

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

ISADORA FRANCO DI GIANNI

A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM

Uma experiência de jovens educadores populares em formação na periferia

CAMPINAS

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

ISADORA FRANCO DI GIANNI

**A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM**  
Uma experiência de jovens educadores populares em formação na periferia

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS  
2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

D569c

Di Gianni, Isadora Franco, 1987-

A cabeça pensa onde os pés pisam: uma experiência de jovens educadores populares em formação na periferia. – Campinas, SP: [s.n.], 2014.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Extensão universitária. 2. Educação popular. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Formação de professores.  
I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

14-017-BFE

---

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana  
(Orientadora)

---

Profª. Drª. Carolina de Roig Catini  
(2º Leitor)

## DEDICATÓRIA

Este trabalho não é para mim apenas um relato analítico descritivo. Academicamente, eu poderia justificá-lo como um importante registro da construção de uma prática pedagógica que buscou o respeito com os educandos, a autonomia entre educadores e educandos, a horizontalidade de decisões entre os educadores. É fácil legitimar um trabalho nessa perspectiva asséptica, limpa, mental, mas eu então jamais poderia assiná-lo com meu nome, porque minha perspectiva do mundo, muito mais do que racional e estudiosa, é antes de mais nada visceral. E são as vísceras que eu não pude colocar no resto do trabalho, as vísceras que não condizem com a assepsia acadêmica, que eu despejo nesta dedicatória, entre muitas lágrimas e ocitocina – aos desavisados, o hormônio da paixão, do orgasmo, do parto, da lactância.

Eu dedico este trabalho, primeiramente, aos meus alunos e a comunidade ao redor. Não só porque eu entendi com eles o que é o estágio “silábico com valor“, mas muito mais porque eu entrei em suas casas e vi suas roupas, sua família, suas fotos, seu varal. Dedico a eles pelo amor que vi em seus olhos quando narram sua revolta ao perceber uma marca de chinelo, impressão da violência desde muito cedo, no corpinho da filha. Dedico a eles pela mãe que vi sair correndo do trabalho por sentir os seios cheios de leite, leite do pequeno. Pelas histórias que choraram em sala de aula, partilhando conosco uma vontade de libertação que também é nossa. Pela história de como se colhe um grão de café, se o grão está verde e se confunde com uma cobra perigosa, desde às 5 da madrugada. Pelos barracos construídos com as próprias mãos, que tão logo me mostraram o quão alienada eu era dos tijolos de minha morada. Pelas duas mulheres, mães do mesmo bebê, amantes na mesma casa, que andavam livremente mostrando seu amor nas ruas de terra. Pelas panelas brilhantes ariadas, os panos de chão alvejados, o café doce e a torta de repolho. Pelo deboche e o barraco com a injustiça do

mundo. Pela fé inabalável, onde menos se tem razão para acreditar em qualquer coisa. Pela amizade que criaram os alunos entre eles. Pela pipa que me ensinaram a soltar. Por terem me mostrado que não só em espaço de consumo farto que se faz o amor – que este é possível em qualquer lugar, apesar de toda a cólera da opressão -, e que ele precisa ser material, respeitoso pelo trabalho e pelo produto de todo trabalho humano. O gênero humano é e precisa ser algo farto de amor.

Dedico este trabalho, também, à quem comigo o construiu. Nas entrelinhas do trabalho pedagógico, da discussão política, dos pregos que tínhamos que colocar na sala de aula a cair, há sempre um respeito – que não se fia só em um bom clima constante, e sim em brigas, atropelos, discussão, abraços e carinho. O quanto eu aprendi com vocês, com cada um de vocês eu não aprendi com mais ninguém. Conversas “madrugadeiras”, comilanças infinitas, alguns carros quebrados e caminhos tortuosos, corpos abraçantes, epifanias coletivas, decisões coletivas, frustrações e superações coletivas - “e olha, o Jucelino tá lendo!” “E olha, a Clei falando em porcentagem!” “A Ivonete veio na aula de novo”... E assim nossa amizade se construiu, conceito por conceito, aula por aula, formação por formação, como uma grande casa levantada a muitas mãos, firme e forte no seu propósito de educação. Horizontalmente, como iguais nos direitos e diferentes em sua humanidade, iniciamos nosso discurso e nossa prática. E essa foi mais uma lição: o amor, manifesto em palavras, gestos, sensações corpóreas, é possível mesmo em tempos de ordens, desigualdades e rancor – e sem ele nada mudaríamos, nem que falássemos todas as línguas do mundo.

E por tudo isso – inclusive pela impossibilidade de se falar em educação e transformação sem ele, eu digo: esta monografia é uma declaração de amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiro, agradeço aos meus pais, que deram as bases de tudo o que eu penso hoje: o ideal de justiça e igualdade social, a busca pelo ser, maior do que pelo ter. Agradeço por jamais terem duvidado da minha capacidade intelectual e por terem investido e sacrificado muito de suas vidas pela minha formação básica, tanto pagando uma boa escola para mim, como oferecendo uma multiplicidade de formações para além da escola formal, que me renderam possibilidades criativas e convívio com outras classes sociais. Obrigada até mesmo pelos erros e contradições, que me fazem lembrar que eu não serei e nunca precisarei ser perfeita, que me mostram que sempre há algo a aprender nessa vida e que sempre há um novo desafio pela frente.

Obrigada a minha mãe e a minha avó, especialmente, por serem mulheres de muita coragem. Não por acertar sempre, mas por terem uma humanidade muito pulsante e por lutarem, de uma maneira ou de outra, contra os machismos desse mundo.

Obrigada a minha avó, especificamente, por ser minha primeira "aluna" de EJA, quando me perguntava como se escreviam as coisas, quando me contava em narrativas as histórias do agreste. Carregarei isso para nunca deixar a narrativa morrer. E se a saudade me dói, me motiva a procurar em cada sala de aula, em cada aluno meu, um pouquinho mais da senhora.

Agradeço ao meu esposo/companheiro/amigo/amante, Capi, esse maluco que veio dinamizar minhas loucuras, que veio para fazermos um furacão nesse mundo. Obrigada por essa materialidade que construímos, todos os dias, aprendendo a ser adultos. Obrigada por toda a paciência que tivemos um com o outro, e por toda a liberdade que aprendemos todos os dias a ter.

Agradeço ao meu filho, Pietro, que veio coroar minha busca pela materialidade, que

me colocou tão em contato comigo mesma que eu pude enfim me libertar cada vez mais das amarras, inclusive das que eu mesma me coloquei. Obrigada por me ajudar a entender como é cuidar de mim mesma, pelos cuidados que tenho com você. Obrigada por me inspirar e incentivar tantas reflexões. Mas sobretudo, obrigada por existir com seu sorriso lindo e sua voz fofoa todas as manhãs, por cada beijinho que me dá e cada choro também. Obrigada por me reensinar a brincar, depois de tanto tempo em que eu tive ânsia por crescer, me reensinando a ser criança.

Obrigada a minha terapeuta, Teca, por me ajudar a perceber o valor que eu tenho, por ajudar a encontrar-me com quem eu sou.

Obrigada a todos os grupos em que militei politicamente, cada um me ensinou uma coisa linda diferente, cada um me mostrou um caminho novo. O movimento LGBTTT me ajudou a pensar sobre minha própria sexualidade dentro da nossa cultura, a XV Brigada Latino Americana de Solidariedade com Cuba me possibilitou tocar num outro mundo possível, o movimento estudantil me ensinou a prestar atenção aos discursos e sempre lembrar que há sim em todo lugar espaços para práticas de liberdade, o movimento feminista me ajudou a encarar todas as minhas mais profundas dores e reivindicar meu mais delicioso prazer, o movimento pela humanização do parto edificou as bases da minha maternidade prazerosa, a comunidade poliamorista me mostrou que política tem sim tudo a ver com o mais íntimo dos nossos sentimentos e os produtores de orgânicos me ajudaram a entender um pouco mais da minha comida e conhecer o cheiro que exala de uma cenoura crescida no tempo da natureza. Mas especialmente agradeço à educação popular – nominalmente, ao Projeto Educacional Popular “Machado de Assis” com muito e muito amor, ao “Projeto Educativo de Integração Social” e ao Coletivo Zumbido -, que me ajudou a integrar tudo isso, me mostrou os caminhos para ter empatia com outros oprimidos e me dá as bases mais sólidas

que conheço para pensar no fim de todas as opressões.

Obrigada ao Coletivo Zumbido, por tudo o que aprendemos juntos, por todo o amor que nos une. Amor real, amor carnal, amor construído e mantido, entrelaçado na busca de cada um por Ser Mais, trabalhando por uma ideia de coletivo real, construído, sentido. Amo todos vocês, muito, demais.

Obrigada aos meus amigos, que me deram suporte em todo o tipo de dores e alegrias. Cada um deles tem algo em especial e mereceria um livro inteiro de agradecimentos, de modo que seria impossível escrever todos os nomes deles aqui e tudo o que aprendi. Se a vida não me deu irmãos, me deu muitos amigos que me valem como irmãos.

Pela ajuda nesta monografia em especial, agradeço a minha querida amiga Clecia Aparecida Gomes, que leu pacientemente algumas vezes este trabalho e me esclareceu muito sobre como se escreve academicamente. Agradeço também aos meus sogros, que cuidaram do meu filho para que eu pudesse entrar no transe de parto que me fez mergulhar no texto desta monografia.

Obrigada a cada aluno meu. Por todas as histórias, por cada palavra que aprenderam, por cada lição que me ensinaram. Obrigada por me mostrar que eu preciso, sim, buscar a materialidade do mundo, que a máquina, a alienação, o Capital, me roubaram. Obrigada por terem me ensinado a reclamar menos, fazer mais e ter menos medo de bicho papão.

Obrigada a todos as escolas que abriram as portas para que eu estagiasse, em cada uma delas eu aprendi um pouco mais do que é esse fenômeno apaixonante chamado Educação. Agradeço especialmente ao Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – Unidade Campo Limpo (CIEJA-CL), que me recepcionou muito bem, todas as semanas de um ano inteiro, e me provou por A+B que na periferia e na rede pública também se constrói educação com qualidade. Agradeço nominalmente a Dona Eda, essa mulher maravilhosa que abre os

braços fortes e o coração para todos que chegam a ela, e que, no meio de tanta gente minando nossa ânsia por libertação, nos alimentou de fé e energia para seguir adiante.

E obrigada à Faculdade de Educação. Não escrevo isso por recomendação acadêmica, por educação, por formalidades. Obrigada porque hoje eu vejo, ao final da jornada da minha graduação, que o que eu aprendi nesses 9 anos e meio de contato e 5 anos e meio no curso de Pedagogia é algo raríssimo de se ter. Obrigada por terem me dado a oportunidade de me apropriar do fenômeno Educação, por terem me dado a chance, nesses tempos de propriedade intelectual e desvalorização da autoridade do professor, de me formar como professora inteira, dando muitos elementos para que eu refletisse sobre a minha prática e enxergasse a Educação como um fenômeno completo. A estrutura do curso, construída por essas pessoas inteiras que vocês são, militantes de tantas causas e agentes de tantas lutas na democratização do ensino, é uma autêntica resistência aos modelos de formação de aplicador de apostilas que se vê por aí. A formação teórica que tive dinamizou minha experiência prática com a educação, alimentou-a e moveu, e faço questão de ser multiplicadora desse processo. Considero um presente imenso ter estudado aqui, e com tanta gente desvalorizando a formação acadêmica, eu a saúdo. Obrigada até mesmo pelas contradições que encontrei, por alguns professores muito ruins, outros extremamente descompromissados com o ensino, ou até aos autoritários que eu tive que driblar. Tudo isso me faz perceber que a despeito das delinquências acadêmicas e tantas outras desse mundo capitalista, a construção da superação acontece passo a passo, a História é pulsante, nada está acabado.

Mas eu não posso deixar de agradecer nominalmente a três professores em especial: Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, mais do que pelas conversas de corredor e pelo que me ensinou sobre arte, cinema e tecnologia: por quebrar o silêncio e trocar conosco experiências de vida, de luto, de superação de si, sem medo; por ter me feito pensar como

nunca antes sobre o que significa a palavra humanidade e me fazer refletir sobre o processo educacional mais profundo e difícil de transformar - a educação das emoções. Prof. Dr. Pedro Ganzeli, mais do que por tudo o que entendi de gestão educacional: pelas provocações às minhas opções políticas, tão bem colocadas em nossos debates em sala que me moveram muita reflexão; por ensinar a nós o que é profissionalismo, para além dos corporativismos tão comuns na precarizada área da Educação; pela real abertura que apresentou a repensar as próprias práticas de sala de aula; por nos orientar nos estágios sem induzir que nos calemos, mas mostrando-nos nossas possibilidades reais de ação; por se importar de verdade e ter um compromisso real com a nossa formação – em resumo, por dar vida e materialidade àquilo pelo que luta. E, claro, agradeço a minha querida Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana, minha orientadora e grande mestra, que, além de me ensinar sobre a importância do Ato de Ler, a autoridade do professor e que é preciso pensar na concepção de conhecimento inerente a cada processo pedagógico, trata a cada aluno seu com uma humanidade rara, nesses tempos de superlotação das salas e treinamento massificado. Obrigada por nos tratar pelo nome, por nos conhecer, ler e comentar cada trabalho nosso, por citá-los de cabeça durante as aulas e assim nos fazer pensar sobre nossas concepções, por todo o cuidado de sua correção, por todas as broncas que nos deu, pelo respeito imenso a nós como educandos, por nos dar a chance de discordar de você, por trocar conosco suas experiências de docência de uma maneira sincera, compartilhando não só soluções brilhantes, mas os seus próprios erros e as superações. A estes professores, minha gratidão, em resumo, pela humanidade que exalam em seus discursos e pelo compromisso com a nossa formação em sua prática pedagógica. É uma honra ter sido aluna de vocês.

## RESUMO

A presente Monografia analisa a experiência formativa vivida por jovens educadores ao longo do ano de 2012, no Projeto de Extensão “EJA na comunidade de ex-desabrigados Zumbi dos Palmares (Sumaré-SP)”.

Esse projeto, aprovado no 5º Edital para Projetos de Extensão Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, da Universidade Estadual de Campinas, contou com recursos da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAEPEX), envolveu alunos de diversos cursos da Universidade Estadual de Campinas e teve lugar no Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto “Zumbi dos Palmares”, na cidade de Sumaré, São Paulo. Tendo se originado do projeto intitulado “Uma Outra Cultura”, que funcionava no mesmo assentamento, ele se organizou visando a atender a demanda por alfabetização de adultos que ali existia.

Assumindo premissas políticas da Educação Popular explicitadas por Paulo Freire em seus trabalhos, tais como a desconstrução da opressão nas relações de conhecimento, a necessidade do diálogo e da postura não bancária para a construção de uma prática educativa humanizadora e crítica, o grupo encaminhou uma proposta de alfabetização assentada na compreensão do Ato de Ler como algo que parte da leitura de mundo e integra a leitura da palavra escrita.

Tais pressupostos requereram dos educadores envolvidos um aprendizado da escuta, do acolhimento e de como lidar com as diferentes experiências, compreensões e contribuições de cada participante, na unidade ou na discórdia, nos atropelos ou nos acertos, em direção à comunicação, definida por Paulo Freire como situação gnoseológica em que educandos e educadores, como sujeitos cognoscentes que são, problematizam conteúdos sobre os quais co-intencionam-se.

De modo a abordar a apropriação e a elaboração dos sentidos da educação como comunicação, no próprio processo educativo instaurado, elegeram-se, como objeto de análise, os registros produzidos pelos educadores, relativos às primeiras reuniões e decisões acerca da organização do grupo, aos planejamentos e replanejamentos constantes do processo de alfabetização e à organização de cada aula em particular.

A escolha dos registros como material de análise ancorou-se em dois pressupostos. O primeiro deles é o de que toda prática, toda ação subentende uma teoria. Dessa perspectiva, a ação de registrar implica uma teoria, bem como aquilo que se registrou também remete a concepções e compreensões sobre o ato de educar, sobre o papel do educador e o papel do educando dentro dele, sobre os conhecimentos em circulação nas relações entre educadores e educandos. O segundo pressuposto é uma implicação do primeiro. Se o registro subentende uma teoria, as transformações que nele podem ser apreendidas indiciam transformações experimentadas no plano das ações pelos educadores.

Tendo em conta esses pressupostos, definiu-se como principal objetivo da análise dos registros reunidos e cronologicamente organizados, levantar indicadores do processo pelo qual, ao longo do projeto, os educadores aprenderam e foram construindo não só sua prática pedagógica, mas também o seu próprio Ser Mais, no ato de educar e de educar-se com o outro. Para tanto, interessou à análise apreender: quais foram os temas abordados nos registros; como esses temas foram abordados; quais as compreensões acerca do ato de educar, do papel do educador e do educando e dos conhecimentos neles indiciadas; o que se dizia nos registros sobre os modos de planejar, conduzir e avaliar essas relações educativas; que modificações eram apreensíveis nos registros em relação àquilo que se registrava, ao como se registrava e às compreensões elaboradas ao longo do processo.

