhia Imobiliária de Brasília (Terracap) chegaram com valores exorbitantes, pois tiveram um aumento de cinco mil por cento sobre o preço inicial estipulado. Foi então que, diante desse disparate, a



população, que já vinha vivendo em condições precárias, começa a se organizar e, em setembro do mesmo ano, cria um dos movimentos que marcaria para sempre a história do DF e de Ceilândia: a Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia (Assimoc), um movimento social legítimo, que, retomando as palavras de Gohn (1997), expressa a luta e ação coletiva presente na trajetória histórica do lugar e dos atores sociais.

Figura 5: Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia
(Assimoc), 1971



Fonte: Arquivo Público do DF (autor não identificado).

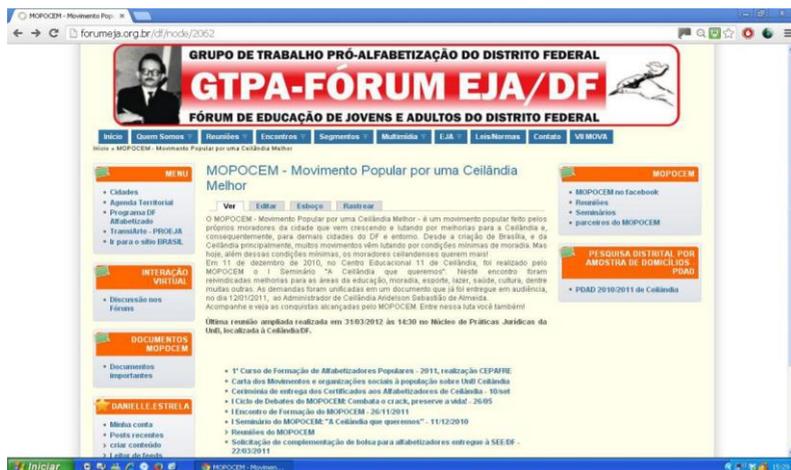
A partir do exposto, o(que se percebe, ao longo dos seus 47 anos de existência, é que Ceilândia, desde sua fundação, tem sua história permeada pela criação e recriação de várias instituições, organizações, associações e representações de pessoas que lutam pelas mais diversas áreas e que, dependendo de suas demandas e necessidades, têm maior ou menor força de atuação. No entanto, seus moradores nunca perdem a esperança de conquistar e manter sua dignidade e cidadania.

O nascimento do MOPOCEM: um movimento de ampla composição

No final do ano de 2010, logo após as eleições para presidente, governador, senador, deputados federais e distritais, surgiu um movimento popular que mudaria os rumos da cidade e da minha vida: Movimento Popular por uma Ceilândia Melhor (Mopocem).

Na condição de moradora de Ceilândia e de pedagoga em formação, senti-me tocada a fazer parte do Mopocem na intenção de devolver à minha cidade um pouco do que ela proporcionou a mim e à minha família, durante os 28 anos que moramos nela. Portanto, aproveitando que fazia parte da equipe de auxiliares de pesquisa do projeto Portal dos Fóruns de EJA do Brasil e que poderia contribuir com o conhecimento que já tinha acumulado, propus-me a fazer, na medida do possível, os registros, em formato audiovisual e fotos, das reuniões e dos encontros que fossem realizados pelo movimento e, posteriormente, a fazer a edição e a publicação deles no espaço que criamos para o Mopocem⁸⁴, por deliberação da sua coordenação, na página de Ceilândia, no Portal dos Fóruns de EJA do Brasil. Nesse espaço, como pode ser vislumbrado na figura a seguir, estão publicados os registros audiovisuais e fotográficos de algumas reuniões, seminários, oficinas, entre outras atividades, realizadas durante o período de 2010 a 2014.

Figura 6: Página da internet do FORUM EJA/DF – MOPOCEM



Fonte: GTPA-Fórum EJA/DF (2019).

O fato de ter acompanhado de perto algumas das ações do Mopocem e de ter me sentido contagiada pela luta dos incansáveis moradores de Ceilândia contribuiu para que tomasse a liberdade de apresentar no TCC, de forma inédita, um pouco da história do Mopocem. No entanto, é importante frisar que fazer esse levantamento, na época, não foi tarefa fácil, pois, apesar de ser formado por diversos grupos que lutam há anos a fio na Ceilândia, o Mopocem,

⁸⁴ Para mais informações, acesse <http://forumeja.org.br/df/node/2062>.



especificamente como movimento social organizado, tinha apenas um ano de existência completado em novembro de 2011, e ainda não se tinha registro oficial escrito da sua história, a não ser algumas informações contidas no Documento Final⁸⁵ elaborado no seu primeiro seminário realizado em dezembro de 2010.

Muitos dos fatos narrados à frente são frutos de experiências que vivi no movimento e de depoimentos e falas colhidas nas diversas reuniões ampliadas realizadas ao longo de 2011 e 2012, principalmente da reunião de avaliação realizada em 15 outubro de 2011, em que dois coordenadores da época, Maria Madalena Tôrres e Viridiano Custódio de Brito⁸⁶, fizeram um breve histórico e contaram a trajetória que o movimento vinha realizando para que, assim, fossem decididos os novos rumos do movimento.

Segundo os coordenadores, em novembro de 2010, após a vitória da coligação “Novo Caminho⁸⁷”, em que se elegeu Agnelo Queiroz (PT) como governador do DF, começaram a surgir alguns boatos na Ceilândia sobre a possível indicação de um empresário para o cargo de administrador da cidade. No intuito de fazer um movimento para intervir nessa indicação e até por uma questão de organização da própria cidade, algumas lideranças de alguns movimentos sociais pensaram em unir forças e criar um grande movimento que abarcasse várias frentes de trabalho político nas mais diversas áreas. Esse grupo maior se chamaria Mopocem.

Como primeira ação do Mopocem, foi realizado, em 11 de dezembro do mesmo ano, um seminário para levantamento das propostas de ações que pautariam o trabalho e as reivindicações do movimento. As propostas estavam relacionadas a diversos temas, a saber: educação, saúde, transporte, segurança, moradia, meio ambiente, entre outros. Em relação ao cargo de administrador, para evitar a indicação de alguém que não tivesse compromisso com a cidade e que,

⁸⁵ Disponível em:

<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/seminarioceilandiapopular.PDF>

⁸⁶ Licenciado em História e Especialista em História da África. De origem proletária, descendente do povo negro, veio menino acompanhando sua mãe, morou na Vila IAPI até ser removido com mais 80.000 pessoas para Ceilândia. Cresceu no Movimento dos Incansáveis de Ceilândia, liderou o Movimento dos Inquilinos que conquistou a Expansão do Setor “O”, onde fundou a Associação dos Moradores do Setor O (Aceso), fundador e membro da Central dos Movimentos Populares (CMP), desde 1983, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) e presidente da zonal Ceilândia, por três gestões, Secretário Especial de Igualdade Racial (2012-2014 no governo de Agnelo Queiroz-PT).

⁸⁷ Coligação Novo Caminho formada pelos partidos: PRB, PDT, PT, PTB, PMDB, PPS, PHS, PTC, PSB, PRP e PC do B.



principalmente, não conhecesse suas reais necessidades, o Mopocem, apostando no reconhecimento político da atual gestão do GDF que se dizia comprometida com as questões da população, indicou o nome de Viridiano Custódio de Brito, pois, como já foi mencionado, tratava-se de uma pessoa que representava um dos movimentos mais emblemáticos de Ceilândia e que sempre lutou pela melhoria coletiva para seus moradores.

Mesmo não tendo sido aceito o nome de Viridiano Custódio de Brito, o movimento, com algumas ressalvas, considerou uma vitória a indicação do administrador Aridelson de Almeida (Ari), que, apesar de não ter sido a pessoa que apoiavam para assumir o cargo, possivelmente, por conhecer os problemas da cidade, acreditava-se que trabalharia para melhorá-la.

No mesmo dia do referido seminário, foi formada a primeira coordenação colegiada do Mopocem, representada por dez pessoas e, respectivamente, por seus movimentos e instituições⁸⁸. Na primeira reunião ampliada, realizada em 08/01/2011, da qual participei, foi elaborada a agenda de 2011 para os primeiros seis meses. No dia 12/01/2011, foi realizada uma audiência com o administrador de Ceilândia, Aridelson de Almeida, em que ele se disse parceiro do movimento e afirmou que faria tudo que estivesse ao seu alcance para atender às reivindicações. Ari passou ponto a ponto as propostas apresentadas, disse que algumas, infelizmente, não dependiam dele para serem resolvidas, no entanto, garantiu que não mediria esforços para cumprir os compromissos que assumisse. Ele também declarou que a participação e a colaboração da população nas propostas eram de suma importância, por isso a necessidade de uma mudança na cultura de muitos moradores que veem sua própria cidade de forma depreciativa.

No mês seguinte, no dia 05/02/2011, foi realizada a plenária da Educação e foi levantada, entre outras, a proposta de retomar as turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos em Ceilândia. O Centro de Educação Paulo Freire (Cepafre) ficou responsável por ministrar, gratuitamente, um curso de capacitação de alfabetizadores e alfabetizadoras populares. Embora o curso fosse gratuito e aberto a qualquer pessoa do movimento que se interessasse em fazê-lo, Maria Madalena Tôres, como uma das diretoras do Cepafre, informou que,

⁸⁸ São elas: Cícero Lima (Codeplan), Douglas Protázio (Ascei), Edmilson de Melo e Lima (Cepafre), Kelly Guimarães (Cepafre), Marcos Machado (PT Ceilândia), Maria Madalena Tôres (Cepafre e GTPA-Fórum EJA/DF), Nelson Moreira Sobrinho (SEEDF), Sandra Cordeiro da Silva (Cepafre), Terezinha de Camargo (Ação Cristã Pró-Gente) e Viridiano Custódio de Brito (Aceso)



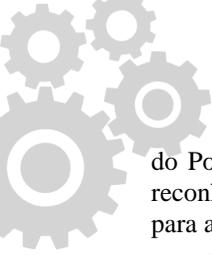
para participar do curso, seria necessário que os alfabetizadores, enquanto o curso estava sendo organizado, procurassem montar suas turmas com pelo menos 15 educandos, afinal, não se poderia correr o risco de abrir um curso de capacitação, demandar tempo e dedicação para que depois as pessoas não assumissem o seu compromisso.

Por estar engajada no movimento e ser estudante de Pedagogia, fui convidada pela professora Maria Madalena Tôrres a fazer parte da equipe de formação do referido curso como voluntária. De início, apesar de lisonjeada, fiquei assustada com o convite, mas é claro que não podia recusar, pois essa era uma oportunidade ímpar para minha formação, afinal, seria uma maneira de exercitar o que havia aprendido e de aprender muito mais. Além do mais, estava na hora de devolver à minha comunidade tudo o que ela tinha investido na minha formação.

Preocupada com a sustentabilidade financeira do alfabetizador e com a continuidade das turmas de alfabetização, Maria Madalena levou uma questão para o Mopocem. Era necessário que o movimento lutasse junto ao GDF pela garantia de uma bolsa auxílio para o alfabetizador com o valor maior, pois a bolsa oferecida pela Secretaria de Educação do DF, por meio de adesão ao Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação, era de apenas R\$ 400,00. Esse valor era relativamente baixo, tendo em vista que o custo de vida em Brasília é muito alto e a maioria dos alfabetizadores não tinha renda fixa e, muitas vezes, precisavam custear, com recursos próprios, despesas com passagens, lanche/almoço e materiais didáticos.

Com base nisso, o Mopocem montou uma comissão e elaborou uma carta reivindicatória, que foi entregue à Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), à época, Regina Vinhaes (em memória), solicitando a complementação no valor de R\$ 250,00. A secretária recebeu a demanda e garantiu que atenderia às reivindicações.

Na mesma época que o curso estava sendo realizado, a coordenação foi informada de que seria lançado pelo GDF, ainda em 2011, o Programa “DF Alfabetizado: Juntos por uma nova história”, vinculado, pela primeira vez, ao programa, do Governo Federal, Brasil Alfabetizado. Ao que se sabia, o edital previa a contratação temporária de alfabetizadores e coordenadores pedagógicos para atuarem inicialmente nas cidades de Ceilândia, Paranoá e Sobradinho e que eles receberiam uma bolsa no valor de R\$ 400,00 paga pelo Brasil Alfabetizado e uma complementação da SEEDF no valor de R\$ 400,00. Por conseguinte, no dia do lançamento do Programa DF Alfabetizado, em 08/07/2011, como foi registrado em registro audiovisual pela equipe



do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, o governador Agnelo Queiroz reconheceu o papel do movimento social e agradeceu a contribuição para a concretização desse momento.

Voltando aos relatos das reuniões do Mopocem, no dia 12/03/2011, foi realizada a reunião que pautou as reivindicações em relação à saúde. No dia 09/04/2011, foi a vez da cultura. Em seguida, foi realizada, em 03/07/2011, a reunião sobre o meio ambiente. Depois, a reunião de avaliação aconteceu no dia 15/10/2011. Nessa última reunião também foi nomeada uma nova coordenação para o Mopocem⁸⁹. Claro que, entre uma reunião ampliada e outra, outros encontros eram realizadas entre a coordenação e as pessoas que eram delegadas para colocar em prática as demandas pautadas e deliberadas.

Em reunião de avaliação, a coordenação levantou a necessidade de realizar encontros e seminários de formação para os integrantes, uma vez que muitos eram recém-chegados ao movimento e outros, mais antigos, precisavam atualizar e adquirir novos conhecimentos. Assumiu-se, então, o desafio de, em praticamente um mês, organizar o I Encontro de Formação do Mopocem, que fora agendado para o dia 26 de novembro de 2011.

O evento foi realizado, por conseguinte, no auditório do CEF 11 de Ceilândia, no dia planejado, com os temas: “Movimentos de Libertação na América Latina” e “Atualidade do Pensamento de Paulo Freire no Brasil e na América Latina”. Como de praxe, esse encontro iniciou-se com as autoapresentações dos participantes, levando-se em conta nome, local de moradia e movimento ao qual pertencia. Para a mesa de debate, que foi aberta logo após a apresentação do histórico do Mopocem realizada por um dos coordenadores, Viridiano Custódio de Brito, além de Maria Madalena Tôrres, coordenadora do movimento e da mesa, foram convidados dois professores da Universidade de Brasília que apresentaram os temas, respectivamente, Roberto Goulart Menezes, professor de Relações Internacionais do Campus de Planaltina da UnB, e Maria Luiza Pinho Pereira, professora da Faculdade de Educação da UnB.

Logo após as exposições, foi realizado o Lançamento do livro “A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na

⁸⁹ Coordenação atual do Mopocem: Kelly Guimarães (Estudante), Marcos Machado (Cepafre e SEEDF), Margarida da Silva (Associação Despertar Sabedoria do Condomínio Sol Nascente), Maria Madalena Tôrres (Cepafre e GTPA-Fórum EJA/DF), Marize R. dos Santos Rocha (Condomínio Sol Nascente), Nelson Moreira Sobrinho (Cepafre e SEEDF) e Viridiano Custódio de Brito (Aceso).



educação/alfabetização” de autoria do professor Renato Hilário dos Reis da FE/UnB, com um coquetel popular. Para o dia do Encontro, Maria Madalena Tôrres, em nome do GTPA-Fórum EJA/DF, solicitou que eu produzisse, em homenagem ao primeiro ano de vida do Mopocem e às pessoas que passaram pela história de Ceilândia, uma videomontagem, com fotos do início da cidade, dos primeiros movimentos populares, das reuniões do Mopocem e dos lugares mais importantes, e usasse a música Asa Branca, do compositor Luiz Gonzaga, como tema de fundo, uma vez que ela representa a luta dos nordestinos e seus descendentes que saíram de suas terras em busca de algo melhor e, nesse caso, que fazem da Ceilândia um pedacinho do nordeste no meio do cerrado.

Produzir esse vídeo, a partir dos conhecimentos que fui adquirindo com meus companheiros da equipe do Portal, e acompanhar o nascimento e desenvolvimento do Mopocem durante seu primeiro ano foi muito importante para fortalecer e criar novos laços durante minha graduação, afinal, assim como aconteceu com meus companheiros da equipe do Portal, cada vez mais que me envolvia com o movimento social, inevitavelmente, envolvia-me mais com projetos/grupos afins. Nesse período, além de estudante, estava integrada ao GTPA-Fórum EJA/DF, à equipe do Portal dos Fóruns de EJA, ao Programa de Extensão da UnB “Centro de Memória Viva” e ao Mopocem, tendo participado da pesquisa PROEJA-Transarte (Capes/UnB-UFG-IFG-PUC/GO).

Anos mais tarde, como resultado da atuação do Mopocem em Ceilândia, na edição especial do Correio Braziliense, de 27/03/2015, em comemoração aos 44 anos da cidade, a coordenação do movimento foi protagonista de reportagem sobre personagens consideradas importantes na construção da cidade ao longo dos anos. Dois anos depois, foi publicada no jornal Ceilândia em Foco, de 27/03/2018, uma reportagem sobre a atuação do Mopocem nos sete anos de sua existência com destaque à sua participação intensa no Fórum Alternativo Mundial da Água, realizado em Brasília-DF, entre os dias 17 e 22/03/2018, em que emplacou a luta pelo uso sustentável da água com o lema “água é direito, não mercadoria”

Grandes ações pautadas pelo Mopocem vêm se referindo à luta pela construção do segundo hospital de Ceilândia, pois o único hospital da cidade, o Hospital Regional de Ceilândia (HRC), construído em 1981 para uma população de 80.000 mil habitantes (MOPOCEM, 2015). O HRC é considerado hospital de pequeno porte, de forma que, com quase 500 mil habitantes, atualmente, a cidade mereceria mais um hospital de médio porte. Outra luta importante é de fortalecimento do Movimento



Retomada pela conclusão da construção do Centro Cultural e Desportivo de Ceilândia.

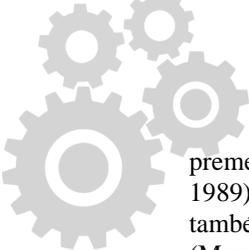
Para o hospital, já foram obtidas mais de 5 mil assinaturas nos abaixo-assinados e realizadas várias reuniões com a direção do HRC, com o Conselho Regional de Saúde de Ceilândia, com subsecretário e com o secretário de Estado de Saúde do DF, o que resultou na conquista do terreno para construção do segundo hospital, localizado ao lado da Unidade de Pronto Atendimento (UPA), que existe na cidade desde 2014 e que, apesar de ser a maior UPA do Brasil, não consegue atender à realidade da população.

A cidade absorveu tanto a necessidade de um novo hospital que, no dia 06/06/2015, foi realizado pelo Mopocem um ato público com um abraço simbólico ao referido terreno com a participação de 200 pessoas, entre líderes comunitários, estudantes, professores, radialistas, alfabetizandos, alfabetizadores, deputados, assessores, bem como pessoas da comunidade em geral (MOPOCEM, 2015).

Para a luta do Centro Cultural e Desportivo de Ceilândia, no entanto, já foram obtidas mais de 2 mil assinaturas *on-line* e realizadas várias reuniões com parlamentares e representantes do GDF, uma audiência pública e uma campanha massiva para produção de vídeos de apoio com participação de lideranças e muitos artistas locais e nacionais como, por exemplo, a cantora Fernanda Takai e o rapper Gog.

Diante dos desafios que foram surgindo, após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, de acordo com o que estava previsto nas “Perspectivas Profissionais Futuras”⁹⁰, engajada no movimento social, em 2013, passei a compor a diretoria do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), entidade sem fins lucrativos fundada em 02 de setembro de 1989, que, no art. 2º do seu estatuto, aponta para o objetivo de estimular a educação de crianças, jovens e adultos nas áreas de alfabetização, saúde, comunicação social e organização popular. Já os objetivos específicos que norteiam os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos são: conscientizar a comunidade quanto à importância da alfabetização para o exercício da cidadania, possibilitar a ingresso dos alfabetizados para estudos no 1º Segmento na modalidade EJA na rede pública de ensino, além de buscar a integração comprometida de governo, sociedade civil, sindicatos, empresas e movimentos sociais em prol da superação do analfabetismo e, ainda, garantir a oferta de política pública de EJA como uma necessidade

⁹⁰ Item obrigatório que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Pedagogia da UnB.



premente aos que desejarem dar continuidade aos estudos (CEPAFRE, 1989). É importante destacar que o Cepafre é uma das entidades que também compõem o Movimento Popular por uma Ceilândia Melhor (Mopocem).

E, conforme nos apresenta Tôrres (2018, p. 37):

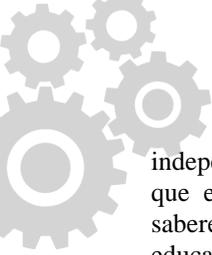
Nesses 29 anos de trabalho, o Cepafre já alfabetizou mais de 15 mil pessoas e expandiu essa experiência para cidades de Samambaia, Brazlândia, Taguatinga, Sobradinho, Santa Maria, Gama, do Distrito Federal; Goiânia e Porangatu, do Goiás; Cáceres e Dourados, de Mato Grosso do Sul; Nova Olinda e Araguaína, de Tocantins.

Em decorrência da conclusão do curso e das novas demandas assumidas por mim, até em cumprimento de um dos objetivos do Programa de Extensão e Ação Continuada (PEAC) da UnB, intitulado Portal dos Fóruns de EJA, em que se almeja que o próprio movimento se aproprie da sua história e dê conta de administrar e organizar seu acervo, o lugar de guarda e publicização das ações do Mopocem passou a ser o *blog* do Cepafre. Até os dias de hoje, tem sido o Cepafre a principal organização que acompanha e registra as suas ações e atividades e as do Mopocem, tendo em vista que é um membro ativo no movimento e dois de seus associados são coordenadores do Mopocem, quais sejam: o professor e educador popular Gilberto Ribeiro do Nascimento, morador de Ceilândia Norte, e a professora e educadora popular Marize R. dos Santos Rocha, moradora do Sol Nascente, apoiados grandemente pela professora Maria Madalena Tôrres, também diretora do Cepafre e moradora da Ceilândia Norte.

Considerações Finais

Ao praticar o exercício de reflexão e sistematização das experiências relatadas neste estudo, compreendi que a atuação do pedagogo vai além do trabalho em espaços escolares. Essa constatação, além de quebrar alguns paradigmas sobre a atuação e formação, contribuiu para mudar minha concepção sobre educação e minha perspectiva profissional. Afinal, como disse no início deste trabalho, minha pretensão, desde criança até o dia que ingressei no curso de Pedagogia, era atuar em sala de aula, mais especificamente, na Educação Infantil. Hoje, sinto maior afinidade com o trabalho na área da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Longe de querer colocar em debate quais modalidades ou sujeitos são mais ou menos importantes, reforço apenas que o pedagogo,



independentemente das escolhas e da trajetória educativa percorrida, tem que estar preocupado com a mediação na formação dos sujeitos de saberes, considerando suas especificidades, experiências e espaços educativos, formais ou não formais. Sendo assim, o pedagogo tem de considerar que todo processo educativo é feito de troca de conhecimentos, afinal, como diz nosso grande mestre Paulo Freire (1987, p. 13), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.



Referências

A CONSTRUÇÃO COLETIVA. *In*: Portal Fóruns EJA Brasil. 1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/construcao coletiva>. Acesso em: 19 jul. 2012.

ALENCAR, A. F. de. O Pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, **Anais [...]**. Recife, 2005.

AMMANN, S. B. **Os incansáveis** – Movimento Popular de Brasília. Brasília: Cortez Editora, 1987.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CARNEIRO, F.; FLEISCHER, S. Um relato do projeto de extensão “construindo ambientes saudáveis”: entendendo as diferentes casas que nos abrigam. **Revista Eletrônica Tempus. Actas em Saúde Coletiva**, v. 4, n. 4, p. 149-157, 2009.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet** – Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CEPAFRE. Estatuto do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia, de 02/09/1989.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) 2010/2011**. Brasília: SPOG/GDF, 2011.



COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015**. Brasília: SPOG/GDF, 2015.

CUNHA, M. C. **Aprender e Ensinar em Diferentes Ambientes: O Portal dos Fóruns de EJA do Brasil como Espaço de Formação**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CUNHA, M. C. **Formação Política e as Tecnologias**. Um estudo sobre as possibilidades desse diálogo. Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação (PDE) e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, n. 135, Suplemento, 15 jul. 2015.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Paulo Freire: o educador brasileiro cidadão do mundo**. Transcrição do material audiovisual feita por Manoel Jevan, professor de História da Direção Regional de Ensino de Ceilândia/Fundação Educacional do Distrito Federal. Brasília, 30 ago. 1996b. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/node/20>. Acesso em: 15 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. da G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: Movimentos Sociais, ONGs e Terceiro Setor. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

GOHN, M. da G. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.



GOUVÊIA, L. A. A capital do controle e da segregação social. *In*: PAVIANI, Aldo (org.). **A Conquista da Cidade**: movimentos populares em Brasília. Brasília: Editora UnB, 2010.

GTPA-FORUM EJA/DF. XVIII Encontro de Educação de Jovens e Adultos - EJA do DF e Conferência Livre de Educação. **Termo de compromisso**. Brasília: CONAE, 24 out. 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/Termo%20de%20compromisso%20-%20GTPA.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

GTPA-FORUM EJA/DF. Ceilândia 39 anos: Virtualidade e História em Movimento. [2019a]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/node/1974>. Acesso em: 15 out. 2019.

GTPA-FORUM EJA/DF. Documento final de construção coletiva aprovado em plenária no XXI Encontro Distrital de EJAT do DF [Jun. 2012]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/doc.xxiejat.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2012.

GTPA-FÓRUM EJA/DF. MOPOCEM - Movimento Popular por uma Ceilândia Melhor. [2019b]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/node/2062>. Acesso em: 15 out. 2019.

GUIDI, M. **Incansáveis Moradores da Ceilândia**: uma história de lutas. 1. ed. Brasília: Edição do autor, 2013.

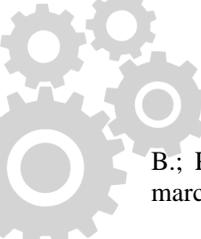
HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0a**. Direção geral de José Jardim de Barros Jr. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. CD-ROM.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Revista Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

MOPOCEM. **Carta Reivindicatória pela construção do segundo hospital de Ceilândia**, de 9/4/2015.

PAVIANI, A. A construção injusta do espaço urbano. *In*: PAVIANI, Aldo (org.). **A Conquista da Cidade**: movimentos populares em Brasília. Brasília: Editora UnB, 2010.

PEREIRA, M. L. P.; RÊSES, E. da S. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na organização da educação brasileira. *In*: ROCHA, M. Z.



B.; PIMENTEL, N. M. (org.). **Organização da Educação Brasileira:** marcos contemporâneos. Brasília: Editora UnB, 2016.

PONTEIRO, M. **Sala do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil.** 2012. Colagem de fotos.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Centro de Memória Viva** - Documentação e referência em educação popular, educação de jovens e adultos e movimentos sociais do DF. Brasília: CMV, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/cr/node/100>. Acesso em: 5 dez. 2011.

I SEMINÁRIO DO MOPOCEM: A Ceilândia que queremos. [Dez. 2010]. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/seminarioceilandia_popular.PDF. Acesso em: 24 mai. 2012.

RESENDE, M. Movimento de Moradores: a experiência dos inquilinos de Ceilândia. In: PAVIANI, Aldo (org.). **A Conquista da Cidade:** movimentos populares em Brasília. Brasília: Editora UnB, 2010.

SILVA, A. S. *et al.* **Manual de** aprendizagem do Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil versão 6.0. Brasília: UnB/FE, 2012. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/manual_6.0_2012_completo.pdf. Acesso em 24 mai. 2011.

TÔRRES, M. M. **O cinema como linguagem na alfabetização de jovens e adultos trabalhadores.** Brasília: Editora ArtLetras, 2018.

VIVÊNCIA Integrativa do Río Abierto. **Vídeo do Primeiro Encontro Presencial do Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA.** Brasília: Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, 2009. 4 dispositivos, color. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2066>. Acesso em: 19 jul. 2012.



Alfabetização de Jovens e Adultos e Luta por Direito(s)

Erlando da Silva Rêses

Nélia Paula Rodrigues da Luz

Reinouds Lima Silva

Considerações Iniciais

O analfabetismo se apresenta, historicamente, como um dos mais graves problemas a ser enfrentado pelo Estado brasileiro e, em que pese várias tentativas focais de superação dos indicadores nacionais, ainda persistem números preocupantes em face dos significativos esforços de educadores e segmentos organizados da sociedade civil.

No Brasil, o censo demográfico (BRASIL, 2010) apontou 13,2 milhões de pessoas que não dominam a leitura e a escrita, denunciando um grave problema social. No Distrito Federal, esse índice corresponde a 3,5% da população, o que corresponde a cerca de 64 mil pessoas sem acesso à cultura escrita, entre outras situações.

Entretanto, os números em discussão colocam a alfabetização no DF com índice superior a 96% da população, o que, inclusive, deu à capital federal a certificação por parte do Ministério da Educação (MEC) de "Território Livre do Analfabetismo", em 2014.⁹¹ Conforme o Governo Federal, = a certificação é concedida aos municípios que alcançarem 96% de pessoas alfabetizadas ou que reduzirem pela metade o índice de analfabetismo.

Brasília se distingue pelos indicadores de profunda desigualdade social, e neste contexto, embora seja reconhecida como “região livre do analfabetismo”, parcelas significativas de sua população ainda compõem os indicadores de analfabetismo, detidamente junto às porções populares do DF. Registra-se iniciativas de enfrentamento em articulação com setores populares e a Universidade de Brasília, como é caso do Projeto Paranoá⁹², uma expressão viva dessas ações.

⁹¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2014-05/DF%20recebe%20selo%20de%20territ%C3%B3rio%20livre%20do%20analfabetismo>. Acesso em 27 mar. 2020.

⁹² O projeto Paranoá, surgido em 1987, está localizado na Região Administrativa do mesmo nome do Distrito Federal. É uma parceria da UnB com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (Cedep) e promove a alfabetização de pessoas desta comunidade através do Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos do Cedep (GAJA).



Partindo das contradições até aqui lançadas, neste texto pretendemos situar historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em especial o processo de reconhecimento do Estado do direito das populações excluídas do processo educacional, uma das marcas mais negativas da ausência de políticas públicas estruturais para a educação das camadas populares. Aprofundaremos estas questões até a realidade das instituições escolares e do fazer docente nas salas de aula de jovens e adultos, buscando não apenas a percepção dos atores sociais envolvidos na pesquisa e na realidade em análise, mas também o alcance e as limitações das políticas públicas em Educação, especialmente na EJA, extrapolando o marco legal, criticando a realidade e discutindo possibilidade de avanços para o tema.

Discutiremos também a luta de jovens e adultos pelo direito à alfabetização, com recorte no Distrito Federal e em especial nas ações desenvolvidas para as pessoas maiores de 15 anos que não sabem ler e escrever. Partiremos da premissa de que a EJA deve se constituir do compromisso e dever do Estado em oferecer condições qualitativas de alfabetização, tendo em vista que tais condições se constituem em um primeiro passo à concretização do direito dessas pessoas à educação formal, uma das dimensões mais importantes desta modalidade de ensino.

Educação como direito social

Discutindo o quadro educacional histórico brasileiro e a permanência do analfabetismo, Mortatti e Frade (2014, p. 13) afirmam que é consenso "a defesa da alfabetização como um direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos no Brasil e no mundo". Portanto, o acesso a espaços alfabetizadores, que promovam com qualidade possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna, para pessoas adultas, constitui a realização de um direito fundamental: o direito à educação.

Compreendemos que a alfabetização de adultos ofertada nas redes públicas de ensino do País adquire relevância por também representar uma garantia quanto ao acesso à cultura escrita e às tecnologias, conforme defendem Galvão e Di Pierro (2013).

A alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida nas sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia, e também por ser uma ferramenta que



permite o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas nesse âmbito. (p. 13).

No caso do Brasil, as pesquisas mostram que após quase trinta anos (1988-2018) do reconhecimento normativo do direito dos jovens e adultos à educação formal no texto da carta magna, o que tornou obrigatório ao poder público a oferta gratuita dessa modalidade de ensino, ainda existem muitas pessoas circunscritas ao universo da oralidade. São homens e mulheres não alfabetizados, mas que vivem em sociedades letradas e, não raramente, sofrem múltiplas formas de preconceitos que os caracterizam como incapazes, ignorantes, atrasados e outros termos pejorativos (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

Parecendo contrário a essa lógica, o ex-diretor da Unesco, Koïchiro Matsuura, ressalta: "Aulas de alfabetização oferecem a mulheres e homens habilidades fundamentais que os empoderam, aumentam sua autoestima e permitem que continuem a aprender" (UNESCO, 2008, p. 08). A afirmativa reconhece a relevância da leitura e da escrita, todavia, não expressa a obrigatoriedade por parte do Estado para com as pessoas maiores de 15 anos que, geralmente, por obstáculos de ordem econômica e social, não puderam superar essas barreiras à efetivação deste primeiro passo no caminho da escolarização: a alfabetização. Consequentemente, as pessoas dessa faixa etária são "punidas" com a dificuldade em obter empregos e salários melhores e, por extensão, no acesso a outros direitos fundamentais, como saúde, moradia, alimentação, lazer, entre outros.

Assim como Paiva (2009, p. 180), entendemos que a EJA carrega um sentido maior, ou seja, "da educação continuada que favorece processos educativos para jovens e adultos cujas condições de vida os mantém afastados dos conhecimentos indispensáveis à sua humanização, assim como quanto aos direitos sociais à saúde, ao emprego, à qualidade de vida, etc." Essa compreensão também se encontra na Declaração de Hamburgo⁹³ que reconheceu esse campo educativo como fundamental à vida das pessoas em sociedades contemporâneas em que os processos de aprendizagem permeiam e se desenvolvem no cotidiano. Nesse entendimento, a alfabetização é um desses processos educativos que além de ser um direito humano fundamental, também é um campo de pesquisa e de atuação, com problemática e ações específicas, cujos estudos podem articular e

⁹³ A Declaração de Hamburgo é o documento resultante da V Confinteia - Conferência Internacional de Educação de Adultos- que aconteceu em 1997, na Alemanha; considerada um marco no campo da educação de adultos.



fortalecer as ações existentes, igualmente possibilitando a construção de outras ações (MORTATTI; FRADE, 2014).

Entretanto, segundo Rummert e Ventura (2007, p. 31), após o reconhecimento desse direito na Carta Constitucional de 1988, a política educacional produzida na década de 1990 e suas reformas seguiram os rumos da lógica neoliberal do Estado mínimo, o que resultou no "tom acentuadamente pulverizado e compensatório" presente nos documentos oficiais que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e outros instrumentos legais. Por conseguinte, houve a secundarização da EJA no âmbito das políticas educacionais, materializada na restrição dos alunos adultos que cursavam o ensino fundamental. Esses não entravam no cômputo de matrículas para o repasse financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o que foi modificado apenas em 2003 com a criação do Fundeb. Mesmo assim, para a EJA ainda prevalece a desvantagem por ser caracterizada como uma modalidade de ensino, ou seja, não integrada à Educação Básica e seu pleno financiamento.