Palavras chave: Extensão Universitária, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos,

Formação de Professores

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIEJA – CL – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – Unidade Campo Limpo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Popular

PPP - Projeto-Político-Pedagógico

UOC – Coletivo “Uma Outra Cultura”

# SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>5</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>7</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>13</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO OBJETO DE ANÁLISE</b>	<b>20</b>
<b>Por que Educação Popular? Defesa de sua importância política .....</b>	<b>20</b>
<b>Por que relatar uma experiência tão particular?.....</b>	<b>38</b>
<b>O objeto de análise: caracterização da produção dos registros na organização do trabalho pedagógico.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO COLETIVO ZUMBIDO.....</b>	<b>46</b>
<b>O Assentamento do MTST “Zumbi dos Palmares” .....</b>	<b>46</b>
<b>Uma Breve História: construindo premissas comuns.....</b>	<b>49</b>
A formação dos educadores .....	49
O Projeto-Político-Pedagógico inicial .....	56
<b>CAPÍTULO 3 - O TRABALHO PEDAGÓGICO E A VIVÊNCIA DAS CONTRADIÇÕES .....</b>	<b>68</b>
<b>A organização do espaço físico das aulas .....</b>	<b>68</b>
<b>As primeiras atividades e os primeiros descompassos.....</b>	<b>70</b>
A roda de conversa .....	70
A Primeira aula.....	71
<b>Educadores em formação .....</b>	<b>73</b>
Quando a cegueira transformou a visão.....	78

<b>O desafio de decidir coletivamente: refletindo sobre assembleias.....</b>	<b>83</b>
Por que assembleia? Pressupostos adotados pelo Coletivo .....	84
Nossa experiência com assembleia .....	86
Alguns apontamentos vindos da experiência .....	89
<b>A decisão central do planejamento pedagógico e sua apropriação: o tema gerador .....</b>	<b>92</b>
A Primeira Tentativa .....	93
A Segunda Tentativa .....	97
A Terceira Tentativa.....	99
<b>Em busca da transformação de si – planejamento e práticas avaliativas.....</b>	<b>102</b>
Avaliações sistematizadas do trabalho pedagógico em si .....	103
Avaliações de eventos fora da rotina de aulas .....	105
Avaliações dos educandos.....	107
Avaliação de conteúdos escolares.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

A presente Monografia analisa a experiência formativa vivida por jovens educadores ao longo do ano de 2012, no Projeto de Extensão “EJA na comunidade de ex-desabrigados Zumbi dos Palmares (Sumaré-SP)”.

Esse projeto, aprovado no 5º Edital para Projetos de Extensão Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, da Universidade Estadual de Campinas, contou com recursos da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAEPEX), envolveu alunos de diversos cursos da Universidade Estadual de Campinas e teve lugar no Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto “Zumbi dos Palmares”, na cidade de Sumaré, São Paulo. Tendo se originado do projeto intitulado “Uma Outra Cultura”, que funcionava no mesmo assentamento, ele se organizou visando a atender a demanda por alfabetização de adultos que ali existia.

O texto ora apresentado foi organizado em três capítulos. O capítulo 1, além da caracterização da pesquisa e do objeto de análise, é também uma defesa da importância de se estudar educação popular no contexto da educação em geral e um questionamento do compromisso social da Universidade em relação a ela. Também neste capítulo apresento meu objeto de análise, os registros feitos pelo Coletivo entre 2011 e 2012.

O capítulo 2, A formação do Coletivo Zumbido, contextualiza o estudo ao narrar o processo de formação do Coletivo e de e sua inserção no Assentamento do MTST “Zumbi dos Palmares”, onde se desenvolveu sua atuação educativa, durante o segundo semestre de 2011.

O capítulo 3, O Trabalho Pedagógico e a Vivência das contradições aborda o desenvolvimento do trabalho pedagógico durante todo o ano de 2012, explicitando como o Coletivo lidou com a formação pedagógica, as decisões coletivas, a apropriação da metodologia de temas geradores, a avaliação do trabalho e seu inerente replanejamento.

Finalmente, são tecidas algumas considerações finais, nas quais eu faço alguns apontamentos sobre o processo de construção da monografia e faço um breve relato sobre a continuação do Coletivo Zumbido depois da época estudada.

Há dois apontamentos fundamentais para se fazer sobre a redação deste texto. O primeiro refere-se ao nome utilizado para caracterizar o grupo atuante. Embora o nome Coletivo Zumbido tenha sido elaborado apenas no final do ano de 2013, período que não entraria no recorte temporal escolhido para esta análise, sua definição veio a partir de uma mística que retomou os sentimentos e as premissas do grupo de maneira muito forte, gerando uma identificação real das pessoas com este nome. O segundo refere-se às correções feitas nos registros utilizados: optei por ocultar os nomes dos educandos, designando-os por uma letra, quando necessário; como vários registros foram retirados do arquivo dos e-mails do grupo, alguns tinham linguagem coloquial e abreviações típicas de internet, o que foi corrigido nas citações feitas.

# **CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO OBJETO DE ANÁLISE**

## **Por que Educação Popular? Defesa de sua importância política <sup>1</sup>**

Escolhi escrever sobre a formação dos jovens educadores participantes do Coletivo Zumbido, durante o tempo em que realizaram o Projeto de Extensão “EJA na comunidade de ex-desabrigados Zumbi dos Palmares (Sumaré-SP)”, como uma forma de registrar uma experiência de educação popular no âmbito de um projeto de extensão universitária.

Tal escolha respondeu a uma necessidade profunda de abordar questões que me acompanharam ao longo da graduação, tais como as relações entre a escola e a educação popular e as relações entre os processos de produção de conhecimento na Universidade e a sociedade em que ela se insere.

Enraizadas em minhas opções de atuação política essas questões sintetizavam valores ideológicos, modos de conhecer e de me conduzir na vida acadêmica. Delas nasceram não só o desejo de estudar Educação na Universidade, mas também meu engajamento a movimentos que tentavam produzir alternativas libertadoras e libertárias em educação e o interesse pela pesquisa não desarticulada da ação.

Nesse sentido, cabe aqui elucidar minha trajetória na Educação Popular, que coincide com minha trajetória dentro de projetos tidos pelo jargão universitário como extensão comunitária. Esta trajetória permeou quase todo o tempo em que estive na UNICAMP e foi central para minha escolha da Educação como profissão – culminando no abandono do meu

---

<sup>1</sup>Este texto foi escrito graças a provocação de um dos professores que eu mais gosto da Faculdade de Educação, Prof. Dr. Pedro Ganzeli, mas com quem eu sempre tive longos debates em sala de aula. Mesmo que tenhamos discordâncias, sem a provocação da crítica eu jamais aprofundaria a visão de minha própria ação. Contribuíram de maneira direta para a escrita deste texto meus companheiros da Educação Popular: Felipe Barbosa Gomes, Carolina Andrei Fischmann, Fósforo Quadros e Vinícius Meneguim Todorov. E de maneira indireta, contribuiu muito o debate em sala e a bibliografia disponibilizada pela a Profa. Dra. Carolina de Roig Catini, na disciplina de Educação Não-Formal.

primeiro curso e levando-me para o curso de Pedagogia – e dentro dela, a opção pela Educação Popular como referencial político primordial.

Foi no final de 2005, meu primeiro ano na universidade como aluna do curso de Química, que conheci o Cursinho Popular “Machado de Assis” - chamado pelos envolvidos nele, carinhosamente, de “Machado”-, no qual atuei como monitora e professora de química durante todo o ano de 2006. Este grupo foi formado em 2003 por alguns estudantes de graduação e pós-graduação da UNICAMP. Na época em que passei a integrar o grupo boa parte de seus integrantes já era formada, e trabalhavam como professores de escola ou cursavam mestrado e doutorado, e portanto já tinham outras experiências docentes. Foi neste grupo que tive o primeiro contato com as ideias de Paulo Freire.

Embora tivéssemos uma crítica ferrenha à escola e aos métodos bancários de educação, ainda que buscássemos introduzir outras visões de mundo e um questionamento político com os alunos, nosso formato de aulas e nossa prática geral como cursinho popular “equalizador de oportunidades para passar no vestibular” eram carregados de contradições que foram se explicitando nas decisões tomadas pelos professores ao longo dos anos de funcionamento. Uma dessas decisões, que ocorreu no início do segundo semestre de 2006, se evidenciou quando os professores da área de matemática decidiram dividir os alunos entre “atrasados” e “avançados”. Esta decisão veio à tona para os professores das outras áreas pelos alunos no meio do semestre, gerando um intenso embate entre aqueles que viam o cursinho popular apenas como uma maneira de proporcionar oportunidades de acesso à universidade e aqueles que entendiam essa ação como uma crítica à meritocracia e à estrutura em si do capitalismo. A partir de então, a explicitação das contradições levou o grupo a um processo de dois meses intensos de auto-crítica, e decidimos escrever um projeto-político-pedagógico, que explicitaria as premissas fundamentais do grupo e metodologias reformuladas. Durante o

processo de estudo e escrita, o trabalho pedagógico foi reorganizado<sup>2</sup>. Mudamos o nome para Projeto Educacional Popular “Machado de Assis”, colocamos como objetivo primeiro a busca pela transformação da sociedade através da educação popular, e em segundo lugar a busca pelo acesso a universidade, não mais somente através da preparação para o vestibular, mas “da discussão do significado deste ensino na sociedade brasileira; da crítica ao modelo de ensino universitário (a começar pelos seus critérios de seleção) e suas práticas formativas; do estudo de conteúdos abordados no Ensino Médio”<sup>3</sup>. Funcionamos neste formato a partir do início de 2007, produzindo materiais didáticos e uma rica experiência pedagógica, baseada em módulos temáticos e incluindo uma crescente participação dos educandos na elaboração de aulas. Porém, a carga de trabalho era muito grande aos educadores, que precisavam se sustentar e não recebiam pelo trabalho, saindo aos poucos do grupo. Na metade de 2008, o trabalho se mostrou insustentável para a quantidade de educadores, e decidimos não abrir nova turma.

Por ocasião do meu estágio na licenciatura, conheci, em de maio de 2008 o “Projeto Educativo de Integração Social” (PEIS), grupo de Educação de Jovens e Adultos coordenado pela Profa. Dra. Sonia Giubilei, docente da Faculdade de Educação, UNICAMP. Existente há mais de 25 anos, o PEIS oferece aulas de alfabetização, Ensino Fundamental II e Ensino Médio para adultos a partir de 18 anos, aos sábados de manhã e funciona em sala cedida no Colégio Técnico da UNICAMP, o COTUCA, situado na região central da cidade, o que facilita o acesso de moradores de suas diversas regiões. Inspirado nas obras de Paulo Freire, o PEIS organiza o trabalho pedagógico a partir de temas geradores definidos em assembleia no primeiro dia de aula de cada semestre.

---

<sup>2</sup> Projeto Educacional Popular “Machado de Assis”. Projeto-Político-Pedagógico. Setembro de 2006. Disponível para download em: <http://machadodeassis.wikispaces.com/> . Também disponível com a autora deste trabalho.

<sup>3</sup> Idem e Ibidem.

Ali comecei minhas atividades no campo da alfabetização de adultos. Acompanhei em 2008 as aulas de alfabetização, ainda na condição de estagiária, e em 2009 assumi a turma como voluntária, na qual permaneci até o nascimento do meu primeiro filho, em maio de 2010.

Desde junho de 2011 conheci o Coletivo Uma Outra Cultura, do qual criamos, em agosto, o Coletivo Zumbido, em que atuo até hoje. Estamos na periferia de Sumaré desde agosto de 2011 – até maio de 2013, atuamos com Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Assentamento do MTST “Zumbi dos Palmares”; após a reintegração de posse e fim da comunidade, seguimos em agosto de 2013 para a Fábrica Ocupada Flaskô, continuando o trabalho de EJA e iniciando um grupo de Ciranda<sup>4</sup>, onde estamos até hoje.

Contextualizada minha atuação no campo da educação popular, sinto que é necessário explicitar as razões desta escolha. Quando busquei pela primeira vez a educação popular, como complementação da formação como professora de química e uma forma de praticar a caridade, encontrei algo muito além: encontrei uma nova maneira de se relacionarem os sujeitos entre si, em busca do conhecimento. Para além da crítica ao presente sistema econômico, político e social no qual vivemos (o capitalismo) e dos questionamentos e respostas que me suscitava, havia uma maneira de se relacionarem as pessoas que eu não conhecia. A vivência da desumanização que é parte intrínseca ao capitalismo tornou aquela nova experiência uma descoberta sobre a comunicação entre as pessoas, para efetivar a construção coletiva de um trabalho. Vi então na educação popular um caminho concreto à minha própria humanização e a humanização de quem me cerca. A humanização me parece

---

<sup>4</sup>Dentro de alguns movimentos sociais, como no Movimento Sem Terra, para que os adultos que tenham filhos – especialmente as mulheres – participem ativamente dos cursos de formação e reuniões, iniciou-se a prática de proporcionar simultaneamente às atividades dos adultos um espaço com atividades para as crianças. Esta prática começou a tomar forma, definindo-se objetivos pedagógicos específicos para as crianças e estruturando-se como espaços de educação não-formal, ao qual se chamou Ciranda. Para mais informações, ver o trabalho de ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. A Educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1912>, consultado em 08 de setembro de 2014, às 16:03.

um dos pilares essenciais à reorganização radical da sociedade contra o capitalismo, em torno de princípios para além do lucro, da produção e do consumo desenfreados. Sendo este o meu objetivo político primordial, interessa-me debater com quem a minha volta parte deste mesmo objetivo, visando amadurecer minha própria análise e, claro, somar forças.

Já há algum tempo tenho contato com um debate entre aqueles que pensam o papel da educação na superação do capitalismo: o debate Escola ou Educação Popular. Todas as vezes, porém, que este debate aparece, ele vem carregado de uma dicotomia que, a meu ver, é um bocado falsa: que forma de educação seria mais revolucionária: a educação escolar ou a educação popular?

Antes de entrar no debate em si, parto eu do princípio de que, embora eu tenha minhas opções particulares de atuação política nos vários campos da minha vida (por exemplo, escolhi a educação popular e não o partido político), eu não acredito que outros caminhos sejam necessariamente inválidos, que só o caminho que eu tomei seja o "caminho da salvação do capitalismo". Dogmas e verdades admitidas sem reflexão não me parecem muito libertadoras. É sempre preciso um certo cuidado antes de caracterizar uma atuação política como menos legítima que outra quando se está partindo do mesmo princípio – a necessidade de superação do capitalismo - por mais que algumas formas de atuação sejam a nossos ouvidos extremamente irritantes, limitantes e vejamos nelas inúmeras incoerências e contradições. Não nos esqueçamos que qualquer indivíduo, grupo ou instituição tem inúmeras contradições inerentes ao próprio processo de estar em uma sociedade que se pretende mudar, o que envolve pensar honestamente sobre o que se é para chegar a algo que se pretende no futuro ser, e portanto ainda não é. Por isso, muitas vezes uma dada situação pode ser, ao mesmo tempo, um limite e uma potencialidade. Isto posto, parto ao debate mais específico: escola versus educação popular?

É verdade que muitos adeptos da Educação Popular e das teorias de Paulo Freire colocaram-se e colocam-se como ferrenhos opositores a ideia de escola, chegando até a negar qualquer possibilidade de luta por uma transformação social por dentro dela. Tal visão, por mais que a crítica a instituição escolar precise ser feita, é um terrível engano. Primeiro porque, por mais irrefutáveis que sejam as críticas à forma escolar em sua essência contidas no conceito de "educação bancária" (FREIRE, 1987) ou na exposição feita por Michel Foucault sobre o papel disciplinador da escola na terceira parte do livro "Vigiar e Punir"(1999), é um engodo imenso acreditar que "A escola" - como se ela fosse algo único, de funcionamento semelhante em todos os lugares para todas as classes sociais, como se não fosse em si uma instituição em disputa desde seu berço - não tem espaços de resistência possíveis. Como se uma instituição pela qual passam todas as crianças, que tem milhões de profissionais com diversas cabeças diferentes dedicando-se por anos durante 30, 40 ou até mais horas semanais de suas vidas, que recebe um fluxo constante de recursos e formação aos profissionais, que depende de diversos tipos de correlações de forças e conjunturas políticas não tivesse brechas de estrutura, unidades e espaços de resistência, declarados ou não, e, sobretudo, potencialidades de ação que nenhuma outra instituição tem.

E mais, ser contra a atuação para a transformação por dentro da escola é, hoje, ser contra a única instituição que passa por todas as classes sociais de quase todos os cantos e que se propõe a trabalhar com o conhecimento sistematizado, tendo nisso uma potencialidade incrível de abrangência e alcance. A escola é sim a instituição que introduz para a maior parte da população uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo no capitalismo - do conhecimento científico à lei, das técnicas que darão emprego aos livros que disseminam o ideal da foice e do martelo. Foi e é a escola que tem como função garantir o acesso à **escrita** como direito básico de todos. E por isso ela foi e é tão reivindicada, seja por aqueles que

lutam pela escola indígena ou por quem luta pela educação especial. Quem dá mais valor a escola é quem sabe o peso que sua falta fez.

Por mais que a escola tenha tido um papel fortíssimo na colonização do mundo, ela não é o centro deste processo. A escola só penetra as sociedades com a força que o faz por conta da imposição da produção nos moldes do capitalismo, que se colocou de maneira destruidora sobre as diversas formas de se produzir nas diferentes culturas – e a própria escola repete este modo de produção. O controle do tempo no trabalho, a substituição do tempo natural pelo tempo do relógio (THOMPSON, 1998), a invasão da máquina em oposição a ferramenta que alienou o trabalhador de seu próprio trabalho (como descreve Marx em Desenvolvimento da Maquinaria, n'O Capital, (MARX, 1982)...tudo isso vem destruindo de maneira avassaladora a diversidade de produção técnica e de conhecimento – portanto de cultura - da humanidade. A escola como está acaba sendo uma das várias partes que compõem a dominação, e que só é legitimada por quem foi dela excluído porque o conhecimento de que dispõe é essencial para acessarmos minimamente os nossos direitos.

Portanto, brigar contra a escola como se ela fosse em si a origem do mal, ou como se através de sua destruição ou substituição por outra coisa qualquer resultasse na transformação imediata da sociedade como um todo é, na melhor das hipóteses, uma “ingenuidade” grave, que coloca em risco muita gente bem intencionada de ser usada por alguns “astutos”<sup>5</sup> que se apresentam como gurus da liberdade.