Educação e direitos humanos: aproximações históricas

Na busca por compreender o direito humano à educação além da sua normatividade, é necessário conhecer algo sobre a trajetória dos direitos humanos pelo século XX, a qual, conforme Comparato (2007), é marcada por contradições. De um lado, os direitos sociais dos revolucionários burgueses, assentados na ideia de universalidade, colocavam-se como para todos; do outro lado, Estados totalitários de maneira sistemática e planejada suprimiram direitos essenciais do homem nas guerras desse século.

Após a II Guerra Mundial o Estado, em sentido geral, se apresentou como promotor do bem-estar social numa gramática de igualdade quanto as condições básicas de vida para todos; muito embora a política neoliberal – de lógica individualista – retratou o quão precário é o princípio da solidariedade dos chamados direitos humanos sociais. Porém, o movimento socialista, iniciado ainda no século XIX, trouxe como grande contribuição ao campo dos direitos humanos o reconhecimento do direito de natureza social contra a fome e a miséria; uma visão muito contrária aos interesses capitalistas, que, sob a égide dos direitos humanos, justificaram regras e acordos coletivos pensados a serviço da sua expansão pelo mundo afora (DALLARI, 2007).

Em sentido crítico, Flores (2009) define a expressão direitos humanos como uma maneira abreviada de mencionar os direitos



fundamentais da pessoa humana que lhe permitam existir, desenvolver-se e participar plenamente da vida. Esses direitos devem ter por premissa que as pessoas são diferentes entre si, por habitarem lugares e organizações sociais distintas, ou seja, algo que está além do entendimento tradicional que basicamente se restringe ao campo normativo.

Essa normatividade, que caracteriza a concepção tradicional, se constitui por leis que formam os chamados direitos fundamentais – civis, políticos, sociais, econômicos e culturais – cujo sentido universalista advoga pela indistinção entre pessoas e lugares, e pela compreensão do "ser humano como sujeito de direitos anteriores e superiores a toda organização estatal" (COMPARATO, 1997, p. 1).

Para Dallari (2007, p. 58), a ênfase na dimensão universalizante não considera as "particularidades de determinados indivíduos e grupos", e está limitada a uma retórica normativa, às vezes muito distanciada do mundo real e de pessoas.

Flores (2009, p. 13) apresenta a definição desses direitos como "*procesos institucionales y sociales que posibiliten la apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana*", direitos compreendidos sob as várias circunstâncias e ambientes de quem vive a luta por uma vida mais digna, refutando a visão eurocêntrica do sentido da universalidade. Nesse mesmo raciocínio, Copelli (2014, p. 270) os compreende como "produtos culturais com origens históricas que resultam dos processos reativos dos seres humanos, ao longo do tempo, ante a outros seres humanos, à natureza e, também entre si". Neste sentido, ratificamos a perspectiva crítica dos direitos humanos e das suas dimensões histórica e cultural quando os compreendemos como processos de luta por dignidade humana que também são emanados do cotidiano social, numa dinâmica de construção e desconstrução desses direitos.

A noção de dignidade humana se assenta nos princípios de justiça, liberdade, igualdade e solidariedade, conforme define Benevides (2005, p. 12): "dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser [...]. que lhe confere o direito ao respeito e à segurança - contra a opressão, o medo e a necessidade".

O sentido de historicidade que constitui os direitos humanos se caracteriza pelas alterações, mudanças e até rupturas sofridas em momentos diferentes de sua história. Sobre o aspecto cultural, esse se realiza na observância das especificidades que caracterizam grupos e



peças diferentes. Além do exposto, reafirma-se o seu elevado grau de complexidade diante da tese de indivisibilidade e interdependência que caracteriza todas as dimensões de direitos, proclamada pela Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. Isso significa que os direitos humanos não podem se realizar separadamente, mas, em conjunto e integrados uns aos outros (TOSI, 2008).

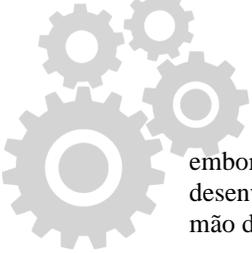
No campo da normatividade, talvez o exemplo mais conhecido e igualmente relevante, seja a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, que em seu artigo XXVI, ao tratar diretamente da educação, diz:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (n.p., grifo nosso).

Essa Declaração resultou de um encontro entre vários países para "evitar o desconhecimento e o desprezo aos direitos do Homem" ainda estarecidos pelas revelações de atrocidades humanas ocorridas na última guerra, que deu ênfase à educação como um meio de garantir a manutenção da paz, conforme proclama em seu preâmbulo : "todos os povos e nações, [...] se esforcem, pelo ensino e pela educação, em promover o respeito a esses direitos e liberdades e em assegurar, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional [...]". Assim, as constituições dos países democráticos, como é o caso do Brasil, seguiram os princípios e valores adotados por esse documento, entendendo que não pode haver democracia sem o respeito aos direitos humanos (UNESCO/DUDH, 2003).

Assinala-se que nesse tempo a preocupação com o elevado índice mundial de pessoas analfabetas – as que não sabiam ler e escrever o próprio nome – como também os interesses políticos, incitou a recém-criada Unesco a promover, em 1949, a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), tendo como objetivo a busca e a consolidação da paz mundial e combate ao analfabetismo.

Nessa mesma época, distintos países da América Latina, Ásia e África – observando as recomendações apanhadas nesse encontro – realizaram abrangentes ações educativas nas quais a alfabetização de adultos era compreendida como um meio de propagação de valores democráticos e motor do desenvolvimento de países atrasados, muito



embora essas ações também objetivassem o fortalecimento do projeto desenvolvimentista das grandes nações por meio do aprimoramento da mão de obra e, principalmente, da conformidade política.

Ainda no âmbito da normatização internacional dos direitos humanos, muitos anos depois da Declaração de 1948, a Unesco promoveu um novo encontro entre os países, que originou o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc) – tratado multilateral criado em 1966 pela Assembleia das Nações Unidas e ratificado pelo Brasil somente em 1992. Esse documento internacional, em seu artigo 13, § 1º, diz que: " Os Estados Parte no presente Pacto reconhecem **o direito de toda pessoa à educação**" (grifo nosso)". De acordo com Dallari (1998), os direitos sociais se assentam em influências indiretas dos pactos de direitos humanos, como o PIDESC e o Pacto de Direitos Civis e Políticos.

Nesse sentido, Boto (2005, p. 118) define que os direitos sociais, enunciados pela constituição brasileira – educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, proteção à infância e assistência aos desamparados – são "aqueles que permitem que, sendo mais iguais, os sujeitos possam ter oportunidades equânimes na vida pública".

Anos depois, a Conferência Mundial de Viena (1993), que apontava como objetivos a promoção da educação e estímulo à educação para a paz e ao respeito à dignidade humana, chamou a atenção para a erradicação do analfabetismo e inclusão dos direitos humanos nos currículos de todas as instituições de ensino formal e não formal (ZENAIDE, 2008). No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma expressão política dessa Conferência, e sua primeira versão foi promulgada em 2003 e a mais recente em 2007. No Distrito Federal, seguindo as orientações do último PNEDH, o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) da SEEDF aponta expressamente como um dos eixos transversais para todos os níveis e modalidades de ensino: "a educação em e para os direitos humanos".

É consenso que a Constituição de 1988 foi influenciada pela Declaração de 1948, que, no âmbito educacional, ampliou o direito à educação formal para todas as pessoas, independentemente da idade, contemplando favoravelmente jovens, adultos e idosos. Nesse caso, também ressalta-se a pressão de grupos ligados aos movimentos sociais e aos setores mais progressistas da igreja católica, que nas décadas de 1970 e 1980, nos movimentos de resistência ao regime militar,



realizaram ações educativas envolvendo a alfabetização de adultos (UNESCO, 2008) e exerceram forte pressão junto aos governos. Nesse caminho normativo, a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atesta em seu primeiro capítulo que:

Art.1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996, n.p.).

Pertencente aos chamados direitos sociais, a Educação é a primeira prerrogativa elencada e posteriormente explicitada no artigo 6º da Carta Magna: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Em seu Art. 208, declara ainda:

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

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

Observa-se que a ampliação do direito a educação não se efetivou concretamente, uma vez que os índices do censo do IBGE (2019) apontam a existência de quase 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais no país (BRASIL, 2019). Ante os dados apresentados, inferimos que as questões educacionais inscritas na Constituição de 1988, assim como a sua regulação pela LDB/1996, não bastaram para atingir as camadas populares da sociedade brasileira, que em regra, compõem as estatísticas mais críticas sobre a educação



nacional, ratificando o pensamento de Flores (2009, p.16), de que "*tras todo el edificio jurídico subyacen sistemas de valores y procesos de división del hacer humano que privilegian a unos grupos y subordinan a otros*".

Além da LDB e da Constituição Federal de 1988 – normativo mais importante e que admite o direito subjetivo à Educação, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação tem grande centralidade entre os educadores em face de sua construção ter acontecido de forma coletiva e por meio de audiências públicas que antecederam a sua homologação. É neste Parecer que estão contidas as orientações às Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Conforme Oliveira (2010, p. 170), "contemplando o legado histórico, traduz aspectos legais, teóricos, dados estatísticos e estruturais da EJA [...] e aspectos relacionados a formação docente para a modalidade". Portanto, estas diretrizes representam avanços no fortalecimento da política educacional do país para jovens, adultos e idosos.

Para Estevão (2009, p. 66), a "educação constitui-se como um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos", e sua negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política. No sentido histórico, Boto (2005) afirma que os revolucionários franceses idealizaram uma escola universal e única para todos, mas também tiveram o interesse de que esta potencializasse as habilidades dos "mais talentosos" na perspectiva da construção e consolidação de uma sociedade democrática em conformidade com os interesses da burguesia ascendente. Para Saviani (2010), no Brasil, esse sentido universalista, que também contemplava os cidadãos comuns no tempo da instrução elementar, teve como principal obstáculo ao seu sucesso a política fragmentadora do governo central, que atribuía exclusivamente às províncias, a responsabilidade para com a educação do povo. Neste sentido, o financiamento da educação se apresentou desde então como um dos maiores desafios à efetivação da educação em caráter universal.

Para Boto (2005), o direito à educação segue uma perspectiva progressiva de avanços, considerando as demandas sociais históricas. Neste sentido, em alinhamento à teoria geracionista⁹⁴, a autora define

⁹⁴ Segundo a teoria geracionista os direitos fundamentais de primeira geração, relacionados à liberdade, surgiram nos séculos XVII e XVIII e foram os primeiros a serem reconhecidos pelos textos constitucionais; os direitos da segunda geração, ou direitos de igualdade, surgiram no pós 2ª Guerra Mundial e se referem aos direitos econômicos, sociais e culturais - correspondem ao direito à saúde, ao trabalho, à educação, ao lazer, ao repouso, à habitação, ao saneamento, à greve, à livre associação sindical, etc.; os direitos da terceira



como *direitos de primeira geração* o ensino universal para todos, ou seja, o acesso à escola pública. Sobre isso diz: "diante de uma população que não tem escola, qualquer alargamento da possibilidade de frequentar a escola é, em si mesmo, um avanço", complementando ainda que "perante aqueles que, anteriormente, eram dela excluídos, frequentar a escola é um ganho" (BOTO, 2005, p. 118-119).

Os chamados *direitos de segunda geração*, segundo Boto (2005), envolvem o acesso à educação de boa qualidade em todas as escolas – numa relação de complementaridade com à primeira geração – e se refere à necessidade de que esses espaços institucionais "incorporem crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades" (p. 122).

Boto (2005), igualmente, apontou uma *terceira geração de direitos* no terreno educacional ligados à diversidade no espaço escolar. Eles seriam baseados no "signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas" (p. 125).

No horizonte do direito, Freire (1996) defendeu que a escola está muito além de um espaço físico: é um ambiente de acolhimento e de ações democráticas importantes, como dar voz e vez aos seus sujeitos. Portanto, um espaço de relações sociais onde são agregadas uma postura e um modo de trabalho para pessoas históricas, que constituem e ao mesmo tempo são constituídas pela sociedade.

Para Gadotti (2008), a escola é um lugar de encontros, no qual pode-se interagir socialmente com outras pessoas, seja trocando ideias sobre o dia-a-dia, como também discutindo e fazendo política. Diz ainda que "Paulo Freire foi um defensor da escola pública que é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. [...] espaço de organização política das classes populares e instrumento de luta contra-hegemônica" (p. 167).

Na definição de Anísio Teixeira (2009, p.52), a escola é um dos instrumentos de se fazer a educação, principalmente no viés institucional. Devem ser "organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais [...] com o máximo de autonomia que lhes for possível dar" e que abrigam diferentes sujeitos, de várias origens, com opiniões e histórias diversas. Assim, os participantes desses espaços,

geração, também chamados de direitos de fraternidade /solidariedade, são aqueles coletivos por excelência e estão voltados à humanidade como um todo (BOBBIO, 1992).



seres sociais, portam conhecimentos e experiências adquiridas informalmente nos ambientes em que transitam, e constituem um novo grupo social na sala de aula, onde também são promovidas oportunidades de aprendizagens dos conteúdos curriculares a partir de suas práticas sociais (SAVIANI, 2005).

Contudo, deve-se atentar para o papel social que os ambientes escolares desempenham, no qual podem ressoar ideologias de grupos dominantes que compreendem a dignidade humana sob a gramática do mercado capitalista. Na sociedade civil, concebida como um espaço onde as ideias propagam-se *livremente*, circulam ideologias que de alguma maneira são impostas pelos grupos hegemônicos às classes subalternizadas, o que enseja dualidades na função educativa: a educação das elites, que privilegia as relações de produção existentes, e a educação das classes populares, que busca reproduzir as forças produtivas (FREITAG, 1980).

Seguindo essa lógica, Saviani (2005) diz que a educação formal é um ato político e com duas funções distintas: a técnica e a política. Para ele, essa última função pode mudar, mas sempre estará presente; e a primeira, jamais será neutra porque serve aos interesses da segunda. Também afirma que a concepção desse espaço como um meio que reproduz as relações de produção poderá promover a lógica da dominação e da exploração no meio social. Neste sentido, Paulo Freire (1979a) produziu estudos em que fez a distinção entre educação bancária e educação problematizadora - também chamada de crítica - nos quais se entende que ambas apresentam as funções técnicas e políticas na formação dos sujeitos. Enquanto a educação bancária promove a formação dos indivíduos sob uma ideologia de alienação, a educação problematizadora busca a conscientização dos estudantes, por meio da compreensão crítica de suas realidades e das diferentes maneiras de dominação. Em forte oposição à educação bancária, Freire (1979b) acrescenta que a tônica desse modelo de educação "reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade (p. 9-10).

Para Freire (1979a; 1979b), a principal função da educação não é transmitir conteúdos, mas incitar a transformação social da realidade por meio da participação consciente de seus sujeitos. Tal ideia constitui o seu conceito de educação problematizadora, que diferentemente da bancária, compreende que homens e mulheres são recriadores do mundo com práticas educativas que levem esses sujeitos a pensar que não basta apenas estar no mundo, mas com o mundo, levando-os à conscientização a partir do reconhecimento dos problemas sociais.



Assim, juntamente com as ideias de Freire, comungamos com o pensamento de Oliveira (1999), quando define a escola como um espaço institucional, comumente situada em sociedades grafocêntricas, surgida na modernidade e formada por atividades, modos e maneiras específicas - e guarnecidas de intencionalidade - que promovem a aprendizagem de diferentes práticas sociais. Portanto, trata-se de uma articuladora e organizadora de práticas educativas que extrapolem os muros para que essas ações sejam concretizadas em múltiplos lugares e em diferentes momentos da vida das pessoas. Neste contexto, Freire (1979b) esclarece que é impossível separar teoria e prática; portanto "toda prática educativa implica numa teoria educativa" (p. 17).

Dessa maneira, uma teoria crítica de educação torna-se central ao defender a luta "contra a seletividade, a discriminação, e o rebaixamento do ensino das camadas populares", concretizada pelo "esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais" (SAVIANI, 2003, p. 29.). Logo, essa teoria também é uma visão crítica do ensino e da realidade e está ancorada em práticas que buscam promover a emancipação dos estudantes.

Educação de Jovens e Adultos: a conquista de um direito?

As primeiras preocupações oficiais sobre este tema só começaram a ganhar espaço no Brasil a partir da década de 1940, quando algumas ações e programas ligados aos governos – estaduais e federal – passaram a ter expressividade nacional nos períodos de 1940 a 1960. Segundo Di Pierro *et al* (2001, p. 59), tais preocupações se constatam com a "criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, ambos em 1947; da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958".

Ante os dados acima, observamos que a educação de adultos sempre foi pensada de acordo com interesses econômicos e políticos, logo, o Estado sempre esteve no controle de ações como as voltadas à alfabetização e ao financiamento de projetos desenvolvidos por diversas instituições da sociedade (SAMPAIO, 2009). Sua institucionalização ocorreu após o reconhecimento governamental declarado na Constituição de 1988 e a sua inserção na Educação Básica (LDB/1996) como uma modalidade de ensino com estrutura e tempo diferenciados, em atenção às muitas singularidades que acompanham os seus sujeitos/alunos no processo educativo.



Afirma Cury *et al.* (2001) que a trajetória da EJA no Brasil é assinalada pela relação de domínio e humilhação historicamente estabelecida entre as elites e as classes populares, a partir da perspectiva particular que essas elites têm de seu papel e do seu lugar no mundo, e do lugar do povo. Tal concepção nasceu da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravizado e perdura em muitos textos normativos que parecem tratar a educação de jovens e adultos como um favor. Em suma, ignora-se que a EJA possa ser o resgate de uma dívida social e a efetivação de uma política pública, sendo, de fato, um direito.

Arroyo (2011), em umas de suas definições, comparou a EJA com um campo aberto, semeado e cultivado de forma qualquer, o que, às vezes, implicava, ou implica, em apelos à boa vontade e à improvisação desse ensino. Para ele, o objetivo dessa modalidade na educação básica não é suprir lacunas e carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida que inclui a juventude e uma vida adulta de longevidade. Uma compreensão que vai muito além de uma nova oportunidade de escolarização fundamentada no reconhecimento oficial do direito à educação e do dever do Estado, característica de uma visão reducionista. Observamos que, antes da Constituição de 1988, esse direito estava restrito entre o mínimo de sete anos e o máximo de 14 anos de idade.

A educação de jovens e adultos deve ter uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica. É um campo que ultrapassa as fronteiras da escolarização porque abrange processos formativos diversos com iniciativas que objetivam "a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um cem número de questões culturais pautadas em outro espaço que não o escolar" (DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 58). Essa modalidade de educação, inclusive no âmbito institucional, deve considerar as singularidades e as heterogeneidades ligadas às pessoas maiores de 15 anos – em tempos e espaços diferentes de escolarização – que não estudaram, ou que interromperam os estudos durante a infância e/ou a adolescência. No tocante à EJA, o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996) diz:

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

§ 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.*⁹⁵

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

Essa Lei representa avanços por definir um novo conceito, mais ampliado, de educação de jovens e adultos. Mas, segundo Rummert e Ventura (2007, p. 33), seu texto faz referência aos "cursos e exames supletivos", perpetuando a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação. Para as autoras, a marca histórica dessa modalidade de ensino "é ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento". Logo, concluímos que se mantém comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital, e não com a emancipação da classe trabalhadora.

Os dados da Unesco (2008) indicam que na década de 1990 as políticas educacionais destinadas a EJA, mesmo sob a égide da nova constituição (1988), não se traduziram em mudanças concretas e significativas. Por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) excluiu a EJA do cômputo de alunos no recebimento de recursos públicos. Na década seguinte, a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) deu garantia de seu financiamento pelo poder público, resultando em relativo fortalecimento de sua oferta. Sobre o Fundeb, Rummert e Ventura (2007, p. 39) afirmam que da maneira "como vem sendo encaminhado, nos parece também insuficiente para atender à demanda social referente à EJA [...] ainda

⁹⁵ Tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 2721/15, do deputado Damião Feliciano (PDT-PB), para modificação deste parágrafo, visando garantir oferta de classes para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em, no mínimo, dois turnos. Pela proposta, a oferta deverá valer para todos os segmentos, como alfabetização e ensino fundamental, e ser ofertada nos turnos matutino e noturno ou vespertino e noturno. Atualmente, a LDB não estabelece que a oferta tenha de ocorrer em dois turnos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/490252-proposta-garante-dois-turnos-de-classe-para-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em 12 jul. 2020



vigora a premissa de que o valor/aluno da EJA pode ser inferior àquele destinado aos demais alunos da educação básica".

A Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica para a faixa dos quatro aos 17 anos de idade, o que para a EJA implica a revisão da idade inicial de acesso dos 15 para os 18 anos de idade. Essa é uma reivindicação antiga do movimento social dos Fóruns de EJA do Brasil de algumas unidades da federação e de pesquisadores acadêmicos, assim como a efetividade do atendimento ao educando com programas suplementares (material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde) (RÊSES; PEREIRA, 2016).

Todavia, essas medidas no âmbito do Estado brasileiro, mesmo com evidentes fragilidades, corroboram a perspectiva de que a EJA se fortalece enquanto política pública, devendo ser orientada por diretrizes educacionais que a afastem da falta de profissionalização, do amadorismo, das campanhas aligeiradas. Para Arroyo (2011), a institucionalização da educação de adultos requer das universidades – em suas ocupações de ensino, pesquisa e extensão – a função relevante de apontar indicadores para colaborar com a reconfiguração da EJA como um campo específico de educação, fortalecendo essa política pública por meio da formação de educadores, do fomento a produção teórica e das intervenções pedagógicas. O referido autor descreve os avanços institucionais nesse campo:

Cria-se um espaço institucional do MEC, a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Discute-se a EJA nas novas estruturas de financiamento da educação básica - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB). Criam-se estruturas gerenciais específicas para a EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais (ARROYO, 2011, p. 20).

Em 2004, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) com o objetivo de "respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades" (BRASIL/MEC, 2006. p.1).

Por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, a Secad lançou, em 2006, uma coleção de cinco cadernos com assuntos ligados a EJA intitulada: Trabalhando com a Educação de Jovens e



Adultos⁹⁶, evidenciando apoio pedagógico aos professores dessa modalidade de ensino em sala de aula. A organização temática dos cadernos contemplava as discussões sobre o público da EJA e suas especificidades, a avaliação, o planejamento didático e o processo de aprendizagem, servindo como relevante aporte teórico aos professores deste segmento.

Em 2011, a Secad ganha novo formato e passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Apesar desta Secretaria ter representado avanços no âmbito da educação de jovens e adultos enquanto política pública, ela foi extinta pelo Governo Federal em junho de 2016, conforme publicação no Diário Oficial da União. Esta ação representou um novo desamparo para a modalidade EJA, que passou a ser coordenada pela Secretaria de Educação Básica do MEC e abandonou articulações históricas com movimentos sociais e entidades.

Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal

A educação de jovens e adultos na SEEDF segue os critérios apontados pela LDB/1996 ao definir a EJA como uma modalidade de ensino da educação básica destinada às pessoas maiores de 15 anos que interromperam os estudos formais em algum período da vida ou que nunca estudaram.

Segundo às Diretrizes Operacionais da EJA/SEEDF (2014/2017), a oferta da modalidade nas escolas representa a complexidade, a diversidade e a heterogeneidade da sociedade brasileira constituída de sujeitos jovens, adultos ou idosos da classe trabalhadora "que sofrem severamente as consequências de uma lógica estrutural capitalista, notadamente injusta e perversa" e que buscam na escolarização melhorar suas condições de vida (p. 13).

No cuidado quanto as atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, essas Diretrizes observam:

Assim, deve-se cuidar pra não produzir na escola as práticas excludentes da sociedade, pois seu papel é a formação de sujeitos capazes de intervir de forma reflexiva, crítica, problematizadora, democrática e emancipatória, com voz, vez e decisão na solução e superação dos problemas e desafios à sua

⁹⁶ Todos os cadernos, até a data 11/04/2016, estavam disponíveis para *download* na Plataforma Paulo Freire do Ministério da Educação.



sobrevivência e existência (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12).

A EJA na SEEDF apresenta uma estrutura composta por três segmentos: o 1º segmento, formado por quatro etapas, equivale aos *anos iniciais* do ensino fundamental de nove anos (1º ao 5º ano); o 2º segmento, também com quatro etapas, corresponde aos *anos finais* (6º ao 9º ano), e o 3º *segmento*, constituído de três etapas, corresponde ao atual Ensino Médio. Cada etapa desses três segmentos é composta por 100 dias letivos, ou um semestre, perfazendo um total de 400 horas/aula, conforme definição do Calendário Escolar da SEEDF, específico para essa modalidade de ensino. O quadro abaixo, extraído das Diretrizes Operacionais da EJA explicita essa organização:

Figura 1: Estrutura da EJA na SEEDF

Segmento na EJA	Correspondência	Etapas na EJA	Carga horária
1º Segmento	Anos iniciais do Ensino Fundamental	1ª a 4ª	1600 h
2º Segmento	Anos finais do Ensino Fundamental	5ª a 8ª	1600 h
3º Segmento	Ensino Médio	1ª a 3ª	1200 h

Fonte: Diretrizes Operacionais da EJA/DF, 2020, p. 21

A oferta do 1º segmento na SEEDF se destina às pessoas maiores de 15 anos para turno diurno e de 18 anos completos para o noturno. A matrícula para menores de 18 no turno noturno poderá ser feita com o consentimento dos responsáveis e devida orientação da equipe pedagógica.

De acordo com a proposta curricular da SEEDF à EJA, o 1º segmento "corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental" e

[...] deverá apresentar o modelo de organização tradicional e ser ofertado na forma presencial, podendo ser integrado à Educação Profissional. É composto de quatro etapas. Cada uma delas de 400 horas semestrais, compostas por 100 dias letivos, totalizando 1600 horas, em dois anos de curso. Ressalta-se que, neste segmento, o processo de alfabetização se inicia na primeira etapa e conclui-se na segunda etapa" (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, 2020, p. 22-23).

Conforme essa definição, o objetivo é alfabetizar as pessoas maiores de 15 anos que nunca estudaram ou que frequentaram uma



escola por pouco tempo e buscam melhorar suas condições de vida por meio do processo educativo formal.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) contínua do IBGE, de 2019, há um quadro de analfabetismo de 6,6% da população brasileira. Já a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (Pdad) de 2018 revela que o público da Educação de Jovens e Adultos com 25 anos ou mais que não possui a Educação Básica é de 24% da população do DF, o que corresponde a cerca de 750 mil habitantes. Estes números não levam em consideração o público residente na região do Entorno, principalmente as cidades que fazem divisa com o DF e têm fluxo diário de trabalhadores para a cidade.

Nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos há um modelo de oferta intitulada EJA Combinada, que consiste na flexibilização dos processos escolares quanto às condições de aprendizagem, participação, frequência e avaliação a fim de garantir a cada jovem, adulto e idoso da classe trabalhadora o direito à educação pública e de qualidade. (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, 2020).

A EJA Combinada é uma opção diferente de escolarização para a EJA presencial que visa ampliar a oferta e melhor atender às especificidades de estudantes sujeitos do campo, em situação de privação de liberdade, em situação de rua e ao processo de formação profissional integrada etc. Neste modelo, há duas formas de cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa: direta e indireta. Ambas são contabilizadas como aulas/horas presenciais, uma vez que as horas indiretas são registradas após a conclusão de atividades. O professor cumpre a carga horária de forma presencial, ficando à disposição de estudantes que apresentarem dúvidas ou dificuldades na realização das tarefas (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, 2020).

Cabe destacar que a EJA integrada à educação profissional é prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece na meta 10 a oferta de no mínimo 25% das matrículas de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (RÊSES; PEREIRA, 2016).

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos apresenta áreas do conhecimento e Projetos/Programas, sendo que esta carga horária pode ser utilizada para o arranjo com a Educação Profissional quando houver oferta integrada. Este processo de integração pressupõe que as áreas do conhecimento da Formação Geral Básica se



articulem com a Educação profissional, de modo que não haja uma sobreposição dos componentes curriculares da primeira sobre a segunda formação, uma vez que ambas devem atuar de forma interdisciplinar. Na figura 2 a seguir, podemos visualizar os componentes curriculares e sua organização geral, conforme consta nas diretrizes da EJA no DF:

Figura 2 - Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos 1º Segmento Presencial - SEEDF

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL					
Unidade Escolar: xxx					
Educação de Jovens e Adultos – 1º Segmento Turno: Matutino e/ou Vespertino e/ou Noturno					
Módulo: 20 semanas - 100 dias letivos Regime: Semestral					
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Linguagens	Língua Portuguesa	X	X	X	X
	Educação Física	X	X	X	X
	Arte	X	X	X	X
Matemática	Matemática	X	X	X	X
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	X	X	X	X
Ciências Humanas	História	X	X	X	X
	Geografia	X	X	X	X
Projetos / Programas	Projetos / Programas	X	X	X	X
	Educação Profissional Integrada	X	X	X	X
TOTAL DE MÓDULOS AULAS SEMANAIS (sem a Educação Profissional)		25	25	25	25
TOTAL DE MÓDULOS AULAS SEMANAIS (com a Educação Profissional)		X	X	X	X
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (horas, sem a Educação Profissional)		400	400	400	400
TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (horas, com a Educação Profissional)		X	X	X	X
CARGA HORÁRIA DO SEGMENTO (horas, sem a Educação Profissional)		1600			
CARGA HORÁRIA DO SEGMENTO (horas, com a Educação Profissional)		X			

OBSERVAÇÕES:

Cada etapa corresponde a um semestre letivo, que equivale a 100 (cem) dias letivos.

A carga horária diária é de 4 (quatro) horas, convertidas em 5 (cinco) módulos-aulas.

O módulo-aula é de 48 (quarenta e oito) minutos.

O intervalo deverá ser de até 15 (quinze) minutos, excluídos da carga horária diária.

O horário de início e término do período letivo é definido pela unidade escolar.

Os Projetos/Programas oferecidos pela unidade escolar para escolha do estudante correspondem a, no mínimo, 20% (vinte por cento) do total da carga horária semestral.

No caso da oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, a carga horária de Projetos/Programas será de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas que correspondem a 10 (dez) módulos-aulas semanais, podendo ser ampliada de acordo com o curso ofertado.

Para a EJA Integrada à Educação Profissional, o atendimento de, no mínimo, 5 (cinco) módulos-aulas de Projetos/Programas será de forma indireta/não presencial.

A unidade escolar poderá optar por até 70% (setenta por cento) da carga horária de forma indireta/não presencial, em conformidade com seu Projeto Político-Pedagógico.

Fonte: Diretrizes Operacionais da EJA/DF, 2020, p. 68 (Anexo I)

Essas diretrizes indicam os seguintes critérios avaliativos para aprovação dos estudantes do 1º segmento:

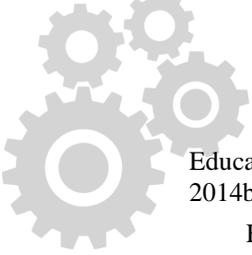
- alcançar 50% do valor previsto, no total das atividades realizadas;
- ter no mínimo 75% de frequência.

O documento prevê ainda que

[...] quando o estudante não for considerado apto em algum componente curricular, ele deverá refazê-lo. Porém, caso o curso não seja ofertado no período letivo seguinte, o referido estudante deverá prosseguir com os estudos cursando os componentes curriculares da Formação Geral Básica e Projetos/Programas (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, 2020, p. 45).

Outro instrumento obrigatório de avaliação, o Registro Avaliativo (RAv), deve conter anotações dos professores sobre o processo de aprendizagem dos alunos e alunas, para que possam acompanhar o próprio desenvolvimento acadêmico.

Conforme o caderno dos Pressupostos Teóricos da proposta curricular, a SEEDF adota uma concepção de currículo que tenta superar às noções de prescritividade, linearidade e hierarquização caracterizadas por conteúdos disciplinares fragmentados e descontextualizados dos conteúdos culturais, como também, da realidade. Assim, o desafio é alcançar uma proposta curricular integradora pautada na relação aberta entre os conteúdos, cujos temas selecionados pelas escolas estejam em "permanente mudança em torno dos eixos transversais: Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Diversidade,



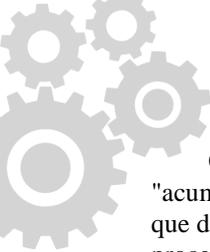
Educação para a Sustentabilidade" (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, 2014b, p. 65).

Essa proposta curricular é um documento composto por oito cadernos, com o objetivo de nortear as atividades pedagógicas dos docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foi denominada de *Currículo em Movimento da Educação Básica* e implementada em 2014, sendo considerada por várias vozes como o resultado de um intenso debate entre os profissionais da educação.

A coleção de oito cadernos contempla no volume 6 a Educação de Jovens e Adultos. No escopo deste caderno, há conteúdos e objetivos que refletem uma posição política, pedagógica e social voltada principalmente para a classe trabalhadora. Além disso, a concepção político-pedagógica da EJA não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas focaliza a dimensão humana. Sobre isso o caderno seis expressamente diz: "o saber não está dissociado dessa condição humana, na qual o reconhecimento da subjetividade e da realidade social são partes do processo educativo dos jovens e adultos"(DISTRITO FEDERAL/SEEDF/ 2014b, p. 26).

Podemos inferir que no tocante ao currículo foram considerados os aspectos de heterogeneidade e diversidade na sua construção e que nele se caracteriza os sujeitos dos distintos grupos da EJA, tais como: os discentes com deficiência, os privados de liberdade, os que vivem no campo, os com diferentes relações de gênero, os negros e indígenas, os que buscam a profissionalização, e os discentes que utilizam o espaço virtual (educação a distância). São atores históricos, sociais e políticos dotados de experiências significativas, que não devem ser desconsideradas em seu processo de aprendizagem.

O currículo da SEEDF concebe a EJA como uma modalidade de educação permanente, em que é necessário uma metodologia que integre os aspectos sociais, políticos, cognitivos e afetivos ao processo de aprendizagem de seus educandos. Apresenta também uma compreensão de aprendizagem ao longo da vida baseada na IV Confitea – Conferência Internacional de Educação de Adultos (1985) –, e reafirmada nas conferências subsequentes (Confitea V e VI), já que expõe o seguinte: "o direito de aprender constitui-se pilar fundamental para o desenvolvimento humano e o progresso social e, por isso, deve ser assegurado a todo ser humano, em qualquer tempo" (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, 2014b, p.21). *Cultura, trabalho e tecnologias* são os eixos integradores da EJA/DF e apresentam relações entre si e com os estudantes, igualmente.



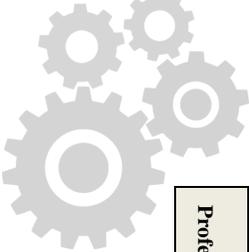
O texto curricular apresenta como definição de cultura a "acumulação de saberes constitutivos do ser humano e sua amplitude", o que dá relevância aos saberes acumulados pelos alunos da EJA durante o processo de aquisição do conhecimento, no ensino formal. O eixo *trabalho* é entendido como uma produção social da vida, como uma ação que transforma a natureza e o próprio indivíduo, muito além do sentido reduzido do seu simples preparo para o mercado de trabalho (DISTRITO FEDERAL/SEEDF, 2014b). Como os estudantes da EJA geralmente são trabalhadores, esse aspecto adquire grande centralidade no processo de ensino e aprendizagem.

O eixo integrador *tecnologia* aproxima os estudantes do cotidiano e das novidades do mundo digital. Deste modo, os discentes podem utilizar os recursos tecnológicos como meio de inserção social e desenvolvimento de uma cidadania plena.

Educação de Jovens e Adultos e prática docente: percepções empíricas e teóricas

A compreensão do cotidiano da oferta da EJA na SEEDF passa pela aproximação com a prática dos docentes atuantes nesta modalidade e pela imersão empírica. Assim, entrevistamos duas professoras atuantes na mesma turma de estudantes para colhermos informações acerca de suas percepções teóricas ligadas à EJA e também a concepção de Educação que orienta suas práticas. Partimos destes aspectos por compreendermos que os saberes teóricos docentes constituem uma marca de acentuado destaque à qualidade da educação de modo geral (MOURA, 1999). No caso dessa modalidade de ensino, a compreensão da heterogeneidade que envolve os sujeitos adultos e suas características mais marcantes são centrais para o processo educativo, uma vez que podem influenciar na abordagem dos conteúdos curriculares e, consequentemente, promover uma maior qualidade nas aulas ministradas.

As duas docentes foram entrevistadas e observadas em sala de aula, e, diante das informações obtidas, foi elaborado um quadro com o perfil de cada uma delas, contemplando os seguintes aspectos: idade, naturalidade, ano de ingresso e tempo de SEEDF, tempo de exercício na profissão, formação inicial e continuada.



Quadro 1: informações sobre as professoras

Professoras	Idade	Natural	Ano de Ingresso SE/EDF/ comp. curricular	Tempo de exercício no magistério	Formação inicial: nível médio e superior	Formação Continuada/A Hvid. Realizadas
A	39 anos	DF	1995/ Atividades	20 anos	Médio: curso normal Superior: Letras/português (cursando)	PROFA/ME C
B	47 anos	Unaí- MG	2000/ Atividades	25 anos ⁹⁷	Médio: curso normal Superior: Pedagogia	Palestras

Fonte: Pesquisa de campo

As duas perguntas centrais das entrevistas tinham a finalidade de estimular narrativas que evidenciassem o reconhecimento de aspectos teóricos que permeiam a educação e essa modalidade de ensino na atualidade: *O que é educação para você? Como você compreende a EJA?* As categorias levantadas foram compreendidas e interpretadas sob a técnica da análise de conteúdo, ultrapassando as evidências imediatas e buscando uma maior veracidade diante das respostas apresentadas (RÊSES, 2015). Sobre essa técnica de análise, Bardin (1977, p. 41) afirma:

[c]ompreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista, através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura -a letra- mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.

As respostas obtidas foram transcritas e submetidas ao processo de codificação aberta, a partir do qual percebeu-se elementos comuns nas falas das duas professoras, que foram refinados e analisados (GIBBS, 2009). Deste modo, obtivemos três categorias que indicam a compreensão das entrevistadas quanto à EJA e à Educação:

- Educação como um meio de transformação;

⁹⁷ 25 anos de trabalho porque a professora B havia trabalhado cinco anos como professora do Estado do Goiás.

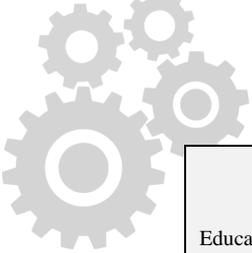


- Educação como direito ao longo da vida;
- Educação como um processo dialógico.

No quadro a seguir, apresentamos as falas organizadas por categorias:

Quadro 2: Análise de Conteúdo das entrevistas com as professoras

	Professoras e suas verbalizações	
Categorias encontradas	Professora A	Professora B
Educação como meio de transformação	<p><i>1. A educação é uma transformação [...] Está totalmente ligada à história da pessoa.</i></p> <p><i>2. Então, educação pra mim é transformação. É tirar o indivíduo de uma situação de dependência pra independência</i></p>	<p><i>A educação tem uma função transformadora de mudar a história de vida do aluno</i></p>
Educação como um direito ao longo da vida	<p><i>Esse direito (à educação) muitas vezes é negado. [...] todos têm o direito à educação</i></p> <p><i>a pessoa aprende não só na escola [...] a pessoa aprende durante toda a vida</i></p>	<p><i>Ver uma escola fechar pra alguém que não teve oportunidade de estudar na vida [...] é uma coisa que dói.</i></p> <p><i>1. [...] e ela (pessoa idosa) já estava ingressando no ensino médio, e isso é maravilhoso.</i></p> <p><i>2. [...] tinha muitas senhorinhas, sem um fio de cabelo preto na cabeça, que não puderam estudar antes, e depois que os filhos cresceram... vão pra escola todos os dias</i></p>



Educação como um processo dialógico.	<i>Eu falo para ele (aluno) "você sabe muita coisa, [...] você sabe coisas que eu nunca nem vi, nem imagino".</i>	<i>1 Eu sempre falo para os meus alunos "eu vou aprender com vocês, e vocês vão aprender comigo.vão aprender comigo".</i> <i>2. [...] ele (o aluno) vai nos ensinar também.</i> <i>3. Eu aprendi como se coloca um caju inteiro dentro de uma garrafa aluno nordestino da EJA.</i> <i>4. A EJA é o lugar onde eu aprendo, onde eu ensino.</i>
--------------------------------------	---	---

Fonte: Pesquisa de campo

Educação como um meio de transformação

Nas entrevistas, observamos a percepção das entrevistadas quanto a Educação e sua articulação com a EJA, em especial como meio de promover possibilidades à superação de aspectos negativos ligados ao analfabetismo, como a dependência e a exclusão socioeconômica que caracteriza a história de vida dos alunos e alunas da turma investigada. O enfoque na transformação social encontra respaldo teórico em documentos como a LDB/1996 e, de forma mais ampla, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Neste contexto, Gadotti (2009) ressalta o impacto positivo de ordem individual e social causado pela escolarização na vida das pessoas jovens e adultas, o que se coaduna com o sentido de transformação apontado pelas docentes.

Destacamos ainda, com base nas falas das professoras entrevistadas, uma concepção ampliada de Educação, ou seja, não está reduzida a uma mera transmissão de informações e conteúdos curriculares - traços do sentido tradicional de educação. A concepção ampliada se entende às várias formas de mudança e se coaduna com a perspectiva múltipla do ser humano – político, histórico, social e cultural –, que aprende e produz diferentes conhecimentos ao longo de toda a vida, dentro e fora de ambientes institucionalizados.

Contudo, salientamos que a ideia de transformação através da educação está condicionada às tensões e contradições socioeconômicas, culturais e políticas que caracterizam as sociedades – permanentemente construídas, desconstruídas e reconstruídas – concebidas como fragmentadas e divididas entre grupos que, geralmente, são antagônicos. Cabe ressaltar que a educação sozinha não transforma, haja vista que vários condicionantes interferem no processo educativo de uma pessoa e, igualmente, nos sistemas educativos de um país. Portanto, a educação



pode promover oportunidades de mudança, mas, sozinha não muda nada (SAVIANI, 2005, 2003).

Educação como um direito

As entrevistadas reconhecem a educação de adultos como um direito e, assim como Estevão (2009), compreendem que estudar em uma escola pública representa a efetividade normativa prevista às pessoas adultas na legislação e diretrizes educacionais. Também indica a efetivação do acesso à educação enquanto direito humano (BOTO, 2005). Além disso, suas falas também demonstraram a compreensão desse direito por toda a vida, independentemente da idade, ao citarem as dificuldades encontradas por pessoas idosas no acesso à escola. Essas percepções se alinham aos documentos normativos, tais como a Constituição de 1988, o Currículo em Movimento da SEEDF (2014) e, também, ao texto da Declaração de Hamburgo, resultado da importante e marcante V Confinteia (1997), que defendeu o direito à educação ao longo de toda a vida.

Educação como um processo dialógico

Notamos que as entrevistadas apresentaram uma noção dialógica sobre a educação, caracterizadas pelo respeito que demonstraram em suas falas para com os saberes dos estudantes. Os exemplos citados evidenciam que consideram as experiências dos discentes, indicando que os compreendem como seres históricos e sociais, perpassando uma visão positiva desses sujeitos por meio da valorização dos seus conhecimentos (GALVÃO; DI PIERRO, 2013; FASHER, 2008).

As trocas de conhecimentos entre discentes e as professoras entrevistadas apresentam consonância com as ideias de Freire (1979a; 1979b; 1996), exatamente em um dos seus mais importantes pressupostos teóricos: a dialogicidade. Um exemplo que externa esse importante princípio defendido por Freire foi dito pela professora B: aprendeu a colocar um caju inteiro dentro de uma garrafa com um aluno nordestino da EJA.

Portanto, de forma geral, constatou-se que as duas profissionais dessa sala de aula atuavam no magistério há mais de 20 anos, pertenciam ao quadro de servidores efetivos da SEEDF e apresentaram noções teóricas ligadas às especificidades dessa modalidade de ensino, como a condição de sujeitos trabalhadores compartilhada entre a maioria dos alunos e as dificuldades de ordem econômica e social deles. Também notou-se durante as entrevistas que elas compreendiam outro traço marcante da EJA: a natureza histórica desses alunos, pois



reconheciam que eram pessoas experientes e com uma longa trajetória de vida. Igualmente, se percebeu pelas falas que detinham uma noção de que a educação de jovens e adultos é um direito e que não tem um limite de idade. Isso fica perceptivo ao apontarem a educação formal como um meio que pode capacitar o sujeito a buscar possibilidades de mudança diante das condições de marginalidade que permeiam sua vida, e isso pode ajudá-los a suplantar situações de dependência e exclusões socioeconômicas e culturais em que vivem. Essas compreensões teóricas foram adquiridas, segundo as professoras, a partir de leituras autônomas e palestras, ou, no caso da professora B, de estudos realizados no curso de pedagogia, especificamente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ambas relataram que nos últimos dez anos não participaram de cursos no âmbito da formação continuada no campo da EJA, dentro ou fora da SEEDF, voltado à essa etapa ou segmento de atuação. Nesse ponto externaram frustração, uma vez que estavam impossibilitadas de participar das formações ofertadas no diurno pela SEEDF, em razão da incompatibilidade de horário ou por não se enquadrarem em determinados critérios.

Outra situação mencionada pelas professoras que pode indicar a fragilidade na qualidade do trabalho educativo foi a ausência de uma articulação pedagógica que, entre outras ações, acompanhasse e apoiasse o planejamento das aulas e preparo do material didático necessário. Ambas descreveram como habitual a troca de ideias sobre as aulas e os alunos nos corredores da escola, uma vez que o horário de trabalho não possibilitava encontros com essa finalidade. Se acentua que, no semestre pesquisado, não havia na escola um coordenador/a pedagógico/a para o 1º segmento em razão da falta de candidatos para essa função.

Considerações Finais

A sociedade contemporânea privilegia o uso da escrita e, assim, a alfabetização se anuncia como relevante, uma vez que as habilidades de ler e escrever tornam-se necessárias à boa qualidade de vida das pessoas. Saber ler e escrever estimula distintas aprendizagens, facilita práticas sociais como a comunicação, incentiva à escolarização e, conseqüentemente, oportuniza outras situações quanto ao acesso e à garantia dos demais direitos fundamentais, o que pode materializar uma vida com dignidade humana. Em outra perspectiva, o acesso à educação e a alfabetização se colocam como condições indissociáveis de desenvolvimento humano e de compreensão da realidade social e econômica que nos cerca, possibilitando condições de crítica e de



avanço nas questões sociais que afetam os grupos subalternos da sociedade capitalista.

A sala de aula representa para os estudantes a garantia de um direito e, igualmente, consiste em uma medida reparadora em face da realidade social brasileira e sua historicidade, quando busca satisfazer necessidades mais imediatas do dia-a-dia, causadas pela falta do conhecimento da leitura e da escrita.

As professoras entrevistadas apresentaram compreensões teóricas pertinentes ao âmbito da educação de jovens e adultos; o reconhecimento da dimensão do direito, a natureza dialógica e o sentido ligado à transformação social. Mesmo sem o necessário suporte didático e metodológico, suas posturas políticas enquanto docentes fazem com que em suas salas de aula existam as condições concretas para a emancipação de homens e mulheres, trabalhadoras e trabalhadores historicamente aliados do acesso à educação enquanto bem social e inalienável.

Por fim, ratificamos a percepção de que o espaço escolar investigado se mostrou necessário e importante às pessoas adultas que não sabem ler e escrever, mas que buscam a escola pública como um meio de obter essas aprendizagens, além de outras. Portanto, o direito humano à alfabetização deve ser garantido pelo Estado na forma do acesso a ambientes com essa finalidade e que tenham a qualidade tecida por uma boa estrutura física e pedagógica. Dessa forma, as mulheres e homens que desconhecem o sistema da escrita poderão contar com essa possibilidade de aprendizagem, que, além de lhes proporcionar a autonomia no alcance dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, também poderá facilitar suas práticas sociais no dia-a-dia, emancipando-os para buscar novas conquistas e direitos sociais.

Urge lutar pela ampliação qualitativa do acesso à educação por jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras, invertendo as políticas recentes de redução da oferta desta modalidade de ensino. Para tanto, faz-se necessário alterar os textos legais da Constituição (para além da Emenda Constitucional 59/2009) e da LDB, estipulando a obrigatoriedade de toda a Educação Básica para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (SILVEIRA; RÊSES; PEREIRA, 2017). Neste sentido, denunciamos a gritante usurpação do direito humano à educação, nos constantes avanços e retrocessos da agenda pública de políticas sociais.



Referências

ARROYO, M. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BENEVIDES, M. V. *In*: SCHILLING, F. (org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas (prefácio). São Paulo: ed. Cortez, 2005.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, C. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos. *In*: SCHILLING, F. (org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: ed. Cortez, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXI, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. DIRETORIA DE PESQUISAS, COORDENAÇÃO DE TRABALHO E RENDIMENTO. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br/censo, 2010. Acesso em 03 de abril de 2015

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: primeiro caderno: alunos e alunas da EJA. Brasília: MEC, 2006.



COMPARATO, F. K. **Fundamentos dos Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP. 1997. Texto disponível em: www.iea.usp.br/artigos.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 5 ed. rev e atual. São Paulo: ed. Saraiva, 2007.

COPELLI, G. M. Resenha da Obra Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos Como Produtos Culturais, de Joaquín Herrera Flores. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Editora Unijuí. ano 2, n. 3, p. 270-275. jan./jun. 2014.

CURY, C. R. J; HORTA, J. S. B; FÁVERO, O. A Relação Educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. *In*: FÁVERO, F. (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. 2 ed. rev. ampliada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p.1823-1988.

DALLARI, D. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DALLARI, D. O Brasil rumo à sociedade justa. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora universitária, 2007.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBIERO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios. PDAD/DF 2013**. Brasília: CODEPLAN, 2014. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2015.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação de Jovens e Adultos. v. 6. Brasília: SEEDF, 2014b.



DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Brasília: SEEDF, 2020. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

ESTEVIÃO, C. V. Direitos Humanos, Justiça e Educação. Educação, Sociedade e Culturas. **Universidade do Minho**, n. 25, p. 43-81, 2007.

FASHER, M. Como Erradicar o Analfabetismo sem erradicar os Analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2007.

FLORES, J. H. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**: os Direitos Humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, P. **Ação Cultural Para a Liberdade**. 4 ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1979b.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. rev. São Paulo: ed. Moraes, 1980.

GADOTTI, M. Escola. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação).

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto**. 2 ed. São Paulo. Cortes Editora, 2013.

GIBBS, G. **Análise dos Dados Qualitativos**. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.



MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e seus Sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Oficina Universitária. São Paulo: Ed.Unesp, 2014.

MOURA, T. M. M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em 15 nov. 2015.

OLIVEIRA, E. D. O Percurso Histórico dos Materiais Didáticos na Educação de Jovens e Adultos. *In*: MOURA, T. M. M.; FREITAS, M. L. Q (orgs.). **A Educação de Jovens e Adultos**: múltiplos olhares e diálogos. Curitiba: ed. CRV, 2010.

PAIVA, J. **Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Faperj, 2009.

RÊSES, E. da S. **Vocação para Profissão**: Sindicalismo Docente da Educação da Educação Básica no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RÊSES, E. da S.; PEREIRA, M. L. P. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na Organização da Educação Brasileira. *In*: ROCHA, M. Z. B.; PIMENTEL, N. M. (orgs.). **Organização da Educação Brasileira**: marcos Contemporâneos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Curitiba: Editora UFPR, , n. 29. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 9 ed. Campinas: autores associados, 2005.



SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVEIRA, D. A.; RÊSES, E. da S.; PEREIRA, M. L. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores** - Análise do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: Ed. Paralelo 15, 2017.

TEIXEIRA, A. **Educação é um Direito**. 4.ed. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 2009.

TOSI, Giuseppe. O significado e as consequências da Declaração Universal de 1948. *In*: ZENAIDE, M. N. T. *et al.* **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

UNESCO. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. CONFINTEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. 5. **Anais** [...]. Hamburgo, Alemanha: Unesco, 1997.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 2003. Disponível em: dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf. Acesso em: 22 mai. 2015.

UNESCO. **Alfabetização de Adultos no Brasil: Lições de Prática**. Brasília, 2008.



Educação de Jovens e Adultos no Portal do Fórum Goiano de EJA: Histórico e Desafios do Movimento em Redes

Maria Emilia de Castro Rodrigues
Kátia Helena Hilário Firmino Ferreira
Raisa Gabriele Martins Bomfim

Introdução

Esse artigo é resultado do trabalho desenvolvido junto ao Portal do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (Fórum Goiano de EJA) desde 2005, ano de sua criação, até julho de 2017, quando contamos com bolsistas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), vinculadas ao Projeto de Extensão “Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” e ao Grupo de Estudos sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja)”, na organização e alimentação do Portal do Fórum Goiano de EJA.

Com o objetivo de abordar sobre o histórico, a estrutura do Portal, a preservação da memória da nossa disputa política e realização de um trabalho coletivo que explicita e dê visibilidade às ações implementadas pelo Fórum Goiano de EJA e seus parceiros no âmbito da modalidade EJA – quer seja no atendimento aos sujeitos educandos da educação básica ou superior, na formação inicial e continuada, na luta no campo das políticas públicas, encontros de estudos, debates e encaminhamentos, práticas pedagógicas, dentre outros –, neste artigo focaremos no histórico da construção, (re)estruturação e atualização permanente do Portal, enquanto lócus de disponibilização de documentos, conhecimentos/saberes, práticas, experiências.

Para tanto, o percurso metodológico utilizado perpassou: (i) levantamento e estudo bibliográficos (dissertações, teses, artigos, etc.) disponíveis no Portal do Fórum Goiano de EJA e no Portal EJA Brasil; (ii) observações e registros de materiais divulgados no Portal ou em artigos apresentados em congressos e seminários regionais, nacionais e internacionais; (iii) apreciação de 3 trabalhos de conclusão de curso (TCCs); e (iv) implantação, monitoramento e análise da ferramenta de tráfego Google Analytics.

O último procedimento metodológico supracitado se deve ao fato de este artigo objetivar ainda compreender a importância da ferramenta



de monitoramento de tráfego Google Analytics implantada no Portal do Fórum, com vistas a refletir acerca das possíveis contribuições a partir dos dados gerados pela mesma na análise dos acessos ao referido Portal, ao divulgar as ações, publicações, atividades desenvolvidas pelo Fórum e seus parceiros, entre eles a FE/UFG. O Fórum Goiano de EJA faz parte dos Fóruns de EJA no Brasil, da luta por políticas públicas, e da articulação com diversos segmentos da sociedade interessados na modalidade, tendo como intuito a efetivação do direito à educação aos jovens, adultos e idosos.

Portal do Fórum Goiano EJA: rede de conexões, monitoramento e contribuições na luta pela EJA

O Portal do Fórum Goiano de EJA é um espaço da memória e resistência do Fórum em prol da modalidade EJA. Essa modalidade tem vivenciado uma disputa política no Brasil para se consolidar e cumprir o papel de atender a uma parcela significativa da população que vem sendo marginalizada do direito público constitucional à educação: os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou foram excluídos do sistema de ensino. Isso remete para a necessidade de atenção cada vez maior das políticas públicas de Estado direcionadas à modalidade. No âmbito legal, este direito à educação está assegurado na Constituição Federal de 1988, art.205 (BRASIL, 1988), enquanto direito de todos. Também consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, na qual observa-se um avanço para a EJA ao considerá-la como uma modalidade da educação básica. Contudo, na prática, este direito ainda está longe de ser consolidado, sendo os Fóruns⁹⁸ atores que têm atuado ativamente, desde 1996, na luta para tal. Trata-se da defesa da modalidade para além de se assegurar, por parte do Estado, o direito à educação. É preciso assegurar a oferta do ensino, a permanência e conclusão do estudante com qualidade social.

O Fórum Goiano de EJA, enquanto sujeito social coletivo, atua na luta contínua e permanente, como espaço articulador e de participação democrática dos diversos segmentos (educadores, educandos, coordenadores, gestores, secretarias municipais e estadual, instituições

⁹⁸O primeiro Fórum de EJA surgiu no Rio de Janeiro, em 1996, durante o processo de preparação para a V Confinteia, quando se organizaram vários encontros regionais no Brasil com educadores, gestores, sindicatos, instituições governamentais e não governamentais, pesquisadores, movimentos sociais, etc., unidos na luta pela modalidade. E, buscando uma reflexão nacional sobre a EJA, foi organizado a partir desse movimento, o I Encontro Nacional de EJA – ENEJA, em 1999, com vistas a contribuir na construção de políticas públicas.



de educação superior, movimentos sociais/sindicatos, conselhos de educação) ligados à EJA, somando esforços para concretização de políticas públicas de Estado para a modalidade na educação básica e sua continuidade. A perspectiva de que se vale é a de uma formação humana libertadora, que possa contribuir na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária, autônoma e democrática. Para tanto, entre outras ações, utiliza o Portal do Fórum Goiano de EJA como ferramenta de organização e memória do movimento. Trata-se, portanto, "[...] de um movimento que debate, questiona e postula mudanças, assim como também cria memória e grande acervo de material para pesquisas, pelos dados e textos que mantém on-line para consulta". (GOHN, 2011b, p. 350).

O Fórum foi criado em 1999, a partir de uma Comissão Pró-Fórum, resultando no I Encontro Estadual. Desde então, o Fórum Goiano se articula com diferentes segmentos ligados à EJA e mantém parceria com entidades da sociedade civil e política, unindo esforços na defesa da modalidade como um direito de todos, propondo ações sociais coletivas para contribuir na proposição de políticas públicas e no controle social para a constituição de uma EJA que favoreça a análise crítica e a intervenção na sociedade. O Fórum Goiano de EJA tem-se configurado como um movimento social atual que rompe com a perspectiva tradicional de movimentos, mas que como todo movimento social reúne forças, mobiliza, avança. Os movimentos sociais

[...] representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam [...]. (GOHN, 2011b, p. 336).

Uma das ações desenvolvidas pelo movimento dos Fóruns são os encontros estaduais, que reúnem experiências, estudos, debates e forças para pensar e concretizar os encaminhamentos para a defesa dos adolescentes, jovens, adultos e idosos ao acesso à escolarização. Nesse sentido o Fórum Goiano promoveu nesse ano de 2017 o seu XV Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA com o tema “A EJA, como direito, no cenário atual: responsabilidades, compromissos, desafios,



ações e perspectivas”, realizado em Senador Canedo, município próximo a capital de Goiás, nos dias 01 e 02 de setembro. Em outros encontros regionais e temáticos também são realizadas mobilizações para chamada pública dos educandos da EJA, reuniões ordinárias mensais e extraordinárias e estímulos para organização dos Fóruns Regionais de Goiás. São ações que têm contribuído para fortalecer e compor a história do movimento em defesa da EJA.

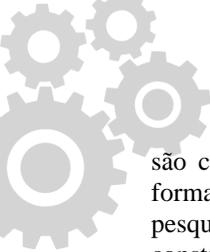
Dessa forma, tem-se registrado na história e memória do Fórum Goiano de EJA na busca de contribuir para constituição da política pública de EJA, a partir de uma visão crítica da EJA em Goiás. Analisar essa realidade em seus vários contextos e momentos, tem sido perseguido por meio das várias ações de organização e mobilização dos sujeitos educandos, educadores, bem como no diálogo com gestores e dirigentes em âmbito municipal, estadual e federal para a concretização da oferta da EJA com qualidade social em todo o estado.

Uma das ações do Fórum Goiano de EJA foi a criação do Portal do Fórum Goiano de EJA, em 2005, com o objetivo de socializar as atividades desenvolvidas na EJA e articular ações em redes (desde a mobilização dos sujeitos da EJA, chamadas públicas, encontros, etc.), sendo mantido pela FE/UFG por meio do Projeto de Extensão EJA: Fórum Goiano de EJA e Geaja. É a equipe de bolsistas que organiza e alimenta o Portal do Fórum Goiano, sob a coordenação da professora coordenadora do projeto de extensão e da coordenação colegiada do Fórum.

Registrar a memória desse movimento é compreender a EJA no diálogo com as diferenças culturais, sociais e educacionais dos trabalhadores estudantes e concebê-la a partir de dos princípios humanistas e da educação popular. A educação popular aqui pensada como manifestações culturais do povo como uma teoria do conhecimento é reconhecer a legitimidade das práticas sociais, das experiências e histórias de vida dos sujeitos.

A memória “é o olhar da vida” (CIAVATTA, 2009, p. 96); nesse sentido, o portal carrega esse significado de constituir-se enquanto espaço de memória do movimento que entrelaça ações pedagógicas intencionadas na promoção da transformação social contando com a participação comprometida de todos os sujeitos envolvidos, educandos e educadores, que almejam construir uma sociedade permeada por valores humanos de justiça, igualdade e ética.

A preocupação com a preservação da memória, das trocas de experiências, a articulação e divulgação das atividades desenvolvidas



são constantes no Portal com aporte teórico e tecnológico, de caráter formativo e coadjuvante para com os educadores, educandos, pesquisadores da modalidade e interessados na temática. O Fórum tem construído o movimento na defesa do direito à educação de jovens, adultos e idosos, nesse sentido tem buscado fazer o exercício da mobilização a partir das possibilidades que as mídias oferecem. Isso reforça o mencionado por Gohn sobre os movimentos sociais atuais.

Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade. (GOHN, 2011b, p. 335-336).

O Portal Goiano compõe, com mais 25 estados e o Distrito Federal, o Portal dos Fóruns EJA Brasil, como podemos observar na Figura 1, que reproduz a página principal do portal. A coordenação geral do Portal Nacional, a base física e o servidor encontram-se na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), que realiza a orientação tecnológica pelo Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento. Em 2006, este Portal adquiriu o “domínio org”, que possibilitou maior autonomia em relação aos 26 sítios estaduais e distrital dos portais EJA, entre os quais o Portal do Fórum Goiano de EJA). Cada estado alimenta seus sítios virtuais, o que se torna um desafio de articulação em redes.



Figura 1: Portal dos Fóruns EJA Brasil



Fonte: Fóruns EJA Brasil (<http://www.forumeja.org.br>)

Organizar e atualizar o Portal é um grande desafio, uma vez que essa construção depende do engajamento dos membros envolvidos no Fórum e na EJA, da disponibilização e envio de materiais produzidos pelos sujeitos da EJA para a socialização e, ainda, da alimentação do sítio virtual, como podemos verificar na Figura 2, que demonstra a organização e a disponibilidade dos materiais aos que acessam o Portal Goiano.

Figura 2: Portal do Fórum Goiano de EJA

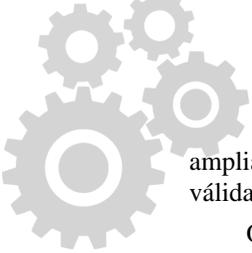
The image shows a screenshot of the website for the Goiás Forum of Education for Young and Adults (EJA). The header features the forum's name in large, bold letters. Below the header is a navigation menu with tabs for 'Portal', 'Fórum', 'Parceiros', 'Encontros', 'Educador', 'Educando', 'Movimentos Sociais', 'Ed. Profissional', and 'Ed. em Prisões'. The main content area is divided into several sections: a 'MENU' on the left with links to 'Pesquisas', 'Publicações', 'Documentos Oficiais', 'Grupos de Estudo', 'Mídias', 'Sites de Interesse', and 'Ir para o site BRASIL'; a 'CALENDÁRIO' for June 2017; a 'LOGIN DO USUÁRIO' section with fields for 'Nome de usuário' and 'Senha'; and several news items. The first news item is titled 'XV Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA' and mentions the organization of the XV state meeting. The second is 'Medalha Paulo Freire - Edição 2017', which discusses the awarding of the Paulo Freire Medal. The third is 'MATRÍCULAS NA EJA EM GOIÁS - 2017', which encourages enrollment. On the right side, there is a search bar with the text 'Boa Tarde, hoje é 27 de Junho de 2017', a 'FÓRUMS REGIONAIS' section with a map of Goiás, and sections for 'CENTROS DE REFERÊNCIA' and 'AGENDA TERRITORIAL'.

Fonte: Fórum Goiano de EJA (<http://www.forumeja.org.br/go>)

A estrutura do Portal do Fórum Goiano de EJA: sua (re)organização e atualização

O Portal é um suporte ou ferramenta do Fórum, e nesse ambiente virtual são socializadas teses, textos, artigos, banners, dissertações, documentos, relatórios dos encontros, publicações (livros, revistas, almanaques etc.), grupos de estudo, vídeos, imagens, slides, memórias de eventos e reuniões, links e sites de interesse, pesquisas, e diversos materiais produzidos por educandos, educadores e pesquisadores da EJA. É, pois, um ambiente formativo e de constante construção coletiva que envolve a todos: desde a discussão do que postar, por que postar, quem posta, o que, como acessar as informações etc.

A construção coletiva é um grande desafio, uma vez que depende da contribuição contínua de cada sujeito da EJA através da devolutiva das vivências do cotidiano escolar: fotos, planejamento de projetos de ensino-aprendizagem ou de trabalho, eixos temáticos ou temas geradores organizados pelos professores, ou ainda, planos de aula (individuais ou em regências compartilhadas) e trabalhos dos alunos, entre outras ações desenvolvidas no chão da escola. Por isso estamos sempre enfatizando que os vários integrantes do Fórum Goiano de EJA têm que atuar na



ampliação e enriquecimento do Portal e que todas as contribuições são válidas e necessárias.

O Portal, após sua construção inicial, passou por duas grandes reorganizações, sendo uma delas no período de 2010-2011, quando recebeu um recurso de subsídio dos Portais advindo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad⁹⁹) e outro em 2015-2017 da UFG e de bolsista do Observatório da Educação/Capes (Obeduc).

Ele está organizado com um menu horizontal e outro vertical. Na dinâmica de socialização e articulação dos trabalhos desenvolvidos entre as instituições, movimentos sociais, educadores, educandos, pesquisadores em prol da EJA, o Portal dos Fóruns possibilita o acesso no *menu vertical a pesquisas em andamento* (como as do Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos do Centro-Oestes (CMV) e do Observatório da Educação (Obeduc¹⁰⁰), financiadas pela Capes; a *pesquisas concluídas* (dissertações, teses, monografias, artigos) e a *publicações* (livros, artigos, textos, revistas, materiais didáticos, Proposta Curricular) que abordam a temática; a *documentos oficiais* (legislação, diretrizes, pareceres, decretos, planos de educação, etc.); a *informações sobre Grupos de estudo*; e a *mídias* (vídeos, galeria de fotos e imagens) e *sítios* de interesse para a EJA.

No menu horizontal, constam as abas Portal, Fórum, Parceiros, Encontros, Educador, Educando, Movimentos Sociais, Educação Profissional e Educação em Prisões, como podemos visualizar na figura 3, a seguir:

⁹⁹ Atualmente denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

¹⁰⁰Projeto: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais, financiado pela Capes, Edital n°. 049/2012, à qual as pesquisadoras e autoras do presente artigo se vinculam.

Figura 3: Menu Horizontal do Fórum Goiano de EJA



Fonte: Fórum Goiano de EJA (<http://www.forumeja.org.br/go>)

Na aba Portal encontramos os itens: o que é este espaço virtual, histórico do Portal, contatos (da coordenação do Portal, alimentadores, dúvidas, sugestões e fale conosco), política de acesso, manual de aprendizagem, administradores e colaboradores. Por meio desta aba as pessoas têm conhecimento de quando e como surgiu o Portal, sua forma de organização e como enviar materiais para postagem. Segundo informações presentes no histórico (FÓRUM GOIANO DE EJA, 2017a, s/p.),

[o] Portal do Fórum Goiano de EJA é construído em software livre e desenvolvido por estudantes da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade de Educação sob a orientação coletiva de professores e integrantes do Fórum Goiano de EJA, com a coordenação nacional da Universidade de Brasília (UnB) e apoio da Secadi/MEC.

No portal do Fórum Goiano de EJA encontramos: histórico do surgimento do fórum, dinâmica de funcionamento, parceiros, fóruns regionais, experiências de EJA em Goiás, informes, audiovisual, galeria de imagens, manual de aprendizagem, agenda territorial, relatórios, vídeos e livros referentes aos seminários de formação de educadores de EJA, textos, artigos, teses, dissertações, banners, documentos, literaturas sobre a temática de EJA, links úteis para pesquisas, entre outros.



Nesse menu, a aba Fórum Goiano de EJA aborda sobre: o que é o Fórum; o histórico da sua constituição; o funcionamento das atividades e reuniões ordinárias (às segundas quartas-feiras, das 14 às 17h) e extraordinárias; a coordenação colegiada do Fórum e seus contatos; alguns dos colaboradores; a agenda do Fórum; como participar; participações do Fórum Goiano em atividades, reuniões, encontros, etc.; cartas/moções/notas/manifestos; memórias das reuniões; e ofícios. Ao apresentar o que é o Fórum o texto online do Portal explicita:

O Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos é um espaço de discussão, reivindicação, proposição, trocas de experiências, encontros permanentes e ações em parceria, que articula os diversos segmentos, instituições e movimentos sociais envolvidos com a EJA, socializa iniciativas existentes com aprofundamento teórico-metodológico de temas em EJA e intervém na elaboração de políticas públicas e ações voltadas para esta modalidade educacional. É um movimento complexo e plural, que busca uma nova organização da EJA em Goiás e no Brasil. (FÓRUM GOIANO DE EJA, 2017b, s/p.)

Entre os parceiros do Fórum Goiano de EJA, explicitados no menu horizontal, constam: Conselhos de Educação – municipais: de Aparecida de Goiânia, Goiânia, Cidade Ocidental e Senador Canedo; estadual: de de Goiás; e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) –, educadores e educandos; Instituições de Ensino Superior, as denominadas IES (entre elas, a UFG, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão vinculados à EJA); movimentos sociais, com destaque para o Sindicato dos Trabalhadores do Estado de Goiás (Sintego), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a Rede de Educação Cidadã (Recid); além das Secretarias Municipais de Educação (SME Águas Lindas de Goiás, SME Abadiânia, SME Alexânia, SME Anápolis, SME de Aparecida de Goiânia, SME de Caldas Novas, SME de Caldazinha, SME Campos Belos, SME Cidade Ocidental, SME Corumbá de Goiás, SME Cristalina, SME Formosa, SME de Goiânia, SME Indiara, SME Luziânia, SME Novo Gama, SME Planaltina, SME de Rio Verde, SME Santo Antônio do Descoberto, SME de Senador Canedo, SME de Silvânia, SME de Valparaíso) e estadual; além do Setor Empresarial, com a representação do Serviço Social da Indústria (Sesi).