Por isso me parece que a crítica a escola descolada de uma crítica a própria estrutura econômica quase sempre acaba por ser incorporada pelo próprio mercado. Num momento de transformação da produção, em que se caminha para o modelo de qualidade total, em que o

---

<sup>5</sup>Apropriei-me dos termos ingenuidade e astutos, colocados como opostos complementares tal como utilizados por Paulo Freire no texto Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução, por sua força expressiva. In: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

modelo de operário ideal vai se transformando daquele que passa muitas horas só apertando parafusos, para aquele que é flexível, capaz de atuar e criar soluções para diversas partes da produção e que se sente responsável pela produção como um todo, me parece óbvio que grandes empresas apoiem e consigam implementar como política pública, especialmente nas regiões que demandam operários mais qualificados, mudanças metodológicas e curriculares nas escolas, como alguns tipos de pedagogias de projetos, ensino voltado ao “saber fazer”, ao “aprender a aprender” e todas aquelas belíssimas competências e habilidades que estão listadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Ora, quando o operário busca de maneira autônoma – ou seria **automática**? - por todas as informações de que precisa para seguir a produção, o patrão economiza um bocado, não? E quando são muitos os operários autônomo-automáticos, cada um deles fica ainda mais barato...

Tudo isso desperta-me para a complexidade do fenômeno da instituição escolar no capitalismo, me instiga a defendê-la enquanto espaço de luta e a atuar também dentro dela. Aliás, é por isso que eu não só estudo Educação, como também busco um diploma, porque é muito mais difícil estar formalmente como profissional da escola pública sem este.

Mas devo dizer que vejo falhas graves na crítica ferrenha e deslegitimadora à Educação Popular que muitos defensores da escola fazem, como se a própria escola não padecesse de alguns limites comuns aos da educação popular e como se a escola – ou qualquer outra instituição estatal - fosse dar conta da educação necessária à superação do capitalismo. Assim como as limitações da escola e toda a justa crítica que se faz a ela não a invalida como um espaço educativo de luta e busca por humanização, também as limitações da educação popular e as críticas pertinentes que se fazem a ela, não a tornam um campo de atuação menos válido.

Nos 8 anos em que estive vinculada a projetos de Educação Popular, vi e vivi os

entraves que a falta de recursos e a pouca institucionalização trazem a qualquer trabalho. Já tive que dar aula em praça por falta de sala de aula, em pleno frio noturno de junho, já tive que buscar material improvisado, muitas vezes tirando dinheiro do próprio bolso ou pedindo favores para orientadores e amigos. Muitas vezes paguei do meu bolso a reprodução em xerox do material que utilizei com os alunos. Ajudei em reforma de barraco onde as aulas eram ministradas porque as chuvas do verão levaram metade do telhado e boa parte das paredes. Tive muitos alunos que deixaram de frequentar as aulas do Cursinho porque não tinham direito a passe escolar. Doeu-me perder uma aluna que estava ficando cega porque não tínhamos recursos de formação para aprender e ensinar braile, lamentei profundamente a perda da cirandeira que não aguentou a crise de rinite que a madeirite úmida e o pó por todos os cantos lhe causava. E o quanto não doeu ver o “Machado de Assis”, experiência riquíssima, transformadora e deliciosa para educadores e educandos, se desmanchando porque o tempo dos educadores, fosse como professores de outras escolas ou como estudantes da pós-graduação – operários, portanto - foi encurtado pela indústria do saber...

Eu poderia enumerar mais um milhão de problemas que vivi pela falta de recursos. Mas é também por não estarmos atrelados a muito recurso que nos libertamos de algumas amarras. Quanto mais dinheiro, seja ele do Estado ou do setor privado, maior o controle do trabalho; e maior controle externo, menor autonomia. O controle não se dá só por fiscalização: se dá pela institucionalização da forma, pelo uso da imagem como propaganda, pela exigência de metas externas... Mesmo quando o controle é pouco, como por exemplo as prestações de contas e elaboração de relatórios para justificar o recebimento da pequena verba para extensão, como é o caso do Coletivo Zumbido hoje, amarra-se o tempo. E tanto o menor tempo e a autonomia, menor a possibilidade de criação. Em seus poucos recursos e muita liberdade, quantas novas metodologias não foram desenvolvidas pela Educação Popular?

Algumas inclusive foram incorporadas por várias escolas, como a roda de conversa e o tema gerador.

Outra crítica recorrente à Educação Popular é em relação ao voluntariado. Em parte, ela faz algum sentido: grande parte dos educadores populares não tem nenhuma formação inicial em educação, o que incorre inclusive num cansativo movimento de reinventar a roda muitas e muitas vezes, que costuma ser, em cada grupo, proporcional ao tamanho de sua aversão à escola. Há uma parte dos educadores populares que se veem como simples voluntários: gente que se coloca como alguém que faz o favorzinho de ajudar pessoas “carentes”, empenhando-se pouco no compromisso geral do trabalho. Mas essas pessoas costumam durar muito pouco em grupos de EP com uma prática de reflexão mais bem estruturada, afinal, culpa burguesa não se alivia quando a reflexão demanda que não se veja a si mesmo como superior. Há também um outro tipo mais comum de voluntário: os que se empenham por algum tempo e até querem se aprofundar nas reflexões, mas tem um tempo limitado por conta de ser uma atividade fora de sua obrigação profissional. Esses aprendem algo, ajudam um pouco e vão embora em um momento ou outro. Mas o tipo de voluntário que permanece na EP, é aquele que se empenha e passa muitas horas ajudando, mas tem pouco estudo e reflexão sobre sua prática como educador, sobre a educação e sobre a sociedade de uma maneira mais ampla. Estes, porém, quando as reflexões demandam mais profundidade, não raro vão deixando a condição de voluntários para tornarem-se militantes – ponto ao qual voltarei mais adiante.

Se é certo que as críticas apontadas representam limites reais do voluntariado, cumpre destacar, também, alguns pontos que se escondem no próprio “voluntariado” e merecem atenção e análise.

Primeiro ponto: grande parte dos educadores populares que está na universidade

pública é ou será professor. Muitos dos alunos dos cursos de licenciatura e pedagogia buscam atuar em um grupo não institucionalizado também como parte de sua formação profissional, já que a prática não é lá o forte desses cursos e nossa formação muitas vezes parece uma cabeça sem corpo. Os que já são professores e atuam na educação popular também relatam constantemente que sua liberdade de atuação fora da burocracia da escola possibilita experimentar outras formas de docência e outra maneira de se relacionar com os colegas e alunos, o que é replicado nas escolas em que atuam. Ou seja, dizer que a educação popular é um fenômeno que não se relaciona com a própria escola, é ignorar uma parte da formação de muitos de seus profissionais.

Da mesma maneira, a educação popular pode ganhar muito em observar e até incorporar certas práticas da escola, reconhecendo a necessidade de algumas delas para além da burocracia do Estado, como o registro diário, a avaliação periódica e sistemática do trabalho, a formação constante dos educadores, a sistematização de um projeto documentado, redigido coletivamente, etc. Quando a educação popular se apropria destas práticas sistemáticas escolares, por ter mais autonomia em sua ação, ela consegue transformar e potencializar estas práticas, dando novos sentidos e questionamentos, que podem ser levados novamente para dentro da escola, enriquecendo o processo pedagógico de ambos os lados e favorecendo o diálogo, mais do que a contraposição entre a escola e a educação popular

Segundo ponto: existe um erro em imaginar que todo voluntário na educação popular é o mesmo que um voluntário do bairro que limpa o salão comunitário, ou mesmo o voluntário da ONG. Vi na educação popular muito mais **militantes** que voluntários, e sua diferença essencial está na comunhão anterior ao trabalho pedagógico de um princípio: a crítica a sociedade capitalista e a busca por sua superação. É deste pressuposto que se funda o planejamento pedagógico: na educação popular parte-se **de um projeto político convergente,**

**que origina um projeto político de formação, explicitado e acordado entre os educadores e educandos.** Nenhum grupo de EP, por mais que existam sim diferenças de concepção internas, consegue permanecer por muito tempo se seus integrantes partirem de concepções totalmente divergentes; as contradições e as discordâncias entre os militantes que aparecem ao longo do tempo não raro levam os coletivos a discutirem seus posicionamentos políticos, enriquecendo e amadurecendo as concepções políticas e educacionais imbricadas na prática pedagógica. Este foco **explícito e coletivo** potencializa o trabalho e é muito mais raro na escola, que é construída por pessoas ligadas por critérios muito diferentes de uma convergência de concepção dos envolvidos. Esta discussão constante de princípios políticos muitas vezes traz um questionamento sobre qual é a **concepção de conhecimento** colocada no processo pedagógico, o que abre as portas para uma clareza de direcionamento muito particular e muito mais comum na Educação Popular do que na escola.

Além disso, a motivação de um militante costuma ser particularmente diferente da motivação de um trabalhador, visto que o que prende o primeiro é a luta pela transformação da sociedade e o que prende o segundo é, no limite, o seu salário e sua subsistência. Embora exista a possibilidade de lutar sendo um profissional da educação, o grau de autonomia no trabalho pedagógico é geralmente menor, visto que seu sustento está diretamente ligado a luta, e portanto, mudar as próprias práticas e questionar o que já está dado é muito mais arriscado. Buscar, por exemplo, um processo de construção de conhecimento que se embase no diálogo dentro da escola formal pode custar, caso o professor não passe com seus alunos por todos os conteúdos que vão cair no SARESP, o seu bônus no fim do mês.

Se o trabalhador da escola tem tempo e formação disponível para o trabalho, sobra a quase todos os educadores populares a paixão, que segundo o próprio Gramsci, é fundamental ao intelectual orgânico: “el error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin

compreender y especialmente sin sentir y sin ser apasionado (no solo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber)”(GRAMSCI (1981) apud KOROL, 2006, p. 10)

Percebo também, especialmente pelas minhas experiências de estágio que, em nossa atual conjuntura, o volume imenso de trabalho tanto em sala de aula como burocrático imposto ao trabalhador da escola, a crescente alienação do próprio trabalho à qual o professor está submetido e a progressiva retirada de direitos trabalhistas tem contribuído para um crescente marcapasso sistêmico (BRAVERMANN,1987) na escola, tão nocivo e prejudicial quanto a concepção de voluntariado na educação popular. Isso para não falar no adoecimento de tantos e tantos professores da rede pública, que acabam por perecer frente a sua condição degradante de trabalho.

Terceiro ponto: nossa limitante não institucionalização também é potência, especialmente quando se fala em gestão. É fato que um projeto popular pode reproduzir uma estrutura de gestão e de tomada de decisões autoritária, inclusive porque a imensa maioria de nós é formada dentro de uma cultura organizacional autoritária. Preocupar-se em romper com essa lógica é uma necessidade e demanda um esforço muito grande tanto dentro como fora da escola, dentro ou fora das instituições. Mas a educação popular, inspirada nos princípios explicitados por Paulo Freire em suas obras<sup>\*</sup> tem como um dos valores intrínsecos o diálogo entre as pessoas envolvidas, de modo a que se ouçam e compartilhem suas leituras de mundo, reconhecendo-se como sujeitos, estabelecendo novas relações consigo mesmas, com os outros e com o conhecimento e abrindo possibilidades maiores de autonomia frente ao mundo. Sendo este um princípio inerente a Educação Popular, são ricas e abundantes as técnicas e

---

\*1 - Há outros movimentos que se baseiam em outras perspectivas, de Makarenko a Zapata, concepções sobre as quais conheço muito pouco. 2 - Faço questão de ressaltar que é um engodo e uma injustiça histórica com todos os milhares de militantes que construíram o que se chama hoje de Educação Popular colocar Paulo Freire como um mentor, um guia. Por isso, coloco-o como alguém que participou, refletiu, sistematizou e ajudou a multiplicar os conhecimentos produzidos sobre Educação Popular no Brasil e no mundo, e por isso tornou-se uma referência.

métodos criados de gestão coletiva, autogestão e organização geral do trabalho, que tem a preocupação objetiva e constante de fazer crescer a horizontalidade nas decisões e a organicidade com a proposta pedagógica.

A escola como está posta hoje na lei não suscita a criação novas técnicas e nem há interesse objetivo em privilegiar modelos de gestão de fato autônomos. Apesar da conquista que é ter a gestão democrática como princípio e fim da educação (Art.3º parágrafo VIII) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(BRASIL, 1996) a concretização dessa ainda é mais um desafio do que uma conquista consolidada. Há apenas dois outros artigos que se referem a este princípio dentro da educação básica, e que regulam de maneira mais objetiva como concretizar o princípio enunciado: no Artigo 14º , estabelece-se que os profissionais da escola devem sempre participar na elaboração do projeto pedagógico e que as comunidades devem participar em conselhos escolares ou equivalentes; no Artigo 15º a ampliação da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira fica a cargo(e por que não dizer a mercê )dos sistemas de ensino. Ou seja, a lei é pouco objetiva, tornando-se facilmente letra morta em meio a tendência a não participação intrínseca ao mutismo histórico do brasileiro(FREIRE, 1967). Além disso, sem as experiências de gestão e autogestão que a militância dentro de movimentos sociais e partidos políticos demandaram e permitiram – incluo aqui a militância também dentro da educação popular iniciada na década de 1960 -, jamais seria possível imaginar e lutar ontem e hoje por uma mudança legal que buscasse o aumento da participação dos envolvidos na escola, como a Gestão Democrática.

Quarto ponto: mesmo que a escola chegue a quase todos, sua forma e também seu conteúdo limitam sua ação. Ainda que a escola não possa simplesmente virar as costas para os conhecimentos diversos que adentram sua porta, sua função está calcada em disseminar um: o **conhecimento sistematizado e acumulado historicamente**. Por mais que seja fundamental à

luta pela superação do capitalismo, já que sem este conhecimento, parte intrínseca ao próprio sistema, não há possibilidade de entendimento pleno do mundo que nos cerca, o conhecimento sistematizado e acumulado historicamente **não é o único conhecimento existente**, e nem é o **único saber necessário** a superação do capitalismo. Se esta concepção de conhecimento é não só hegemônica como estrutural ao próprio sistema, como iremos superar o capitalismo sem questioná-la e superá-la também? E como superar uma concepção de conhecimento sem considerar as muitas outras existentes?

A escola enquanto instituição educativa **não é suficiente** para um projeto de superação do capitalismo. Sendo assim, pela própria luta, não faz sentido nenhum colocá-la em um polo oposto a educação popular.

De um ponto de vista mais imediato, também, a educação popular ocupa um outro espaço. Para um país como o Brasil, cuja taxa de analfabetismo adultos chega a quase 13 milhões de pessoas, no qual a universalização do **acesso e permanência** ao Ensino Fundamental é bastante recente, é preciso lembrar que ainda temos uma imensa demanda por educação de jovens e adultos . De minha experiência na educação popular, a imensa maioria dos jovens e adultos que procura espaços não escolares para voltar a estudar, como os que atuo, o faz pela própria carência do atendimento a esta demanda nas redes públicas de ensino. Muitas vezes, quando existe atendimento a EJA disponível, falta estrutura que atenda a especificidade da modalidade, desde formação de professores para lidar com adultos, passando por horários de atendimento variados que possam se encaixar às diversas atividades da vida de um adulto, até a adequação do mobiliário escolar ao corpo de um adulto(já vi salas de EJA funcionando em escolas de educação infantil, nas quais os adultos só tinham como opção as mesinhas e cadeirinhas das crianças de até 6 anos). Falta também flexibilidade institucional para se adequar a rotina dos alunos, que usualmente precisam se ausentar mais,

falar mais e demorar-se mais na elaboração dos conteúdos, visto que dispõem de muito mais experiências e conhecimentos não sistematizados do que as crianças, em função dos anos de vida e da inserção social da grande maioria deles como trabalhadores. Há um buraco criado pela própria escola em contemplar essa necessidade. Além disso, não fosse a educação popular, a questão do analfabetismo adulto jamais estaria posta como está no campo das políticas públicas em educação hoje.

Também em minha atuação de quase um ano na ciranda do Coletivo Zumbido, trabalhando portanto com crianças, vejo uma outra demanda cuja escola não tem contemplado. Embora todas estas crianças frequentem os bancos escolares, percebo quão pouco é o acesso delas a um mínimo de programas culturais e de lazer. O pouco tempo das famílias, pela quantidade de horas que passam longe de casa trabalhando soma-se a isso para gerar um dilema: ou as crianças tem alguma liberdade e brincam sozinhas nas ruas, sob risco de atropelamentos, de brincadeiras inconsequentes<sup>6</sup>, da participação no tráfico e no uso de drogas, ou elas são presas dentro de casa e cuidadas com muito rigidez, e seu tempo é preenchido pela Igreja, por jogos eletrônicos e computadores ou pela televisão – olha que prato cheio para as ONG's que tanto criticamos, não é mesmo? Percebo quão raro para elas, por sua carência e por sua desconfiança de nós, é ter adultos que se disponham a minimamente escutá-las de fato e não tratar de suas questões como bobagens pueris; e percebo ainda mais assustada quão raras e escassas são as possibilidades de reflexão sobre as relações que tem entre si, dada a constante violência com que essas crianças tratam umas às outras, insensibilizando-se e reproduzindo, desde seus 6, 8, 10 anos, as relações opressoras das quais são vítimas. Embora a escuta do outro e o respeito entre os sujeitos sejam aspectos

---

<sup>6</sup>Para dar um exemplo: um dos meninos que frequenta hoje as atividades de Ciranda do Coletivo Zumbido e que está sempre brincando pela rua tem uma história cruel: em uma briga com outras crianças, ele foi queimado vivo por elas. É claro que crianças tem ideias cruéis muitas vezes, tanto por não medirem ainda consequências como porque o mundo em si é bastante cruel. A diferença entre as classes sociais mais pobres e as mais ricas é que as crianças ricas sempre têm um adulto por perto.

fundamentais a comunicação – e portanto à própria construção de conhecimento(FREIRE, 1983) -, e portanto a socialização esteja necessariamente imbricada na função da escola, sabemos que esta instituição raramente cumpre este papel. Com a concepção de que o conhecimento é um dado pronto e acabado que se deposita por professores em alunos (FREIRE, 1987), a escola e seus profissionais muitas vezes se ausentam de trabalhar a socialização das crianças, pois não a enxergam como parte intrínseca de seu trabalho(não raro imputando a culpa das relações violentas entre as crianças à família, à televisão, ao jogo eletrônico, ao governo...). É urgente chamar esta responsabilidade também a escola, mas enquanto ela não a cumpre, quem o fará? Quem fará o trabalho de uma educação que edifique um mínimo de agregação social? O terceiro setor, ávido por mais este filão de mercado? As igrejas com sua narrativa bíblica da intolerância e seus dogmas? Ou deixaremos que a educação popular realize este trabalho, partindo da premissa da superação do capitalismo e da luta contra toda forma de opressão?