O Fórum também realiza e participa de encontros registrados no menu horizontal com os itens: encontros temáticos, estaduais, regionais do Centro-Oeste (EREJAs), nacionais (ENEJAs, de Formação de Educadores, Seminários de Pesquisas, MOVAs) e internacionais (Confintea); promove discussões, mobilizações e está presente na construção dos planos municipais, estadual e nacional de educação. Nos encontros, localizamos desde a divulgação de cartazes, folders, entre os quais os do Fórum Goiano de EJA, a programação, ficha de inscrição, boletins informativos, certificados, slides, textos, fotos, relatórios dos encontros. Estes itens têm sido registrados para a realização dos encontros e permanecem como memória do evento, sendo que antes da realização dos encontros estes são linkados com a página principal, sendo feita uma chamada para a participação dos interessados e, após sua realização, complementado com o registro das fotos e do relatório final.

As abas Educador, Educandos e Movimentos Sociais são nossos desafios permanentes quanto à interação com o público que acessa o portal, por isso apesar de estarem presentes na seção dos parceiros na página do Fórum, também se apresentam em destaque no menu horizontal. O/a educador/a de jovens e adultos é convidado a participar do Fórum Goiano de EJA: “nas reuniões mensais, encontros regionais, temáticos e estaduais, ou com envio de trabalhos, projetos, fotos, relatos de experiência para este site. Nosso maior objetivo é a melhoria e a garantia da educação de jovens e adultos de qualidade social” (FÓRUM GOIANO DE EJA, 2017c, s/p.). Ademais, são convidados a identificar no Portal “pesquisas, apoio pedagógico, divulgação/trocas de experiências, e estabelecimento de diálogo sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nele você encontra: materiais didáticos, fundamentação teórica (pesquisas, publicações), grupos de estudo/formação continuada, sugestões para suas aulas”, materiais didático-pedagógicos utilizados em sala de aula: vídeos, aulas compartilhadas, textos trabalhados em sala de aula. Não suficiente, o/a educador/a pode construir de forma conjunta o site, divulgando-o e enviando materiais: material didático para o educador, mídias, sala de aula do educador, textos e hipertextos, artigos, grupos de estudo, publicações, sugestões e dúvidas, formação e notícias.

Em Educando, destacamos as publicações das poesias do educando Ademildo Teixeira Sobrinho e as obras de arte do educando da EJA Jerry Adriany de Macedo. Em Educação Profissional, se encontram desde o material construído e vivenciado no Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (*Proeja*), em nível médio, a partir de 2006, até o material do Programa de Educação de



Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, na Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC) no ensino fundamental na experiência da SME de Goiânia:

[...] espaço em que temos postado os materiais utilizados e produzidos – para a formação continuada e planejamentos com os profissionais; nos trabalhos cotidianos ou plenárias nas escolas; por alunos e professores nas regências compartilhadas; na construção do currículo integrado via eixo temático; nos diálogos coma comunidade, diagnósticos, etc. – têm sido sistematizados e divulgados no Portal(<http://www.forumeja.org.br/go/node/1506>) quando encaminhados e autorizados pelos sujeitos e instituições envolvidas. (RODRIGUES et al., 1995, p. 8).

Vale mencionar que o espaço da Educação em prisões também constitui-se em um desafio ao trabalho da EJA em nosso estado, sendo que nele estão postados materiais da formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc), aos profissionais que atuam na EJA em prisões ou com jovens com medidas socioeducativas.

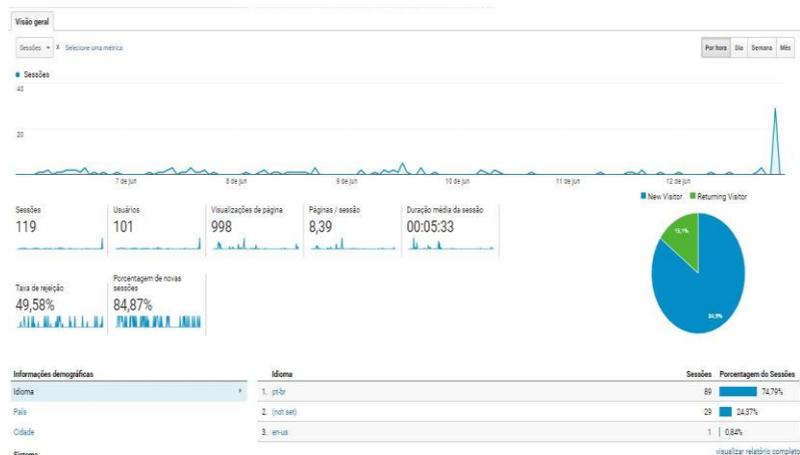
Portal do Fórum Goiano EJA: rede de conexões e seu monitoramento e contribuições na luta pela EJA

Um dos questionamentos da última bolsista Probec do Portal, desde 2015, era: entender por quem o Portal era acessado e quais os conteúdos de interesse. A partir disso, passou-se a pensar numa ferramenta que possibilitasse a contagem e análise dos acessos. Durante o processo de pesquisa levou-se em consideração os riscos que poderiam impactar o site e os possíveis custos, uma vez que o portal não possui recursos específicos para aquisição de programas ou contratação de técnicos. “[D]esde 2010, havia uma demanda do registro sobre o quantitativo de acessos ao Portal do Fórum Goiano de EJA” (FERREIRA, 2017, p. 35), mas tudo tem que ser feito com preparação.

Dessa procura chegou-se à ferramenta gratuita Google Analytics, que faz monitoramento de acesso e tráfego de dados e possibilita a análise do comportamento de usuários durante a navegação em sites. Imediatamente, foi solicitada a instalação junto ao Portal Nacional, o que se tornou viável após muitas discussões no coletivo. Com essa ferramenta é possível analisar, entre outros aspectos, o número total de visitantes, visitante único e visitantes que retornam ao site, além da

localidade dos mesmos. A ferramenta foi configurada no Portal em 06 de junho de 2016, o que possibilitou o acompanhamento dos relatórios mensalmente, bem como a realização da análise dos materiais presentes nas páginas acessadas. Logo nos primeiros relatórios de acesso foi possível perceber via visualizações a abrangência das ações que o Fórum Goiano de EJA vem realizando, como nota-se na imagem a seguir:

Figura 4: Visão Geral – Primeira semana de monitoramento

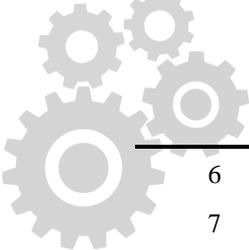


Fonte: Google Analytics – Fórum Goiano de EJA, 2016

Com a ferramenta, é possível analisar diferentes tópicos. Identificamos em uma semana 101 usuários e quase mil visualizações, percebendo, assim, o público alvo. Nos meses de junho a agosto/2016, as visualizações destacadas foram:

Tabela 1: Visualizações por Título da Página

Posição	Título da página	Visualizações de página
1	Fórum Goiano de EJA	2.778
2	Publicações	734
3	Pesquisas	605
4	Secretarias Municipais de Educação	375
5	Artigos	310



6	Grupos de Estudo	304
7	Ensino	239
8	SME Goiânia	236
9	Mídias	226
10	Buscar	217

Fonte: Google Analytics – Portal do Fórum Goiano de EJA, 2016

Vimos que, dos conteúdos postados, as visualizações referem-se a publicações de teses, artigos e dissertações, além de atualizações das ações realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Reuniões do Fórum, Centro Memória Viva, Geaja, entre outras.

Considerações Finais

Diante dos dados aqui levantados, percebe-se por um lado o desafio de articular as ações disponibilizadas no Portal do Fórum Goiano de EJA em meio ao dinamismo do ciberespaço e por outro a identificação da busca por conteúdos específicos e a compreensão de que maneira essas ações transpõem ao Portal e se alargam diante das possibilidades de luta e reivindicações por uma EJA com qualidade também no espaço virtual. A ferramenta utilizada contribui com a EJA, por possibilitar direcionar melhor as ações e a reorganização do Portal do Fórum Goiano de EJA com vistas a ampliar suas ações e pensar alternativas, possibilitando a ampliação do acesso público ao que vem sendo produzido na EJA.

Apesar da dificuldade e demora na disponibilização da ferramenta de contagem de acessos, ela trouxe ao nosso trabalho a possibilidade de direcionar melhor as ações da equipe do Portal do Fórum Goiano de EJA, no sentido de fortalecer seu coletivo, e dar maior realce para a importância desse espaço.

O Portal do Fórum Goiano de EJA tem possibilitado colher sugestões, conseguido ampliar suas ações e pensar alternativas em outros espaços ao longo de sua trajetória, baseando-se no compromisso ético-político com a modalidade EJA, possibilitando, assim, a ampliação do acesso público ao que vem sendo produzido na, para e sobre a EJA, desde planejamentos, propostas político-pedagógicas, pesquisas, audiências públicas, atividades, publicações (livros, periódicos, revistas da EJA, poesias), disciplinas de graduação, pós-graduação, dentre uma



série de outros materiais, que as visitas a este espaço virtual pode proporcionar acesso. O nosso convite a cada encontro, seminário, formação continuada, oficina ou palestra é de que acessem o Portal do Fórum Goiano de EJA, o que vem gerando uma corrente de mais divulgações e utilizações.



Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

ClAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação** – Gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: CNPq; Faperj, 2009.

FERREIRA, K. H. H. F. **Organização em Redes do Portal do Fórum Goiano de EJA: Espaço de Formação Política?** Monografia (TCC Pedagogia) – Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.

FÓRUMS EJA BRASIL. **Histórico**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2241>. Acesso em: 25 mai. 2017.

PORTAL DO FÓRUM GOIANO DE EJA. **Histórico**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/741>. Acesso em: 25 mai. 2017a.

PORTAL DO FÓRUM GOIANO DE EJA. **Fórum: O que é**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/767>, Acesso em: 16 out. 2017b.

PORTAL DO FÓRUM GOIANO DE EJA. **Educando**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/687>. Acesso em: 25 jun. 2017c.

RODRIGUES, M. E. de C. *et al.* Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos e seu Portal Virtual: espaços de luta, construção coletiva e formação político-pedagógica. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO*, 8., **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/V3%20sem.intern.redeseducat.tecnolo-uerj_2015.pdf. Acesso em: 16 out. 2017.



Reflexões de um Grupo de Pedagogos e Pedagogas sobre a Educação Libertadora em suas Vivências Formativas e Práticas Profissionais

Juliana Arraes

Em memória de Reginaldo Lemos da Silva, o Régis.

Introdução

Em 2009, defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB), cujo título é “Reflexões de um grupo de Pedagogos e Pedagogas sobre a Educação Libertadora em suas Vivências Formativas e Práticas Profissionais”. Nele, busquei conhecer os sentidos que alguns colegas de curso atribuíam a dois projetos integrantes do currículo do curso de Pedagogia: o projeto Portal Fóruns de EJA do Brasil¹⁰¹ e o projeto Genpex¹⁰² – escolhidos por serem espaços de formação com estreita relação com a luta de movimentos sociais, a partir da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Popular. Para a coleta de dados, foram escolhidos participantes que estavam matriculados(as) em um ou nos dois projetos em questão.

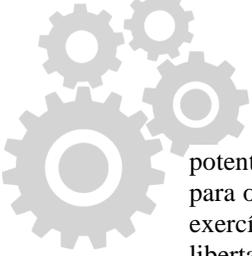
Com a realização de grupos focais e tendo por principal referência o conceito de Educação Libertadora, de Paulo Freire (2005) para análise dos dados, registrei em audiovisual nossos diálogos e reflexões a respeito de como estes projetos impactaram os processos formativos de meus/minhas colegas estudantes; as influências que exerceram na construção de suas trajetórias profissionais; e como eles(as) reconheciam-se nas relações que construía(m) no mundo do trabalho, tendo essas experiências formativas como influência.

Sobre a Educação Libertadora

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire afirma que os seres humanos têm vocação ontológica para Ser Mais. Ou seja, todos são

101Projeto do Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil (Projeto Portal Fóruns de EJA) - Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD).

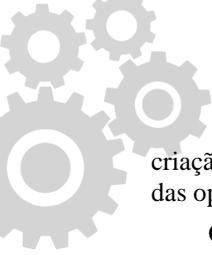
102 Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e Assuntos Históricos, Filosóficos e Culturais de Educação de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos (Genpex).



potentes agentes de construção da realidade com aspirações naturais para o bem comum, em comunhão com os outros seres humanos, para o exercício da liberdade. Qualquer força de ação contrária à concepção libertadora do ser humano é, então, uma desconstrução de sua vocação ontológica, uma violência contra a sua própria natureza humana. Essa violência é fruto da cultura do Ser Menos. Trata-se, por sua vez, de uma cultura que reproduz diferentes formas de opressão, a partir de vários aspectos entrecruzados: histórico, cultural, econômico, social, psicológico, entre outros. Segundo Machado (2017), a teoria filosófica de Freire, enquanto expressão de um existencialismo cristão¹⁰³, parte do pressuposto de que os seres humanos têm uma natureza essencialmente vocacionada para a comunhão e a liberdade, a qual se expressa em nossa contemporaneidade, por sua vez, na busca pela superação das relações sociais de desigualdade e opressão produzidas especialmente pelo sistema capitalista. Para Freire, o (re)encontro com a vocação ontológica humana dá-se na busca pela libertação das relações de injustiça social, feita por um compromisso ético e político radical e verdadeiramente solidário entre todas as pessoas que se conscientizem das condições de reprodução destas relações injustas.

Tal processo de conscientização demanda, por sua vez, um permanente esforço de reflexão das camadas populares sobre suas situações concretas de opressão, num contínuo engajamento para compreender a realidade e suas contradições. Para o educador, compreender as contradições da realidade que se vive produz as condições para construir a superação dos problemas, contribuindo para a

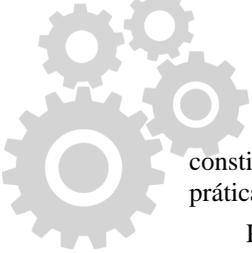
103 Como elemento que pode nos ajudar a reconhecer essa característica atribuída por Machado, cito aqui um trecho da última entrevista do educador Paulo Freire, em que o próprio atribui a si e à sua formulação teórica a vinculação com a perspectiva existencialista cristã: “Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados. Eu confesso sem nenhuma ‘chorumingas’, eu confesso que eu fui até ali movido, movido por uma certa lealdade ao Cristo com quem eu... De quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece é que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação de quem a gente falou antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu à Marx. E aí, é aí que os jornalistas europeus em setenta não entenderam a minha afirmação. É que quanto mais... Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então as leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos que eu fiz de Marx não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundaneidade, a procura de Cristo na transcendentalidade” - Última entrevista de Paulo Freire, feita em 17 de abril de 1997 e disponível em: <http://forumaja.org.br/ultimaentrevista.paulofreire>. Acesso em: 09 jan. 2010.



criação de uma nova realidade social, que seja por sua vez justa e livre das opressões (FREIRE, 2005).

O autor também aponta que o processo de construção da consciência acontece com a reflexão e aprendizagem permanente sobre os movimentos de transformação da realidade. Ou seja, é a partir da compreensão de como e por que cada pessoa se vê agindo de determinada forma em determinadas circunstâncias que se torna possível escolher melhor e com mais elementos os próximos passos a serem tomados. Isso exige uma dinâmica contínua de compreensão e análise – um movimento de práxis, sem o qual não é possível ampliar a compreensão para além do que o autor chama de senso comum, ou seja, de um saber mais imediato, intuitivo, de ordem prática e moral sobre as circunstâncias em que se vive e as quais se deseja transformar. Para Freire, os saberes do cotidiano, comuns e populares são imprescindíveis, na medida em que expressam a forma singular e subjetiva de cada sujeito sobre si e o mundo. Mas eles precisam estar em diálogo com a construção de um saber mais objetivo, profundo e sistemático sobre a realidade. Para Freire (2005, p. 72), “se esta descoberta [a tomada ou o processo de construção da consciência] não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão para que seja práxis”. O ativismo ao qual se refere é por ele definido como a ação pela ação. O ato irrefletido, imediatista, não problematizado que, por sua vez, minimiza as experiências de reflexão e, desta forma, nega a práxis e impossibilita o diálogo.

Assim, o diálogo é para o educador elemento e ferramenta principal no processo de conscientização e de realização de uma Educação Libertadora. É por meio e a partir dele que as pessoas podem expor e trocar experiências sobre suas formas de compreender e interpretar a realidade. Por isso os saberes populares são muito importantes, tanto quanto os saberes chamados eruditos, ou seja, os saberes científicos presentes, entre outros espaços, na escola. Para Freire, é necessário que as pessoas, a partir da compreensão que têm de si e da realidade em que estão inseridas, muitas vezes constituída pelo senso comum, partam desse lugar para apreender a realidade, considerando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, de forma mediada sobretudo pelo diálogo e pela valorização de seus próprios saberes. “[O] diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2005, p. 91). Por isso, sua pedagogia é um compromisso político e pedagógico



constituente de uma Educação Libertadora, ancorada sobretudo na prática da dialogicidade.

Para Freire, é imprescindível que o processo educativo, para ser práxis e, portanto, dialógico, não aconteça pelo uso de sloganização, transmissão dogmática e arbitrária de ideias e conteúdos ou pela massificação ideologizante das pessoas através de discursos padronizados. O autor considera que essas abordagens ignoram os saberes, desejos e leituras que cada sujeito tem sobre si e o mundo. Tais práticas, muitas vezes utilizadas para a transmissão dos chamados saberes eruditos, são historicamente apartadas da circulação na vida cotidiana das camadas populares. Além de serem conteúdos muitas vezes restritos à circulação apenas nos espaços de educação formal, como por exemplo a escola, são valorizados numa relação “à priori” da vida cotidiana, muitas vezes descolada de sentidos e significados práticos. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária de educação” (FREIRE, 2011, p. 66). Nesse sentido, o autor critica a Educação Bancária não apenas como uma abordagem metodológica, mas como opção político-pedagógica de projeto educativo que se coloca como um contraponto às práticas de uma educação dialógica e libertadora.

Para o autor, uma prática pedagogicamente libertadora se ancora na valorização da leitura de mundo de cada sujeito, do modo como cada um pensa sua realidade para que, paulatinamente, se aproprie da compreensão de suas contradições e opressões, a fim de conscientizar-se. A função do educador, nesse sentido, está voltada para a construção de relações não hierarquizadas com os educandos, priorizando práticas dialógicas que culminem na práxis transformadora da realidade.

Outro ponto relevante do pensamento de Freire, em aprofundamento à compreensão da vocação ontológica humana, é reconhecimento de nossa ambiguidade. Segundo aponta, somos seres ambíguos, construídos a partir das relações sociais, históricas e subjetivas. Esse pressuposto problematiza a fixação dos seres humanos de forma binária e oposta entre opressores e oprimidos de forma estática. Ou seja, os seres humanos constituem-se como oprimidos e também opressores em diferentes relações de poder. O processo de tomada de consciência sobre essa condição, que se faz por meio da práxis, é o que Freire aponta como elementar para mover-nos coletivamente a construir relações libertadoras a favor de uma sociedade justa, uma sociedade sem classes ou exploração, em consonância com a nossa vocação humana. Tomar consciência dessa condição é o que



possibilita escolher criticamente não reproduzir sobre outros sujeitos que ainda não se saibam capazes de ser livres as relações de opressão as quais somos vítimas e/ou responsáveis. Essa é a principal luta: a de libertar-nos em comunhão com a libertação de todos, inclusive do opressor.

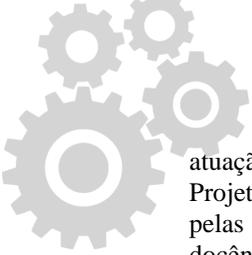
O Portal dos Fóruns de EJA e o Genpex: Educação como instrumento de luta

Em 2006, houve uma importante mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia¹⁰⁴, que fortaleceu o reconhecimento da docência como base para a formação acadêmica do pedagogo. A partir dessa mudança, as chamadas habilitações que compunham o currículo do curso, realizando a interface com outras áreas de atuação profissional, como a supervisão, a orientação educacional e a administração escolar, passam a integrá-lo como disciplinas e projetos, junto com os estágios de docência obrigatórios. Na prática, essas habilitações que até então seguiam por caminhos separados, agora estariam à disposição dos(as) estudantes, como diferentes opções ao longo da graduação, para serem conhecidas e experimentadas. O profissional pedagogo, de modo geral, estaria apto para exercê-las todas, mas, fundamentalmente, a ênfase na formação docente o colocava de forma ainda mais presente dentro da sala de aula.

O curso de Pedagogia na UnB já seguia um itinerário formativo baseado nas mudanças oficializadas em 2006¹⁰⁵. Isso permitiu, desde 2004, que os(as) estudantes pudessem cursar uma grade curricular composta por um total de cinco projetos ao longo da graduação, cujos principais objetivos eram aprofundar a relação entre teoria e prática, ampliar o acesso às diversas áreas de atuação profissional e privilegiar as experiências com a docência. No chamado Projeto 01, a proposta é apresentar aos calouros a Instituição Universidade; no Projeto 02, a proposta é conhecer as áreas de atuação profissional do pedagogo; o Projeto 03 é a oportunidade de pesquisa e prática em alguma área de

104 Após um longo processo de discussão realizado pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDIR) e o movimento estudantil nacional.

105 A composição curricular desde 2004 era de 43% de disciplinas obrigatórias e 21% de disciplinas optativas, distribuídas entre os departamentos de Métodos e Técnicas (MTC), de Teoria e Fundamentos (TEF) e de Planejamento e Administração (PAD). Somando-se a essa composição, estão 11% de estudos independentes, 06% do trabalho final de curso e com 19% restante, foram criados os projetos.



atuação pedagógica, distribuídas em 03 fases, uma para cada semestre; o Projeto 04 é voltado para as horas de regência obrigatórias do currículo, pelas quais os(as) estudantes podem se dedicar à experiência de docência durante duas fases/semestres; por fim, o Projeto 5 é voltado para a orientação da elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Em sua gênese, o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil¹⁰⁶ esteve vinculado ao processo de formação de estudantes da graduação, inicialmente de Pedagogia e posteriormente de outras licenciaturas da UnB, com foco nas possibilidades de mediação entre as tecnologias de informação e comunicação e os movimentos sociais, em especial, os que lutavam em prol do fortalecimento da política pública da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJA Trabalhadores)¹⁰⁷. A construção do Portal, fruto de construções anteriores que articularam movimentos sociais¹⁰⁸, a UnB, em especial a Faculdade de Educação, instituições e organismos nacionais e internacionais, com vistas a somar esforços nas lutas que integram produção de conhecimentos, desenvolvimento tecnológico, conquistas e controle social de políticas públicas para a EJA Trabalhadores, é descrita por Angelim (2006, p. 271):

Em 1998, iniciou-se a pesquisa para o desenvolvimento do Observatório UNESCO/UnB 'Inclusão educacional e Tecnologias interativas' sobre o tema "Alfabetização de Jovens e Adultos", cujos resultados parciais foram apresentados no 4o Encontro Nacional do MOVA-Brasil (Campo Grande-MS, 2004) e no VI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos-ENEJA (Porto Alegre-RS, 2004), contribuindo para desencadear duas pesquisas significativas como introdução das linguagens tecnológicas de informação e comunicação virtual no movimento social dos Fóruns estaduais e distrital de EJA. A primeira pesquisa foi o desenvolvimento e manutenção de página web em software livre, capaz de corresponder à dinâmica da construção coletiva na organização de dois eventos nacionais coordenados pelo GTPA-Fórum EJA/DF, em Brasília - o 5º Encontro Nacional do MOVA-BRASIL (15 a 17 / 06) e VII ENEJA (30/08 - 02/09), ambos em 2005 -

106 Para conhecer o processo histórico de surgimento do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil ver Cunha (2017) e o sitio virtual www.forumeja.org.br.

107 A expressão EJA Trabalhadores é apresentada e contextualizada em Cunha (2017).

108 Entre eles, destacam-se o MOVA-Brasil e os Fóruns de EJA do Brasil. Para a compreensão do processo histórico de constituição deste último, ver Cunha (2017).



criando/exercitando a cultura virtual multimídia. A segunda pesquisa, em desenvolvimento colaborativo na configuração do Portal de domínio “.org” dos Fóruns estaduais e distrital de EJA – www.forumeja.org.br, contemplando a complexa lógica da teia de relações que entrecruza segmentos [...], temas diversos de educação [...] e unidades federadas estaduais e distrital com uso da ferramenta drupal em software livre. Tais pesquisas, caracterizadas como pesquisa-ação, no sentido amplo, foram desenvolvidas, sob a orientação de professores da Faculdade de Educação e do Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento - CDTC da UnB, criando condições de oferecer, com o apoio da SECAD/MEC, um ambiente virtual colaborativo para os 27 Fóruns estaduais e distrital com desenvolvimento descentralizado e para a formação de professores e gestores de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2006, o Portal, a partir das relações de pesquisa, ensino e aprendizagem oferecidas desde sua gênese, passou a integrar a lista de projetos da grade curricular do curso de Pedagogia como Projeto 03 de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Movimentos e Redes Sociais - Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil-DF / Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD)¹⁰⁹. Como proposta central, os(as) estudantes de Pedagogia tinham, então, a oportunidade de “investigar e desvelar seu próprio local de moradia em quatro lógicas e linguagens: EJA Trabalhadores, movimentos sociais, tecnologias e linguagem corporal” (CUNHA, 2015, p. 52). Assim, os estudantes poderiam: aprofundar-se no campo teórico sobre a EJA Trabalhadores, com base nos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico e científico em diálogo com as lutas do movimento social dos Fóruns de EJA em âmbitos local, regionais e nacional; mediar processos de aprendizagem na modalidade presencial e a distância, por

109 “Uma comunidade de trabalho e aprendizagem em rede, na concepção do grupo CTAR da FE-UnB, apoia-se em algumas premissas essenciais: 1- a convicção em que uma educação tecnológica pode ser baseada no diálogo, em oposição à mera transmissão de verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; 2 – a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos deve prevalecer sobre a competição individualizada; 3 – a aprendizagem deve valorizar o trabalho reflexivo, em vez do simples acúmulo de informações; 4 – a comunicação em rede deve voltar-se para a convivência, em vez de levar ao isolamento e ao individualismo; 5 – e, finalmente, a afirmação de uma educação a distância direcionada para uma ação transformadora, em vez de atividade meramente reprodutora de conhecimentos sem compromisso com a mudança da realidade dos educandos”. (SOUZA; FIORENTINI; MILITÃO, 2010, p. 20).



meio de orientações tecnológicas e formação política para a manutenção e produção de conteúdos para o ambiente virtual do Portal com usuários e administradores dos respectivos sites que o compõem, de todo o Brasil; elaborar e produzir conteúdos político-pedagógicos, como os Manuais de Aprendizagem, lançados periodicamente de acordo com o desenvolvimento da plataforma que dá suporte ao ambiente virtual¹¹⁰ e vídeos a partir de registros em audiovisual de congressos, audiências, encontros e outros diferentes eventos relacionados à atuação política dos Fóruns de EJA; conhecer e praticar técnicas psico-corporais propostas pelo Sistema Rio Aberto¹¹¹, cujos desdobramentos incidiam, entre outros aspectos, na sensibilização e na ampliação de perspectivas didático-pedagógicas sobre a prática de atividades físicas para os jovens e adultos trabalhadores.

Em 2009, o projeto foi aprovado como Programa de Extensão de Ação Contínua (Peac) da UnB como Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (www.forumeja.org.br), o que, entre outros importantes aspectos, ampliou o tempo das experiências formativas dos(as) estudantes que se interessaram pela proposta do Projeto 3. Segundo Cunha (2015, p. 62),

[c]omo apontado, o Portal se abre como espaço multifacetado de produção de conhecimento e formação política e pedagógica, apoiado pelas TIC. Esse ambiente virtual potencializa estratégias de ensino-aprendizagem a fim de possibilitar uma formação mais crítica a estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia e demais licenciaturas e bacharelado, exercitando o tripé ensino-pesquisa-extensão, em ambientes não escolares, lançando mão de novas linguagens e temas. A formação nesses espaços objetiva um intelectual mais orgânico, reflexivo e propositivo.

Já o Genpex está instituído nos projetos 03 e 04 de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, cujos objetivos são:

3.1 Inter-relacionar interesses de ensino, pesquisa, extensão da Faculdade de Educação (FE) e demais unidades da Universidade de Brasília (UnB) e interesses dos moradores e moradoras da periferia de Brasília e entorno, constituindo uma parceria universidade - sociedade civil (particularmente movimentos sociais) sociedade política,

110 Ver www.forumeja.org.br/manual/brasil

111 Ver www.rioaberto.com.br



contribuidora à melhoria das condições de vida dos moradores e das moradoras e simultaneamente do ensino e pesquisa da UnB, num movimento prático reciprocamente oxigenante e transformante; 3.2 Contribuir com um processo educativo que simultaneamente escolariza e desenvolve a mobilização e organização das camadas populares, por maiores e melhores condições de vida; 3.3 Contribuir com o aprimoramento, ampliação e consolidação das iniciativas de educação de crianças (educação infantil), alfabetização e escolarização de jovens e adultos, desenvolvidas desde 1986, entre o movimento popular da cidade administrativa do Paranoá e a Universidade de Brasília; 3.4 Colaborar com as coordenações de graduação, pesquisa e extensão da FE, no sentido de viabilizar a integração graduação - pós-graduação e vice-versa, e a articulação ensino - pesquisa - extensão, com base na organização e funcionamento do currículo. Ou seja, o currículo, como instrumento viabilizador e realizador da articulação ensino, pesquisa e extensão; 3.5 Desenvolver ação - reflexão - ação permanente, com registro, sistematizações e produção acadêmica do Grupo, individual e coletivamente, com destaque e direito de autoria de todos os seus participantes (alfabetizados/as, alfabetizando/as, alfabetizadores/as, dirigentes de movimento populares, servidores/as da UnB, e outras instituições, professores/as, alunos/as da graduação e pós-graduação da FE e demais unidades da UnB e outras universidades que venham participar do Grupo); 3.6 Assessorar as iniciativas da UnB na área de educação de jovens e adultos e crianças, desde que não gere uma dispersão e distanciamento em relação aos pressupostos e objetivos primordiais do Grupo e sem nunca perder o eixo norteador de atuação, que vem balizando a atuação da UnB nas experiências de educação de jovens e adultos e crianças, no Paranoá. (GENPEX, 2000, n.p.).

Durante o período pesquisado, o Genpex desenvolvia atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de supervisão do estágio de docência, tendo como principal campo de atuação as cidades do Paranoá e Itapoã, especificamente em turmas de EJA de primeiro segmento oriundas de projetos de alfabetização de jovens e adultos de movimentos sociais. Os diversos atores sociais vinculados ao grupo também faziam parte da



militância no Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização Fórum EJA DF (GTPA-Fórum EJA/DF) no segmento de movimentos sociais, estudantes universitários e universidade. Estes dois últimos segmentos também eram compostos por pessoas vinculadas ao Portal dos Fóruns de EJA.

O Genpex, em um de seus principais pressupostos teóricos, concebia os sujeitos como políticos, epistemológicos e amorosos (REIS, 2000), ou seja, como sujeitos ao mesmo tempo determinados e determinantes das relações de poder, saber e afetividade às quais estão inseridos. Essa compreensão acabava por marcar, como uma das principais características na construção da práxis pedagógica do grupo durante os momentos formativos na universidade, a realização de reuniões com muitos abraços, aplausos, lanches, de forma a tornar o espaço físico dos encontros um ambiente humanizado e humanizador, além de primar pela escuta sensível e atenta aos relatos de cada participante, constituindo um clima amistoso e conciliador. Outra característica marcante do Genpex era a compreensão da necessidade de fomentar vínculos entre estudantes, pesquisadores e demais profissionais que estivessem inseridos no grupo, sobretudo quando estes já não fossem mais frequentes nos encontros realizados dentro do calendário acadêmico. Por isso, realizava-se há muitos anos a reunião mensal chamada de “Mantendo a Caminhada”, aberta a qualquer pessoa que, já tendo passado pelo Genpex, pudesse retornar a fim de nutrir-se de um espaço de acolhimento e renovação das forças para seguirem suas trajetórias profissionais e de militância.

Nesse sentido, identificavam-se nos projetos do Portal dos Fóruns de EJA e no Genpex as seguintes características em comum: a) ambos dialogavam, cada qual à sua maneira, com as pautas de movimentos sociais locais, regionais e/ou nacional da EJA Trabalhadores e de educação popular; b) comprometiam-se com a construção e difusão de saberes científicos e populares que visassem fortalecer processos de mudanças sociais para a classe trabalhadora – entendida em sua complexidade e diversidade socioeconômica e cultural, extrapolando uma concepção estritamente economicista, conforme nos aponta Ventura (2017) –, em especial no campo da educação, tanto em nível institucional, quanto de mobilização, organização e ação popular; c) tinham na obra de Paulo Freire um importante referencial teórico, o que colocava os(as) estudantes em contato com a sua bibliografia, destacando o trabalho formativo em dois importantes conceitos – educação libertadora e práxis; d) compreendiam que o desenvolvimento de processos formativos libertadores acontecem em permanente diálogo entre todos os sujeitos que deles participam, indistintamente, a partir do



reconhecimento e da valorização de seus saberes, experiências e formas de percepção da realidade, portanto eram também espaços dialógicos; e) defendiam ideologicamente a educação como um direito que deve ser reconhecido e exercido, sobretudo no caso da EJA Trabalhadores, para além de uma etapa ou modalidade de escolarização do ensino fundamental, mas amplamente difundida em todos os âmbitos da vida em sociedade, de forma crítica e a serviço da transformação social.

Diálogo, som e imagem: sobre a metodologia da pesquisa

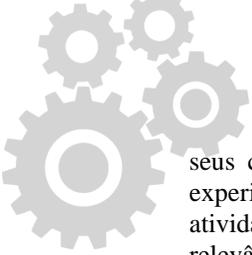
Escolhi fazer a pesquisa utilizando grupos focais a fim de construir um processo reflexivo e horizontal com os(as) participantes, considerando o caráter dinâmico desta técnica de pesquisa qualitativa.

Segundo Powel e Single, (1996, p. 449, apud GATTI, 2005, p. 07), “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Ainda em Morgan e Krueger (1993, apud GATTI, 2005, p. 09) temos que:

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significação que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.

Além de essa abordagem possibilitar experiências interativas, havia o fato privilegiado da familiaridade entre os(as) participantes da pesquisa, pois muitos(as) estudaram juntos(as) nos projetos do Portal/CTARD e/ou Genpex. Com a confluência desses fatores, a experiência com grupos focais durante a pesquisa fez surgir momentos importantes de compartilhamento de reflexões, dúvidas, sentimentos, inseguranças, desejos, aspirações profissionais e pessoais.

Elaborei roteiros temáticos para a realização dos grupos focais, que aconteceram em dois encontros em outubro de 2008. Os temas eram: a) elementos relevantes da trajetória acadêmica dos(as) participantes, em especial nos projetos do Portal dos Fóruns de EJA e do Genpex, a partir de suas memórias; b) as perspectivas profissionais que tinham no final de suas graduações; c) valores, atitudes e crenças que reconheciam em



seus cotidianos de trabalho que julgassem estar relacionados com as experiências formativas do Portal dos Fóruns de EJA e do Genpex; d) atividades profissionais de seus cotidianos que julgassem ser de maior relevância e a razão. O registro foi feito por gravação em audiovisual, com o suporte de duas câmeras de vídeo. Uma ficou fixada num ponto da sala onde aconteceram os grupos e a outra ficou sob a direção de uma colega de curso, Terezinha Costa, que trabalhou como auxiliar voluntária da pesquisa e a quem registro minha gratidão.