Ainda que a Constituição Federal de 1988 registre, em seu artigo 5, como direito básico a educação, há uma demanda que não pode esperar por anos, décadas e até séculos para que se concretize pelas vias do Estado. Não se pode simplesmente virar para o seu José, que tem 50 anos, e dizer que espere mais 40 pela chance de aprender a ler, nem para a Mariazinha de 9 e o Joãozinho de 11 que eles esperem uns 20 anos para aprenderem a se relacionar com um mínimo de respeito ao corpo um do outro. Se esperarmos o tempo da lei ou o da transformação social para que seja viável incluir os oprimidos nas decisões da sociedade, correremos o risco de nunca escutá-los, sempre com alguns poucos tomando as rédeas das decisões em nome de todos os outros que não tem voz.

Além disso, não podemos esquecer que há um limite do quanto o Estado cederá a projetos que comunguem minimamente com um ideal de transformação social, visto que é

também o Estado parte intrínseca ao funcionamento do capitalismo. A escola, enquanto instituição regulada e organizada, em forma e conteúdo, pelo Estado capitalista, sempre trabalhará com a justa medida de educação necessária para manter funcionando a produção em larga escala, humanizando o mínimo possível os sujeitos envolvidos. Acreditar que o Estado capitalista irá nos contemplar em todas as ferramentas educacionais para uma transformação social é, no mínimo, ingênuo – ah, a ingenuidade, o pior mal dos bem aventurados.

Concluindo, parece-me que há muito mais ganhos se reconhecermos a Escola e a Educação Popular como caminhos igualmente válidos na luta pela superação do capitalismo, realizando trabalhos diferentes e complementares, principalmente quando postas em diálogo. Afinal, o que poderíamos perder na troca entre estas duas concepções de espaços educativos?

E até que ponto este diálogo já não está acontecendo?

### **Por que relatar uma experiência tão particular?**

Nos meus 8 anos de atuação na extensão universitária, testemunhei as frágeis condições em que ela acontece. Reproduzindo o modo de produção capitalista, a Universidade mercantiliza seu produto, o conhecimento, e alegando-se neutra e objetiva, teima em esconder as contradições e em separar pensamento de ação (TRAGTENBERG, 1979). É nos termos dessa lógica, de que o pensamento da universidade está descolado das ações consequentes dele, que os meios e as técnicas são divulgadas sem que se questionem os fins. E é dentro dessa lógica política – em que a responsabilidade social do conhecimento é posta de lado – que a extensão é produzida.

Nessas condições, a extensão é uma das maneiras de escoar o produto conhecimento, por altos preços, para a sociedade – pelo menos aquela que puder pagar<sup>7</sup> - definindo a relação

---

<sup>7</sup>Convido o leitor a fazer uma visita rápida ao site de extensão da UNICAMP, passeando pelos cursos oferecidos,

entre universidade e sociedade com base na relação produção/consumo. A extensão comunitária, por sua vez, corresponde aos projetos de responsabilidade social que, a partir das políticas de globalização neoliberais, todas as grandes empresas passaram a manter. A universidade entra assim na lógica do charity business: é preciso doar um pouquinho de conhecimento ao público-alvo carente, de baixa renda, funcionando a extensão comunitária como uma forma de contenção social, a partir da perspectiva do consumo de bens educacionais: cede-se um pouquinho de conhecimento àqueles que não podem comprar - e que, por não comprarem, não são exatamente sociedade - chamando-os de usuários de serviços (ARANTES, 2004). Além de gerar publicidade, é mais rentável ao Estado capitalista manter esse tipo de iniciativa do que garantir à população o que é seu por direito.

A discussão que não é feita pela universidade, como enunciado por TRAGTENBERG (1979), é sobre seus fins. No capítulo 1 da obra *Extensão ou Comunicação?*, Paulo Freire(1983) traz à tona a discussão sobre os fins da educação no contexto da extensão universitária, analisando criticamente a visão de mundo e de conhecimento implicadas na palavra “extensão”, destacando seu caráter redutor. Centrada apenas na transmissão, sem considerar a dimensão da compreensão e da elaboração dos conhecimentos, a prática extensionista pressupõe que aqueles a quem ela se dirige são seres privados de saberes e também de palavras com as quais exprimem e elaboram esses saberes e suas compreensões. Pressupõe também que os conhecimentos, as palavras e as técnicas são neutros e alheios ao contexto cultural e social no qual se constroem. Dessa perspectiva, tanto o homem é desumanizado quanto o conhecimento é empobrecido, visto que ambos são desvinculados de suas condições sociais de produção. O homem desumanizado é reduzido a consumidor de saberes, de técnicas e de palavras, tendo negada sua condição de produtor de conhecimentos.

---

observando suas ementas, preços e mínimo de vagas, para pensar sobre. Disponível em: <http://www.extecamp.unicamp.br/extensao.asp>, Acessado 17 de junho de 2014, 12:14.

O conhecimento empobrecido é convertido em produto de consumo substituível por outros mais rentáveis e econômicos. A análise crítica de Paulo Freire evidencia que não poderia haver nome mais apropriado ao que faz a Universidade do que “extensão” e que ao manter esse tipo de relação com a sociedade ela, a Universidade, entra em contradição com sua própria finalidade: a construção do conhecimento.

No entanto, a contradição apreendida pode ser explorada em favor da sua superação, produzindo, mesmo dentro da própria burocracia e assistencialismo na qual a atividade de extensão está envolvida, experiências que, retomando a responsabilidade social mínima, enriqueçam as atividades de ensino, de formação e de pesquisa, recuperando a dignidade da inteligência.

Ao viver, como estudante, o sonho audacioso de participar da construção de práticas libertadoras de educação, no curtíssimo tempo da formação na universidade, em condições de pouco apoio e incentivo, fui-me dando conta de que relatar e descrever propostas que se contrapõem ao assistencialismo, como a proposta do Coletivo Zumbido, de tomar a escrita como objeto a ser conhecido e reinventado em nossa comunicação com os excluídos do consumo acadêmico, é uma forma de contribuir para o debate sobre Educação em geral e dizer para outras pessoas que é possível buscar um sentido maior na vida do que prevê a delinquência aprovada por vestibular: é uma forma de explicitar que o pedantismo acadêmico pode ser substituído em nós pela audácia da luta - matéria esta ministrada a nós, membros do Coletivo, por nossos educandos, ao ocuparem e criarem vida nos latifúndios desse Brasil.

A contribuição do relato de experiências como a que foi desenvolvida pelo Coletivo Zumbido situa-se na análise da dimensão formativa e política da educação popular, sempre assinaladas por Paulo Freire. É ele quem sinaliza, cuidadosamente, o quanto a construção de práticas pedagógicas ancoradas no princípio da dialogicidade é um desafio para todos nós,

peças criadas sob valores que são a antítese da dialogia, tais como a competição e o individualismo que inspiram o modelo capitalista do self made man. A desconstrução desses valores, em nós naturalizados, é um processo que nem sempre tem visibilidade, mesmo para muitos daqueles que dele participaram. É um processo de amorosidade e de transformação que se constrói na tensão do reconhecimento de não saber ouvir o outro e compreender seus modos de dizer o mundo, de não saber reconhecer e lidar com as limitações e as contradições que se explicitam nas relações com esse outro.

A partir dessas considerações, defini como objeto de análise de meu relato o processo de formação político-pedagógico vivido no Coletivo Zumbido. Encontrei indicadores de nossa reeducação e de nossa formação como grupo, como educadores e como militantes nos registros produzidos ao longo de nossa existência como Coletivo. Registros das relações cotidianas de construção do trabalho pedagógico com nossos educandos e entre nós, que indicam nossas dificuldades e nosso aprendizado para lidar com as diferentes posições e contribuições de cada um, em direção à comunicação, definida por Paulo Freire como situação gnoseológica em que educandos e educadores, como sujeitos cognoscentes que são, problematizam conteúdos sobre os quais co-intencionam-se (FREIRE, 1983).

### **O objeto de análise: caracterização da produção dos registros na organização do trabalho pedagógico**

Considerando a importância dos registros para a escrita deste texto e para a organização do próprio trabalho pedagógico desenvolvido pelo coletivo de educadores, cabe elucidar, de modo mais detalhado, como se deu o processo de sua produção no grupo de educadores e os temas neles abordados.

O uso dos registros como material de análise ancorou-se em dois pressupostos. O primeiro deles é o de que toda prática, toda ação subentende uma teoria. Dessa perspectiva, a

ação de registrar implica uma teoria, bem como aquilo que se registrou também remete a concepções e compreensões sobre o ato de educar, sobre o papel do educador e o papel do educando dentro dele, sobre os conhecimentos em circulação nas relações entre educadores e educandos. O segundo pressuposto é uma implicação do primeiro. Se o registro subentende uma teoria, as transformações que nele podem ser apreendidas também remetem a transformações experimentadas no plano das ações pelos educadores.

O principal meio de comunicação do grupo sempre foi a lista de e-mails. No início, nos embasamos no procedimento de repasses que era usado no Uma Outra Cultura: selecionava-se, no início de cada reunião, um integrante responsável por fazer o registro, que é enviado para as outras pessoas via lista. O intuito era que esta tarefa fosse sempre realizada de maneira rotativa, para garantir o princípio de horizontalidade dentro do grupo. Com o tempo, a prática dos registros tornou-se comum a maioria dos integrantes. Algumas outras atividades também foram registradas via e-mail, mas com o tempo a organização foi aumentando, e cada tipo de atividade foi ganhando uma nova metodologia de relato.

Uma ferramenta que apareceu ainda em 2011 e foi durante todo o ano de 2012 uma das principais, é o antigo Google Docs, hoje Google Drive: trata-se de uma plataforma de arquivos compartilhados via internet, de construção coletiva. Seu uso se iniciou com a criação de uma planilha para organizar os horários de reuniões, na qual cada um colocava seus horários disponíveis, e com a criação de uma planilha como lista telefônica dos integrantes. Houveram alguns outros usos eventuais desta ferramenta, que não chegaram a ser usados de maneira permanente.

Ainda em 2011, foi feita a primeira tentativa de sistematização de registro, criando um arquivo de texto na plataforma para os repasses de visitas ao assentamento. Porém, esta tentativa não funcionou, visto que só consta um relato na plataforma virtual e vários outros

dispersos em correios eletrônicos.

Logo no início de 2012, definimos que haveria dois tipos de registro para as aulas: o Caderno de Relatos, que seria preenchido durante a aula e serviria apenas como um diário de classe comum e na internet, que deveria ser mais detalhado, para que pudéssemos avaliar o andamento do trabalho pedagógico e para auxiliar na troca de experiências com outros coletivos.

Como me utilizei apenas dos registros virtuais para as análises deste trabalho, vou me ater a sua descrição, deixando de lado os registros em papel.

#### Os relatos de aulas

No início das aulas, em março, criou-se um arquivo na plataforma do Google Docs de texto, intitulado “RELATOS EJA ZUMBI”. Neste arquivo há apenas algumas aulas registradas, tanto porque nenhum dos educadores tinha hábitos de professor como porque a falta de sistematização na forma de registrar tomava muito tempo, transformando a prática quase em inviável. Também existia uma dificuldade inicial em usar a plataforma virtual de alguns, o que melhorou depois de um tutorial feito por um dos integrantes. Ainda assim, há alguns relatos perdidos em outros arquivos e mensagens eletrônicas avulsas. Com o tempo, o número de relatos neste documento foi crescendo e a sistematização também, e começam a aparecer uma relação de tópicos comuns a quase todos os relatos: educadores presentes, educandos presentes, conteúdos abordados, atividades realizadas, discussão abordada, observações. Este formato de relato durou quase dois meses de aula.

Deste período inicial há alguns arquivos em que se tentou registrar, separadamente, a progressão dos alunos, num documento chamado Diário de Bordo, e que teria um complementar em papel com fichas individuais para cada aluno. A ideia de fazê-lo veio das

formações com a Dona Eda, do CIEJA-CL<sup>8</sup>, mas este arquivo não foi para frente.

Em maio, o arquivo de registro de aulas foi ficando muito cheio, difícil de visualizar e de abrir. Então foi proposta outra organização dos registros: planilha, ao invés de arquivo de texto, cujo modelo foi utilizado por todo o ano de 2012. A cada mês ou bimestre foi criado um novo arquivo, sempre com o mesmo formato. O primeiro arquivo deste formato era o “relato EJA – maio/2012”, que tinha os seguintes campos a preencher: “data/professores”; “alunos presentes”; “conteúdo”; “especificidades do conteúdo abordadas”; “que atividades foram feitas em sala?”; “quem teve dificuldade?em quê?”; “quem entendeu”; “passou-se trabalho para casa?para quem?”; “quem fez o trabalho de casa?entendeu a proposta?”; “observações”; “discussões”<sup>9</sup>. Este formato otimizou os relatos, incluiu a lista de presença e uma parte do que se pretendia com o Diário de Bordo, resultando em maior quantidade de aulas registradas.

Em agosto, mudamos nossa abordagem em relação ao planejamento pedagógico, e passamos a ter um tema gerador por semana, sobre o qual cada aula da semana abordaria um subtema diferente (ver no Capítulo 3 desta monografia, A decisão central do planejamento pedagógico e sua apropriação: o tema gerador). Isso requeria uma ferramenta de planejamento coletivo de aula, e assim criamos a planilha, “Temas para discussão no Zumbija”<sup>10</sup>, para colocar as propostas de discussões para cada dia, dentro dos temas. Cada linha era um tema e uma semana, e cada coluna, um dia de aula.

Também em agosto surge a preocupação em guardar os planejamentos de aula e os exercícios elaborados. Para isso, criou-se uma pasta chamada Exercícios Eja-Zumbi<sup>11</sup> e outra

---

<sup>8</sup>Diário de Bordo é uma metodologia que se usa no CIEJA – CL, na qual o aluno escreve em seu próprio caderno um apanhado de conteúdos do que aprendeu no dia/semana, e que obviamente não é feito pelos alunos quando estes ainda estão em fase inicial de alfabetização.

<sup>9</sup>HERR, Bernardo G. S. relato EJA – maio/2012. Arquivo do Grupo.

<sup>10</sup>HERR, Bernardo G. S. Temas para discussão no Zumbija. Arquivo do Grupo.

<sup>11</sup>YANO, Vitor. Exercícios Eja-Zumbi. Arquivo do Grupo

planilha, chamada Planejamento das aulas<sup>12</sup>; estas duas últimas ferramentas, porém, não foram muito usadas, pois alguns educadores preferiram continuar utilizando o e-mail e salvando em pastas coletivas os planejamentos e exercícios elaborados para cada aula.

As atividades que mais carecem de registros sistematizados são as de formação. A maior parte dos registros destas se refere apenas aos tópicos discutidos; os relatos mais ricos eram daquelas em que chamávamos pessoas externas ao grupo, e que portanto requeriam um registro de memória. As atividades de formação que tinham foco na discussão entre os integrantes de maneira mais ativa exigiam, de quem ficava responsável por registrar, uma grande concentração apenas no registro o que limitava sua participação. Com isso, decidiu-se que nossa prioridade era a participação de todos e por isso não nos focaríamos em registrar este tipo de atividade. Algumas discussões destas, porém, extrapolaram a presença física dos integrantes e chegaram a lista de e-mails, e por serem feitas pela via escrita, é possível acessar seus registros.

Para finalizar essas considerações metodológicas cumpre destacar que, buscando a coerência com os princípios que nortearam a criação e a ação do grupo estudado, este Trabalho de Conclusão de Curso foi compartilhado, ao longo de sua produção, com o Coletivo em que atuo. Meus pares complementaram informações, levantaram questões e suscitaram discussões a partir da leitura do material que ia sendo organizado além de indicarem algumas leituras complementares. Durante a escrita deste trabalho, o grupo se propôs a refletir sobre a construção de nossos instrumentos de decisão coletiva, e redigiu coletivamente o artigo<sup>13</sup> O educador popular como educando de sua própria libertação – REFLEXÕES ACERCA DA DECISÃO COLETIVA DENTRO DE PROJETOS DE EXTENSÃO

---

<sup>12</sup>YANO, Vitor. Planejamento das aulas. Arquivo do Grupo

<sup>13</sup> Os autores foram: BAZZI, Rafael Karnakis; DI GIANNI, Isadora Franco; FISCHMANN, Carolina Andrei; GONTIJO, Deborah Ferraz Neiva; HEER, Bernardo Garcia da Silva; MELO, Ana Clara Andrade; NOBREGA, Luciana de Almeida; OGALLA, Eduardo Tinti, RODRIGUES, Pedro Conterno.