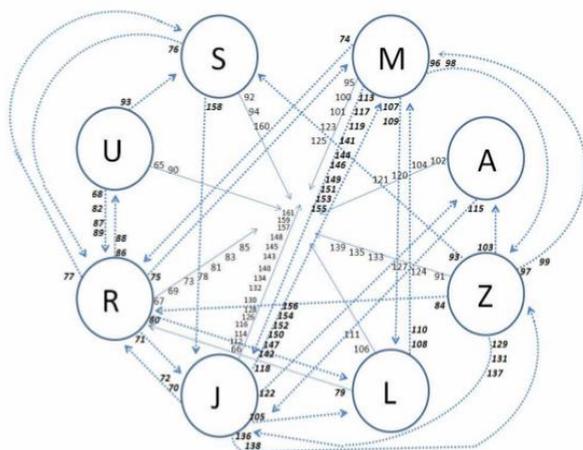
Mesmo reconhecendo a pertinência das ponderações sobre a impressão intrusiva que o uso de câmeras de vídeo pode causar durante a realização dos grupos, as possíveis dificuldades dos(as) participantes quanto ao receio de exposição de suas imagens e os consequentes desconfortos vindos desses tipos de tensionamentos (GATTI, 2005), a escolha por esta forma de registro considerou também o caráter dinâmico, verbal, gestual e eminentemente subjetivo dos conteúdos a serem registrados. Também favoreceram para essa escolha outros elementos: a) possibilidade de captação simultânea das expressões verbais e não-verbais dos(as) participantes, conferindo maior riqueza de compreensão do conteúdo coletado; b) familiaridade dos(as) participantes em experiências pedagógicas com audiovisual, por terem sido alunos(as) do projeto PEAC-Portal dos Fóruns de EJA do Brasil; c) disponibilidade de materiais como câmeras de vídeo, mídias, tripés, microfones e computadores pela própria Faculdade de Educação, por meio do Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (PEAC/EJA) do Brasil e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Transarte, que contribuíram para essa e diversas outras experiências pedagógicas de produção e difusão de conteúdos.

A transcrição do material gravado foi feita num exercício inaugural de pesquisadora em formação ao lidar com o tratamento dos dados de uma pesquisa. Transcrevi um material de 05 horas e 47 minutos de duração, mas utilizei todo registro das duas câmeras, além do próprio texto fruto das transcrições e minhas anotações de campo para a análise. Fiz sucessivas leituras do material escrito e revisão das imagens em audiovisual registradas, para agrupar o conteúdo das falas dos(as) participantes em blocos temáticos.

Elaborei também gráficos de representação dos diálogos registrados, que colaboraram para compreender a dinâmica de interatividade desenvolvida nos encontros, à semelhança de Angelim

(1988)¹¹². Com esse recurso, foi possível perceber como a técnica do grupo focal, inicialmente marcada pelas chamadas díades, ou seja, as interações centradas na dinâmica restrita a duas pessoas motivadas principalmente pela lógica de pergunta e resposta, sobretudo entre mim e qualquer um(a) dos(as) sujeitos(as) participantes, foi constituindo-se gradualmente num processo dialógico em que as interações entre todos(as) do grupo criaram as condições para uma experiência pedagógica na qual eles(as) identificavam-se com reflexões e problematizações uns(umas) dos(as) outros(as) e também puderam (re)significar suas compreensões sobre a realidade que vivenciavam.

Fluxo Gráfico 03. 1º Encontro - 05/10/09. Sujeitos participantes: 08. Apresentação dos participantes sobre a memória educativa. Duração: 02 h. e 04 seg.



Fonte: Arraes (2009)

Posteriormente, exercitei algumas reflexões sobre os conteúdos organizados nos blocos temáticos, a partir dos referenciais teóricos da pesquisa. Foi possível localizar as concepções de Ser Mais, Dialogicidade, Práxis, além de acompanhar duas discussões importantes sobre a identidade do profissional pedagogo e as possibilidades e limites de suas práticas profissionais. É a síntese desse processo que apresento a seguir.

112 ANGELIM, M. L. P. **Educar é Descobrir** – um estudo observacional e exploratório. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1988.



Análise dos dados

Com a pesquisa foi possível conhecer um pouco mais sobre as concepções de educação que tinham os(as) participantes à época. Em destaque, suas falas marcaram reflexões que atribuíam à educação um caminho para a construção de experiências sociais potencialmente transformadoras, o que os(as) influenciou na escolha pela graduação em Pedagogia. Outro aspecto relevante é que os(as) participantes também afirmaram serem engajados(as) em movimentos sociais e/ou terem interesse por práticas relacionadas a mudanças sociais, surgidas tanto de iniciativas individuais, quanto de grupos, a partir de diferentes experiências educativas que tiveram. Um momento disparador acontece a partir da fala de um deles, ao relacionar esse interesse/engajamento com a palavra “utopia”. Em seguida, termos como “querer”, “buscar” e “sonhar” também são utilizados como sinônimos e/ou complementares pelos demais participantes, dando sequência às reflexões sobre suas relações com a compreensão da educação a partir de um potencial transformador:

A gente sabe que utopia é complexo, né, o termo [...] Ele vai ser utilizado no sentido de algo que é inatingível, a gente vai partir de algo inatingível pra algo que é mais palpável, né, pra buscar resultados mais concretos. [...] Mais ou menos na ideia do que o Paulo Freire fala com o sonhar com os pés no chão [...] Uma coisa muito forte, né, comigo.

(E 01o; R – G 67)¹¹³

Acho que com relação ao que o Régis falou de utopia, né, pra mim, eu já vim pensando muito no querer. No que a gente quer, assim, internamente e tal. E... A transformação pela atuação [...] porque que eu queria também ser educador? Que era uma forma de eu 'tá' retribuindo tudo, todos aqueles meus querereres que estavam sendo... 'Vamo' dizer assim, satisfeito por outras pessoas. Acho que entra o coletivo aí, né. Era uma forma de eu... 'Vamo' dizer

113 Para identificação das falas transcritas foi elaborada a seguinte legenda: **E 01o; L1 – L2 No** (exemplo) **E**: encontro do Grupo Focal; **01o ou 02o**: referente ao número do encontro realizado; **L1**: indicação da letra do primeiro nome referente ao(à) participante emissor(a); **-** : sinal que indica para quem o(a) participante direciona a sua fala; **L2**: indicação da letra do primeiro nome referente ao(à) participante destinatário(a), sendo que, onde houver a indicação G, leia-se PARA O GRUPO; **No**: número da fala indicado na sequência da transcrição.



assim, contribuir com outras pessoas da forma como outros já contribuíram e continuavam contribuindo.

(E 01o; M – G 95)

Teve uma experiência que eu tive, fora da universidade, mas por conta de eu 'tá' aqui, foi o Fórum Social Mundial, que pra mim fez muito sentido também [...] Pra mim fez muito sentido a prática educativa, assim, o potencial da educação. [...] Eu estou aqui pra construir uma outra civilização com outras pessoas, pra construir junto.

(E 01o; J – G 140, 141)

Por isso, à época, analisei que esses movimentos, tanto anteriores à entrada na graduação, como durante o seu percurso, encontravam diálogo com a concepção ontológica de Ser Mais, presente na Educação Libertadora, conceituada por Freire. A participação e o engajamentos de meus colegas foi por mim identificada com o movimento de ação, reflexão, ação que move os sujeitos na busca pela construção de um inédito viável (FREIRE, 2005), nesse caso especificamente por meio da educação.

Outro elemento relevante na pesquisa, ainda no campo das concepções sobre a educação, foi a observação de que o interesse dos(as) participantes no movimento de mudança e transformação da realidade pela educação estava, para a maioria deles(as), inicialmente vinculado à prática docente, logo, restrita ao campo formal da educação escolar: Eu entrei querendo ser professora, não pedagoga.

(E 01o; A – G 102)

Mas eu chego aqui não realmente querendo ser pedagogo, né. Eu queria ser professor, mas eu tinha o interesse de me formar em matemática, né.

(E 01o; R – G 67)

A associação direta da prática educativa com a atuação docente é algo recorrente. Como pedagoga, posso afirmar que, durante a graduação, era frequente ouvir de diferentes pessoas, nos mais diferentes espaços, quando eu dizia que era estudante de Pedagogia: “Ah, vai ser professora!”. Nesse sentido, Garcia, retomando Trilla, (1999, apud GARCIA, 2015, p. 48) nos auxilia na compreensão da associação entre educação com a instituição escolar, como algo histórico:

A educación non escolar, por suposto, existiu sempre; a que non existiu sempre é precisamente a



escolar. Sem embargo, sobre todo a partir do século pasado cando a educación ampeza a xeneralizarse, o discurso pedagóxico vai concentrándose cada vez máis na escola. Esta institución chega a converterse de tal forma no paradigma da acción educativa, que o obxecto da reflexión pedagóxica (tanto teórica como metodolóxica e instrumental) queda circunscrito case exclusivamente a tal institución.¹¹⁴

Nesse sentido, outro elemento relevante que a pesquisa apontou foi o fato do grupo ter construído, ao longo da graduação, especialmente a partir dos projetos, a compreensão sobre diferentes possibilidades de atuação pedagógica, para além da docência escolar, ainda que a ênfase do currículo com a mudança das diretrizes curriculares tenha assumido a prática docente como referência. Essa compreensão deu-se, segundo suas percepções, por processos que associei com a dinâmica da práxis, tendo em vista que partiam de diferentes problematizações sobre como percebiam a si e aos contextos sociais em que estavam inseridos, de modo a ampliarem as percepções sobre suas práticas político-pedagógicas nesses contextos, a partir das estratégias de intervenção oferecidas pelos projetos. Tais possibilidades de atuação, por sua vez, eram constantemente problematizadas como parte do processo metodológico dos projetos, que traziam para os momentos formativos diferentes discussões fruto das relações com movimentos sociais, educandos e comunidades com os quais interagiam.

Os(as) participantes apontaram os projetos do Portal dos Fóruns de EJA e o Genpex também como experiências relevantes porque se davam em grupo e estavam baseadas na dialogicidade e na leitura crítica da realidade social. Isso lhes abriu espaço para vivenciarem autodescobertas e aprendizagens transformadoras em âmbitos individual e coletivo.

[...] quando eu comecei a fazer os projetos é que eu me identifiquei com o curso mesmo, que aí a gente tem a prática que requer uma teoria [...] Comecei a pensar na questão do coletivo, de escutar o outro e... Tentar atuar como pedagogo, isso no projeto 04 mesmo. Tentar atuar como pedagogo dando sentido pras coisas, tanto pra mim quanto pro, pro educando lá na ponta. [...] Eu fui aprendendo a aprender... E aí depois que eu aprendi a aprender (risos) eu penso no como ensinar.

(E 01o; A – G 104)

114 Citação em galego (língua falada na região da Galícia – Espanha).



Eu pesquisando sobre alguns projetos, né, eu encontrei o portal, né. [...] eu me identifiquei muito com o tema de educação de adultos. [...] então estudando educação de adultos eu fui fazer uma reflexão sobre o adulto que eu era. [...] o portal, ele deu essa oportunidade pra vivenciar esses outros processos [...] Pesquisando sobre a educação de jovens e adultos, com essa curiosidade, achei o GENPEX que também tá dentro do mesmo tema. [...] E pesquisando a questão do GENPEX, conheci o Renato [Hilário dos Reis – professor coordenador do GENPEX], né, me aprofundi, fui buscando, mergulhando mais ainda no tema de EJA [...] Me identificava com as questões, né, e quanto mais eu me identificava com essas questões, mais eu... Mais eu mergulhava fundo pra aprender mais.

(E 01o; R – G 67, 69 e 70)

Uma coisa que eu aprendi, que isso que a Stellingha tocou, foi qual o sentido daquilo que a gente “tá” fazendo. Que rumo, pra onde a gente quer que caminhe aquilo que a gente “tá” fazendo. É, a serviço do que a gente “tá” trabalhando, à serviço de quem, de qual intenção, de qual propósito. [...] Assim, aprendi aqui que é muito importante “cê” escutar o outro de uma forma atenciosa, sabe? Não escutar alguém, já esperando que ela acabe de falar pra que você já fale, sabe? Mas “cê” tentar escutar de uma forma muito honesta, sabe? Assim, eu preciso tentar entender o quê que ela quer expressar, de uma forma mais sensível, sabe?

(E 02o; J – G 11)

Atribuí também às análises sobre essas experiências uma correspondência entre os movimentos descritos por cada integrante da pesquisa com o que é concebido por Freire como experiências de uma Educação Libertadora (2005), considerando que os projetos foram apontados como disparadores de processos dialógicos. Ou seja, tinham como uma de suas principais metodologias o trabalho de construção do conhecimento que valorizasse a visão de mundo e os saberes dos sujeitos nele envolvidos. E valorizavam uma compreensão de ser humano calcada na afirmação de características ontológicas positivas, naturalmente potentes para a busca por justiça e bondade, tal como se vê afirmado por Freire sobre a vocação do ser humano para Ser Mais (2005).



[N]o que que transformou, assim, de valores e atitudes, foi questão de compartilhar, [...] compartilhar dúvidas e expectativas, foi uma das primeiras coisas que eu aprendi [...] que a gente tinha aquele momento de sentar, todo mundo contar o que aconteceu e aí enquanto a gente fala a gente já vai pensando numa solução pra, pras coisas. Então a gente compartilha a dúvida e já fala de uma expectativa que tem e isso, isso foi uma coisa que eu vivenciei muito. [...] Outra coisa é essa questão de, quando a gente compartilha e aí propõe solução, então tudo o que a gente falava a gente buscava solucionar. Isso é... Assim, uma coisa que eu fui aprendendo [...], a gente expor o que “tá” acontecendo, mas buscar uma solução. [...] E outra coisa foi a questão de conciliar estudo com prática, assim. Foi uma coisa que me motivou bastante [...] era a gente conversar uma coisa, discutir uma teoria que não “tava” tão, assim, compactada “num” formato teórico, mas que a gente “tava” aliando com a prática e isso fazia a gente querer buscar de fato alguma coisa sólida, alguma formação.

(E 02o; A – G 08)

Mais eu me deparei, assim né, foi a questão de você sempre desenvolver a criticidade. Por exemplo, saber o porquê das coisas, o pra que, né, “cê tá” fazendo alguma coisa. Essas indagações, assim, foram bem marcantes [...] E outra questão foi a receptividade, assim, estar aberto ao outro. Que também, acho que é o que a Alê coloca, que é essa coisa de fazer junto, né? De a gente “tá” trabalhando o coletivo e um precisar do outro, né? É mais ou menos assim. E outro valor que eu coloco também é a paciência, né? Que a gente vê o que precisa mudar, né, o que precisa mudar mais não muda rápido, que a gente vai vê precisa que é “num” processo, é ao longo do tempo que as coisas vão mudando e não de uma hora pra outra, que às vezes a gente quer, né? Briga muito, porque quer, assim, dessa forma, mas não... Que a gente tem que aprender a ter paciência também.

(E 02o; S – G 10)

Aí logo depois conheci o GENPEX também e aí, eu sempre digo isso, que o Hilário me tocou quando ele falou que era pra eu ouvir o meu coração e eu tinha deixado de ouvir ele um tempo! Então quando ele



fala: Ouça o seu coração e diga onde “cê” quer trabalhar, aí eu falei: Aaaaaiii! (risos).

(E 01o; Z – G 91)

Tendo por hipótese que o percurso formativo de uma Educação Libertadora tenderia ao desenvolvimento de experiências profissionais engajadas em processos de transformação social, perguntei ao grupo o que relacionavam de suas práticas em seus ambientes de trabalho com os projetos. Foram exercícios bastante interessantes que envolveram perguntas, escutas, silêncios, percepções diante da complexidade das relações sociais, algumas respostas convictas, outras tantas cheias de dúvidas e inseguranças. Concluí, à época, que os(as) participantes reconheciam-se implicados tanto individualmente, a partir de percepções e comportamentos que julgavam coerentes com uma lógica transformadora, quanto coletivamente, na interação com seus pares, na tentativa de articulação de redes ou grupos, ou mesmo na necessidade de resistir às situações de desmotivação que vinham destes, assim como havia o reconhecimento de contradições que se mostravam por demais desafiadoras ou mesmo impossíveis de mudar. Em suma, compreendi que eles(as) estavam conscientes de estarem num permanente tensionamento entre limites e possibilidades nos âmbitos individual e grupal.

[...] então a gente parte do princípio que acima de tudo a prática deles é muito mais valiosa que qualquer lei ou qualquer livro que a gente tenha lido [...] Então, eu vejo assim, que a gente “tá” sempre buscando solução. Não sei se é pela minha prática, mas a gente “tá” sempre, assim, buscando superação de problemas [...] Não sei se seria libertador, assim, pra ser libertador, o prefeito às vezes teria que ‘tá’ ouvindo a demanda real da população dele, mas aí eu já não sei... [...] a última coisa que a gente fez foi tentar chamar a população pra entender tudo o que acontece no município. [...] Então a gente busca chegar lá na ponta, mas não sei se é realmente assim, libertador, se vai causar algum efeito lá na população lá na ponta.

(E 02o; A – G 50, 52 e 54)

[...] tem umas discussões mais profundas, assim, de tentar mudar mesmo a lógica da sociedade. [...] Mas na verdade o que a gente faz é mais adaptar. ‘Ó, da pra fazer isso, isso e isso’, tentar priorizar a qualidade, que na minha área da educação tenta



priorizar a qualidade dessa forma, a gente acaba assim, adaptando.

(E 02o; A – G 70)

Eu falo que é de transformação, sabe Jú? Até pela questão do diálogo mesmo com os alunos. [...] Como que eu percebo essa transformação? Eu percebo na questão da marca, das marcas que você vai deixando, sabe? [...] quanto mais marcas a gente deixar e essas marcas forem inquietando eles, melhor ainda. Porque eles 'tão' muito naquela coisa da pergunta, né? Mas você tem que dar uma resposta pra eles que não seja uma resposta definitiva, mas que seja uma resposta que gere mais dúvidas ainda. Que, sobretudo eles não parem com aquilo, né? E eles vão levar isso pra casa e eu acho que esse é o objetivo da transformação, é eles levarem isso pra casa, fala: Olha, 'tá' acontecendo isso em sala de aula, o professor falou isso. [...] Eu acho que é por aí o caminho, sabe? É você inquietar o coraçãozinho deles e trazer o pai [...] dentro da questão do aluno pro pai, a gente já vai na questão da nossa relação com os professores. Por exemplo, eu 'tô' tendo, tem professor que passa pela gente e não fala bom dia. Aí você provoca: 'Bom dia, né? Bom dia professor! Bom dia colega!' Provoca! Provoca o professor mesmo! Provoca o seu colega, sabe? Eu tenho feito muito isso, assim. Aí eles passaram a me dar bom dia. "Bom dia professor Reginaldo!" (risos do grupo) Eu: "Ah! Bom dia!" (risos do grupo).

(E 02o; R – G 76 e 80)

É tudo ao mesmo tempo, né? Às vezes você reproduz, achando que 'tá' transformando, sabe? Isso acontece muito. E isso tem que ver aos poucos, assim. 'Cê' tem que ter uma paciência, sabe? [...] Mas 'cê' não pode, eu acho... Desanimar. É o meu cuidado pessoal, assim.

(E 02o; J – G 68)

Pelo que eu vivenciei no GENPEX e até na questão do Portal, pelos estudos que a gente fez aqui das próprias vivências, né, eu ainda 'tô' no nível ainda subjetivo. Mas é aquele subjetivo que não é meu, que a gente discutiu lá no anterior, né? O subjetivo que 'tá' e mim e eu sei que 'tá' em outras pessoas que querem agir, só que ainda não consegui fazer as



redes. Consegui fazer redes na escola, mas não dentro do subjetivo que eu penso. Ou do que eu acho que seja interessante agir. Então essas práticas que a gente tem discutido, tanto no GENPEX como no Portal, a questão da educação libertadora, que o Renato discute muito na vivência dele que é o sujeito político, epistemológico e amoroso, eu sinto que da minha prática, eu acho que a amorosidade, assim, ela é que 'tá' fazendo mais efeito hoje. Porque é a amorosidade você sentir o problema do outro e você ter aquele problema como seu também. Por isso que eu cito que é uma subjetividade, assim, entre aspas, né? Porque não é algo que é meu, assim. Aliás, não é algo que é só meu. Eu sei que é algo que 'tá' em outras pessoas também. [...] Aí você vai fazendo as relações, né? No caso, vem as redes, né?

(E 020; R – G 74)

O que eu acho interessante [...] e que pelo menos pra mim tem influências, porque a gente vivenciou na universidade e isso o que a gente vivenciou aqui, quando a gente chega "num" outro ambiente, é o estranhamento. Eu acho que a gente chegar lá e ter a lucidez de estranhar, pra mim é muito bom. Porque eu observo nos professores mais antigos que já 'tão' mais acomodados, que aquilo é aquilo mesmo, não tem qualquer estranhamento, sabe? Tipo: Não, isso aqui é assim mesmo! 'Cê' chegou aí 'tá' novo! Um romântico! Um sonhador! [...] eu também, como o Régis, 'tô' em conflitos, assim. Eu não sei se eu me exponho ou se é melhor, ou se é mais seguro que eu faça as coisas silenciosamente, entendeu? Porque eu também me sinto desanimado pelos professores. [...] Então pra mim, apesar de eu não estar praticando a transformação, assim, pedagogicamente, didaticamente, pensando nos conteúdos, eu acho que essa observação do estranhamento, é um passo interessante pra, pra... É potencialmente transformador, sabe? [...] Eu acho que essa é a minha aspiração, sabe? [...] transformar as relações na escola começa disso, sabe? Do pensamento, mesmo. De você pensar que aquilo poderia ser diferente. Começar a criar estratégias pras relações serem diferentes e sempre ser muito... É, muito pé no chão, assim, como Régis diz. De começar aos poucos, sabe? [...] Aos poucos de forma paciente, não passiva, mas paciente, aos poucos... E sempre



tentando manter um... Pra mim é uma chama, mas isso é meio piegas, né? Manter uma chama da esperança! (risos do grupo). [...] Bom, não tem como eu dizer de outro jeito, mas é isso cara! Você tem que manter isso cara, porque as velas na escola já estão todas apagadas! Tem uma coisa que o Pacheco fala que eu acho muito interessante, ele fala assim, nessa coisa de transformação: [...] Sei lá, a escola tem trinta professores. “Quantos professores tem ali? Não, professores ali mesmo tem sete. Uai, e os outros vinte e três? Não, esses já ‘tão’ mortos!” [...] Se tivessem trinta professores, tiveram sete a fim de transformar e vinte e três não, ‘cê’ ia falar: Mas a gente [...] é sempre a minoria, né? Somos só sete! Af o Pacheco diz que não. “Não, vocês são a maioria, são sete contra zero!”

(E 02o; J – G 92 e 96)

Por fim, compreendi que havia um entendimento comum ao grupo sobre a relevância da dialogicidade, presente como premissa ética e metodológica do processo de construção de uma Educação Libertadora. Para o grupo, o exercício desafiador de construir espaços e práticas de diálogo horizontais entre as pessoas envolvidas nas relações de sociabilidade no mundo do trabalho era a principal condição para construir uma cultura de relações que fossem, ao menos, potencialmente libertadoras. Essa condição lhes desafiava a inserirem-se em relações de construção coletiva, a partir do acolhimento e da harmonização de diferentes subjetividades e da tentativa de construir convivências pautadas no exercício democrático e participativo pelo diálogo. Era essa uma maneira em si bastante potente de gerar avanços dentro de um contexto mais próximo, imediato, mesmo não deixando de apontar limitações para mudanças tanto internas quanto externas, mais estruturais.

[E]u tento muito trabalhar, assim, essa questão do diálogo, né? Não levar uma coisa pronta, assim. Eu aprendi muito isso aqui, né na faculdade, no projeto [...] e dá certo, assim, trabalhar com criança também dessa forma. Não só com adulto, né? [...] eu tento interagir de uma forma que eles também se sintam participantes. E assim, e também eu gosto muito de trabalhar o acolhimento, né, assim, essa questão da, do ambiente acolhedor.

(E 02o; S – G 14 e 16)



Quando se reúnem os professores, a gestão, a direção, os coordenadores, pra pensar alguma situação da escola, sabe? Eu observo que esses espaços de construção coletiva, que são várias pessoas muito diferentes, professores muito diferentes, tentando dizer o que pensam, tentando escutar ou não escutando, gritando, tendo confusão, é muito tensionado, sabe? [...] E eu aprendi muito aqui e eu aí observo a minha participação lá, com é interessante, assim, você intervir “num” processo de construção coletiva com outra qualidade [...] você sendo mais propositivo, mais construtivo.

(E 02o; J – G 19 e 21)

Considerações Finais

Em síntese, há quase dez anos havia um desejo, uma intenção em pesquisar a correspondência entre pressupostos teóricos da Educação Libertadora como Ser Mais, práxis e dialogicidade com as experiências formativas e do mundo do trabalho de colegas de graduação e profissão.

Além de buscar evidenciar a relevância da graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília no compromisso político-pedagógico com a formação de profissionais pedagogos, era importante à pesquisa tornar evidente as narrativas de alguns destes profissionais, como forma de registrar e valorizar a singularidade de suas experiências que, por sua vez, também puderam enriquecer a compreensão sobre os projetos do Portal e do Genpex.

É importante destacar que o trabalho preocupou-se em não atribuir uma relação linear, de causa e efeito das experiências analisadas. No entanto, também destaca-se que tratou de um exercício inicial de pesquisa, o que certamente indica muitos aspectos que necessitam ser melhor problematizados do ponto de vista teórico e metodológico.

No entanto, o presente capítulo também cumpre um importante papel de registrar, ainda que consideradas suas limitações, parte da história de luta pela melhoria da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Distrito Federal, especificamente no âmbito da formação de profissionais docentes em nível acadêmico. Através da inestimável contribuição dos projetos Portal dos Fóruns de EJA e Genpex, certamente a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília ajuda a construir a luta pela formação universitária de qualidade, em especial numa área tão preterida socialmente como ainda é a EJA-Trabalhadores.



Referências

ANGELIM, M. L. P. **Educar é Descobrir** – um estudo observacional e exploratório. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

ANGELIM, M. L. P. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.) **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 259-280.

ARRAES, J. Reflexões de um grupo de Pedagogos e Pedagogas sobre a Educação Libertadora em suas Vivências Formativas e Práticas Profissionais. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, M. C. **Formação Política e as Tecnologias**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Última entrevista**. abril/1997. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ultimaentrevista.paulofreire>. Acesso em: 09 jan. 2010.

GARCIA, V. A. A educação não formal em campo: uma possível genealogia. *In*: GARCIA, V. A. **A educação não formal como acontecimento**. Holambra: Editora setembro, 2015. p. 63-95.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.



GENPEX – Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais. **Documento Base**. Universidade de Brasília, 2000.

SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; MILITÃO, A. R. (orgs.). **Educação Superior a Distância**: comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora, 2010.



Paranoá: entre lutas, memórias e resistências

Leila Maria de Jesus Oliveira

Ricardo Gonçalves Pacheco

*“Mas foi difícil de entender,
Por tudo que aqui se fez de lampião,
As luzes de Natal da cidade
De cá outra realidade
Não dá para segurar tanta aberração.”¹¹⁵*

Introdução

Ao sermos convidados para a construção deste capítulo, imaginamos o quanto seria desafiador condensar a intensa trajetória de luta da comunidade do Paranoá em poucas páginas. A responsabilidade depositada em trazer ao leitor e à leitora um retrato-paisagem que consiga demonstrar o quão forte e presente é a história da comunidade do Paranoá nos inquietou, embora tenhamos propriedade de vida para tratar do tema.

Por isso, ousamos, nestas páginas, um recorte histórico do período de 1957 a 1990, tendo como ponto de partida nossa própria memória, costurando-a com autores, pesquisa documental e de imagens, buscando, assim, remontar o vivido em meio à luta, resistência e conquista dessa comunidade. Não pretendemos apresentar um trabalho detalhista, mas levantar elementos que contribuam com a discussão, reflexão e compreensão da trajetória dessa comunidade, reconhecendo a luta de trabalhadores pela moradia como determinante para a constituição da cidade do Paranoá – DF e, ao reconstruir essa história, refletir sobre as expectativas e contradições a partir do advento da conquista da nova cidade.

Estamos em quatro mãos, e assim nos apresentamos:

Sou Leila Maria, nascida no final do conflituoso ano de 1968, em Brasília, sob a proteção de Santa Bárbara, ou Iansã, como queiram. Em meio ao desafio de nascer mulher, negra, pobre e favelada, compreendi logo que a luta constante seria não apenas pela vida, mas por dignidade e por respeito. Não seria fácil! Cheguei à Vila Paranoá juntamente com

¹¹⁵ Trecho da música tributo à Vila Paranoá – Autoria de Alan e Anísio, vencedora do III Festival de Música do Paranoá. Domínio Público.



minha família, aos 13 anos de idade, em agosto de 1981, em meio à ocupação que reunia cerca de 1.500 novas famílias. Aqui começa o entrelaçamento da minha memória-vida com a cidade-viva do Paranoá.

Meu nome é Ricardo Pacheco, nasci em 1964 na cidade de Santos, situada no estado de São Paulo. Meus pais migraram para Brasília em 1970 e, depois de morarmos de aluguel em várias cidades do Distrito Federal, resolvemos nos mudar para o Paranoá dois anos depois, onde continuamos como inquilinos, mas agora com a expectativa de materializar o sonho da casa própria. Meu ingresso na luta pela fixação do Paranoá se deu em 1981, quando ainda era adolescente. O Paranoá perpassa minha história de vida desde então, entrelaçando a trajetória pessoal com a construção da utopia de uma vida melhor para os milhares de moradores dessa comunidade.

O texto está dividido em sete tópicos, demarcados conforme acontecimentos que julgamos, nesse momento, relevantes na história da Vila Paranoá. Nestas linhas, trazemos juntos companheiros e companheiras de militâncias e de lutas, sem os quais esta história não estaria sendo contada desta forma. Assim, ousamos agradecer e trazer presentes todos e todas que por aqui se identificarem, e que se verem nessa história representados e representadas. No receio de não alcançar a todos e todas, decidimos não citar nominalmente, mas temos a convicção de que não escrevemos estas linhas sozinhos; estivemos acompanhados por cada um e cada uma. Gratidão por povoarem nossa memória e pela permanência na e em luta!

Para além de nossa memória, nos amparamos em pesquisa documental e historiográfica no Arquivo Público do Distrito Federal (ARPDF), no acervo do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep), na hemeroteca da Biblioteca Digital Brasileira, e em nossos acervos pessoais, bem como em apoios bibliográficos, documentais e fotográficos.

A construção de Brasília e o surgimento da Vila Paranoá

Brasília já nasce com antecedentes que a cercam de misticismo, história e política. Mesmo antes de materializar-se a cidade-capital no Planalto Central, a região exercia influências desde a ancestralidade, como apontam os estudos de Paulo Bertran; passando pelo sonho-visão de Dom Bosco; até as missões interioranas de Luiz Cruls e aos anseios de políticos de construção da Nova Capital.

Para Paulo Bertran (2011), reconhecido estudioso da eco-história da região do Planalto Central do País, além de pisarmos “terrenos de 1



bilhão de anos” formados por rochas sedimentadas pelo histórico do mar que já cobriu toda essa região, é possível afirmar o “povoamento pré-histórico” no Planalto Central e, mais precisamente na região do Distrito Federal, comprovado por meio da descoberta de sítios pré-históricos (BERTRAN, 2011, p. 33; p. 47).

No caminho do misticismo, uma das profecias mais conhecidas que tratam do território do Distrito Federal é o sonho de São João Bosco, ou Dom Bosco, santo italiano fundador da Congregação dos Salesianos. Conta-se que este, em 29 de agosto de 1883, teve um sonho-visão em que sucedeu, mais tarde, à interpretação de que profetizava a localização exata de Brasília – revelou Dom Bosco que, em seu sonho, visionou que “entre o grau 15 e 20, havia uma enseada bastante extensa, que partia de ponto onde se formava um lago [...]. Quando se vierem cavar as minas escondidas em meio a estes montes, aparecerá aqui a terra prometida, que jorra leite e mel. Será uma riqueza inconcebível.”¹¹⁶

Quase 10 anos após o sonho-visão de Dom Bosco e quase 60 anos antes da inauguração de Brasília, em 1892, Luiz Cruls recebe a missão de chefiar a Comissão Exploradora do Planalto Central, com o objetivo de desbravar a região e estabelecer os limites da nova Capital.

Ao nosso entender, começa aqui a saga política do território do Distrito Federal, a ocupação desordenada do solo, a exploração inconsequente do Cerrado e, principalmente, o movimento migratório de trabalhadores e trabalhadoras em busca de novas perspectivas de vida na terra que *jorra leite e mel*, uma vez que as campanhas publicitárias da Nova Capital alimentavam, de forma velada ou não, essa perspectiva.

Escolhida a data de 21 de abril de 1960, Brasília foi inaugurada ainda em meio aos canteiros de obras de uma construção que remonta aos planos governamentais desde o período colonial, planos esses que tinham como objetivo interiorizar o País, concentrando nesse espaço geográfico importante parte de sua população e suas principais atividades econômicas.

Entretanto, o interior, tão extenso quanto o litoral, tinha sido explorado esporadicamente, durante determinados ciclos econômicos, como o do ouro no século XVIII, e o da borracha no último quarto do século XIX e início do século seguinte. Era necessário integrar a nação, povoar seu interior, assegurar sua soberania sobre o território continental – que tinha sido conformado somente em 1903, com a anexação do território do Acre –, e explorá-lo de acordo com os interesses de sua

¹¹⁶ Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasil50anos/not08.asp>. Acesso em: 25 ago. 2020.



elite. Enfim, a construção da nova capital no centro do País cumpria esses propósitos.

Essa interiorização, no entanto, não pode ser interpretada como um movimento contrário ao êxodo rural. Darcy Ribeiro (2015, p. 150) relata que a população urbana “salta de 12,8 milhões, em 1940, para 80,5 milhões, em 1980”, destacando que, no mesmo período, a população rural “perde substância”, reduzindo-se em migração para os grandes centros urbanos.

Ainda segundo Ribeiro, no processo de “urbanização caótica”, nascem cidades “criadas por atos de vontade”, como Brasília, “criada no centro do Brasil, numa extraordinária façanha da engenharia, para servir de polo central ordenador da vida brasileira” (*Ibid.*).

Assim, eleito presidente da República em 1955, Juscelino Kubitschek começa a executar sua promessa de campanha no ano seguinte à posse. Lança o concurso para a escolha do plano piloto da futura capital, que tem como projeto vencedor o do urbanista Lúcio Costa. Compõe a equipe o arquiteto Oscar Niemeyer e o paisagista Burle Marx. Já no final de 1956, começa a construção de Brasília, e são erguidas as primeiras edificações, como o Catetinho - residência oficial provisória do Presidente da República, feita de madeira -, o Palácio da Alvorada, o aeroporto e a Barragem do Paranoá.