EM EDUCAÇÃO, que foi apresentado no EXTENSO - Extensão e Sociedade 2013, em Montevideu – Uruguai, em novembro de 2013<sup>14</sup>. Este artigo serviu-me de base para redigir o trecho alocado no Capítulo 3, O desafio de decidir coletivamente: refletindo sobre assembleias.

---

<sup>14</sup>Disponível em: [http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/742\\_resumen1468.pdf](http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/742_resumen1468.pdf)

## CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO COLETIVO ZUMBIDO

### *O Assentamento do MTST “Zumbi dos Palmares”*

Localizado no Jardim Denadai, na região da Área Cura de Sumaré (SP), o Assentamento Zumbi dos Palmares iniciou com uma ocupação, em novembro de 2008. Vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST)<sup>15</sup>, o grupo permaneceu no terreno pertencente à empresa Empreendimentos Imobiliários Cidade de Paulínia Ltda. por cinco anos, chegando a atingir o contingente de cerca de quatrocentas e cinquenta famílias vivendo no local.

Depois de ameaças de despejo e negociação com a Prefeitura de Sumaré, ficou acordado que esta pagaria o aluguel do terreno ao proprietário até o final de 2011, que ali seria instalada iluminação pública por este período e que o moradores ficariam incumbidos de deixar aquele local, com ou sem a conquista de casas para morar. Como contrapartida a Prefeitura estabeleceu também que não poderiam ser construídas casas de alvenaria e que não seriam instaladas as redes de água e esgoto na área ocupada.

Em setembro de 2013, por ordem judicial o terreno foi desocupado e as famílias passaram a receber auxílio-moradia da Prefeitura de Sumaré, enquanto aguardavam a liberação de apartamentos pelo Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), do Governo Federal. A previsão de entrega das chaves era para o primeiro semestre de 2014, na região do Matão, também em Sumaré, o que até então (setembro de 2014) ainda não ocorreu<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto define da seguinte maneira sua bandeira: “Somos um movimento de trabalhadores. Operários, informais, subempregados, desempregados que, como mais de 50 milhões de brasileiros não tem sequer moradia digna. Vivemos de aluguel, de favor ou moramos em áreas de risco pelas periferias urbanas do Brasil. No final da década de 1990, iniciamos nossa trajetória de luta contra a especulação imobiliária e o estado que a protege. Todos sabem que as grandes cidades brasileiras, cada vez mais ricas, escondem nas periferias a enorme pobreza daqueles que as constroem. Nosso objetivo é combater a máquina de produção de miséria nos centros urbanos, formar militantes e acumular forças no sentido de construir uma nova sociedade. A ocupação de terra, trabalho de organização popular, é a principal forma de ação do movimento. Quando ocupamos um latifúndio urbano ocioso, provamos que não é natural nascer, viver e morrer pobre e oprimido. Não aceitamos a espoliação que muitos chamam de sina”. Retirado da parte “Quem somos” do site do MTST. Disponível em: <http://www.mtst.org/index.php/o-mtst/quem-somos>, Acessado em 11 de junho de 2014, 21:23h.

<sup>16</sup>Estas e outras informações sobre o Assentamento Zumbi dos Palmares foram documentadas no livro-

Embora a situação de um Assentamento deste tipo seja absolutamente precária, envolvendo inclusive risco de morte tamanha a falta de infraestrutura, faço minhas as palavras de Mirela Maria Von Zuben Dias, ao retratar o que se via por entre os barracos para além da fome:

É comum que o mundo de Zumbi seja visto pelo imaginário popular como um lugar em que existe apenas violência, tráfico e uso de drogas, degradação física e mental e uma gama de problemas relacionados à saúde, educação e saneamento básico. Assim como em qualquer lugar no país, tudo isso também acontece lá, mas não é a parte negativa que faz de tal ocupação um lugar mágico. Pelo contrário, a positividade, a esperança e principalmente a união entre os moradores elevam Zumbi ao extremo do que serve de exemplo para qualquer ser humano: o da força de vontade e da persistência no sonho de procurar o que cada um tem como objetivo na eterna busca pela felicidade.(DIAS, 2013)

O fato de serem parte de um movimento social de luta por moradia ocupando um terreno é um indicador da busca daqueles moradores por humanização. Organizar-se, capinar um terreno imenso só no muque e na enxada, dormir sob chuva, sol, vento, calor, frio em um barraco de lona e/ou madeirite e reconstruí-lo muitas e muitas vezes tinha muito da força e persistência, que não vinha apenas da fé em alguma transformação possível, necessária e urgente: vinha do questionamento do mundo como algo estático e de sua própria condição como sina.

A ideia de construir um coletivo que trabalhasse com alfabetização de adultos surgiu no primeiro semestre de 2011. À época atuava no Assentamento o Coletivo Uma Outra Cultura(UOC), composto por 16 estudantes de diversos cursos de graduação da Universidade Estadual de Campinas. O UOC desenvolvia no local o projeto de extensão universitária A cultura como promotora de saúde e bem estar à comunidade de ex-desabrigados no Jardim Denadai em Sumaré/SP, vinculado a PREAC-UNICAMP.

Este projeto, cujo início data do segundo semestre de 2010, visava o fortalecimento dos laços entre os moradores da comunidade e a desnaturalização das opressões inerentes ao

---

reportagem como trabalho de conclusão do curso de Jornalismo de DIAS, Mirela Maria Von Zuben, Zumbi: do início ao fim – a trajetória dos sem-teto na periferia de Sumaré. Campinas: PUC- Campinas, 2013.

sistema desigual no qual vivemos. Para este fim, pretendia-se oferecer diversas atividades culturais dentro do Assentamento. Havia, porém, um empecilho:

A maior dificuldade que os universitários passaram ali durante o tempo em que trabalharam voluntariamente em prol da comunidade foi arrumar um espaço físico adequado para as atividades. Existia um galpão enorme, usado pelos coordenadores [do Assentamento] durante as assembleias, que serviria de local ideal para o pessoal, mas para isso eles tiveram que reformar, mais de uma vez, toda a estrutura. (DIAS, 2013).

Foi com esta reforma, que envolveu os integrantes do UOC e os moradores, que surgiu o Espaço Cultural. Este:

não passava de um barracão. Feito bem próximo à Avenida Zumbi e à árvore central da ocupação, ele se destacava mesmo pelo tamanho. Salvo isso, se confundiria facilmente com qualquer uma das centenas de barracos à sua volta. O que o diferenciava é que, logo na entrada, (...) as paredes feitas em madeirite permaneciam forradas de “mãozinhas” [das crianças], feitas em tinta guache para dar o tom preciso da proposta do espaço. (DIAS, 2013).

Com o Espaço pronto, foi possível dar início às atividades culturais em si. Destacam-se a oficina de circo para as crianças, as apresentações e oficinas de teatro para adultos, e algumas sessões de cinema.

A partir da convivência com os moradores, o UOC constatou a demanda por alfabetização de adultos do local e vislumbrou a possibilidade de realizar ali um trabalho de Educação de Jovens e Adultos, após tomarem conhecimento da existência do método rápido de alfabetização de adultos “Yo, sí, puedo”. Este método desenvolvido por Leonela Relyz a pedido do governo cubano durante o ano de 2001, integra recursos audiovisuais e um facilitador/professor. Dada sua praticidade e possibilidade de adaptação para várias realidades sociais e vários contextos linguísticos, já foi usado para alfabetizar milhões de pessoas pelo mundo. Inicialmente, a proposta era utilizá-lo, mas isto se mostrou inviável, pois para ter acesso ao material seria necessário ter envolvimento institucional com o Ministério da Educação, alguma Secretaria de Educação, ou mesmo com movimentos sociais. Isso tornou necessária a busca por outros métodos de alfabetização.

Poucos integrantes do UOC conseguiriam naquele momento arcar com mais um

compromisso. Decidiu-se, então, agregar novos membros. Ao fim do primeiro semestre de 2011, no “boca a boca” foram convidados estudantes próximos aos integrantes do UOC, como colegas de disciplinas da Faculdade de Educação, amigos e integrantes de outros projetos de extensão. Foi dessa forma que tomei conhecimento da proposta e ingressei no grupo. Os interessados reuniram-se em uma data previamente estabelecida; ainda assim, dada a insuficiência de estudantes para a execução das atividades da EJA, foi determinado que procuraríamos mais interessados no início do semestre seguinte. Foi marcada uma conversa inicial, divulgada via cartazes, “boca-a-boca”, convites feitos durante a realização de disciplinas da Faculdade de Educação e e-mail institucional da universidade.

Nessa reunião nasceu o Coletivo Zumbido, grupo composto por pouco mais de 10 pessoas que passou a atuar junto na alfabetização de adultos no Assentamento.

Muitos moradores passaram pela nossa sala de aula. Suas idades variavam entre 14 e 75 anos. A maioria deles era negra, imigrante e de baixa renda, com ocupações informais e já havia passado em algum período da vida pela educação formal, desenvolvendo em níveis diferentes as habilidades de escrita e leitura, sem dominar, porém, esta forma de linguagem por completo. Entre aqueles que frequentaram nossas aulas e se mantiveram por mais tempo, a maioria era composta por homens. As mulheres atribuíam sua dificuldade em permanecer, ao cuidado com os filhos e ao serviço doméstico.

## **Uma Breve História: construindo premissas comuns**

### **A formação dos educadores**

A primeira demanda que tínhamos era a nossa preparação enquanto educadores. Para isso, decidimos estudar questões relativas a educação em geral e alfabetização em particular, programar visitas a projetos educacionais e escolas que lidassem com EJA, fazer visitas ao Assentamento para que os integrantes conhecessem a comunidade e o local do trabalho, bem

como sondar demandas educacionais.

De modo a organizar essa preparação, logo no início do segundo semestre de 2011 foram estabelecidos os compromissos para a estruturação do grupo: uma reunião semanal em horário de almoço, com duração de 1:30h, de caráter organizativo e burocrático, que chamamos de “Reunião Ordinária”; reunião semanal de 3 horas, geralmente feita no período noturno, para estudo teórico; visitas, sem periodicidade fixada, ao Assentamento; busca e visitas de outras práticas de EJA, também sem periodicidade pré-estabelecida. Este período duraria a princípio dois meses, ao final dos quais seria realizado um “fim de semana de formação”. Esta atividade de formação compreenderia um fim de semana inteiro em que todos os educadores se reuniram em um local longe de sua casa (poderia ser um sítio, uma casa de campo ou de praia, o Espaço Cultural em que atuávamos, enfim), para um momento de imersão. A ideia era ter um espaço de estudo e convivência, em que se preservasse um tempo tanto para discussões mais longas e profundas, passando por planejamento a longo prazo e avaliação, como para convivência e confraternização entre educadores. Nesse encontro, seria feito planejamento da estrutura pedagógica, que resultaria num documento escrito: o Projeto Político-Pedagógico. As aulas se iniciariam em outubro de 2011.

Para o primeiro encontro de formação, foram chamados representantes de dois outros coletivos de Educação de Jovens e Adultos que atuavam em movimentos sociais: o EJA – Assentamento Milton Santos (que já não atuava mais) e o EJA do Universidade Popular – Assentamento Elizabeth Teixeira (que ainda atuava), ambos do Movimento Sem Terra<sup>17</sup>.

Iniciou-se a leitura do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Há, abaixo, um relato em que se destacam os pontos abordados no primeiro encontro de discussão do livro de Paulo Freire:

No encontro nós discutimos algumas temáticas relativas às "Primeiras palavras" e ao

---

<sup>17</sup>REIS, Natália. [EJA\_ZUMBI] Repasse da Reunião de Terça 09/08. 10 de agosto de 2011. Arquivo do Grupo.

capítulo 1 do livro Pedagogia do Oprimido que foram previamente levantadas pelo Miguel. Falamos sobre os sectários de direita e de esquerda; sobre a vocação para a humanização e sobre o medo da liberdade(...). Em relação ao capítulo 1 faltou discutirmos a relação "pedagogia-educação" e "opressor-hospedeiro".<sup>18</sup>

Destaco neste breve levantamento dos pontos discutidos que a leitura trouxe diversas reflexões aos integrantes, e que estas extrapolavam a discussão pedagógica e o entendimento do livro em si; passavam pelas experiências prévias de militância de cada um, por sentimentos e angústias pessoais a partir de suas experiências de vida. Esta maneira de dialogar entre o Coletivo, contemplando os indivíduos em sua inteireza, tão inerente a Educação Popular, firmou-se nestes primeiros meses do grupo, permeou todo o tempo de trabalho e foi certamente o aspecto mais fértil para nosso processo praxístico.

Embora tivéssemos objetivos de leitura pré-definidos, a necessidade de comunicação exigiu de nós que construíssemos um “mesmo sistema de signos linguísticos”(FREIRE, 1983), o que resultou em permanentes divagações. Além disso, para estudantes universitários de formações distintas, somado ao pouco tempo livre e a dificuldades organizativas, as possibilidades de leitura mostraram-se diferentes para cada um.

Outro aspecto que mudou os rumos do estudo foram as visitas a outros EJAs. Conhecemos o CIEJA-CL, visitamos o Programa Educativo de Integração Social – PEIS e uma sala de aula de EJA em escola regular. As visitas a essas diferentes experiências em EJA nos permitiram observar e analisar os princípios organizativos e teóricos que orientavam suas práticas e, através do cotejamento entre elas, apurar nossas escolhas.

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – Campo Limpo (CIEJA-CL) fazia parte de um conjunto de 15 unidades de Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), que a cidade de São Paulo tinha, em 2011, em sua Rede Municipal de Ensino. Distribuídos em várias regiões, eles visavam a atender a imensa demanda por Ensino

---

<sup>18</sup>TINTI, Eduardo O. [EJA\_ZUMBI] repasse 21/08. 21 de agosto de 2011. Arquivo do grupo.

Fundamental da EJA na cidade.

O CIEJA-CL, situado na região do Capão Redondo em São Paulo, tinha, no período em que o frequentamos, em média 1500 alunos, sendo 1/5 deles portadores de necessidades especiais. Por funcionar nos períodos matutino, vespertino e noturno, em aulas diárias de 2 horas e oferecer refeições, conseguia se encaixar na rotina de diversos perfis de alunos da Educação de Jovens e Adultos, e por isso era frequentado por adolescentes, donas de casa, aposentados, operários, trabalhadores noturnos, cegos, cadeirantes, portadores de paralisia cerebral, mães de alunos com deficiência, etc.

O CIEJA-CL era, literalmente, uma escola de portas abertas a comunidade e o clima de respeito à diferença era um princípio educativo ali assumido. O CIEJA-CL não só acolhia católicos praticantes e adventistas fervorosos, mantendo o princípio da laicidade vivo, como também acolhia alguns homossexuais bastante afeminados, pessoas que escapando ao binarismo de gênero e transgêneros frequentemente evadem da escola formal por conta da violência com que são tratadas nesta instituição. Essa exclusão da escola, somada a outras, as condena ao sub-emprego e/ou a prostituição.

O trabalho pedagógico era organizado a partir de temas geradores e era dividido por áreas do conhecimento, e não disciplinas. O trabalho coletivo entre os professores era bastante forte e suas premissas comuns eram definidas em assembleia, da qual participavam alunos, familiares dos alunos (nos casos em que, por conta de deficiência, não tinham condições de decidir), professores, coordenadores.<sup>19</sup>

O registro escrito da primeira visita ao CIEJA – CL ilustra um pouco da empolgação inicial suscitada pela experiência educativa ali apreendida:

(...) fui a um eja sim. foi fantástico. é um modelo bem diferente, as decisões são tomadas em assembleias que podem ser convocadas por qualquer um; é uma "escola" portas abertas,

---

<sup>19</sup>Mais informações em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/cieja-campo-limpo-reformulou-o-curriculo-para-fortalecer-a-autonomia-dos-estudantes/>.

ou seja, qualquer um pode entrar em qualquer hora entre as 7 e as 23h. as aulas são divididas em módulos: 1 e 2 são mais voltados para a alfabetização e 3 e 4 são divididos em 4 "áreas". eu não me lembro dos nomes das áreas mas eu sei que uma engloba historia e geografia, outra português e inglês, outra matemática e artes e a última ciências e filosofia. é genial vocês tem que ir conhecer e a dona Eda (quem toca o lugar), além de fornecer um monte de material para a gente, ficou super animada com o nosso projeto que ela quer inclusive conhecer.<sup>20</sup>

No Programa Educativo de Integração Social - PEIS<sup>21</sup> encontramos também a preocupação em organizar uma alternativa de atendimento à demanda por educação pelos adultos que não ignorasse as especificidades de suas condições de vida e trabalho. Essa preocupação era assegurada tanto no sentido de oferecer horário e local de atendimento ao alcance dos educandos, quanto, do ponto de vista pedagógico, uma prática que não ignorasse as experiências dos educandos . Para tanto o trabalho pedagógico era organizado a partir de temas geradores definidos em assembleias e os conteúdos, em suas especificidades, a eles articulados.

O registro sobre a sala de aula regular visitada que se segue indicia como o conhecimento das diferentes experiências no campo da EJA foi apurando o olhar do grupo para alguns valores e como nos decepcionamos com a prática que encontramos:

Os dois [integrantes do grupo que realizaram a visita] acharam que a professora\* tem experiência em educação tradicional de EJA e sentiram uma infantilização dos alunos. Era um sistema muito de cópia e repetição dos exercícios. Dificuldade de relacionar os símbolos das letras e sílabas com o som. Relacionava-se bastante palavras com imagem. Dividia-se as atividades por nível de pessoa e não utilizava de método expositivo, sempre fornecendo atividades para os alunos estarem fazendo.<sup>22</sup>

Fica claro no modo como os dois integrantes do grupo relatam sua observação que a sala visitada representava exatamente o modelo de educação do qual queríamos fugir: estrutura rígida e atividades muito centradas em cópia e repetição. Além do que aparece neste

---

<sup>20</sup>TINTI, Eduardo O. Re: [EJA\_ZUMBI]. Repasse reunião 14/09(organizativa). 19 de setembro de 2011. Arquivo do grupo.