No entanto, não por acaso, a primeira obra em alvenaria e concreto a ser erguida na nova Capital foi a Ermida Dom Bosco, na exata localização do sonho profético, às margens do Lago Paranoá. Foi também a Congregação Salesiana a primeira a ser instalada na Capital, e com livre acesso aos acampamentos das construtoras. Novamente, um mote ao sonho da terra de “riqueza inconcebível”.¹¹⁷

Milhares de trabalhadores se deslocaram de diversos estados do País, principalmente os do Nordeste, do Sudeste – com destaque para o estado de Minas Gerais –, e do Centro-Oeste –

com destaque para Goiás –, no movimento migratório para construir a nova capital do País no ermo do Planalto Central. Esse volume migratório trouxe para o Distrito Federal a maior taxa de densidade demográfica do período, saltando de um para 11 habitantes por Km² no intervalo de 1956 a 1959, chegando ao crescimento médio mensal de 2.500 pessoas entre julho de 1957 a maio de 1959. A população salta de 64.314 habitantes, contabilizados pelo Censo Experimental de Brasília em maio de 1959, para 139.796 no Censo

¹¹⁷ *Ibid.*



Demográfico de 1960. Uma explosão de pessoas chegando, em busca de trabalho e moradia.

Lembrando novamente Darcy Ribeiro (2015), podemos considerar que parte importante desses trabalhadores que aqui chegaram vieram do movimento migratório do campo, em busca de condições de vida na cidade, avolumando, assim, o êxodo rural. Isso explicaria também a característica interiorana e o forte apelo à agricultura de algumas regiões do Distrito Federal.

O anseio político de JK ergue uma cidade no meio do Cerrado do Planalto Central, isolada de outros centros urbanos e sem rodovias, o que tornava difícil o transporte, o deslocamento e o abastecimento.¹¹⁸ As condições de vida e moradia eram precárias. Nessas circunstâncias, os acidentes de trabalho e as mortes de trabalhadores eram rotineiros. Ao mesmo tempo, o cronograma apertado para a inauguração de Brasília, que se coadunava com o plano de metas do governo JK, os “50 anos em 5”, obrigava a remoção de quaisquer obstáculos que pudessem atrasar as obras, como as violentas repressões às greves de operários por melhores condições de trabalho.¹¹⁹ Enfim, a vida não foi fácil, e quem se meteu nessa empreitada correu sérios riscos.

A barragem do Lago Paranoá foi construída para represar as águas do rio de mesmo nome e de seus afluentes, como o ribeirão do Gama, do Torto, do Riacho Fundo e do Bananal. Sua construção foi iniciada em 1957 e, dois anos depois, as águas estavam represadas, dando início à

¹¹⁸ O governo do presidente Juscelino Kubitschek tinha um ideal nacional desenvolvimentista, que foi sintetizado no lema “50 anos em 5”. Para materializar esse programa de governo, foi criado o Plano de Metas. Este previu fortes investimentos em áreas cruciais, tais como indústria de base, transporte, energia, agricultura, pecuária e educação. Houve incentivo à instalação de multinacionais no Brasil, com a concessão de isenção de impostos e a permissão de que boa parte dos lucros fosse remetida a suas matrizes. Essas iniciativas provocaram o crescimento econômico e o aumento populacional das cidades, além do aumento substantivo da dívida externa, para a qual a construção de Brasília contribuiu significativamente. JK não conseguiu que o Plano de Metas fosse concluído durante seu governo.

¹¹⁹ Em um trabalho intitulado *O massacre da Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília*, Nair Heloísa Bicalho de Souza, professora da Universidade de Brasília, busca resgatar o episódio da greve dos operários da construção civil, motivada pela má qualidade da alimentação, a falta de água, enfim, pelas más condições de trabalho. A pesquisadora deparou-se com duas versões: uma oficial, sustentada por Lúcio Costa, por representantes do governo e pela grande imprensa, que minimizou a repressão executada pela GEB - Guarda Especial de Brasília, conhecida pela truculência-, que sustentava a ocorrência de alguns feridos e um morto. Outra versão, contada pelos depoimentos de 35 operários da construção civil, afirma ter acontecido um verdadeiro massacre, que resultou na morte de dezenas de colegas e um número maior de feridos.



formação de um enorme espelho d'água que banha a região central de Brasília e adjacências. Além da beleza proporcionada pelo lago artificial e a sua utilização como atrativo para atividades de lazer e esporte, o Lago Paranoá tem a função de elevar a umidade do ar que, no período de seca - entre maio e setembro -, atinge níveis muito baixos.¹²⁰

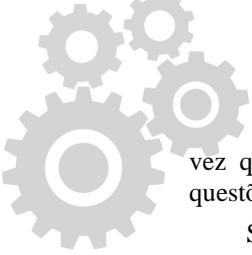
Segundo Bertran (2011), o nome Paranoá tem origem remota e sofreu variações até chegar à grafia atual. “Grafava-se antigamente, nome certamente derivado do nhengatu caipira, por *parnaguá* e até onde vai nosso escasso tupinismo, teria o mesmo sentido, etimologicamente mais completo, de *paranaguá*, vale dizer rio largo, rio espreado”. (BERTRAN, 2011, p. 69).

A construção da barragem que dará origem ao lago Paranoá torna-se um atrativo político, uma exuberante e importante obra para a Capital do País. Contam os relatos de moradores antigos que a presença e as visitas de Juscelino Kubitschek ao canteiro de obras da Construtora Camargo Correia era frequente, o que enchia de orgulho e esperança cerca de sete mil trabalhadores, que ali entregavam a sua força bruta de sol a sol, com jornada de 15h, para dar conta do calendário de inauguração.

Permanência do acampamento e o desenvolvimento do Paranoá como ocupação urbana irregular até o advento do começo da luta política

Os operários que construíram a barragem do Paranoá foram alojados em casas de madeira, que constituíam parte do canteiro de obras, e cujo conjunto foi denominado acampamento, situado próximo ao local da barragem, na subida do morro. Quando a barragem foi inaugurada, o acampamento de operários deveria ser desmontado. No entanto, esses trabalhadores resistiram em sair e foi-lhes permitido que ficassem ali, embora de forma provisória e extremamente precária, uma

¹²⁰ Replicando a lógica patrimonialista de apropriação de bens públicos em proveito particular, as margens do Lago Paranoá, que deveriam ser de utilização comum, foram invadidas pelos proprietários de mansões e clubes sociais, restringindo o livre acesso ao lago. A resolução desse litígio, que foi judicializado, tem sido adiada governo após governo. O governador Rodrigo Rollemberg, empossado em 2015, começou seu mandato derrubando cercas de mansões, piers, piscinas, quadras esportivas e outros equipamentos que invadiam a área pública nas margens do Lago Paranoá. No entanto, parece que perdeu o ímpeto, pois as atividades de desocupação foram paralisadas e não se tem notícias de quando ou se recomeçarão.



vez que não existia transporte com regularidade e o atendimento às questões básicas como saúde, educação e segurança.

Segundo Jesus (2007), existiam dois tipos de edificação para os trabalhadores no acampamento da construtora, que serviram para abrigar as famílias dos operários que não tinham para onde ir. “Os barracões em madeira abrigam os trabalhadores braçais, e as casas, também em madeira (só que mais formosas e melhor estruturadas), abrigam os engenheiros e os funcionários mais bem posicionados na hierarquia trabalhista da época.” (JESUS, 2007, p. 25).

Os trabalhadores permaneceram com a ocupação e aos poucos foram trazendo suas famílias, parentes e agregados. A chegada silenciosa e contínua desses novos moradores não incomodava, à medida em que era útil para atender aos moradores dos Lagos Sul e Norte em serviços domésticos, jardinagem, construção civil etc. O número de habitantes foi aumentando, o que era o antigo acampamento já não comportava os habitantes, e novos barracos foram surgindo, formando outros setores e o conglomerado de barracos em madeira, e não tardou a ser conhecido como Vila Paranoá.

Na solidão do cerrado os peões começam a trazer seus parentes e conterrâneos. Não demora muito para o acampamento tomar ares de Vilarejo, depois Vila Paranoá. O crescimento populacional é silencioso por muitos anos, pois o cenário da barragem e a dificuldade de acesso escondem suas alegrias e mazelas. (JESUS, 2007, p. 27).

O cotidiano da comunidade, a característica dos moradores que traziam na bagagem os seus costumes e tradições, as precárias condições de vida, a distância e a relação de abandono pelo poder público foi trazendo para a comunidade um perfil muito próprio que, mais tarde, resulta na organização da luta dos moradores.

Para Darcy Ribeiro (2015), esse é um processo de deterioração urbana, no qual a própria população busca alternativas para amparar-se.

A própria população urbana vai encontrando soluções para os seus maiores problemas. Soluções esdrúxulas, mas são as únicas que estão a seu alcance. Aprende a edificar favelas nas morrarias mais íngremes fora de todos os regulamentos urbanísticos, mas que lhes permitem viver junto aos seus locais de trabalho e conviver como comunidades humanas regulares, estruturando uma vida social intensa e orgulhosa de si. Resistem quanto podem a tentativas governamentais de



desalojá-las e exterminá-las. (RIBEIRO, 2015, p. 154).

Na Vila Paranoá não foi diferente, e essa situação “provisória” era a justificativa que impedia que melhorias de infraestrutura fossem realizadas para o atendimento dos moradores. O abastecimento de água sempre foi um problema, pois embora a Vila fosse localizada próxima ao Lago Paranoá, apenas alguns poucos moradores mais antigos e na parte mais acessível tiveram, por algum tempo, água encanada em casa, embora servida de forma precária. Essa canalização de água era feita a partir do armazenamento de um córrego (Vila São José) abaixo da rodovia – que hoje liga o Paranoá ao Lago Norte –, bombeada para a área mais alta da Vila Paranoá (Morro), onde ficava concentrada numa caixa d’água de cimento, e de lá descia para o setor Acampamento, região mais baixa e antiga da Vila. Enquanto a Vila Paranoá era o aglomerado do acampamento e setores mais próximos, esse sistema atendia razoavelmente aos moradores. Porém, com a chegada de cada vez mais moradores e a ampliação da Vila, o sistema passou a não comportar a demanda.

A região da Vila Paranoá é formada por um solo rochoso em que as pedras em vários locais são aparentes, o que dificultava a perfuração de cisternas. Essa característica do solo é bem explicada por Paulo Bertran (2011), quando este discorre sobre a formação geo-histórica do Planalto Central, conforme já apontamos no início deste texto. Esta característica leva a outra dificuldade, que é o lençol freático profundo, o que exigia o emprego de serviços especializados para captação da água do solo, que só poderiam ser feitos pelo Estado, dada a sua complexidade e alto custo. Entretanto, amparado na instabilidade da Vila Paranoá, o governo julgava-se impedido para investimentos dessa natureza para atendimento aos moradores. Ironicamente, aqueles que construíram a Barragem do lago Paranoá, estando tão próximos dele, sofriam com o abastecimento de água. Por isso, o Lago era o oásis de vida, pois, por ele, se retirava o peixe, se tomava o banho e se lavava as roupas, levadas em trouxas morro abaixo, como pode ser observado na imagem a seguir.



Figura 1: Lavadeiras descendo ao Lago Paranoá



Fonte: Acervo do CEDEP (s. d).

Mais ironicamente ainda é hoje, 58 anos depois, a população do Paranoá consumir oficialmente água do lago Paranoá, devido à crise hídrica do Distrito Federal, que não passa de crise de gestão da água, que, ao longo desses anos, foi explorada e não preservada em suas nascentes.

O fornecimento de energia elétrica precário era também outro problema para os moradores. Lembremos que, com o represamento das águas do Rio Paranoá, houve a construção de uma usina de energia hidrelétrica, que fica a poucos quilômetros da barragem. Apesar disso, a energia que chegava às residências era de baixa qualidade, havendo constantes “apagões”, o que atormentava a vida dos moradores. Isso era agravado pelas “gambiarras” e serviços clandestinos realizados pelos próprios moradores, dado o crescimento da Vila e a ausência do Estado.

Outro aspecto que contribuía para a situação de instabilidade da Vila Paranoá era a sua localização com vista privilegiada. Situada próxima ao Lago Paranoá, que se tornara um atrativo para a cidade recém-inaugurada, carente de alternativas de distração e lazer, ficava no ponto mais alto que circunda o Lago, proporcionando aos seus moradores uma vista privilegiada do Plano Piloto, tendo o lago como primeira cena. Indiscutivelmente, um dos locais mais belos da capital.



Para agravar a situação de exclusão e instabilidade, a Vila Paranoá estava entre os Lagos Norte e Sul, dois dos bairros mais nobres de Brasília, que abrigam boa parte da elite brasiliense. Simultaneamente, outra contradição era explícita: enquanto a cidade continuava sendo erguida com concreto, cresciam os casarões e mansões desses dois bairros, e prédios eram erguidos para atender aos funcionários públicos transferidos para Brasília, a Vila Paranoá permanecia exibindo seus precários casebres de madeira em número cada vez maior. Portanto, devido aos interesses contrários do capital imobiliário, a regularização da Vila Paranoá exigiria muita luta e mobilização de seus moradores, numa conjuntura política que se aproximava, como veremos a seguir, trazendo adversidades para os movimentos populares e para o povo trabalhador de nosso país.

Em 01/04/1964, as principais capitais brasileiras amanheceram com as forças armadas e tanques de guerra nas ruas. Era o início do golpe civil-militar. Este fora justificado como instrumento para barrar o avanço do comunismo no Brasil, associado às bandeiras populares encampadas por João Goulart - o presidente deposto pelo golpe -, como as reformas agrárias, bancária, fiscal, urbana e universitária, e a uma suposta ruptura institucional que implicaria a supressão da propriedade privada e consequente instauração de um sistema socialista.

Em verdade, Goulart, que fora eleito vice-presidente nas eleições de 1960 e tomara posse em 1961 após a renúncia de Jânio Quadros, era líder do PTB e fazendeiro no Rio Grande do Sul. Tinha sensibilidade social, daí sua interlocução com os movimentos sociais, mas nem de longe empunharia alguma bandeira que significasse a ruptura das relações sociais capitalistas que vigoravam no País. Goulart, como o seu partido, defendia propostas que pudessem alterar as estruturas políticas, econômicas e sociais do Brasil, e o levassem ao desenvolvimento econômico e ao abrandamento das enormes desigualdades sociais que até hoje estão presentes em nosso país; tudo, obviamente, dentro dos marcos da sociedade capitalista. Contudo, enfrentava uma elite que resistia a qualquer mudança, preferindo a permanência da pobreza, do subdesenvolvimento, da concentração de renda e da submissão aos Estados Unidos. Daí sua participação no golpe. Cenário muito parecido com o que vivemos hoje, não?

Com o êxito do golpe militar, que não teve resistência, o Brasil ficaria sob a tutela de um regime de exceção por 21 anos. A repressão e o fechamento da ditadura foram intensificados com a emissão do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, que concedia poderes quase absolutos ao governo militar, tais como dar recesso ao Legislativo nas



três esferas de poder, intervenção do Presidente da República em estados e municípios, suspensão de direitos políticos, proibição de manifestações populares que tivessem caráter político e censura prévia dos meios de comunicação. Foi um duro golpe no que restava de democracia no País, e um período de obscuridade e arbitrariedades sofridas por trabalhadores, estudantes, sindicalistas, políticos de oposição e todos que se atrevessem a contestar o regime imposto. Os que optaram pela luta armada foram torturados e assassinados.

No final da década de 1960, e em boa parte da seguinte, o País desenvolveu-se e a economia cresceu a enormes taxas, período esse que foi denominado “milagre brasileiro”. Um “milagre” que se tornou um verdadeiro sonho para o empresariado, uma vez que a repressão ao movimento sindical impedia que os frutos do crescimento econômico fossem repartidos também com a classe trabalhadora. Esta sofria com o arrocho salarial imposto pelos patrões e anuído pelo regime militar. O resultado dessa luta desproporcional foi o aumento das desigualdades sociais e maior concentração de renda e riquezas nas mãos dos detentores do capital.

A migração para Brasília continuou após a sua a inauguração. Além das famílias dos candangos que para cá vieram, outros tantos chegaram por aqui em busca de trabalho e melhores condições de vida, e acabavam procurando os parentes e amigos para uma ajuda inicial até se estabelecerem. Era comum a família que chegava se agregar a um cômodo na casa de parentes ou conhecidos. Com o passar dos meses, fazia-se um “puxadinho” e, quando era possível, construíam um barraco para terem a sua moradia.

Dessa forma, no início da década de 1970, a Vila Paranoá havia crescido significativamente. Já era possível distinguir três “bairros” no interior da Vila: o Acampamento, composto pelos candangos que construíram a barragem; o Morro, que era a “expansão” da Vila, ficava na parte mais alta, e nele se concentrava o comércio, o ponto final do ônibus, a feira, a escola de madeira; e a Vila São José, mais apartada do Morro, abaixo da rodovia que liga a Vila ao Lago Norte, ficava perto da bica de água de um córrego que deságua no lago. Pela proximidade com o córrego, a Vila São José era conhecida como “Vila do Sapo”, designação que não agradava aos seus moradores.

A Vila Paranoá já recebia então alguns outros serviços públicos: o fornecimento de energia elétrica, apesar das oscilações e apagões; a escola de madeira, que atendia às primeiras séries do ensino fundamental; o transporte, que fazia a ligação da Vila ao Plano Piloto -



tanto pelo Lago Sul como pelo Lago Norte -, e ao Núcleo Bandeirante; a entrega de correspondências, que era realizada pelos Correios e Telégrafos apesar do endereçamento ser confuso na Vila. Além disso, no Acampamento, havia a Capela São Geraldo, erguida em 1957 pelos operários da barragem. Depois vieram várias igrejas protestantes, que começaram a se instalar em toda a Vila. O crescimento da população aumentava a demanda por serviços públicos, que acabavam ficando ainda mais precarizados, pois o governo se negava a aumentá-los e melhorá-los devido ao fato de a Vila Paranoá ser um assentamento irregular.

Preocupado com o crescimento populacional e geográfico da Vila Paranoá, o Governo do Distrito Federal passa a fiscalizar rigorosamente qualquer construção. O controle é realizado pela Terracap, que impede a edificação de novos barracos e incrementos aos mesmos, como a construção de uma varanda, um cômodo ou qualquer melhoria que significasse a sua ampliação.¹²¹ Até as reformas precisavam de autorização, e, quando o dono decidia demolir a sua moradia, a nova edificação deveria respeitar a mesma metragem da antiga. O material deveria ser a madeira, pois obras de alvenaria passariam uma impressão de fixação, de permanência, que o governo relutava em conceder à Vila Paranoá. Como assinala Reis (2011),

[a] necessidade da família exigia aumentar o barraco: fazer cozinha, banheiro, sala, e outro quarto. E todas as vezes que se colocava uma Madeirit ou botava um prego, a Terracap vinha e derrubava, e nós reconstruíamos [...]. Já vinham com o pé de cabra e a polícia. Já vinha toda acompanhada e não tinha chiadeira, não! Chegava para derrubar e derrubava mesmo. (p. 13).

As terras em que se situava a Vila Paranoá não eram públicas. Com a definição do quadrilátero que determinou a área onde se localizaria o Distrito Federal e a capital da República, a União identificou os proprietários e os indenizou, tornando tais terras de domínio estatal. No entanto, 25% dos donos das terras não foram localizados, e essa indefinição deu margem à ação de grileiros que, até hoje, agem fazendo loteamentos irregulares e lesando compradores de boa-fé. No caso da Vila Paranoá, existem divergências entre os herdeiros dessas terras e o Governo do Distrito Federal quanto ao valor que os primeiros devem ser

¹²¹ Companhia Imobiliária de Brasília, é uma empresa estatal do Governo do Distrito Federal e do Governo Federal, detentora das terras públicas da Capital.



indenizados. Tal situação impede a definitiva regularização da atual Cidade do Paranoá.

Estamos, agora, na segunda metade da década de 1970, e a situação econômica e política do País começa a mudar. O ciclo de crescimento econômico permanece, com taxas expressivas do PIB, embora sustentado por empréstimos internacionais e com alto custo para o País. A situação da dívida externa se agravava devido à combinação dos efeitos dos choques do preço do petróleo e do crescimento das taxas de juros externas, situações que desequilibraram a balança de pagamentos do País e levaram ao aumento da dívida interna, da inflação e do custo de vida. Nesse contexto, os trabalhadores começam a entrar em cena novamente, buscando aumentos salariais que fizessem a recomposição do seu poder de compra. É o ressurgimento de um movimento sindical renovado e combativo, que rivaliza com o sindicalismo pelego atrelado ao patronato e ao governo. Sua vanguarda está na região do ABC paulista, e seu principal líder é Luís Inácio da Silva, o Lula. As experiências de renovações sindicais espalham-se pelo País.

Diante desse quadro econômico delicado, do descontentamento popular crescente, e com o avanço das oposições à ditadura civil-militar, capitaneadas pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o governo sinaliza com mudanças políticas anunciadas pelo General Ernesto Geisel e sintetizadas na famigerada abertura “lenta, gradual e segura”. A despeito de toda essa crise, a ditadura civil-militar ainda conseguiu fôlego para indicar o último general que ocupou a Presidência da República, João Batista Figueiredo.

É nessa conjuntura de clamores por liberdade, por melhores condições de vida e de trabalho, e de esperança de pôr fim ao clima de medo e de perseguição política, tão bela e deliciosamente expressos na música “Apesar de você”, de Chico Buarque (“Hoje você é quem manda/ Falou, tá falado/ Não tem discussão/ A minha gente hoje anda/ Falando de lado/ Olhando pro chão, viu... Apesar de você/ Amanhã há de ser/ Outro dia...”), que os moradores erguem sua primeira organização política, que teria papel destacado na conquista da fixação da Vila Paranoá: a Associação dos Moradores do Paranoá.

Da fundação da Associação dos Moradores à grande ocupação e expansão do Paranoá em 1981

A Associação dos Moradores do Paranoá foi fundada no final de 1979. Foi a primeira organização política a se constituir na Vila Paranoá, e seu objetivo era organizar a comunidade em busca de melhores

condições de moradia. O abastecimento regular de água e o fornecimento de energia elétrica estavam entre as principais reivindicações. Como já mencionado, era irônico um núcleo urbano tão próximo ao Lago e a uma usina hidrelétrica não ser beneficiado pelos serviços de água e energia elétrica prestados de forma eficiente.

Figura 2: Fachada da Associação de Moradores do Paranoá



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Distrito Federal (1988).

Outros pleitos também faziam parte das reivindicações. Uma delas era a ampliação da oferta de matrículas para todo o ensino fundamental e médio, pois a única escola atendia somente até a sexta série do ensino fundamental, obrigando alunos de séries mais avançadas a estudarem, principalmente, no Plano Piloto e Lago Sul. A precariedade do transporte público também dificultava os deslocamentos dos moradores, daí as reclamações por mais linhas de ônibus.

A materialização das reivindicações dos moradores continuava esbarrando na argumentação do governo de que o Paranoá se tratava de uma ocupação irregular. Esse era o principal pretexto para negar os pleitos da comunidade liderada pela Associação dos Moradores. Era um cabo de guerra: de um lado, o governo não atendia às necessidades dos moradores, a fim de adiar a resolução do destino da Vila, mantendo, dessa forma, a situação de instabilidade; e, de outro, a Associação dos Moradores lutava pelo atendimento das reivindicações, apostando que cada conquista alcançada era uma raiz que fortalecia a fixação da Vila Paranoá.



Quando fundada, a Associação dos Moradores não tinha sede e as assembleias aconteciam no pátio da escola. Nesses momentos, eram discutidas as estratégias de luta, o que se dava por meio de passagem de abaixo-assinado, reuniões, marcação de audiência com os órgãos responsáveis pela prestação de serviços e organização da comitiva que comparecia a estes órgãos para entregar as assinaturas e tentar convencer os gestores a atenderem as reivindicações.

A experiência de participação em movimentos sociais da população e dos líderes comunitários era mínima. O suporte por parte de militantes de esquerda, que não moravam no Paranoá, mas o escolheram como local de atuação política, foi fundamental para esses primeiros passos de organização da comunidade. Eram militantes que enfrentaram o regime militar nos seus estados de origem e aqui em Brasília. Muitos estudaram na Universidade de Brasília, lá concluíram a graduação, e alguns sofreram penalidades, como a expulsão da UnB por ocasião da greve dos estudantes em 1977. Mais tarde, contribuíram com a construção do Partido dos Trabalhadores no Distrito Federal e com a fundação da zonal do partido no Paranoá, trazendo para seus quadros várias lideranças locais. Entre esses companheiros, destacamos a participação de Arlete Sampaio, Jorge Vinhas e Maria Laura Sales Pinheiro.

Cabe lembrar que ainda vivíamos sob uma ditadura civil-militar. Estávamos no início da década de 1980, e quaisquer iniciativas de organização sindical, estudantil, comunitária, enfim, todo movimento político, sofria ainda o monitoramento de órgãos de inteligência. Era frequente a infiltração de agentes nos movimentos, colhendo informações da sua organização, identificando líderes e buscando formas de desarticulá-los por meio de intimidações, perseguições e até prisões.

Esse cenário não foi diferente no Paranoá. Nas reuniões e, principalmente, assembleias dos moradores, verificava-se a presença de pessoas estranhas à comunidade, e suspeitava-se de que eram agentes da repressão infiltrados. Mais experientes, os militantes de esquerda buscavam fazer esse trabalho de apontar possíveis suspeitos e alertar os dirigentes da Associação dos Moradores que fossem mais comedidos nos discursos e tivessem cuidado para não revelar em público as estratégias do movimento.

Esse ambiente de intimidação dos órgãos de repressão e medo, bem como a pouca experiência dos líderes comunitários, acabou afugentando alguns membros da direção da Associação dos Moradores,



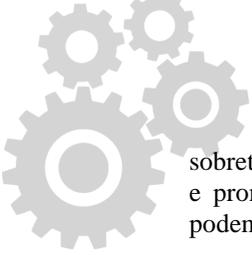
e desarticulando sua gestão. A Associação ficou acéfala até que se recompôs, em meados de 1981. E, se sua primeira direção era formada por pessoas maduras, já com famílias constituídas, esta tinha moradores de meia-idade, mas prevaleciam muitos jovens.

Os anos de 1980, devido à estagnação da economia em diversos países da América Latina, com encolhimento da atividade industrial e inclusive queda do Produto Interno – caso do Brasil –, foi considerada a década perdida. Isso significou mais arrocho salarial e desemprego para os trabalhadores, além do aumento do custo de vida. Nosso país não passou incólume por esse contexto americano, e uma marca dessa conjuntura foi a continuidade do deslocamento de famílias no interior do território nacional em direção a grandes centros, na busca melhores alternativas de vida diante de uma conjuntura econômica tão adversa. E Brasília continuava a ser um polo de atração.

Repentinamente, centenas de famílias chegaram ao Paranoá no segundo semestre de 1981. É difícil determinar quando começou esse processo de ocupação, e quando foi encerrado. Os novos moradores expandiram geograficamente a Vila até seus limites, mas também foram ocupando os espaços vazios entre os “bairros”.¹²² Dessa forma, as áreas vazias entre o Acampamento e o Morro foram totalmente tomadas. Acima do Morro, a expansão chegou aos limites da floresta de eucaliptos e pinheiros. A nova ocupação se estendeu também acima da Vila São José, sendo apartada desta pela rodovia DF 005, que liga o Paranoá ao Lago Norte. Em pouco tempo, o Paranoá foi duplicado ou triplicado, dado o tamanho dessa ocupação.

A reação do Governo do Distrito Federal não tardou, tentando impedir a ocupação. A Terracap, acompanhada de forte aparato policial, derrubava barracos e buscava impedir a construção de novos. Por meses, a Vila Paranoá foi cercada pela polícia, que impedia a chegada de novos moradores. A comunidade passou por momentos de muita tensão,

¹²² A Proflora - Florestamento e reflorestamento SA - é uma sociedade de economia mista, que, atualmente, está sendo liquidada judicialmente. Foi criada no ano de 1972, com o objetivo de explorar madeira e estabelecer a política de ocupação de áreas. Com esse intuito, plantou mudas de pinheiros nas imediações da Vila Paranoá. As mudas cresceram e a Vila Paranoá passou a ser cercada por uma floresta de Pinheiros com altura acima de 5 metros. Trata-se de uma proteção natural, com o objetivo de pôr limites às ocupações irregulares. A expansão da Vila Paranoá em 1981 parou nos limites dessa floresta. Atualmente, a empresa está vinculada administrativamente à Sedhab - Secretaria de Habitação do Distrito Federal -, e, em 2013, estava em processo de liquidação judicial. Parte dessa floresta foi cortada para abrigar o Paranoá Park, programa habitacional do Governo Federal em parceria com o Governo do Distrito Federal que distribuiu 6.240 apartamentos na cidade do Paranoá a partir de 2014.



sobretudo pela atuação da polícia, que desrespeitava os direitos humanos e promovia toda sorte de arbitrariedades contra os moradores. Como podemos observar na reflexão abaixo:

A história mostra que também, à semelhança de Canaã, Brasília não é a terra onde corre leite e mel. Mas que muitos tem 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 produtores de exclusão e desigualdade social, econômica e cultural); e no caso brasileiro e brasiliense não é diferente. Esse acontecimento histórico desmistifica, também, a concepção socialista igualitária da arquitetura e do plano urbanístico de Brasília. (REIS, 2011, p. 14).

Entretanto, o volume da ocupação era de tal monta que a maior parte dos barracos se manteve erguida e a expansão se consolidou. Mas não sem deixar fraturas nas lideranças da comunidade. Qual deveria ser a posição da Associação diante desse movimento de expansão promovido por pessoas que vinham de fora da Vila? A direção da Associação dos Moradores se dividiu diante da nova ocupação. As divergências a respeito dessa ocupação na direção da Associação, em certa medida, eram reflexos da divisão da comunidade. A maior parte da direção defendeu que a Associação não deveria apoiar o movimento, pois poderia atrapalhar a luta pela fixação. Ademais, argumentavam que o crescimento populacional da Vila pressionaria os precários serviços públicos prestados pelo governo que eram insuficientes para atender satisfatoriamente os antigos moradores. Por outro lado, a ala minoritária argumentava que a expansão da Vila fortaleceria o movimento de fixação, uma vez que a agregação de novos moradores e barracos tornaria a situação de permanência um fato consumado, e pressionaria o governo a providenciar a regularização.

As divergências em relação ao posicionamento político que a direção da Associação deveria tomar acabaram por paralisá-la diante de um momento crucial para a Vila. A maioria decidiu, então, fechar as portas da Associação até que as coisas se acalmassem. Somado a isso, a repressão policial, abrandada com a consolidação da ocupação,



continuava por meio de espionagem, infiltração de agentes em eventos comunitários, blitz e outras ações que deixavam um clima de inquietação e medo permanente. Isso contribuiu para que a direção da Associação dos Moradores se esfacelasse novamente.

O período entre 1981 a 1985: da crise da Associação dos Moradores à ascensão da juventude à sua direção

Após alguns meses que se seguiram à ocupação, aos poucos a situação foi se acomodando. As famílias que conseguiram manter suas moradias de pé saíam daquela tensão cotidiana, as coisas iam se ajeitando e elas buscavam viver normalmente. Portanto, já havia um entendimento entre a comunidade que os novos moradores não teriam seus barracos derrubados. Enfim, a nova ocupação se consolidou e àquela altura os recém-chegados tinham maior segurança que seus destinos estavam atrelados ao da Vila Paranoá.

Entretanto, a realidade ficou mais dura com o crescimento da população. A fiscalização da Terracap se tornou mais rígida, e impedia a construção de novos barracos. O abastecimento de água e de energia elétrica se tornou mais precário. A única escola, que já era insuficiente para atender às demandas de educação dos moradores antigos, ficou mais pressionada diante de novos alunos que não tinham onde estudar. E o transporte público também entrou em colapso diante do enorme número de novos usuários.

O aumento da degradação das condições de vida e moradia em função da incorporação de novos moradores e as manifestações de insatisfação da comunidade fizeram com que o Governo do Distrito Federal tomasse algumas medidas. Foi construída uma escola de lata para atender crianças em idade de cursar as séries iniciais do ensino fundamental. O abastecimento de água, em verdade a coleta desta nas bicas e minas na Vila São José, ganhou chafarizes públicos, amenizando um pouco a tormenta que era não ter água em casa. Novas linhas e mais ônibus passaram atender a Vila Paranoá. Um posto de saúde, também com estrutura de zinco, foi construído. Foi erguido também um posto policial. Assim, se, por um lado, as condições de moradia melhoraram um pouco com essas medidas, por outro, ficava claro que eram ações emergenciais e que mantinham a situação de instabilidade da Vila.

Portanto, a luta pela fixação precisava continuar. A direção da Associação dos Moradores tinha perdido credibilidade quando se posicionou contrária à permanência dos novos moradores. Ademais, sua diretoria tinha se esfacelado ainda durante o processo de expansão da



Vila, e não conseguiu se recompor posteriormente. Restaram alguns poucos diretores, que não conseguiram reerguer politicamente a entidade. Sua sede, um barracão que havia sido construído em frente ao Bar do Seu Chiquinho, próximo à escola de madeira, ficava boa parte do tempo fechada, evidenciando que a mesma estava fragilizada.

A partir de 1984, foi articulado um grupo de moradores que buscou dar continuidade à luta. Ele era composto por alguns ex-diretores da Associação dos Moradores, por integrantes do TUCA – Turma Unida Comunicando Amor –, ligado à Igreja Católica e organizado na Capela São Geraldo, e por militantes do Partido dos Trabalhadores, que tinha uma zonal no Paranoá. O movimento se chamava Pró-Melhorias e era composto majoritariamente por jovens.

Um aparte sobre o Grupo TUCA: ele surge influenciado pelo movimento de organização política da Vila e pela nova “consciência cristã”, sendo coordenado pelo Padre José Gálea, um português nascido em 1933, em Malta, e que chegou ao Brasil em 1955, onde se consagrou sacerdote no interior de Pernambuco. Tendo concluído mestrado em Roma, foi designado vigário fundador da Paróquia São Pedro de Alcântara, em 1973, onde permaneceu até o seu falecimento, em 31/07/2005, e onde está também sepultado.¹²³ Há registros entre os moradores antigos que aponta a presença do Padre José Gálea na Vila Paranoá datada de outubro de 1974. Padre José inicia uma estreita relação com o Paranoá, fundando, em 1984, o Centro Social São Geraldo, que mais tarde passa a se chamar Centro Social João Paulo II.

O Movimento Pró-Melhorias expressava as bandeiras de luta que este empunhava. O entendimento político, como já mencionado anteriormente, era que as benfeitorias conquistadas, seja a melhoria do abastecimento de água, o fornecimento de energia elétrica, mais escolas, posto de saúde, mais linhas e ônibus, enfim, a prestação de serviços públicos de qualidade pelo Estado, além de tornar as condições de vida dos moradores melhor e mais digna, fincava raízes da comunidade naquele local que depois seriam difíceis de ser arrancadas.

Nesse sentido, o grupo Pró-melhorias passou a mobilizar a comunidade em torno dessas reivindicações. As lutas se davam por meio de abaixo-assinados, passeatas, distribuição de panfletos, e atos públicos que, cada vez mais, recebiam apoio da comunidade. O apelo cultural no movimento era também muito forte, pois poesia e criatividade, luta e

¹²³ A Paróquia São Pedro de Alcântara é fundada em 1973, por padre José Gálea, e está situada na SHIS QI 07, Conj. 17, Lote C, Lago Sul. Era a Paróquia mais próxima à Vila Paranoá, na época.

alegria, não fugiam do cotidiano; com isso, o canto de guerra do grupo estava entoado na marcha carnavalesca “daqui não saio, daqui ninguém me tira...”¹²⁴

Figura 3: Cartaz da campanha pela fixação da Vila Paranoá



Fonte: Acervo CEDEP (1986)

À época, como a Associação dos Moradores estava desgastada e praticamente fechada, as reuniões se deslocaram da sede desta para o terreno em frente à escola de madeira e para a Praça do Roxo. O palco era improvisado na carroceria do caminhão do seu Zé, antigo morador que gentilmente cedia seu veículo para a realização dos eventos. Esses momentos contavam também com atividades culturais, expressas em peças teatrais que, geralmente, aludiam a cenas do cotidiano da Vila Paranoá, e apresentações de cantores e artistas locais e de outras cidades que eram solidários à luta dos Moradores. Um agradecimento aqui ao grupo musical Liga Tripa, que muitas vezes embalou nas ruas a melodia da resistência e a chamada aos moradores para a Praça do Roxo, como podemos observar nas fotografias abaixo,

¹²⁴ Marcha carnavalesca de composição de Paquito e Romeu Gentil, ano não identificado.

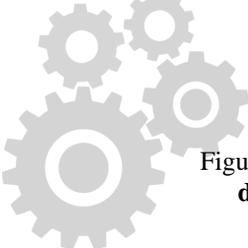


Figura 4: Assembleia Geral da Associação dos Moradores na Praça do Roxo, animada pelo cortejo do grupo musical Liga Tripa



Fonte: Acervo do CEDEP (s. d.).

Figura 5: Assembleia Geral da Associação dos Moradores na Praça do Roxo



Fonte: Acervo CEDEP (s. d.).

O ano de 1984 foi marcante na história do País. Completou-se vinte anos de ditadura civil-militar e havia um sentimento crescente na



sociedade brasileira de que se deveria dar um basta ao regime de exceção. Além do fechamento político e do arbítrio, o legado da ditadura também era tenebroso na economia. O chamado milagre provocou crescimento, mas, como já falava o ministro da fazenda à época, Delfim Neto, era preciso esperar o bolo crescer para depois parti-lo. Pois bem, o bolo não foi dividido com o povo, o milagre virou pesadelo, houve concentração de renda e alargamento da pobreza, e o Brasil adentrava a década de 1980 exibindo indicadores sociais que o levavam a estar entre os países mais desiguais do mundo.

Já em janeiro, por ocasião das comemorações do aniversário de São Paulo, a capital paulista inaugurou a campanha das “Diretas Já”, com centenas de milhares de pessoas reunidas na Praça da Sé. Dado o pontapé inicial, os comícios por diretas já, liderados pelos partidos de oposição e entidades da sociedade civil, se espalharam por todo o País, concentrando milhões de cidadãos clamando por democracia e exigindo o retorno do voto popular para eleger o Presidente da República. O movimento buscava dar suporte à aprovação da emenda constitucional de autoria do deputado Dante de Oliveira, que fora apresentada na Câmara dos Deputados.

No Distrito Federal, aconteceram várias manifestações em diversas cidades, e a Vila Paranoá não ficou de fora do movimento pela redemocratização, reunindo centenas de moradores no campo de futebol.

Entretanto, a emenda das Diretas Já não foi aprovada no Congresso Nacional. Embora tenha tido mais votos favoráveis do que contrários, o projeto de lei das Diretas Já não alcançou uma maioria qualificada para homologar a emenda constitucional. Essa derrota frustrou a maioria da sociedade brasileira, esperançosa até então de escolher diretamente o maior mandatário do País. Por fim, no ano seguinte, a maioria dos partidos com representação no Congresso Nacional optou pela forma indireta de eleição para Presidente da República, por meio do colégio eleitoral. A chapa Tancredo Neves e José Sarney foi vitoriosa, e a famigerada transição lenta, gradual e segura chegava ao seu final sem a participação do povo.

Na Vila Paranoá, houve também um processo eleitoral em março de 1985. Mas este foi com a participação da população. Nessa data, aconteceram as eleições para renovação da direção da Associação dos Moradores, que estava inoperante desde a grande ocupação de quatro anos atrás. Duas chapas concorreram, e a liderada por integrantes do Grupo Melhorias sagrou-se vitoriosa. Iniciou-se ali não só um processo de reconstrução da entidade máxima da comunidade, mas um trabalho



de intensificação da mobilização e luta dos moradores, que levaria o Governo do Distrito Federal a entender que era impossível tirar aquele povo dali.

A gestão de 1985/87 da Associação dos Moradores e o movimento pela fixação da Vila Paranoá

A nova direção eleita era composta por jovens que já atuavam no grupo Pró-Melhorias. Haviam acumulado alguma experiência na organização dos moradores em torno de suas lutas, e a expectativa era que, à frente da Associação dos Moradores, intensificassem a mobilização, buscando a fixação da Vila Paranoá e a transformação desta numa cidade, que oferecesse condições dignas de moradia para os seus habitantes. O mote da luta pela fixação continuava, e se sintetiza na palavra de ordem: daqui não saio, daqui ninguém me tira!

Compunham a direção: Delsione, como presidente; e demais diretores, a saber: Lourdes, João Bosco, Eliana, Aparecida Gomes, Ricardo Pacheco, Laelcio, Fátima (Doca), Juarez, Josefa, José Oscar, Geraldo e Leida (JESUS, 2007).

A estratégia da luta era a mesma que vinha sendo encaminhada pelo Grupo Pró-Melhorias: assegurar melhorias para a comunidade para garantir a fixação. Estava claro para todos que esse era o caminho para a conquista do direito à moradia no qual haviam nascido ou chegado, crescido, alguns constituído família, enfim, feito história. E o fortalecimento da luta passava também por parcerias com instituições sociais que tivessem simpatia pela causa dos moradores, bem como pela integração com outras comunidades que empunhavam bandeiras semelhantes.

Nesse período, é fortalecida uma parceria da Universidade de Brasília com a Associação dos Moradores. A Vila Paranoá já era um campo de pesquisa e extensão para a UnB em várias áreas do conhecimento, como Arquitetura e Saúde, e firmar-se-ia, em seguida, um dos principais pilares desse trabalho conjunto que seria a parceria com a Faculdade de Educação.

Alguns professores da Faculdade de Arquitetura elegeram o Paranoá como campo de pesquisa das disciplinas que ministravam, sobretudo os titulares de Planejamento Urbano. O desafio para os estudantes era identificar os problemas urbanísticos verificados num assentamento populacional surgido sem planejamento e apresentar intervenções técnicas que pudessem implicar na melhoria da qualidade de vida dos moradores. No contato com a Associação dos Moradores, a



Faculdade de Arquitetura lançou uma proposta de projeto de urbanização da Vila Paranoá, respeitando o traçado das ruas feito pelos seus habitantes, que resultaria em poucos deslocamentos de barracos e mudança de rota das ruas, demonstrando, dessa forma, que era possível tecnicamente fixar o Paranoá onde o mesmo se encontrava. Soluções para o abastecimento de água também compunham o projeto de urbanização, e jogavam por terra os argumentos do Governo do Distrito Federal, que apresentava várias dificuldades nessa área. O projeto de urbanização desenvolvido pela Faculdade de Arquitetura transformava-se, assim, num importante instrumento de argumentação da Associação dos Moradores na luta pela Fixação da Vila Paranoá.¹²⁵

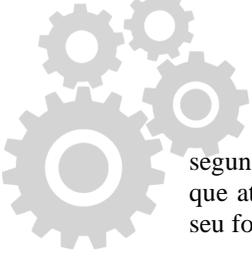
Nessa parceria com segmentos e setores da Universidade de Brasília, que não é com a instituição propriamente dita, representada por pessoas que fazem um caminho de construção do conhecimento, fortalecendo os laços com a comunidade, é importante destacar a relação com a Faculdade de Educação.

Como aponta Jesus (2007), o grupo de moradores da Vila Paranoá, preocupado com a demanda por alfabetização de jovens e adultos, e compreendendo que a escolarização é um caminho de fortalecimento da luta, busca apoio na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no final do primeiro semestre de 1986, para encontrar solução para o alto índice de analfabetismo presente na comunidade.

A Vila Paranoá encontra acolhimento na Faculdade de Educação da UnB. O grupo de Educação da Associação de Moradores provoca a Universidade a discutir, com a comunidade, uma proposta de alfabetização de jovens e adultos. Proposta esta que atenda não apenas ao anseio da leitura e da escrita, mas estes atrelados e entrelaçados aos enfrentamentos e anseios da comunidade. (JESUS, 2007, p. 48).

Com acolhida e amparo da Professora Marialice Pitaguary, e apoio de estudantes da UnB, a experiência da alfabetização de adultos começa a ser desenhada no segundo semestre de 1986, após tentativas sem sucesso do Mobral e da Fundação Educar, e do descaso do próprio governo, que não se interessava pela abertura da escola à noite. Ainda

¹²⁵ O projeto de urbanização foi desenvolvido em 1984, quando o coletivo de jovens que assumiu a Associação dos Moradores articulava-se com o Grupo Pró-Melhorias. O trabalho acadêmico foi denominado *Vila Paranoá, o planejamento de um assentamento na realidade brasileira: uma tentativa de captar as origens do meio ambiente marginalizado* (1984, Universidade de Brasília). Dados extraídos de Reis (2011, p. 40).



segundo Jesus, havia um desejo de implantar uma ação alfabetizadora que atendesse às demandas da luta dos moradores e estivesse ligada ao seu fortalecimento.

Nas ruas, ruelas e becos do Paranoá ardia o desejo de uma vida diferente. Quando demandamos à UnB uma educação popular de jovens e adultos, que atenda aos anseios do movimento popular, temos muito claro que nosso objetivo é uma educação transformadora. Sabemos o quê e para quem queremos essa educação. O como fazer essa educação será uma descoberta conjunta, não temos a receita, apenas o desafio. (JESUS, 2007, p. 49).

O trabalho da educação popular ainda acontece no Paranoá e Itapuã. Desde que foi iniciada a ação alfabetizadora, não houve interrupção até os dias atuais, e a parceria com a Faculdade de Educação foi a única que não sofreu interrupção. Após a aposentadoria da Professora Marialice, o Professor Renato Hilário dos Reis foi seu sucessor, e agora, mais recentemente, o projeto está sob a coordenação da professora Maria Clarice.

Outra estratégia da luta pela fixação eram as alianças com outras comunidades que viviam situação semelhante à nossa e tinham alguma luta organizada pela permanência onde estavam. Destacava-se a Associação dos Moradores da Vila Telebrasília, localizada às margens da Avenida L4, no final do bairro Asa Sul; a Associação dos Moradores do Varjão, situada no Lago Norte; a Associação dos Moradores da Vila Planalto, nas proximidades da Explanada dos Ministérios; e a Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia, cidade regularizada e constituída a partir da remoção de várias favelas da região central de Brasília, situada a cerca de 40 km do centro da Capital, mas que tinha como bandeira a luta pela melhoria das condições de vida daquela localidade.

É importante destacar que todas as comunidades que lutavam pela fixação estavam situadas em áreas nobres do Plano Piloto. Sofriam enorme pressão do Governo do Distrito Federal e do mercado imobiliário para se deslocarem para a periferia e terem os espaços, antes ocupados, liberados para a construção de empreendimentos residenciais destinados a famílias de classe média alta. Vale salientar que todas essas comunidades conseguiram conquistar sua fixação e tornaram-se núcleos urbanizados regularizados por meio de muita resistência.

Em 1986, a direção da Associação dos Moradores resolveu fazer um censo da comunidade. O objetivo era conhecer melhor a Vila



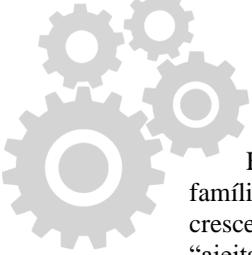
Paranoá, seus moradores, suas condições de moradia, o acesso a educação e saúde, dentre outros aspectos. A Vila tinha crescido bastante, sobretudo com a grande ocupação de 1981, e era necessário ter mais informações sobre seus habitantes e seus principais anseios. A diretoria da Associação tinha a percepção de que muito poderia ser revelado sobre a comunidade, e o censo ajudaria a trazer à tona essas informações, que poderiam ser preciosas para fortalecer a luta pela fixação.

Para realizar o censo, foi organizado um grupo de moradores, além dos componentes da Associação. Esse grupo recebeu uma formação rápida, voltada para o preenchimento do questionário e a forma de abordagem da população que seria recenseada. O levantamento seria realizado de barraco em barraco, de forma que algumas informações passadas pelos entrevistados pudessem ser checadas no ato do preenchimento do formulário do censo.

Os aspectos centrais do formulário continham perguntas a respeito da moradia (barraco próprio, pagava aluguel, quantas famílias coabitavam o barraco), tempo de moradia no Paranoá, naturalidade, número de pessoas de cada família, escolaridade de todos os componentes do grupo familiar, se frequentavam a escola, onde, doenças nas famílias etc. O censo demorou algumas semanas para ser concluído, e depois veio a fase de tabulação. Compilados os dados, o censo nos revelou uma realidade que, mesmo na condição de moradores da Vila Paranoá, não conseguíamos enxergar.

Os dados a respeito da educação demonstraram muito mais do que já sabíamos: a oferta de vagas na escola era insuficiente para atender toda a demanda educacional do Paranoá, o que levava seus estudantes a se deslocarem, principalmente, para estabelecimentos de ensino público no Plano Piloto e Lago Sul. Entretanto, ficamos assustados com a quantidade de jovens e adultos analfabetos ou com uma escolarização precária, devido à impossibilidade de estudar nos estados de origem, do ingresso precoce no mercado de trabalho, na constituição de família ainda na juventude etc.

Os problemas de saúde revelados pelo censo também impressionavam. Era patente que o posto de saúde, inaugurado após a ocupação de 1981, era insuficiente para atender os moradores. No entanto, muitas doenças eram provocadas pelas más condições de moradia, pela falta de saneamento básico, pelo consumo de água de origem e qualidade duvidosa. A precariedade da moradia contribuía para o adoecimento da comunidade.



Entretanto, o que mais impressionou foi constatar como muitas famílias moravam. Após a ocupação de 1981, a Vila Paranoá continuou crescendo. Se a Terracap impedia novas expansões, as pessoas foram se “ajeitando”. Os filhos dos moradores ficaram adultos e constituíram famílias. Alguns que haviam chegado mais recentemente passavam a alugar um cômodo em um barraco. Os que tiveram seus barracos destruídos, mas permaneceram na Vila Paranoá após a ocupação de 1981, passaram a pagar aluguel. Como a Vila não podia crescer geograficamente, as pessoas foram se amontoando, seja morando de favor, seja pagando aluguel, seja se agregando de alguma forma debaixo de um teto. Os dados do censo revelaram até dez famílias morando em um único barraco! A Vila Paranoá estava inchada! E moradores “donos” de barracos por vezes exploravam os despossuídos de uma moradia própria.

Dentro das contradições das relações sociais estabelecidas entre os próprios moradores, o que ocorreu? Um grupo de moradores já tinha seus barracos e, como tal, considerados invasores pelo governo. Mas, mais gente continuou vindo para o Paranoá, afinal o êxodo rural brasileiro nunca foi detido. E aí o que aconteceu? O morador que tinha um barraco aluga um cômodo ou parte do barraco para outro morador. É impressionante como a lógica da sobrevivência, da necessidade e do capitalismo leva um pobre a explorar outro. No fundo, uma exploração. Se um e outro buscavam habitação, é porque a condição objetiva de ambos era igual. No entanto, passa a ser desigual. E aí passa a existir uma relação de opressão de um oprimido sobre o outro. (REIS, 2011, p. 39).

A direção da Associação dos Moradores identificou a situação das famílias que pagavam aluguel ou não tinham um barraco próprio como potencialmente explosiva. Dentro da estratégia de ampliar as melhorias para assegurar a fixação, a luta por uma moradia para cada família apresentava-se como uma bandeira arriscada, até pelo desafio de se ter o controle com um movimento desse calibre, mas, indiscutivelmente, poderia ser uma cartada decisiva, que trazia a possibilidade de pressionar o governo a posicionar-se definitivamente sobre o destino da Vila Paranoá. Dessa forma, avaliando-se prós e contras, a luta dos inquilinos passou a ser a principal reivindicação da Associação dos Moradores.



As reuniões com os inquilinos se multiplicaram. Aconteceram em várias regiões do Paranoá, além da sede da Associação dos Moradores. A pauta era a decisão da Associação de encampar a luta dos inquilinos. O discurso dos diretores ressaltava a justiça da reivindicação, e que esta se inscrevia e reforçava na luta maior de todos os moradores pela fixação e urbanização da Vila Paranoá. Que o movimento deveria ser organizado e as ações democraticamente pensadas e decididas pelos inquilinos, com o suporte e direção da Associação.

Em setembro de 1986, é marcada uma manifestação em frente ao Palácio do Buriti. Algumas dezenas de moradores se postam no gramado da sede do governo do Distrito Federal, empunhando faixas e bandeiras pleiteando lotes para os inquilinos e uma decisão quanto à fixação da Vila Paranoá. Uma comissão de moradores e diretores da Associação é recebida por assessores do Governo do Distrito Federal (GDF). Durante a reunião, os representantes do governo ouviram as reivindicações e prometeram estudar o que seria possível ser feito. Obviamente, a questão central, que era a fixação da Vila, foi escamoteada. No entanto, a avaliação é que foi uma atividade proveitosa, pois a Associação dos Moradores tornou pública sua nova estratégia de luta pela regularização da Vila Paranoá, que foi fartamente coberta pela imprensa, dando visibilidade ao movimento.

No mesmo mês de setembro, repentinamente, começou a construção de barracos pelos inquilinos. Não houve nenhuma orientação da Associação dos Moradores nesse sentido, e depois apurou-se que circulou um boato de que era para começar a construção e, da noite para o dia, a Vila amanheceu com centenas de barracos levantados. O governo não tardou em agir: por meio da Terracap e com o apoio do aparato policial, ameaçou que ou os inquilinos derrubariam as construções ou o próprio governo faria isso.

A situação ficou tensa na Vila Paranoá. A direção da Associação dos Moradores conseguiu uma audiência com o governador do Distrito Federal à noite. Na reunião, o governador não abria mão de que qualquer negociação sobre a Vila Paranoá passasse pela imediata derrubada dos barracos, e que tal ato deveria contar com a liderança da direção da Associação dos Moradores para convencer os inquilinos a procederem à derrubada e, assim, evitar um confronto com a Terracap e a polícia, que não hesitariam em realizar a demolição caso ela não fosse feita pelos próprios moradores.

A jovem direção da Associação dos Moradores estava diante do maior conflito e responsabilidade até então vivenciado por seus



integrantes. Se, por um lado, ela não tinha organizado o movimento, que poderia ter sido fruto de algum oportunista ou até realizado de forma espontânea, por outro lado não tinha como abster-se num momento delicado como esse, e muito menos sugerir a famílias desesperadas por um teto que botassem abaixo sua moradia. O problema estava posto. O governo estabeleceu um prazo de 24 horas para uma resposta da Associação dos Moradores.

Estávamos em um ano eleitoral. E Brasília participaria pela primeira vez desse processo, elegendo oito deputados federais e três senadores. A conquista plena da autonomia política da capital do País só aconteceria com a promulgação da Constituição de 1988. E a materialização dessa autonomia se daria em 1990, com a eleição de 24 deputados distritais e o governador. Era nesse contexto de disputas eleitorais que se desenvolvia o conflito entre moradores do Paranoá e o GDF.

Na mesma noite da audiência com o governador, a direção da Associação dos Moradores reuniu os inquilinos para decidir o que fazer. Percebendo o ânimo dos presentes, houve um entendimento entre os dirigentes que não havia clima para recuo. Foi decidido por unanimidade que os moradores não derrubariam os barracos e a Associação tentaria uma nova negociação com o GDF, que acabaria não acontecendo. O enfrentamento era iminente.

Na manhã do dia seguinte, os fiscais da Terracap, munidos de ferramentas e máquinas e acompanhados de um forte aparato policial, estavam prontos para iniciar a derrubada dos barracos. Houve resistência dos moradores, que foi imediatamente reprimida pela polícia militar. Dirigentes da Associação dos Moradores foram agredidos pelos agentes de segurança. Frequentemente, acontecia um corre-corre, moradores ficavam exaltados diante da demolição dos seus barracos, que iam caindo um a um, e pairava muita tensão, tristeza e pessoas desesperadas diante do sonho de ter uma moradia sendo arrancado de forma brutal e rápida. Em poucas horas, todos os barracos estavam no chão.

Imediatamente após a derrubada do último barraco, não se sabe como e de que forma se organizou, mas o que se presenciou e aconteceu foi uma investida de centenas de moradores contra os fiscais da Terracap e a polícia militar. Os moradores se armaram de paus e pedras e partiram para cima da polícia. Esta recuou e passou a correr desesperadamente para as viaturas e ônibus que as tinham trazido até a Vila. Pelo caminho, além de apedrejar os policiais, os moradores passaram a quebrar qualquer equipamento público que estivesse à sua frente, sendo que o



posto policial foi o principal alvo. Parecia o clímax, o apogeu de uma revolta reprimida diante da injustiça ocorrida pouco antes. A polícia fugiu correndo até os veículos e partiu em debandada da Vila Paranoá.

Após a expulsão dos policiais e dos fiscais da Terracap, a diretoria da Associação chamou uma assembleia imediatamente. Procurou levantar o ânimo daqueles que tiveram os barracos derrubados, afirmou que o enfrentamento foi importante e que a luta dos inquilinos e dos demais moradores pela fixação do Paranoá continuaria. Alertou que todos buscassem se abrigar na casa de parentes ou vizinhos, ou voltassem para onde pagavam aluguel. Orientou que todos saíssem das ruas, pois a polícia deveria voltar agora com um aparato maior e mais repressivo. Ainda no mesmo dia, um grupo de moradores se dirigiu ao Palácio do Buriti e iniciou uma greve de fome. Dias depois, o grupo foi expulso pela polícia desse local, se deslocou para a Catedral de Brasília, e lá encerrou o movimento.

A derrubada dos barracos, a repressão aos moradores e a greve de fome em frente à Catedral de Brasília foram todas retratadas em reportagem do Correio Brasiliense de 27 de setembro de 1986, e toda a exposição desses fatos e outros na imprensa local e em rede nacional desgastou e pressionou bastante o Governo do Distrito Federal. Brasília continuava sendo governada por José Aparecido de Oliveira, indicado pelo presidente José Sarney. Embora fosse biônico, parecia que o governador aspirava a registrar positivamente seu nome na história da capital. E depois saberíamos que tal intento passava por dois projetos: criar as condições para que Brasília fosse incluída como patrimônio cultural da humanidade e, não se sabe se por empatia, por pressão da luta dos moradores, convencimento ou sensibilização, regularizar a Vila Paranoá, decretando sua fixação no mesmo local onde se encontrava. Veríamos mais tarde que os dois projetos acabariam se concretizando.

Mas as decisões políticas já não eram mais exclusivas do Palácio do Buriti. Como mencionado anteriormente, um primeiro passo havia sido dado para a conquista da autonomia política da Capital, com a eleição de oito deputados federais e três senadores. Os novos eleitos buscavam ter maior influência na política local, e buscavam se fortalecer na condição de futuros deputados constituintes. Uma das eleitas, Maria de Lourdes Abadia, procurou retribuir a votação que teve na Vila Paranoá e consolidar as bases políticas locais.

Abadia tinha uma longa experiência profissional como assistente social e funcionária pública do GDF. Teve papel importante no processo de remoção de favelas do centro da cidade e região do Núcleo



Bandeirante para a cidade de Ceilândia, que seria formada a partir desses moradores removidos. Foi administradora regional de Ceilândia e era uma liderança carismática. Antes mesmo de tomar posse em 1987, como deputada federal, Abadia retorna ao Paranoá e declara apoio a Gilson Araújo, comerciante recém-chegado à Vila Paranoá e fundador de uma Prefeitura Comunitária - entidade criada com o fim de dividir o poder político na comunidade e buscar fragilizar o trabalho desenvolvido pela Associação dos Moradores, vista como adversária política, uma vez que seus diretores eram filiados ou simpatizantes do Partido dos Trabalhadores. Além disso, a Associação tinha uma ação política de enfrentamento do poder local, que precisava ser freado, conforme o entendimento desse grupo que se aglutinava em torno da Prefeitura Comunitária. Conforme Reis (2011), dissertando a respeito do conflito que culminou na divisão política da Vila Paranoá:

Isso vai gerando uma tensão [a existência de proprietários de barracos que exploravam os inquilinos], e nessa tensão os chamados inquilinos se percebem também tendo direito a um barraco e se libertar do aluguel: a determinação da exigência de moradia e a determinação da necessidade econômica. Irrompe o movimento dos inquilinos dentro da luta já em andamento no Paranoá, o que veio a tensionar ainda mais as relações entre a Associação de Moradores, que apoia os inquilinos e promove o barracão. A corda está cada vez mais esticada. De um lado, o governo, a Prefeitura Comunitária e moradores que querem fazer o jogo do governo. De outro, a Associação dos Moradores, agora com o grupo de inquilinos, mantendo o objetivo histórico da luta: a fixação dos moradores no próprio Paranoá e contra a remoção para outro local. (REIS, 2001, p. 39).

O discurso da Prefeitura Comunitária pregava a conciliação com o GDF. Segundo ele, não adiantava o confronto. A fixação só sairia se o governo quisesse e a comunidade deveria bajulá-lo para alcançar a regularização. A Prefeitura Comunitária logo cria laços e confiança na comunidade, sustenta um discurso de diálogo e acesso fácil ao governo local, e mantém uma estratégia de desconstrução da imagem dos dirigentes da Associação dos Moradores perante a comunidade. A pregação da Prefeitura Comunitária atraía setores da comunidade e logo se observava uma divisão política na Vila Paranoá: de um lado a Associação dos Moradores, apostando na resistência e na mobilização como estratégia para assegurar a fixação e a urbanização; de outro, a



Prefeitura Comunitária, na defesa da conciliação e agrado aos governantes locais. Essa divisão política se refletiria na eleição para a renovação da direção da Associação dos Moradores, que ocorreria em março de 1987.

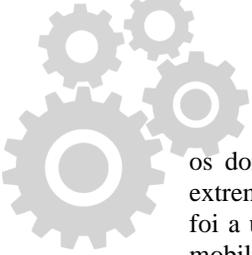
A campanha eleitoral expressou essas visões distintas de como conquistar a fixação e como deveria ser o relacionamento com o GDF. A direção da Associação confiava nos dois anos de trabalho intenso de mobilização da comunidade. Sabia que era popular e que tinha um trabalho reconhecido. Por outro lado, o discurso conservador tocava muita gente, que refletia sobre as acusações impostas pela chapa oposicionista à direção da Associação de apostar no confronto, no enfrentamento com a polícia, quando, pregavam eles, o caminho poderia ser outro: o da conciliação, do afago aos governantes.

No dia da eleição, não houve um grande comparecimento da comunidade. Para votar, bastava provar que era morador. O controle dos eleitores era muito frágil. Ao mesmo tempo, a chapa situacionista apostou bastante na sua popularidade, e parecia crer que já tinha ganhado o pleito. Não houve uma estratégia bem definida de procurar os moradores e insistir que participassem da eleição. Sem dúvida, não houve um esforço maior para o convencimento dos moradores a respeito do acerto da estratégia de luta da direção nesses dois anos, e pensava a direção que naturalmente teria o seu trabalho reconhecido com o voto dos moradores. A inexperiência eleitoral, a confiança excessiva no desempenho da gestão e certa negligência com o trabalho de bastidores no interior da comunidade, que a chapa oposicionista vinha realizando, acabaram levando a chapa que representava a direção da Associação dos Moradores à derrota eleitoral.

Que reflexos teria a mudança da direção da Associação dos Moradores na luta pela fixação? A direção que saía teria conseguido convencer os moradores que não havia outro caminho para a conquista da fixação que não fosse a luta? A nova direção da entidade poderia sugerir a transferência dos moradores para outra região do Distrito Federal, atendendo aos desejos de setores do governo e da especulação imobiliária? É o que veremos a seguir.

A criação do CEDEP, os desafios para a fixação e a resistência dos moradores contra a remoção

Após a ressaca causada pela derrota eleitoral, os componentes da direção da Associação dos Moradores avaliaram os acontecimentos e que passos deveriam ser tomados para prosseguir a luta. Analisaram que



os dois anos de gestão à frente da Associação dos Moradores foram extremamente positivos, que a estratégia de enfrentamento do governo foi a única opção viável para a conquista da fixação, e que as diversas mobilizações da comunidade haviam inculcado um sentimento de direito por aquele local e um sentimento de pertencimento àquele espaço por parte da população, o que tornaria muito difícil uma ação do governo de retirada da Vila Paranoá para a periferia do Distrito Federal que não enfrentasse uma forte resistência dos seus moradores. E todo esse trabalho era mérito da direção da Associação dos Moradores, durante uma gestão marcada pela luta incansável pela defesa da fixação do Paranoá, que tornou nossa entidade, sua luta e a de sua comunidade conhecida em toda a capital.

Obviamente, os erros também foram apontados. Apostou-se muito na mobilização, mas um trabalho mais árduo de conscientização e organização da comunidade não foi realizado a contento. Possivelmente, a direção da Associação andou num ritmo que pode ter sido muito acelerado em relação ao movimento próprio da comunidade, ocasionando, em alguns momentos, certa distância de percepção dos desafios e da consecução destes entre as lideranças e a base. Certamente houve um entendimento tardio do processo de constituição da oposição à direção da Associação dos Moradores, formada com o intuito de minar o trabalho desta e atender aos interesses políticos do GDF e partidos ligados aos propósitos dominantes da cidade, além de alguma negligência à natureza dessa atividade de desconstrução política da nossa entidade feita por esses setores.

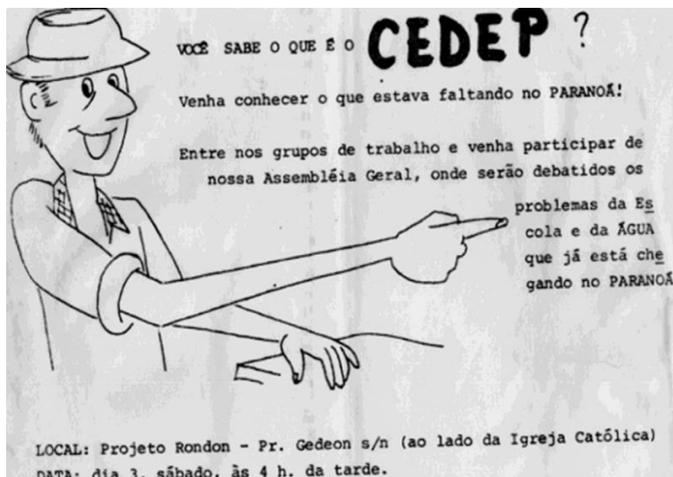
Mas, a despeito de tudo, era necessário prosseguir. Tratava-se de um grupo já escaldado pela luta, que colecionava triunfos e baixas. Surgiu com integrantes remanescentes da primeira direção da Associação dos Moradores em 1979, com membros da juventude da Igreja Católica e com militantes do Partido dos Trabalhadores em seu nascedouro; esteve presente, como ala minoritária, na segunda direção da Associação dos Moradores, que se deparou com a grande ocupação de 1981, mas que resolveu virar as costas a esse grande acontecimento político vivenciado pela Vila Paranoá; formou o grupo Pró-Melhorias, que mobilizou a comunidade por anos na luta por melhores condições de vida para a população; retornou vitorioso à Associação dos Moradores, eleito em 1985, e, por fim, teve um tropeço eleitoral em 1987, que marcaria de vez o fim de sua participação nessa entidade, mas, ao mesmo tempo, o desafiaria a encontrar um novo instrumento para dar continuidade à luta. Tal instrumento foi o Centro de Cultura e

Desenvolvimento do Paranoá (Cedep). Como apontado por Jesus (2007),

[s]em a direção da Associação de Moradores, o grupo de jovens e moradores, mobilizados e organizados com trabalho na comunidade, fica órfão de representação jurídica e política. Mas este grupo não se cala quanto às lutas e necessidades da comunidade, como é o desejo do Governo do DF. Após intensas reuniões, discussões e propostas, o grupo que deixou a Associação de Moradores, funda o CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá, em 02 de agosto de 1987. O CEDEP vem representar jurídica e politicamente a continuidade dos projetos que estão sendo desenvolvidos, às incansáveis lutas, aos movimentos de resistência e a conquista da fixação do Paranoá. (p. 35).

Começa então uma intensa divulgação na comunidade para fazer informar a criação do CEDEP e dar visibilidade aos trabalhos que iniciavam ou eram retomados pela nova instituição.

Figura 6: **Panfleto de divulgação do Cedep**



Fonte: Acervo do CEDEP (1987)

Enquanto isso, a nova direção da Associação dos Moradores e a Prefeitura Comunitária que a apoiou no processo eleitoral deram uma guinada de 180° na condução política da primeira entidade. Fazem uma aliança explícita com o GDF e passam a ser seus porta-vozes na comunidade. Teciam inúmeras críticas à direção anterior, que, segundo



eles, apostava no confronto político com o governo, quando era necessário ter uma convivência amigável com o poder local para conquistar benefícios para a Vila Paranoá. Enfim, numa linha de atuação conciliatória, domesticavam a Associação dos Moradores, que, juntamente à Prefeitura Comunitária, passariam a ter o papel de representantes locais no Palácio do Buriti.

Entretanto, a lua de mel entre a nova direção da Associação dos Moradores e a Prefeitura Comunitária durou pouco. Seus líderes começaram se digladiarem para definir quem era o representante do GDF na comunidade. Não foi surpresa para muitos que uma aliança sem programa, com fins estritamente políticos de derrotar a direção anterior da Associação dos Moradores, bem como a briga de egos entre indivíduos com projetos muito mais pessoais do que coletivos, terminasse assim.

Na disputa entre essas entidades, para exibir quem tinha mais prestígio junto ao GDF valia de tudo. Assim, se tornava uma competição quem acompanhava determinada autoridade quando visitava a Vila Paranoá, quem recebia o crédito por determinada benfeitoria, mínima que fosse, como o cascalhamento de ruas, a promessa de atendimento da oferta de Ensino Médio na Vila, a ampliação do número de chafarizes etc. Nessa corrida para demonstrar quem era mais governista, a Associação dos Moradores lançou mão de uma atitude que lembra a ação dos “quinta coluna”: enviou um ofício para o Governo do Distrito Federal, solicitando a demolição de cerca de duzentos barracos que foram construídos na periferia da Vila Paranoá. Em resposta à solicitação e já justificando o deferimento do pedido, o Secretário de Viação e Obras à época, Carlos Magalhães, declarou: “Reclamam de a gente derrubar barracos, mas olhe, são os próprios moradores que o pedem” (JORNAL DE BRASÍLIA, 1988).