<sup>21</sup>O Programa Educativo de Integração Social é um projeto de Educação de Jovens e Adultos coordenado pela Profa. Dra. Sonia Giubilei, da Unicamp. Funciona há mais de 25 anos, todos os sábados, das 08:00 às 13:15h, no Colégio Técnico de Campinas, o COTUCA, e trabalha com conteúdos desde alfabetização até o Ensino Médio.

\*No relato, constava o nome da professora. Para que ela não fosse exposta, optei por ocultar seu nome.

<sup>22</sup>RODRIGUES, Pedro Conterno. Repasse organizativo 06/10. 07 de outubro de 2011. Arquivo do grupo.

registro, os observadores relataram ter encontrado uma postura constante da professora em dizer o quanto seus alunos eram incapazes ou o quanto demorava o trabalho com adultos. Essa experiência, em particular, fomentou nossa discussão em direção à crítica à educação bancária e a estrutura disciplinadora da escola.

Durante os dois meses de formação, o processo de aproximação do coletivo de Educação de Jovens e Adultos com os moradores da ocupação Zumbi dos Palmares foi feito através de visitas domiciliares, levantando as possíveis demandas por EJA no acampamento. Os educadores iam sempre em duplas ou trios batendo de porta em porta para perguntarmos informações sobre quantas pessoas moravam na casa, se conheciam adultos que gostariam de voltar a estudar, e em que série esse adulto havia parado. Muitas vezes éramos convidados para entrar nas casas, e as conversas duravam vários minutos.

Ao final do prazo que havíamos estipulado inicialmente para nossa preparação, não nos sentíamos ainda em condições para escrever um Projeto-Político-Pedagógico. Isso fez com que houvesse uma reorganização do período de formação inicial: retiramos a expectativa de iniciar as aulas ainda em outubro e não estabelecemos um novo prazo; deixamos o “fim de semana de formação” apenas para formação, e não mais para a escrita do PPP e substituímos algumas leituras programadas no início por outras sugestões que fossem mais orgânicas com o andar das discussões e das observações em outros EJA's.

Ao terminar a leitura de *Pedagogia do Oprimido*, estudamos os seguintes textos: de McKenzie Wark e Karen Eliot, *Um Manifesto do Hacking de Realidade ou Informação do Fora - Manifesto da Universidade Invisível voltado aos trabalhadores cognitivos*<sup>23</sup>, para pensar sobre a questão da propriedade intelectual de um ponto de vista marxista; de Istvan

---

<sup>23</sup> Tradução do Centro de Mídia Independente, disponível em: <http://www.midiaindependente.org/eo/red/2004/02/274075.shtml>

Mézarós, Educação para além do Capital<sup>24</sup>, para refletir sobre a possibilidade de superação do capital por meio da educação; Richard Sennett, A compaixão que fere<sup>25</sup>, para problematizar a questão do assistencialismo e de nossa posição socialmente desigual em relação a nossos educandos; o prólogo do livro de Marcos Bagno, A Norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade Brasileira<sup>26</sup> para problematizar a questão do preconceito linguístico. Discutimos também sobre o que era o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, a estrutura e história do Assentamento Zumbi dos Palmares, tomando por base os relatos dos militantes do movimento e as experiências dos integrantes do UOC.

Por nos sentirmos um pouco perdidos em relação a como levar o que havíamos lido no Pedagogia do Oprimido para a sala de aula, pensamos em incluir uma leitura sobre método Paulo Freire, mas este pensamento se perdeu e a leitura sobre método não aconteceu. Com isso, embora tenhamos lido muito sobre o contexto geral da educação, a relação professor-aluno, autoridade e autoritarismo, relações de dominação, estrutura de decisão dentro de processos educacionais, caridade e assistencialismo, cometemos um erro que a Magda Soares (SOARES, 2003) comenta como sendo frequente em propostas voltadas para a alfabetização: deixamos como secundário o aprendizado sobre a técnica de alfabetizar.

O tempo de preparação prolongou-se por mais 2 meses, ao final dos quais nos enfrentamos com a elaboração de nosso PPP . Este período foi importantíssimo não só para nos formarmos como educadores, mas especialmente para que nos constituíssemos como um Coletivo que tivesse premissas e objetivos comuns para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ele nos permitiu apurar um princípio norteador do Coletivo Zumbido, o da formação como busca do Ser-Mais e a compreensão da educação popular como um **processo**

---

<sup>24</sup> Disponível em [http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros\\_15.pdf](http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros_15.pdf)

<sup>25</sup> Quinto capítulo do livro de mesmo autor, chamado Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Ed. Record. p. 151-175.

<sup>26</sup> São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

## **formativo permanente:**

sendo caráter humano sabidamente inconcluso(Freire), seu processo de humanização estende-se ao longo de sua vida, de modo ininterrupto. Todo o seu (con)viver se acha atravessado de práticas formativas, nos mais variados espaços e ambientes comunitários e sociais(...). Ao que se deve acrescentar que não se trata de mera aquisição de conhecimentos, mas antes de um **processo praxístico (Marx) que comporta rumo, caminhos e posturas**. Eis por que não se trata apenas de se fazer coisas consideradas significativas, mas sobretudo de que estas apontem para um horizonte de contínua humanização e respeito pelo Planeta(...) (CALADO, 2008, grifos meus)

Por concordarmos com esta concepção de formação, e por compreendermos que um processo praxístico só se completa a partir de reflexões profundas sobre nossas práticas, sentimentos e posturas, o Coletivo sempre dedicou ao longo do tempo momentos específicos para formação, fosse para refletir sobre metodologias pedagógicas ou sobre nossas posturas e sentimentos frente ao trabalho e ao resto do grupo. A possibilidade de formação dos indivíduos dentro deste Coletivo de EP, nesta perspectiva, só foi possível pela vivência permanente do diálogo como um “encontro amoroso dos homens [e das mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”(FREIRE, 1983).

## **O Projeto-Político-Pedagógico inicial**

Depois de quatro meses de formação dos integrantes, decidimos elaborar a primeira versão do Projeto Político-Pedagógico do Coletivo Zumbido.

Tanto o CIEJA-CL como os outros grupos de educação popular com quem conversamos destacaram a importância de existir um documento que guiasse o trabalho pedagógico. Isto foi defendido também pelos integrantes do Coletivo que tinham formação universitária em licenciatura ou leituras prévias sobre educação. Foi ainda mais ferrenhamente defendido por quem já tinha alguma prática como educador, especialmente para um grupo de EP, em que sempre entram novos membros. Existia uma preocupação em não descaracterizar

o projeto de seus princípios político-pedagógicos, em não cair no extensionismo ou no assistencialismo, ou mesmo em uma proposta de mercantilização do ensino. O Projeto-Político-Pedagógico elencaria então os objetivos, os princípios e metodologias do grupo, e seu conteúdo deveria ser explicitado a todos os interessados em integrar o Coletivo Zumbido.

Porém, não era muito claro para nós o que seria exatamente um PPP e como escrevê-lo. Mesmo assim, programamos dois dias inteiros para discutir cada ponto que embasaria a redação do texto. Para começar a escrita, definimos:

que para a próxima reunião seria legal se cada um trouxesse um textinho sobre o que espera do [projeto de ] EJA, como forma de subsidiar a elaboração do PPP. Não precisa ser nada rebuscado, a forma de escrever pode ser livre e o texto pode ser curtinho. O importante é nos expressarmos sobre isso! Sobre a leitura, lemos um pouquinho do projeto mandado pela Joana.<sup>2728</sup>

Nestes trechos escritos individualmente, aparecem várias motivações que atestam a busca de cada um por construir relações diferentes entre as pessoas e com o conhecimento, uma forma diferente de viver e de pensar politicamente através da Educação Popular, no sentido de um processo de formação permanente na busca da humanização:

[sobre o PPP] eu espero que seja um direcionamento que esteja bastante comprometido com a efetividade prática do processo de alfabetização em si, sem com isso deixar de colocar como prioridade a construção de um processo que esteja de acordo com minhas convicções (e do resto do grupo) políticas. Na verdade é um pouco mais do que política, são convicções sobre o modo de levar a vida e construir relações com os outros como um todos.<sup>29</sup>

Alfabetizar pessoas, não porque eu acredite que sem isso elas sejam menos inteligentes ou menos capazes, mas porque o domínio da escrita em nossa sociedade é uma arma bastante potente na hora de transformá-la. É possível e até desejável que isso represente uma melhora nas condições de trabalho dessas pessoas, uma possível "ascensão social", que para mim é um objetivo secundário e bastante importante para a vida das pessoas, porque eu não quero esperar a dita "revolução" para que as pessoas tenham melhores condições de vida - e na verdade, eu acredito que melhores condições de vida são melhores condições de escolha, e portanto maiores possibilidades (possibilidades, sempre possibilidades) de pensar sua participação e atuação política na sociedade.<sup>30</sup>

Vejo o EJA como um meio de gerar mudanças. Uma das coisas que mais me incomodava

---

<sup>27</sup>GOMES, Felipe B. Reunião 24/11. 25 de novembro de 2011. Arquivo do grupo.

<sup>28</sup>O "projeto mandado pela Joana" citado no trecho é o Projeto Pedagógico do grupo que deu aulas no Assentamento do MST Milton Santos, citado no início deste capítulo. Este foi um dos projetos que participou da nossa primeira atividade de formação, em agosto de 2011.

<sup>29</sup>TINTI, Eduardo O. [EJA\_ZUMBI] horario e tarefinha. 30 de novembro de 2011, Arquivo do Grupo

<sup>30</sup>DI GIANNI, Isadora F. Tarefa, a próxima reunião e uns ajustes pro dia do PPP. 29 de novembro de 2011. Arquivo do grupo.

há um tempo era a sensação de impotência frente a um mundo que (...) "está de ponta cabeça"(...), não queria ficar apenas imaginando a dita 'revolução' e esperando o dia do acontecimento..(...)O EJA pode ser um grupo de 10 ou 12 alunos da UNICAMP que se dispuseram a alfabetizar um número x de pessoas no zumbi, mas eu tenho certeza que tudo que aprendermos uns com os outros será um grande acontecimento para cada um deles e para cada um de nós.<sup>31</sup>

acho que meu interesse e também meu pensamento tático a respeito da vida e da possibilidade de construir uma outra forma de ser, hoje em dia acho que se atrela bem aquela ideia que andamos discutindo de poder popular ou seja, acho interessante começarmos a nos desprender do braço do Estado, ainda que sem abandonar a luta nesse espaço, no sentido de começar a criar autonomia sobre essas funções que acreditamos ser essenciais para formação humana que defendemos, como por exemplo a educação, realmente gerar experiências autogestão com uma metodologia que acreditamos poder gerar fruto diverso do que vemos hoje.<sup>32</sup>

Penso muito em ser professor, e não faz sentido pra mim lecionar dentro da lógica (no âmbito individual e social) a que o nosso ensino tradicional está submetido. (...) Quero estar com pessoas pra pensar os processos que envolvem a formação da consciência, e ser alvo desse processo coletivo, com os educandos e os educadores.

Quero tentar construir um espaço de participação direta dos envolvidos, ao máximo. E tentar descobrir como é que é possível romper com a maneira de compreender o mundo e agir nele que nos foi ensinada.(...)

Assim, quero ver se é possível suscitar discussões e reflexões acerca de nossas vidas (educadores e educandos) a partir de algo aparentemente tão pontual como a alfabetização, sem deixar de lado nem um nem outro.

Tentar contribuir na formação ampla dos educandos, ainda que eu suspeite que eles é que contribuirão muito mais na minha.<sup>33</sup>

A EJA também difere de tudo do que esperamos da Universidade. Com ela, não passamos uma "borracha" nos problemas da educação e começamos a encarar o futuro como algo da "juventude", mas da sociedade. As pessoas que buscam a EJA para aprender, também buscam sua inserção e participação na vida social deste País, independente de como o vejam. Contudo, continuam a ter esse direito negado, ou, quando o tem, são infantilizadas pela sociedade. A EJA também faz parte dos problemas estruturais da educação brasileira - e até mesmo da concepção de educação como um todo - e uma atitude que procure mudar essa realidade também é digna.<sup>34</sup>

Eu acho que o projeto de EJA tem que levar em consideração o fato de ser feito em um assentamento do MTST. Não digo que por isso deva ter como base os mesmos valores que o MTST prega, mas tem que ser considerado que os assentados participam de um movimento social pela luta por moradia. Desta forma, o [projeto de] EJA deveria vir também no sentido de ajudar na organização dos assentados. Me agrada muito a ideia de poder popular.<sup>35</sup>

Inicialmente, durante a escrita do PPP, todo o Coletivo dormiria no Espaço Cultural do Assentamento. Porém, uma chuva de verão destruiu metade das paredes e das telhas, o que

---

<sup>31</sup>CATHARINI, Tatiana. Tarefa, a próxima reunião e uns ajustes pro dia do PPP. 29 de novembro de 2011. Arquivo do grupo.

<sup>32</sup>DAMHA, Migual. Tarefa, a próxima reunião e uns ajustes pro dia do PPP. 30 de novembro de 2011. Arquivo do grupo.

<sup>33</sup>HEER, Bernardo G. S. Tarefa, a próxima reunião e uns ajustes pro dia do PPP. 1 de dezembro de 2011. Arquivo do grupo.

<sup>34</sup>GOMES, Felipe B. Meu textinho do EJA. 30 de novembro de 2011. Arquivo do Grupo

<sup>35</sup>RODRIGUES, Pedro C. Meu textinho do EJA. 1 de dezembro de 2011. Arquivo do Grupo

inviabilizou o plano de imersão. Programamos então dois dias inteiros de reunião no Assentamento, dormindo em nossas próprias casas. Fazer estas reuniões no local onde daríamos aulas foi de grande valia, não só porque esta foi a primeira experiência do Coletivo inteiro no local, mas principalmente porque tivemos a presença por mais de uma hora, do senhor D., um dos moradores que estava mais empolgado com o começo da “escola” no Zumbi.

Pedimos o auxílio de Dona Eda Luiz (Dona Eda), diretora e coordenadora do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – Unidade Campo Limpo (CIEJA-CL, que se propôs a vir no segundo dia de discussão.

O planejamento para os dois dias de reunião era:

dia 6:  
(...)  
- 10:00 - 12:00. discussão sobre os objetivos do projeto  
- 12h - almoço (...)  
- 15h - 18h. discussão sobre metodologia do projeto  
(...)  
dia 7:  
-9h - conversa com a dona eda. (a ideia é que isso se prolongue até o almoço)  
- pós almoço - discussão sobre os princípios do coletivo/ projeto. <sup>36</sup>

Para estruturar a escrita inicial do PPP, utilizamos a mesma estrutura do PPP do “Projeto Educacional Popular Machado de Assis”<sup>37</sup>. Esta escolha se deu porque eu fizera parte do grupo que o escreveu e o colocou em prática, e portanto essa era a experiência mais próxima que alguém do nosso Coletivo tinha de um PPP.

Das discussões do primeiro dia, ficaram escritos os objetivos. Eram eles, em ordem hierárquica:

---

<sup>36</sup>TINTI, Eduardo O. Saída para o PPP. 5 de dezembro de 2011. Arquivo do Grupo.

<sup>37</sup>“O [Projeto Educacional Popular] Machado de Assis é um projeto educacional voltado para pessoas de baixa renda que funciona na Unicamp. O projeto trabalha os conteúdos do ensino médio de maneira transdisciplinar, se embasando no método de Paulo Freire.” - Este Projeto, como já explicitado no capítulo 1 deste trabalho, foi escrito no segundo semestre de 2006, como uma reformulação do então Cursinho Popular “Machado de Assis”, e existiu dessa forma durante o ano de 2007 e o primeiro semestre de 2008, mais informações e seu PPP podem ser acessados pela página: <http://machadodeassis.wikispaces.com/>

- 1 – Alfabetização dos educandos, não apenas juntando palavras, mas buscando um entendimento geral das várias formas da linguagem escrita, iniciando pela textual e matemática, e gradativamente buscando outras formas (mapas, tabelas, fórmulas químicas, etc). Entendemos a alfabetização como mais uma possibilidade de leitura de mundo para os educandos, que pode ajudá-los tanto em reivindicações e lutas contra as opressões, como em uma melhoria da qualidade de vida.
- 2 - Fomentar discussões políticas em sala de aula, seja com acontecimentos da aula, com fatos do cotidiano, datas marcadas(ex: 8 de março, 20 de novembro), ou acontecimentos de grande repercussão. Isso não deve se limitar a uma aula, um único espaço: deve permear todas as aulas e discussões, e a postura dos educadores deve ser sempre convergente com o princípio da horizontalidade e da crítica.
- 3 – Realizar, com periodicidade fixada, um espaço de construção coletiva dentro do EJA, com participação de todos os membros envolvidos (ex: Assembleias, planejamento do curso, etc).
- 4 - Fazer eventos do EJA para além do espaço das aulas, buscando uma relação menos “bancária” para além da sala de aula entre educadores e educandos.
- 5 – Estimular a participação dos educandos nas aulas não só na participação corriqueira, mas como educadores também, para que eles se coloquem e se sintam autores, reforçando sua auto-estima.
- 6 – A cada início de ciclo ( semestre?Ano?), os objetivos dos educandos devem ser fixados e somados a estes acima. (DI GIANNI, 2011)<sup>38</sup>

O primeiro e principal objetivo traz nossa concepção inicial de alfabetização: ainda víamos a alfabetização apenas em seu valor de uso. Reforçando isto, está o segundo objetivo, que fala sobre “fomentar discussões políticas em sala de aula”, como se o próprio estudo e a leitura da palavra fossem descolados de “discussões políticas” e não pudessem ser em si uma parte intrínseca a leitura do mundo (FREIRE, 1989). Este segundo ponto foi colocado porque havia uma preocupação sobre como conseguiríamos produzir conscientização em – destaque para a preposição - nossos educandos ao mesmo tempo em que ensinaríamos a ler e escrever, de maneira que a discussão não fosse colocada como um momento a parte da aula.

O terceiro objetivo referia-se a nossa preocupação em incluir os educandos em nossas decisões. Imaginávamos que ter momentos periódicos de decisão coletiva ajudaria que todos se posicionassem frente ao processo, e para nós era óbvio – o óbvio que quase sempre se mostra inexistente na educação – que o melhor formato de decisão coletiva era a assembleia. Manifestamos desde este momento nosso desejo de que os educandos participassem do planejamento pedagógico, embora não tivéssemos muita clareza sobre como fazer isso.

---

<sup>38</sup>DI GIANNI, Isadora F. PPP inicial. 01 de março de 2012. Arquivo do Grupo

O quarto objetivo visava criar uma convivência mais orgânica entre educandos e educadores. Acreditávamos que apenas a convivência em sala de aula não nos possibilitaria um convívio próximo com os educandos. Ainda que quiséssemos construir um modelo diferente de ensino, ainda colocávamos a sala de aula como oposta a vida, uma espécie de “mal necessário ao processo de aprender a ler e escrever”. Por isso fizemos vários momentos extra-aula para proporcionar essa convivência. Churrascos, mutirões, passeios a museu e teatro, no qual conversávamos, brincávamos, cozinávamos, cantávamos... Tudo isso foi bastante importante na aproximação com os educandos. O que não sabíamos é que a sala de aula seria muito mais central à relação humanizadora entre nós.

O quinto objetivo referia-se ao princípio de valorização do conhecimento e da cultura popular - a troca de saberes, inerentes a EP. A época, tínhamos nossas dúvidas sobre a possibilidade de que esse objetivo pudesse ser contemplado na sala de aula. Nos mutirões de reforma do Espaço Cultural e nas confraternizações, éramos de fato totalmente educandos, analfabetos em construção, culinária e limpeza de cozinha em larga escala. Queríamos ter outros momentos em que os educandos fossem educadores, e para isso imaginamos oficinas tocadas por eles, em que pudessem ensinar o que soubessem para nós e para a comunidade. Embora esta ideia seja bem interessante e infelizmente não tenha se concretizado, o objetivo de colocar os educandos como educadores foi contemplado na própria relação em sala de aula, todos os dias. Quando se escuta pessoas com nome, cor, cheiro e voz, com história, argumentação e inteligência, contando sobre como “fazer a feira” buscando comida no lixo, ou como funciona a colheita do café – de grãos vermelhos, e não marrons -, ou como se constrói uma fossa bem estruturada para sua casa não cair no próprio cocô, se olharmos para aquela figura de lápis na mão como gente, se realmente a escutarmos e sairmos de nossas pretensões a superioridade burguesa, como não pensar a cada vez que eu joga fora um tomate

se ele realmente está tão podre que eu não possa comer? Como não olhar para aquele pó marrom e imaginar o que mais além de que o grão é vermelho eu não sei sobre o café? Ou como não pensar, a cada aperto no banheiro, no quão incapaz de lidar com a minha própria existência eu sou de uma maneira completa, já que não lido nunca com meus próprios dejetos? Nessa disciplina, a materialidade, nós educadores éramos todos analfabetos. Se ensinamos a escrever a palavra “café”, aprendemos agora que ela é vermelha.

Como a intenção era de que o PPP fosse um documento que perdurasse por toda a existência do coletivo Zumbido, deixamos o sexto objetivo, que se referia a possibilidade de incluir os objetivos específicos dos educandos, por não sabermos ainda quem seriam e quais suas razões para buscar alfabetização. Quando os conhecemos, as motivações para alfabetizarem-se eram tantas que realmente seria impossível imaginar. Quanto mais contato eu tenho com alunos da EJA, mais eu ouço motivos novos: tirar carteira de motorista, ler história pro neto, achar as letras bonitas, jogar melhor jogos de azar.... E muitos vão para sair de casa, mudar a rotina, socializarem-se.

A segunda discussão do dia, chamada “metodologia”, se referiu mais a estrutura mínima de funcionamento do Coletivo. A partir do compartilhamento de nossas possibilidades individuais de dedicação ao trabalho, delimitamos:

No mínimo [aulas] 3 vezes por semana, [para] 1 turma só; isso só seria fechado depois de conversarmos com as pessoas[os educandos]( [...] levar em conta afinidades, horários, segurança das pessoas e possíveis falhas)  
(cada [educador] iria uma vez por semana)  
[todos os educadores fariam] reunião ordinária com todos juntos 1 vez por semana no almoço  
[todos os educadores teriam que dedicar]Tempo para preparação de aula (só entre a dupla[ou trio])<sup>39</sup>

Falamos sobre nossa preferência pelo uso de mesas coletivas para os educandos e a opção pelo uso de temas geradores. Elencamos, a partir das visitas feitas ao Assentamento no semestre anterior e da conversa com o senhor D, algumas palavras escutadas com mais

---

<sup>39</sup>DI GIANNI, Isadora F. PPP inicial. 01 de março de 2012. Arquivo do Grupo

frequência e que suscitavam em nós a possibilidade de discussões interessantes, para pensar em propostas de tema gerador. Não foi para nós um critério, neste momento, as características das palavras para o processo de alfabetização, simplesmente porque isso nem nos passava pela cabeça. As palavras foram:

Criança, escola, trabalho, aposentadoria, arrependimento, fome, luta, aluguel, ajudar, dinheiro, barracão, saúde, migração, saudade, TV, ônibus, moradia, deus, marido, espera, esperança, fé, paciência.<sup>40</sup>

De acordo com o que acreditávamos ser a nossa possibilidade, escolhemos trabalhar sempre com, no mínimo, dois professores em sala. A opção por dois professores foi feita por dois motivos: primeiro, a maioria de nós não tinha nenhuma experiência docente, e se sentia bastante inseguro de estar sozinho em sala de aula; segundo, compreendíamos que ter dois professores dialogando juntos em sala de aula era uma forma de quebrar com o imaginário do professor como detentor de uma única verdade. Contribuiu para esta escolha a observação do CIEJA-CL, no qual todas as aulas do Ensino Fundamental II são ministradas por dois professores, e a divisão das aulas é por área do conhecimento, e não disciplina. As duplas/trios de professores foram fixadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada um.

Decidimos iniciar também por dividir as aulas apenas em português e matemática. A escolha de trabalhar com estas duas áreas não pretendia excluir de todas outras áreas do conhecimento, e conteúdos de Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Ciências Naturais também estariam presentes. A ideia, porém, era focar o planejamento de conteúdos no desenvolvimento do que acreditávamos serem as linguagens básicas – a escrita da língua e a escrita matemática. A quantidade de aulas de português e matemática foi definida com os educandos, em assembleia: no primeiro semestre, havia duas aulas de português e duas de matemática, e no segundo, com a entrada de mais educadores, passamos a dar três aulas de português e duas de matemática.

---

<sup>40</sup>DI GIANNI, Isadora F. PPP inicial. 01 de março de 2012. Arquivo do Grupo

Para que as duplas/trios fizessem um trabalho de maneira conjunta em relação aos conteúdos escolares de português e matemática, organizamos uma divisão por frentes de trabalho: a Frente de Português e a Frente de Matemática.

No segundo dia de elaboração do PPP, logo pela manhã, chegou a Dona Eda e um professor do CIEJA-CL. Falou-se sobre assembleias, decisões coletivas, respeito aos educandos, aprender a ouvir o outro, roda de conversa... A conversa ia tranquila, até começamos a perguntar sobre metodologia, e então perdemos o chão: ambiente alfabetizador, Emília Ferreiro, letra bastão e letra cursiva, caligrafia, relação entre som e escrita, caderno como forma de organizar registro, estimular a memória dos educandos, famílias silábicas, vogal, consoante, diário de classe para que nos organizássemos... Era um mundo de coisas sobre as quais nunca tínhamos pensado, ou que havíamos descartado por cairmos num certo “senso comum revolucionário” de que os métodos escolares são apenas disciplinadores e autoritários. Foi nesta conversa que tivemos o primeiro estalo de que não sabíamos por onde começar – e agora, nos restava anotar tudo o que ouvíamos. Mas o estalo ainda foi baixinho aos nossos ouvidos.

Na última atividade prevista, sobre princípios, discutimos dois eixos fundamentais do Coletivo, que transpassaram todo o trabalho:

- Estar presente no Zumbi, tentando subverter não só o conteúdo das atividades, mas também na forma mercadológica e “bancária” da extensão e da educação, tentando ouvir sem se suprimir (equilíbrio entre a expressão do outro e sua própria) até para conhecer o outro; (...) [criação de um] diálogo real, para além das aulas e para coisas concretas (...) (...)
- princípio da horizontalidade, enquanto construção coletiva, (...) [a] ser construída aos poucos (...)

O primeiro princípio elencado se referia a uma relação com a comunidade que se desse de maneira não-extensionista, no sentido da crítica freireana já assinalada nesta monografia ao conceito de “extensão” (FREIRE, 1983).

E o segundo princípio, da horizontalidade nas relações, destaca a importância da construção coletiva. Jamais dividimos o trabalho entre cargos ou funções hierarquizadas. Para que isso se mantivesse, era imprescindível que todos os integrantes se comprometessem a não estar apenas nas aulas que davam, mas também no máximo possível de espaços e reuniões. Para cada tarefa necessária, tirava-se rotativamente um ou alguns responsáveis para executá-las. A rotatividade foi importante para que todos aprendessem como manejá-las e se sentissem capazes de colocar-se perante ao trabalho do grupo, bem como para que o grupo não dependesse de nenhum integrante em especial para manter o bom funcionamento.

Este debate de dois dias, mais do que o documento em si, foi o nosso ponto de partida. Não considerávamos ainda que o PPP estivesse terminado enquanto documento. Sentíamos também que nossos estudos teóricos tinham alcançado uma certa maturidade que só avançaria com o trabalho pedagógico em si. De fato: a lacuna daquele momento, que era a metodologia, só se tornou para nós um percebido destacado em si (FREIRE, 1983) quando estávamos com um giz na mão, uma lousa na frente, e nenhuma ideia do que fazer.

Com o Projeto Pedagógico delineado e as primeiras decisões tomadas, após as férias universitárias, no fim de fevereiro de 2012, voltamos a nos reunir para organizar o início das aulas. Planejamos todos juntos as primeiras atividades, que foram: o mutirão de reforma do espaço, a confraternização, a roda de conversa de apresentação, a assembleia<sup>41</sup>, o “diagnóstico”<sup>42</sup>, a confecção de um caderno, a distribuição do material de uso individual e a primeira discussão em aula: a desnaturalização da escrita.

A confraternização foi marcada para o domingo anterior ao início das aulas, aberta a comunidade, com churrasco pago por nós, cerveja, refrigerante e muita música. Convidamos as pessoas batendo de casa em casa, tomando o cuidado de chamar aquelas que já sabíamos

---

<sup>41</sup> Assunto que será trabalhado com profundidade mais adiante.

<sup>42</sup> Assunto que será trabalhado com profundidade mais adiante.

que tinham interesse em voltar aos estudos. Levamos também nossos entes queridos: filhos, namorados, amigos. Tinha esta atividade como finalidade a aproximação inicial com nossos futuros educandos, a divulgação para toda a comunidade de que estavam começando as aulas para adultos e a coleta de alguns dados básicos dos interessados – nome, endereço, se estudou e até qual série.

Alguns familiares e mesmo algumas crianças ficaram animadas com uma escola na comunidade, e apareceram no churrasco de apresentação dos educadores, buscando reforço escolar. Embora esta demanda tivesse aparecido em algumas das entrevistas de triagem feitas por nós ainda em 2011, não imaginamos que, ao divulgar as aulas para os adultos, as crianças fossem aparecer pedindo para frequentar as aulas e nos vimos sem saber o que responder. Colocamos então como pauta da primeira assembleia que pretendíamos realizar.

A festa foi animada<sup>43</sup>, a comida acabou em menos de 10 minutos, o som foi longe e os interessados, muitos. Este formato de aproximação conquistou, inicialmente, a simpatia e a confiança da comunidade na “escola” - como chamavam a nós e ao Espaço Cultural a partir daquele momento. Cada um tinha histórias muito diferentes.

O pessoal do CIEJA-CL esteve presente e levou vários materiais de papelaria, como lápis, caneta, cadernos, folhas de sulfite, lápis de cor, apontadores, réguas e borrachas. A Dona Eda conversou com muitas pessoas, estimulando os adultos que voltassem aos estudos e a nós que fotografássemos e registrássemos tudo.

---

<sup>43</sup>HEER, Bernardo G.S. [EJA\_ZUMBI] avaliação sobre o fds. 11 de março de 2012, Arquivo do grupo

## **CAPÍTULO 3 - O TRABALHO PEDAGÓGICO E A VIVÊNCIA DAS CONTRADIÇÕES**

### **A organização do espaço físico das aulas**

O espaço programado para darmos aulas era o Espaço Cultural existente no assentamento, construído em conjunto pelos moradores e pelo “Uma Outra Cultura” e pintado pelos moradores e por um coletivo de grafiteiros. O espaço era de madeirite, como todas as casas e para utilizá-lo como sala de aula tivemos que reformá-lo muitas e muitas vezes com os moradores, pela fragilidade de qualquer barraco de madeirite. Mesmo arrumado, a situação era precária, com pontos de infiltração de água e poeira, muita poeira. O banheiro nunca foi terminado, e quando precisávamos, utilizávamos os banheiros das casas de educandos ou de vizinhos ao Espaço.

Nós, o pessoal do UOC e os coordenadores locais do MTST tínhamos as chaves do Espaço Cultural, onde havia duas mesas desmontáveis (necessidade advinda do uso do espaço por diversos grupos) que foram construídas coletivamente no primeiro mutirão<sup>44</sup> de reforma do Espaço, com os educandos. Eram desmontáveis, necessidade de um Espaço usado por vários grupos, para muitos fins diferentes. A ideia de se usar mesas coletivas era de que todos se sentassem juntos, podendo ver uns aos outros, conversarem e ajudarem-se nas lições, trocando experiências, leituras do mundo e da palavra.

As cadeiras foram conseguidas pelos próprios moradores na primeira semana de aulas através de doação. Eles se dirigiram a uma escola próxima e pediram cadeiras e carteiras. As carteiras, que ficavam no Espaço não foram usadas. Do CIEJA– CL ganhamos uma pequena lousa e os primeiros armários. No segundo semestre de 2012, ganhamos também uma estante

---

<sup>44</sup>HEER, Bernardo G. S. [EJA\_ZUMBI] Caronas e presenças esse sábado e domingo. 10 de março de 2012, Arquivo do grupo.

linda e imensa, do CIEJA-CL, e mais um armário, da Luciana, uma das educadoras.

A criação de um ambiente alfabetizador, por nós almejada desde a primeira vez em que ouvimos o conceito, através da Dona Eda, só foi colocada em prática para valer durante o segundo semestre de 2012. Gradualmente conseguimos nomear todos os objetos existentes no espaço da sala de aula com placas onde seus respectivos nomes estavam escritos em letra de forma; instalamos um calendário e pintamos os nomes dos alunos e dos professores em letra de forma maiúscula na parede. Pintamos também um alfabeto com as letras de forma e manuscrita, maiúsculas e minúsculas. Ao longo do semestre, alguns trabalhos em papel kraft e cartolina, feitos pelos alunos, foram sendo expostos nas paredes. Além disso, a estante foi montada e ganhou muitos livros, transformando-se numa pequena e rica biblioteca. Ao final de 2012, o fundo rosa da madeirite estava preenchido por letras, cores, números, imagens, desenhos: estava viva a sala de aula.

Em nossa relação com o espaço explicitaram-se contradições. Muitas vezes, chegávamos para dar aulas e faltavam as paredes e as telhas, levadas pelo vento. Outras vezes, encontrávamos o Espaço tomado por pneus usados em atos do MTST, material de construção, roupas, brinquedos e livros conseguidos de doação, e toda sorte inacreditável de objetos quebrados que se pode imaginar. Nesses momentos perguntávamos de quem era o espaço? Nosso? Dos assentados?

As contradições de classe entre nós, educadores, e nossos educandos se manifestaram materialmente no espaço cultural construído. Nós, os educadores, éramos alunos da universidade envolvidos em um projeto de extensão com o qual nos comprometíamos durante o semestre letivo. Findo esse período, nos afastávamos do assentamento, retornando a ele ao final de nossas férias. Essa diferença social, além de evidenciar nossa dificuldade de identificação como classe com nossos educandos, nos trouxe problemas em relação à

manutenção do espaço que foi depredado várias vezes, tanto por “brincadeiras” das crianças como para furto dos lanches e de produtos de limpeza, sempre que passávamos muito tempo sem usá-lo. Nesses períodos, o Espaço permanecia trancado à comunidade, embora tivesse sido erguido com sua participação e sido originalmente proposto como Espaço Cultural do Assentamento.