Em Setembro de 1988, José Aparecido de Oliveira deixa o cargo de Governador do Distrito Federal. Consegue materializar um projeto que o havia perseguido durante sua gestão de três anos à frente do Palácio do Buriti: a conquista, por Brasília, do título de Patrimônio Cultural da Humanidade, concedido em 1987 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O tombamento de Brasília foi realizado em meio às contradições de preservar uma cidade que deveria oferecer qualidade de vida para o conjunto da sua população, inclusive a que não se encontra dentro do perímetro tombado, a ofensiva do mercado imobiliário, que age com objetivos de lucro e especulação, e a condescendência de sucessivos governos locais, que colocam em segundo plano os interesses maiores

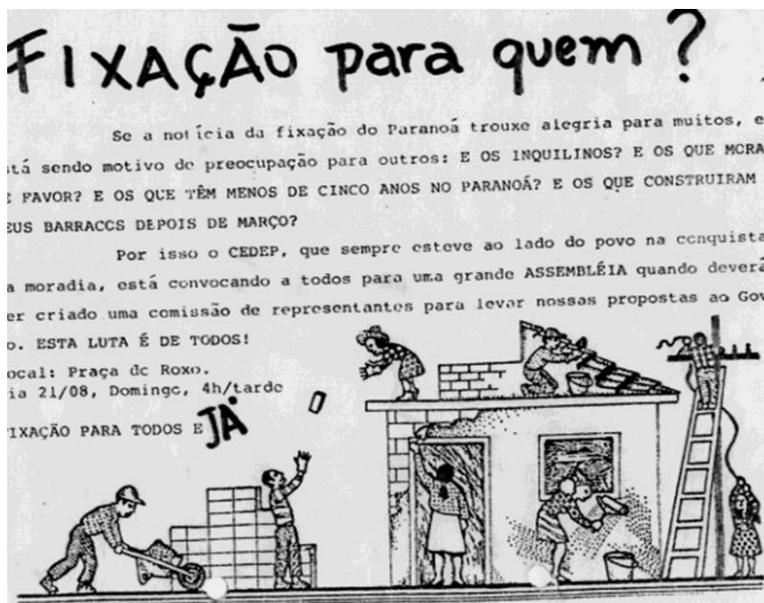


da população brasileira, haja vista a duplicação da mancha urbana no Distrito Federal entre 1990 e 2000.

Um segundo ato do governador José Aparecido foi a publicação do decreto nº 11.208, de 17 de agosto de 1988, que determinou a fixação da Vila Paranoá no local onde historicamente se estabeleceu e se encontrava. Uma parte da comunidade que se localizava abaixo do ponto final, da pista que liga o Lago Norte à barragem do Paranoá, seria deslocada para uma área acima desta rodovia. O decreto determinava também a formação do Grupo Executivo para o Assentamento da Vila Paranoá (Gemap), que era composto por representantes de órgãos do GDF e três representantes de entidades comunitárias do Paranoá (Cedep, Associação dos Moradores e Prefeitura Comunitária). Apesar das incertezas quanto à contemplação de todos os moradores no decreto de fixação, este, indiscutivelmente, foi um avanço e uma conquista de anos de luta da comunidade da Vila Paranoá. Cabia, agora, fazer com que o decreto materializasse o sonho de todos os moradores, rumando para a efetiva regularização e constituição da cidade do Paranoá. Providências essas que seriam encaminhadas para a futura gestão do Governo do Distrito Federal.

O Cedep permanece com a estratégia de divulgação e informação para a comunidade, utilizando panfletos distribuídos na parada de ônibus, na feira e de barraco em barraco. A confecção dos panfletos era possível com apoio de sindicatos e colaboradores.

Figura 7: Panfleto sobre a fixação da Vila Paranoá



Fonte: Acervo do CEDEP (1988).

Joaquim Domingos Roriz foi nomeado governador do Distrito Federal em setembro de 1988 pelo presidente José Sarney. Político goiano, Roriz renunciou ao mandato de deputado federal para tomar posse no cargo indicado. Com perfil marcadamente político, sua gestão foi um divisor de águas, já que o Palácio do Buriti tinha sido comandado por governantes com perfil basicamente técnico desde a inauguração de Brasília.

O novo governador elege a questão habitacional como o carro-chefe de sua gestão. Aproveita-se do enorme estoque de terras públicas do Distrito Federal – cerca de 70% –, situação atípica se comparada a outras unidades da federação, para enfrentar o problema da moradia. Realiza um programa de remoção de favelas localizadas nas áreas nobres da capital, sobretudo as do Plano Piloto e adjacências. Cria as cidades de Samambaia, Santa Maria e Recanto das Emas, que seriam ocupadas por moradores vindos dessas favelas. Sua política de distribuição de lotes acaba se propagando para o resto do País, o que provoca uma onda de migração para a capital federal, região que já desde sua origem é um polo de atração de migrantes.



As cidades que são criadas por Roriz em 1989 não estavam prontas para receber os moradores. Estes são jogados em assentamentos em que se faltava tudo: água, energia elétrica, rede de galeria de águas fluviais, rede de esgoto, asfaltamento, escolas, hospitais, enfim, toda a infraestrutura mínima para receber as famílias. Aos que criticavam esse formato de proposta habitacional, Roriz afirmava que tirava as pessoas de barracos e havia dado um endereço para elas; o que era, na verdade, outro barraco, só que agora numa cidade regularizada, mas à espera das melhorias essenciais.

A permanência das ocupações situadas no Plano Piloto e outras áreas nobres de Brasília (Vila Telebrasília, Varjão, Vila Planalto e Vila Paranoá) se deveu à resistência dos moradores, que se negaram a abandonar o local que habitam historicamente para se deslocar para a periferia. Todos esses núcleos habitacionais históricos, com boa parte dos seus moradores, conseguiram a regularização, em que pese as enormes pressões do governo Roriz para realizar a remoção.

A publicação da Lei 49/89 e do decreto 11.921/89 criam a área urbana da futura cidade do Paranoá, bem como a região administrativa de mesmo nome, que se tornaria, em extensão territorial, a segunda maior do Distrito Federal. Essas legislações modificaram o decreto 11.208/98, editado no governo de José Aparecido de Oliveira. A alteração mais significativa se dá na localização da área urbana do Paranoá, pois esta é deslocada alguns quilômetros para cima. Portanto, com tais atos legais, tivemos o nascimento da Região Administrativa VII e da cidade do Paranoá. Gilson Araújo, prefeito comunitário, é indicado para ser o primeiro administrador do Paranoá, e teria um papel relevante na remoção da Vila para o local que sediaria a cidade de mesmo nome.

A remoção aconteceu no final de 1989 e seguiu os mesmos padrões de outras cidades constituídas no Governo Roriz. O povo foi literalmente jogado numa extensão de 128 m², as dimensões de cada lote. Não havia nenhum tipo de urbanização, exceto a demarcação dos lotes e um arruamento mal feito, que sofria com o encharcamento do terreno em função das chuvas de fim de ano frequentes, o que era reforçado pela terra revirada com a derrubada dos pinheiros e eucaliptos que, anteriormente ao loteamento, cobriam a região. Cabia a cada família retirar os montes de entulho, que chegavam a exceder três metros de altura, cortar a madeira no machado, e depois limpar seu lote para erguer o barraco e, futuramente, quando tivesse condições econômicas para tanto, construir sua casa.



As pressões para a rápida transferência, sob a ameaça de perder o lote, fizeram que os moradores se submetessem a esse transtorno. Era mudar imediatamente ou perder o lote. A pressão da máquina governamental, que envolveu diversos órgãos públicos - e o providencial suporte do aparato de segurança pública -, impediu qualquer processo de negociação com as entidades comunitárias para que a remoção fosse feita de forma diferente, organizada e respeitando prazos mais elásticos. Pelo contrário, a Prefeitura Comunitária, a Associação dos Moradores e a Administração Regional recém-criada estavam empenhadas no trabalho de convencimento e coação dos moradores para a execução urgente da mudança. Em condições tão adversas, muitas pessoas se machucaram nesse processo de remoção, ou perderam eletrodomésticos e outros pertences, que ficavam expostos à chuva enquanto o barraco era levantado. Jesus ilustra bem o quadro vivenciado.

A ação é rápida. A área recebida pelos moradores da Vila fica atrás da Vila Paranoá, distante de nossa história. Um pinheiral é derrubado. Lotes demarcados. Lotes entregues. Caminhões à espera da próxima mudança. Ou muda ou perde tudo. Ficar não pode.

As famílias são levadas para a sua nova “propriedade” sem considerar a proximidade com a vizinha. Os vizinhos são separados e cada um vai para uma quadra diferente. A comunidade da Vila Paranoá é misturada aos que chegam de fora.

O aviso da mudança é um documento de concessão de uso e um X, bem grande, marcado em vermelho, na porta do barraco. Ou muda ou perde o lote para sempre. A maioria esmagadora, e parte dela convencida com a ajuda da Associação de Moradores e da Prefeitura Comunitária (dominados pelo Governo), recebe um lote que é metade do que lhes era de direito, aceita e muda.

O governo faz da área de expansão uma área de remoção. Um lote que deverá ser entregue a uma família é dividido e entregue duas famílias. Com isto, consegue espaço para trazer outras famílias para a área do Paranoá e também quem chega de fora do DF. A conjuntura política do DF caminha para eleições diretas para o governo local e, quantos votos a favor, melhor.

Os lotes são entregues sem nenhuma infraestrutura básica. É pior do que onde estávamos. Sem energia e



em meio a muita terra fofa (por causa da derrubada e queimada dos pinheiros), o cenário é de um pós-guerra. Sem acesso ao transporte coletivo, os moradores têm que descer até as paradas de ônibus da Vila, distantes cerca de 3 km, para ir trabalhar.

É um período de sofrimentos e humilhações. Além da precariedade do local, há falta de confiança uns nos outros. Como os vizinhos da Vila Paranoá foram espalhados pela área de remoção, não preservando a relação de vizinhança, a instabilidade nas relações ajudar a alterar o cotidiano dos moradores.

Também é difícil mobilizar os moradores. Convencidos que aquilo é o início de um paraíso (como promete o governo), mesmo com dificuldades, cada um só se preocupa consigo. Salvo aqueles que conseguem manter-se próximos, numa mesma quadra e conjunto, os demais são cada um por si.

Consideramos o processo de transferência como um arrancamento. Primeiro porque a área que ocupávamos já estava decretada como área de fixação. Segundo porque o processo de transferência se dá da forma mais bruta e desumana que se pode. Os moradores foram mesmo arrancados de suas raízes, daquele pedacinho de terra em que plantaram a mangueira, o abacateiro, a graviola, a jaca, os sonhos, as lutas. O umbigo dos filhos. (JESUS, 2007, p. 43, com adaptações).

Em meio a um processo de remoção marcado por constrangimentos e coações, houve um foco de resistência. Um grupo de moradores se opôs à transferência e buscou suporte jurídico, pleiteando a permanência no mesmo espaço da antiga Vila Paranoá. O movimento começou às vésperas da remoção e foi ganhando corpo. Chegou a ter cerca de 500 famílias em torno dessa reivindicação. Com o passar dos meses, e já em 1990, intensificou-se a pressão para a mudança, e várias famílias não resistiram e acabaram se mudando.

As expectativas de parte desse grupo estavam também voltadas para as eleições presidenciais que estavam em curso. Dentro do processo de redemocratização do País, o povo brasileiro voltaria a escolher por via direta seu presidente da República, depois de quase 30 anos. A eleição polarizou-se no segundo turno entre Fernando Collor e Luiz Inácio Lula da Silva. Muitos integrantes do grupo de resistência eram filiados ao Partido dos Trabalhadores, e apostavam na vitória do candidato petista. Caso isso acontecesse, a indicação do futuro



governador do Distrito Federal, que ocuparia o cargo até a eleição que ocorreria em final de 1990 para o GDF, seria prerrogativa do presidente da República, e o PT-DF teria participação decisiva na indicação do nome ao governo local. As esperanças dos petistas do Paranoá é que o novo governador do DF sustaria o processo de remoção e atenderia às reivindicações do grupo de resistência à remoção.

Mas quais eram as reivindicações do grupo que resistia à remoção? Eram basicamente três: lotes de 400 m² para cada família; uma quadra residencial destinada ao grupo de resistência, que ficasse contígua ao Paranoá novo, mas na área da Vila Paranoá; e que nessa área que foi desocupada se construísse um parque vivencial para o uso da comunidade. A principal preocupação era que a área da Vila Paranoá, agora vazia, fosse tomada de assalto pela especulação imobiliária e se construísse lá um empreendimento de alto padrão para a elite brasileira.

Fernando Collor acabou vencendo as eleições presidenciais. O sonho de ter um presidente trabalhador foi adiado por mais de uma década. O grupo de resistência não teria um governador interino aliado. Por outro lado, a pressão reduziu o número de famílias resistentes, que, em sua maioria, acabaram aderindo à remoção, resistindo cerca de 100 delas. No entanto, ainda havia alguma esperança. Joaquim Roriz, que havia sido indicado Ministro da Agricultura do governo Collor, renuncia à pasta para concorrer às eleições para governador do DF, que aconteceriam em novembro de 1990. E o vice-governador que substituíra Roriz, Wanderley Valim da Silva, parecia mais maleável para negociar os pleitos da comunidade.

Em poucos meses de negociação com o grupo de resistência, o GDF cede às reivindicações. Seria designada uma quadra residencial na área da antiga Vila Paranoá – a quadra 2 –, e contígua à cidade do Paranoá, para cerca de 100 famílias que ainda resistiam à transferência. Os lotes seriam de 260 m², uma vitória, pois isso era o dobro do tamanho dos lotes distribuídos no novo Paranoá. E, no local da Vila Paranoá, seria constituído um parque vivencial para uso da comunidade, o que afastava o receio da área ser destinada a um empreendimento imobiliário de alto padrão.

O novo Paranoá, então, estava conformado. Apesar da forma brutal, violenta e constrangedora da remoção para a cidade do Paranoá, temos que reconhecer que o resultado, apesar dos percalços, foi uma vitória da comunidade. Vitória devido a um processo de acúmulo de luta política pela fixação, que se estendeu por mais de uma década e que,



sobretudo na gestão da Associação dos Moradores, entre 1985 a 1987, deixou claro para o GDF que essa comunidade não seria removida para a periferia do Distrito Federal. Falou mais alto o “daqui não saio, daqui ninguém me tira!”. A conquista da quadra 2 numa área da antiga Vila Paranoá, bem como do parque vivencial, consumaram a vitória da comunidade. Estava consolidada a existência de um núcleo residencial popular encravado entre os bairros mais nobres da capital federal.

A nova cidade e os velhos desafios

Apesar das dificuldades nos primeiros anos de vida na nova área, os moradores presenciaram um processo rápido de urbanização do Paranoá. Nos primeiros quatro anos, a cidade ganhou galerias de águas pluviais, rede de coleta de esgotos, asfaltamento, construção de novas escolas, plantação de árvores, construção de praças etc. Rapidamente o novo núcleo urbano foi ganhando ares de cidade.

É bem verdade que assumia características de uma cidade de periferia, a despeito da sua localização privilegiada. Equipamentos urbanos como teatros, cinema e locais de difusão cultural são inexistentes até hoje; a região possui um dos mais altos índices de violência entre as cidades do Distrito Federal; a renda é uma das mais baixas da capital federal; faltam escolas para atender satisfatoriamente toda a educação básica; e a atenção à saúde é precária, apesar da existência de um grande hospital.

Esses indicadores sociais têm uma relação direta com o processo de crescimento do Paranoá após a sua remoção para a atual área. Passada uma década após a constituição da cidade, era visível que acontecera um crescimento vegetativo, em função do crescimento dos filhos dos moradores, que constituíam novas famílias. Isso abriu um debate para a destinação de uma área de expansão para atender a esse segmento. Estimando-se que, à época, o Paranoá tivesse cerca de 60 mil moradores, cabia a oferta de moradia para cerca de 20% desse número de forma planejada, como consequência natural do crescimento da população e da cidade.

No início dos anos 2000, já em seu terceiro mandato como governador eleito, Roriz continuava fazendo politicagem com a distribuição de terras públicas no Distrito Federal, em muitas situações sem critérios claros para o atendimento de demandas habitacionais, a não ser o cálculo do retorno político eleitoral que tais medidas trariam. Roriz foi o responsável pela duplicação da mancha urbana no Distrito Federal durante as gestões em que esteve à frente do governo local. Uma parcela desse aumento populacional recebeu o nome de Itapuã.



Como aqui mencionado, o Paranoá precisava de uma expansão, e tinha área destinada a isso. No entanto, fazendo vistas grossas a um processo de ocupação de áreas públicas e privadas nas adjacências do Paranoá, estimulados por lideranças locais e até por um deputado distrital, surge o Itapuã, com o beneplácito do Palácio do Buriti. Em poucos meses, o Paranoá, que necessitava de cerca de 3 mil lotes, vê um núcleo urbano com cerca de 100 mil pessoas surgir. Moradores de outras cidades do DF e de outros estados para cá foram atraídos. Lotes eram cercados por comerciantes e depois vendidos por uma ninharia. Toda essa população alocada no Itapuã, que tinha quase o dobro da população do Paranoá, passa a pressionar os serviços públicos dessa cidade, sobretudo educação e saúde. Com o desemprego de parte significativa desse contingente, aumenta a violência. É o caos social produzido por uma política habitacional irresponsável.

Outro fato digno de nota relativo à questão habitacional é a criação do Paranoá Park a partir de 2014. Versão local do programa do governo federal Minha Casa Minha Vida, tal iniciativa é a demonstração clara da falta de planejamento na execução da política habitacional. Foram distribuídos cerca de 6 mil apartamentos, atendendo perto de 30 mil pessoas. Uma cidade que já tinha seus serviços públicos pressionados há mais de uma década pelo surgimento do Itapuã, passa a ter agora suas insuficientes ofertas educacionais e de saúde, dentre outras, disputadas por mais esse enorme contingente populacional. Por mais que houvesse oito áreas reservadas para a construção de escolas, os apartamentos foram entregues e nenhuma unidade educacional construída. Dessa forma, a Paranoá, que foi planejado para ter 60 mil habitantes, vê a sua população triplicar sem o correspondente suporte de infraestrutura necessário para atender a toda essa demanda adicional.

Considerações Finais

No Distrito Federal, assim como em outras metrópoles brasileiras, o espaço urbano é alvo da especulação imobiliária, que se apropria das áreas nobres, situadas em locais privilegiados, dotados de infraestrutura e reservados para as elites. Já a periferia tem como destinatários as classes populares, que sofrem com toda a sorte de falta de serviços básicos, além das longas distâncias que são percorridas por meio de precárias modalidades de transportes em direção ao centro, onde se encontram os empregos, equipamentos de educação, saúde, lazer e cultura.

Em Brasília, essa lógica foi invertida parcialmente. Encravada entre os Lagos Norte e Sul, a população da Vila Paranoá resistiu por



mais de 30 anos diante das ameaças, vindas de diversos governos, de remoção de seus moradores para áreas distantes do Plano Piloto da Capital. Por meio de sua Associação dos Moradores, do Cedep e de outras organizações comunitárias, organizou-se a resistência e assegurou-se a fixação em 1989. Esse feito somou-se a outros de comunidades formadas por segmentos populares que conseguiram sua permanência em regiões centrais de Brasília.

Indubitavelmente, a permanência da Vila Paranoá foi uma mudança expressiva na lógica de ocupação do espaço urbano em Brasília. Por outro lado, assistimos permanências com a consolidação da cidade do Paranoá, como a continuidade da insuficiência de escolas e atendimento de saúde para todos, da ausência de equipamentos de lazer, cultura e esporte em número satisfatório, da falta de empregos, além da baixa renda, reflexo dos baixos salários recebidos por seus moradores. Além disso, a especulação imobiliária provoca a expulsão para localidades mais distantes daqueles moradores que não conseguiram construir suas habitações e viram-se obrigados pela pressão do capital a venderem seus lotes, retornando à periferia e retroalimentando o ciclo de exclusão do espaço urbano.

Ademais, a região do Paranoá sofreu com a velha política de troca de espaço público por votos, fenômeno que permitiu o surgimento do Itapuã. E também com a falta de planejamento urbano, ao se edificar o Paranoá Park sem construir nenhuma escola, o que agravou ainda mais a situação educacional da cidade.

A palavra de ordem “daqui não saio, daqui ninguém me tira” sintetizou a resistência, a luta e a materialização do sonho dos moradores de ficar onde desejavam, assegurando assim a fixação do Paranoá. As contradições da realidade manifestas numa cidade, e num país, que ainda precisa lutar muito para que todos tenham acesso ao que é produzido pela maioria, dão uma sensação de devir, de incompletude, e podem ser resumidas na locução “a luta continua”. Mas não se esquecendo de que o bom combate foi travado, e valeu a pena.



Referências

BERTRAN, P. **História da Terra e do Homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 11.208, de 17 de agosto de 1988. Dispõe sobre o processo de melhoria urbana gradativa na Via Paranoá e estabelece os critérios para regular a sua ocupação. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, n. 157, 18 ago. 1988. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/16518/exec_dec_11208_1988.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 11.921, de 25 de outubro de 1989. Fixa os novos limites das Regiões Administrativas do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, n. 204, 26 out. 1989. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18119/exec_dec_11921_1989.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989. Altera a estrutura da administração do Distrito Federal, extingue órgãos e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, n. 204, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/18122/Lei_49_25_10_1989.html. Acesso em: 27 ago. 2020.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 1960**. VII Recenseamento Geral do Brasil Série Regional. Distrito Federal: IBGE, 1960. v. I, t. XIX.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico do Distrito Federal**. VIII Recenseamento Geral – 1970. Série Regional. Rio de Janeiro: IBGE, 1973. v. I, t. XXIV.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IX recenseamento geral do Brasil - 1980**. Censo demográfico: dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. Distrito Federal. Rio de Janeiro: IBGE, 1982. v. 1, t. 4, n. 26.



FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse preliminar censo demográfico:** Distrito Federal/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

JESUS, L. M. de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UnB na escola pública do Paranoá-DF.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JORNAL DO PARANOÁ. Brasília: CEDEP, ano 1, n. 2, set. 1988.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

REIS, R. H. dos. **A constituição do ser humano:** amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas: Autores Associados, 2011.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

SOUZA, N. H. B. de. O massacre da Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília. **Revista Intercâmbio,** Brasília, s.d. Disponível em: <https://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/1251/2053.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.



Credenciais dos(as) autores(as)

Danielle Estrela Xavier

Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Formação inicial em nível médio no Magistério (Escola Normal de Ceilândia). Foi membro da Equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (programa de extensão da UnB). Atualmente é Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina-GO e integra a diretoria do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre). Colabora na coordenação pedagógica dos cursos de formação de Educadores Populares do Cepafre e é membro do Grupo de Trabalho Pró-alfabetização - GTPA-Fórum EJA/DF e do Movimento Popular por uma Ceilândia Melhor (Mopocem). Contato: danielle.estrelaxavier@gmail.com

Erlando da Silva Rêses

Educador Popular. Professor Associado da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Tem pós-doutorado na Universidade de Londres (SOAS). Doutor, mestre e bacharel em Sociologia e Licenciado em Ciências Sociais pela UnB. Foi professor de Sociologia (1998-2009) na Secretaria de Educação do DF (SEEDF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Foi alfabetizador de Jovens e Adultos e ministrante de cursos nesta área pelo movimento popular e social durante 10 anos e membro do GTPA/Fórum EJA/DF. Coordenador do Curso de Especialização em Educação, Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (2013-2016). Coordenador do Centro de Memória Viva - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do DF. Coordenador de Programas de Extensão de Democratização do Acesso à Educação Superior: Formancipa e Pós-Populares. Autor, coautor ou organizador das obras: De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educa o Básica no Brasil (Ed. Paralelo 15, 2015); Universidade e Movimentos Sociais (Ed. Fino Traço, 2015); Sociologia no Ensino Médio: Cidadania e Representa es Sociais de Professores e Estudantes (Ed. Fino Traço, 2016); Educa o de Jovens e Adultos Trabalhadores –



Análise Crítica do Programa Brasil Alfabetizado (Ed. Paralelo 15, 2017); Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Políticas e Experiências da Integração à Educação Profissional (Ed. Mercado de Letras, 2017); Ciganidade e Educação Escolar: Saber Tradicional e Conflito Étnico (Ed. Tagore, 2018) e Pedagogia Socialista, Trabalho e Educação (EdUnB, 2021). Contato: erlando@unb.br

Ezequiel Antônio Rezende Pereira Neves

Pedagogo pela Universidade de Brasília (UnB) e militante do Movimento Popular. Atua na Educação a Distância desde 2007 e, atualmente, na Educação Profissional (SENAC- Bahia). Atuou na 1ª equipe de desenvolvimento do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil e desenvolve trabalhos de *designer* gráfico e *web designer* junto a diversos Movimentos Sociais. Contato: tielneves25@gmail.com.

Fernanda Carolina de Melo Pereira

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Mauá (2016) e graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2006). Foi Diretora do Colégio Estadual Mauro Borges Teixeira (Nerópolis-GO) entre 2011 e 2019. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua portuguesa e Língua inglesa. Pós-graduada em Docência de Ensino Superior e Avaliação de Ensino pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do prof. Dr. Erlando da Silva Rêses. Foi estudante bolsista pela Capes do curso de Leadership and Mentoring na Mary Immaculate College em Limerick - Irlanda (2019-2020). Contato: fernanda.mpereira@educ.go.gov.br

Juliana Duarte Arraes

Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante dos Grupos: 1) Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil/UnB (2007-2009); 2) Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico Culturais - GENPEX/UnB (2007-2009); 3) Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Socioeducação – GEPDHS/UnB (2013-2019). Integrante do movimento social Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização / Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (GTPA/Forum EJA/DF 2008-2010) pelo segmento de



estudantes universitários. Atualmente, é especialista em socioeducação da Secretaria de Justiça e Cidadania do GDF, onde atua desde 2012 com adolescentes e jovens em cumprimento das medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade moradores do Paranoá e Itapoã. Integrante da diretoria da Associação de Especialistas do Sistema Socioeducativo do DF (2019). Pesquisa e atua na área de educação popular, educação de jovens e adultos, justiça juvenil e práxis do fazer socioeducativo. Contato: juliana.arraes@gmail.com

Kátia Helena Hilário Firmino Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Graduanda no curso de Tradução e Interpretação em Libras/Português da Faculdade de Letras (FL/UFG). Membro do Projeto de Extensão Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Grupo de Estudos sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Geaja. Colaboradora da equipe do Portal dos Fóruns de EJA de Goiás (2014-2019). Contato: katiahilario.ufg@gmail.com.

Leila Maria de Jesus Oliveira

Educadora popular e militante dos movimentos sociais e populares. Professora na SEEDF desde 1989. Formação inicial no Magistério (Escola Normal de Brasília). Graduação/Licenciatura em Educação Artística/Artes Cênicas (Faculdade de Artes de Brasília Dulcina de Moraes). Mestre em educação pelo PPGE/FE/UnB. Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, pelo PPGE/FE/UFG. Bolsista pela Capes. Membro do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (CEDEP) e do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA/DF). Membro da equipe do Programa de Extensão Centro de Referência em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UnB (CMV/UnB). Membro do Programa de Extensão Pós-Populares (FE/UnB). Membro dos grupos de pesquisa Consciência e Genpex ambos FE/UnB. Pesquisa e atua nas áreas de educação de jovens e adultos e educação popular. Contato: leiladejesus@gmail.com

Luís Fernando Celestino da Costa

Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Especialista em Gestão Pública e Sociedade com ênfase em



Economia Solidária pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre em educação na linha de pesquisa sobre Educação, Tecnologias e Comunicação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB). Colaborador da equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (2007-2009). Suporte tecnológico-pedagógico do II e III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase em Educação de Jovens e Adultos. Contato: luisinho85@gmail.com

Maria Emilia de Castro Rodrigues

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Membro do Centro Memória Viva (CMV) - documentação e referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais. Coordenadora do Projeto de Extensão Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Grupo de Estudos sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja). Participante do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. Contato: me.castrorodrigues@gmail.com.

Maria Luiza Pinho Pereira

Mestre em Educação (1988) pela Universidade de Brasília (UnB). Professora aposentada da Faculdade de Educação (FE) da referida instituição. Pesquisadora dos grupos CNPq Lattes: 1) Aprendizagem, Tecnologias e Educação a Distância (Atead); 2) Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB; 3) Transarte – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Coordenadora do Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (2005-2012). Membro-fundadora do GTPA-Fórum EJA/DF, desde 1989. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação a distância (1997-2000). Membro da coordenação do I, II e III Curso de Especialização em Educação, Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (2009-2016). Coautora ou organizadora das obras: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Análise Crítica do Programa Brasil Alfabetizado (Ed. Paralelo 15, 2017) e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Políticas e Experiências da Integração à Educação Profissional (Ed. Mercado de Letras, 2017). Membro da equipe do Programa de Extensão Centro de Referência em Educação Popular e Educação de Jovens e



Adultos da Faculdade de Educação da UnB (CMV/UnB). Contato: mlpp1242@gmail.com

Marleide Barbosa de Sousa Rios

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Assessora da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Educadora Popular da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC). Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2020-2024), sob orientação do Professor Dr. Erlando da Silva Rêses. Contato: mbs.rios@gmail.com

Meire Cristina Cunha

Mestre em Educação, Tecnologias e Comunicação pelo PPGE/UnB; especialista em Mídias Interativas pela UFG e em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela UFF; graduada em Pedagogia e Administração, ambas pela UnB. Professora em IES privada do Distrito Federal. Professora-tutora da UAB/UnB (2014-2017). Pesquisa e atua na Educação a Distância desde 2006. Colaboradora da equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (2006-2017). Contato: professorameirecunha@gmail.com

Nélia Paula Rodrigues da Luz

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/CEAM) pela Universidade de Brasília-UnB (2016). Graduada em Letras e Especialista em Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação (FE) da UnB (2014). Contato: nellipaula@gmail.com

Raisa Gabriele Martins Bomfim

Professora pelas Prefeituras Municipais de Nerópolis e Guapó, em Goiás. Especialista em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal Goiano e Projeja pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Membro do Projeto de Extensão Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Grupo de Estudos sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja). Colaboradora da equipe do



Portal dos Fóruns de EJA de Goiás (2014-2019). Contato: raisabomfim@gmail.com

Reinouds Lima Silva

Professor de História do Instituto Federal do Maranhão desde 2007. Graduado em História pela UEMA (2001). Mestre em Educação (2015) e Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2017-2021), sob orientação do Professor Dr. Erlando da Silva Rêses. Especialista em História Regional, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Pública. Dedicar-se a pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos e Políticas Públicas em Educação Profissional e Tecnológica. Contato: reinouds.silva@ifma.edu.br

Ricardo Gonçalves Pacheco

Possui graduação em História pelo Centro Universitário de Brasília (CEUB) (1991). É especialista em Educação a Distância (2008) e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) (2005) na área de políticas públicas e gestão da educação. Trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal desde 1992, onde atua como professor formador na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE). Doutorando no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – da UnB – (FE/UnB) na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Contato: prof.ricardopacheco@gmail.com

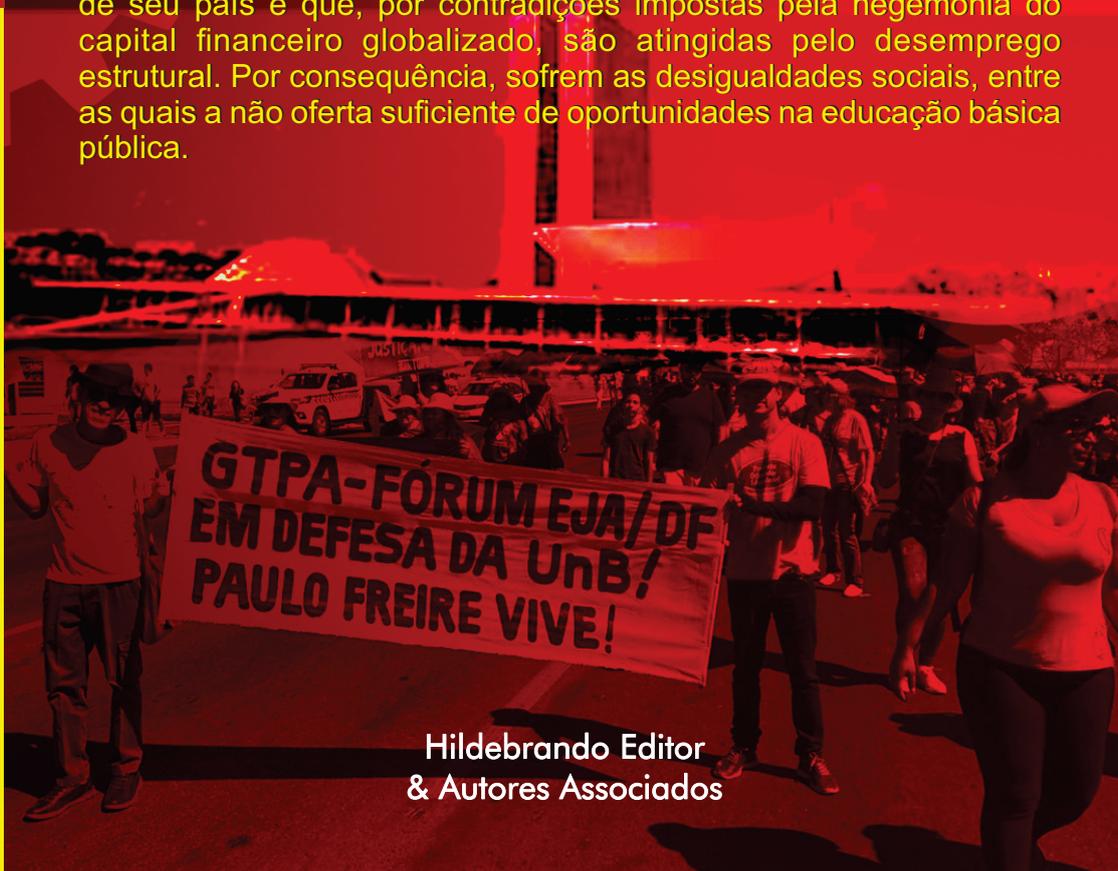
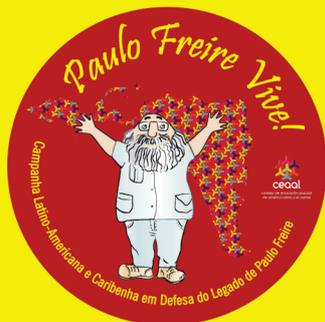
Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias



A emancipação e/ou libertação como orientação fundante, inspirada na pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, perpassa o processo de autoformação e formação dos (as) educadores (as) autores deste livro, que compartilham suas reflexões para uma leitura aberta ao diálogo permanente em busca de “ser mais”. Trata-se de assumir o “trabalho” como centralidade do processo emancipador das pessoas jovens, adultas e idosas que, no Brasil, representam a maioria dos trabalhadores(as) que produzem a riqueza de seu país e que, por contradições impostas pela hegemonia do capital financeiro globalizado, são atingidas pelo desemprego estrutural. Por consequência, sofrem as desigualdades sociais, entre as quais a não oferta suficiente de oportunidades na educação básica pública.

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”

(FREIRE, Paulo, Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 89)



Hildebrando Editor
& Autores Associados

Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias

Organizadores:

Erlando da Silva Rêses, Meire Cristina Cunha e Maria Luiza Pinho Pereira

Hildebrando Editor
& Autores Associados