## **As primeiras atividades e os primeiros descompassos**

### **A roda de conversa**

No dia 13 de março de 2012, terça-feira seguinte ao churrasco, foi feita a roda de conversa de apresentação<sup>45</sup>, da qual participou metade dos educadores. Primeiramente, educadores e educando reunidos em um grupo único, se apresentaram brevemente. Em seguida, apresentamos nossa (não) proposta como educadores, expondo que tínhamos um método diferente da escola. Os educandos gostaram disso, a princípio, e alguns contaram histórias terríveis de humilhação na escola.

Depois, reunidos em grupos menores com um educador em cada grupo, as apresentações pessoais foram mais demoradas. Em cada agrupo, conversamos sobre as trajetórias de vida de cada educando, ganhando, cada uma dessas pessoas, corpo e voz no grupo. Foram registradas algumas palavras ditas por elas, a fim de ajudar nas propostas de tema gerador que encaminharíamos para a segunda assembleia.

No dia da roda de conversa, algumas mulheres que tinham filhos, por não ter com quem deixá-los, levaram-nos, o que colocou uma de nossas educadoras fora da conversa com os adultos para cuidar das crianças. Embora não tivéssemos como dar conta da demanda com uma atividade minimamente estruturada para os pequenos, garantindo a permanência dessas mulheres, elas foram acolhidas. Mais uma vez, nos deparávamos com as crianças e mais uma

---

<sup>45</sup> GOMES, Felipe Barbosa. [EJA ZUMBI] Relato do dia 13/03. 13 de fevereiro de 2012. Arquivo do Grupo.

vez lembramos que a questão seria tema da assembleia marcada para o dia seguinte.

## **A Primeira aula**

Na segunda-feira seguinte, dia 19 de março, iniciamos as aulas em si. No carro, indo para o Assentamento, eu e minha dupla, o Eduardo, compartilhamos uma certa insegurança, um certo frio na barriga.

Fizemos um diagnóstico<sup>46</sup> acerca dos conhecimentos dos educandos sobre a escrita, e tomamos um susto – a maioria dos nossos educandos estava em estágio de alfabetização bem mais avançado do que imaginávamos, quase todos escrevendo em letra cursiva.

Uma de nossas educandas, cuja história mais tinha nos tocado, L., era a única que não conhecia nem os algarismos e uma das poucas que não escrevia nem o próprio nome, mas demonstrou ter problemas de baixa visão, dado que não conseguia enxergar a linha do lápis no papel. Ela ficou bem triste e quis desistir. Eu, que já havia estudado sobre educação especial no curso de Pedagogia e gosto muito do tema, não deixei: peguei uma folha branca, dei a ela um giz de cera preto e grosso, e pontilhei seu nome e os algarismos para que contornasse. No relato, deixei orientações para que os outros educadores levassem material impresso em grandes letras para ela, além da inclusão na lista de compras de uma lupa. A trajetória da relação entre nós e essa educanda em especial, gerou posteriormente um debate central ao nosso trabalho, que será retomado mais a frente.

Realizamos, em seguida, uma atividade sugerida pelo pessoal do CIEJA-CL: a confecção do caderno. Mostramos vários materiais diferentes, como canetinha, tesoura, lápis de cor, cola, régua, para que os educandos criassem uma capa personalizada de um caderno que eles mesmos montariam com folhas de sulfite. A maioria dos educandos resistiu, mas acabou fazendo e alguns até gostaram e continuaram em casa. A ideia, porém, de usar o

---

<sup>46</sup>Este tópico será abordado de maneira mais aprofundada no trecho Avaliações dos educandos.

caderno sem pauta foi refutada por quase todos os educandos, que fizeram questão de um caderno pautado. Ao final da aula, junto com os lápis e borrachas e com o caderno sem pauta que haviam feito, levaram para casa também os cadernos pautados que tínhamos recebido do CIEJA-CL.

Então chegou o momento da primeira discussão: a desnaturalização da escrita. Levamos várias imagens de alfabetos e formas de registro de contagens de diferentes culturas, esperando que isso suscitasse uma grande conversa sobre como a escrita não era natural. Dado que o debate espontaneamente não aconteceu, e os alunos ficaram em silêncio, olhando para nossa cara, começamos a fazer algumas perguntas, para tentar provocá-los. Alguns educandos a partir disso até se envolveram no debate proposto. Mas os mais tímidos, as crianças do reforço e todos os adultos que tinham demonstrado, pelo “diagnóstico” que tinham pouco ou nenhum domínio da escrita – que era exatamente o que achávamos que ia ser a maioria - ficaram perdidos e quietos. No meio disso, fomos percebendo o nascimento da desconfiança neles.

Depois das duas primeiras semanas, era considerável o número de alunos que não iam mais às aulas. Por que isso estava acontecendo?

O afastamento dos alunos, com o passar do tempo, levou-nos a considerar que, mais do que uma aproximação com os educandos, estava em jogo a construção de nossa relação com eles. Churrasco, sambinha, conversas respeitadas e assembleias podem até ser suficientes para a construção de uma relação entre militantes e amigos, mas não se mostraram suficientes para uma relação entre educador e educando. Faltava-nos saber o mais fundamental, o que era a essência de nossa atuação: o que é ser educador popular.

### **Educadores em formação**

Durante o ano de 2012, nunca deixamos de fazer encontros como os de 2011,

em que discutíamos um texto específico e/ou pensávamos politicamente em nossa prática como educadores. Lemos por exemplo *Alfabetização e Miséria*<sup>47</sup>; partindo dos conceitos anarquistas e marxistas, fizemos um debate sobre o que é liberdade; discutimos o porquê de atuar em movimentos sociais. Mas esse tipo de discussão ganhava agora uma urgência menor, visto que já tínhamos premissas estabelecidas e havia agora outra demanda, mais urgente.

Uma outra prática de formação que sempre existiu foi o compartilhamento, via e-mail ou conversa, de leituras e discussões que um integrante achasse interessante ao trabalho. Isso gerava alguns debates que eventualmente se transformavam em formação sistematizada e aprofundada pelo Coletivo. Essa prática enriquecia cada um de nós, mas obviamente não era suficiente. Restava-nos entender como concretizar nossas premissas políticas no trabalho pedagógico.

Nas primeiras semanas de aulas, a demanda de trabalho era infinita. Tínhamos problemas de infraestrutura básica que nos absorviam muito, como os mutirões para reconstrução do Espaço Cultural. A questão do que fazer com os filhos dos alunos também nos preocupava. A estrutura do trabalho ainda estava se edificando: levamos um tempo em criar uma metodologia de registro que fosse prática, como já explicitado no Capítulo 1, os planejamentos das aulas tomavam muito tempo das duplas/trios por conta da nossa inexperiência e demoramos um pouco em conseguir organizar as reuniões ordinárias de maneira a aproveitar seu tempo ao máximo. Além disso, passávamos um bom tempo pensando sobre por que perdíamos tantos educandos e planejando conversas com eles para que voltassem. Procurávamos as pessoas que haviam abandonado as aulas para perguntar o que estava acontecendo, se poderíamos ajudar. Seria por causa das crianças em sala? Dos filhos? Do trabalho? Do cansaço? Das aulas em si?

---

<sup>47</sup> FREIRE, P. *Alfabetização e Miséria*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1534#page/1/mode/1up>

O trabalho em sala de aula exigia mais formação sobre metodologias de alfabetização. Sentindo a urgência em correr atrás do prejuízo, nossa primeira atitude foi buscar respostas mais imediatas: algumas vezes elaboramos perguntas em reunião ordinária, encaminhadas por um ou dois de nós para alguém que tinha experiência: a professores da Faculdade de Educação, a familiares e amigos que trabalharam com alfabetização e/ou EJA, e principalmente ao pessoal do CIEJA-CL, com quem tínhamos já parceria e facilidade de contato, visto que eu fazia estágio lá.

perguntar:  
faz sentido ficar treinando separação de sílabas?  
faz sentido dar caderno de caligrafia pra eles como trabalho extra? ou espera alguém pedir?  
como trabalhar leitura com eles, pra não ser infantil e ser fácil?  
como trabalhamos letra cursiva, de forma e de imprensa?<sup>48</sup>

Estas perguntas acima citadas foram elaboradas pelo Coletivo na terceira semana de aulas. Perguntas como “faz sentido ficar treinando separação de sílabas?” ilustram bem o quão perdidos estávamos em relação ao objeto central de trabalho, a escrita.

O retorno das questões também era problemático: era oral e acontecia na reunião ordinária seguinte, e por isso não durava nem meia hora. De vez em quando, quem buscava o especialista elaborava um texto por conta própria com suas impressões. Com isso, não tínhamos acesso às bases teóricas que fundamentavam as respostas, estas passavam pela interpretação de um ou dois integrantes do grupo e não dedicávamos tempo suficiente para discutir com profundidade as dificuldades que enfrentávamos.

Essas tentativas de resolver nossos dilemas mais imediatos ajudaram um pouco, mas não deram conta de preencher a cratera de formação. A partir das respostas que obtínhamos, testamos caminhos. A primeira questão que era clara para os educadores era que alguns conteúdos eram imprescindíveis aos educandos, tanto pelo seu desejo de aprender como pelo

---

<sup>48</sup> HEER, Bernardo G. S. [EJA\_ZUMBI] assuntos pra Isa ver com Dona Eda. 29 de março de 2012. Arquivo do grupo.

seu uso - como por exemplo, as quatro operações matemáticas.

Com algumas semanas de trabalho, nos deparamos com um problema: para muitos conteúdos, não tínhamos os educadores uma abordagem minimamente coerente, explicando muitas vezes de maneira contraditória a mesma coisa. Isso veio à tona em meio ao relato de uma das aulas de matemática, sobre como tratar o ensino da subtração. Enquanto uma das duplas de educadores da matemática sempre questionava os educandos sobre a linguagem de “emprestar” nas contas, buscando desnaturalizar a simples memorização da operação para trabalhar com os conceitos matemáticos por trás, a outra dupla se utilizava exatamente desta linguagem, dando um nó na cabeça dos educandos. Surgiu então o debate de que métodos usaríamos, e deste desaguamos num outro, sobre qual concepção de matemática norteava as aulas. Decidimos que nosso papel não era simplesmente ensinar os educandos a operarem contas - até porque, muitas vezes eles faziam isso melhor do que nós - e sim que eles precisavam entender como ler e escrever matematicamente, apropriando-se dos conceitos e abstrações da matemática formal. Isso exigiu que nós mesmos voltássemos a estudar matemática básica, buscando os conceitos esquecidos em meio à nossas automatizações. Durante nosso trajeto, reencontramos vários conteúdos anteriormente taxados por nós como “decorebas de escola”, e nos demos conta de que eram fundamentais à construção conceitual da matemática em si - por exemplo, o estudo das casas decimais. Estes debates foram amadurecendo e no fim de abril, decidimos fazer um planejamento de progressão de conteúdos coletivo, primeiramente entre os educadores que lidavam com cada uma das linguagens com que estávamos trabalhando (a matemática e a escrita) e posteriormente com todos os educadores, dando continuidade à redação de nosso Projeto-Político-Pedagógico.

A visão mais panorâmica dos conteúdos, oportunizada pelo planejamento de sua progressão, explicitou dúvidas mais interessantes: que conteúdo precede qual? Devemos

estudar noções de maior e menor? Devemos estudar com eles análise sintática ou classes gramaticais? Como explicar quando usamos “s” ou “z”?

Continuamos recorrendo por um tempo a especialistas, mas desta vez, ao invés de lista de perguntas, pedíamos dicas de leitura.

No início de setembro, organizamos dois momentos específicos para o estudo de questões metodológicas: um sobre a escrita e outro voltado para a linguagem matemática. Ambos foram organizados por dois integrantes do Coletivo, que trouxeram temas estudados por eles em formações externas.

O estudo de questões relativas à escrita não envolveu leitura prévia de todo o Coletivo e constou de uma exposição dos estágios de construção da escrita descritos por Emilia Ferreiro em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita. Para entendê-los, nos valem de nossas próprias observações sobre os educandos.

O de linguagem matemática se valeu do artigo Na vida dez, na escola zero, de Terezinha Nunes Carraher, David William Carraher e Analúcia Dias Schliemann<sup>49</sup>, o qual discute a necessidade de se incorporar os contextos culturais de desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos fora da escola no ensino da matemática formal.

No fim de setembro, juntamente com outros coletivos de educação popular, fizemos uma formação com o pessoal do CIEJA-CL, que veio até Barão Geraldo só para isso. Cada coletivo elaborou uma série de perguntas, e o pessoal do CIEJA-CL foi respondendo como atuar, dando sugestões para completar nosso buraco metodológico e, principalmente, indicando material para nosso estudo.

Pedimos, em outubro, mais uma vez para que o pessoal do CIEJA-CL fizesse uma formação conosco, mas dessa vez eles não puderam vir. A reação de desespero provocada nos

---

<sup>49</sup>CARRAHER, T.N., CARRAHER, D. W., SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez, na escola zero: Os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: Cadernos de Pesquisa de São Paulo, número 42, Agosto de 1982.

ajudou a perceber o quanto nossa formação em metodologia era dependente de pessoas de fora do Coletivo, especialmente do CIEJA-CL. Pensando, então, se desmarcaríamos ou não a data prevista, analisamos o que teríamos condições de fazer sozinhos e percebemos que poderíamos manter a formação agendada. Essa análise e a manutenção da formação nos fez sentirmo-nos, pela primeira vez, seguros em relação ao nosso trabalho e nos percebermos de fato como educadores.

Menosprezar as técnicas de alfabetização, infelizmente, não era privilégio de nosso Coletivo. Magda Soares, em *A reinvenção da alfabetização*(2003), ressalta como as críticas à visão da escrita apenas como técnica, construída principalmente a partir da teoria construtivista, chegadas ao contexto educacional brasileiro da década de 1980, se transformaram na falsa oposição entre letramento e alfabetização e na aversão a qualquer debate sobre método. Atrai a autora a este fenômeno, que intitula de desinvenção da alfabetização, uma das principais causas do fato de crianças e jovens continuarem analfabetos ou semi-alfabetizados mesmo depois de passarem muitos anos na Educação Básica:

O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização. A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. Mas os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. (...) Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar.  
(SOARES, 2003)

Foi assim que o objeto que pretendíamos ensinar para nossos educandos tornava-se nosso próprio objeto de compreensão. Uma nova compreensão, cabe ressaltar, para além do uso que fazíamos da escrita no dia-a-dia.

Foi assim, aos poucos, que o debate pedagógico ganhou espaço em nossas reflexões, e as especificidades da aquisição da técnica da escrita tomaram seu lugar central, tornando-se,

finalmente, um percebido destacado em si(FREIRE, 1983).

### **Quando a cegueira transformou a visão**

De todas as formações que decidimos fazer, cabe explicitar o contexto no qual incluímos o estudo do artigo A Importância do Ato de Ler, de Paulo Freire(1989). Minha opção por narrar esse episódio em particular se faz necessária. Ela deveu-se a dois motivos. O primeiro deles é que, a partir da situação concreta que demandou a leitura do artigo acima referenciado, tivemos um salto de entendimento em nossa concepção de alfabetização. O segundo motivo é que a maneira como se deu este episódio, que envolveu uma decisão coletiva bastante difícil, ilustra um pouco sobre os desafios que encontramos, como indivíduos, para viver a horizontalidade das relações, para lidar com as discordâncias e diferenças de compreensão, para lidar com o tempo que suas elaborações demandam, para inserirmo-nos nas reflexões e, sobretudo, no diálogo.

A visão é sempre uma questão na Educação de Jovens e Adultos: como grande parte dos alunos é mais velha, muitos necessitam de óculos, o que piora bastante com o fato dos cursos serem noturnos. Dada a situação do Sistema Único de Saúde e a falta de dinheiro que em geral esses alunos tem, poucos conseguem marcar uma consulta com oftalmologista e pagar um par de óculos. Sendo assim, resta a nós professores escrever tudo em tamanho grande, comprar lâmpadas de grande potência e tomar cuidado ao inovar nas cores das folhas e das letras.

Porém, a educanda L. era um caso a parte. Como já relatado no trecho O diagnóstico, no início deste capítulo, ela tinha um glaucoma de grau avançado, resultando em baixa visão. Ela gostava bastante das aulas e sempre participava das discussões, muitas vezes colocando de maneira assustadoramente corriqueira a história sofrida de sua vida. Como tantas alunas na EJA, o machismo permeou de maneira terrível sua história e, entre tantas outras violências, a

afastou dos bancos escolares. Dos alunos menos alfabetizados, foi uma das que permaneceu mais tempo conosco.

Durante os meses em que estive na sala, levamos as atividades elaboradas para os alunos no estágio inicial de alfabetização ampliadas e em alto contraste, ensinamos como usar a lupa, tentamos usar ao máximo da pouca visão que ainda tinha para que aprendesse a ler. Mas era perceptível a diferença entre início e fim da aula: as letras e números bem feitos das primeiras folhas iam se transformando em borrões deslocados para o lado nas últimas. Isso, somado ao cansaço que ela sentia na vista acompanhado de fortes dores de cabeça, foram desanimando L.

O que ela contava sobre o diagnóstico do médico era de que sua visão não melhoraria. Como ela estava quase deixando de ir, nós resolvemos tentar uma segunda opinião. Uma das nossas educadoras na época cursava Medicina, e conseguiu uma consulta na oftalmologia do Hospital das Clínicas da UNICAMP. L. foi levada por nós e o diagnóstico foi confirmado. Com isso, no fim de maio ela parou de ir às aulas, frequentando apenas os espaços de confraternização e nos recebendo como visita em casa.

No meio de junho, porém, coloquei ao Coletivo o questionamento: mas e se nós ensinássemos braille a L.? Com o contato do CIEJA-CL, que tinha não só recursos materiais para lidar com braille mas também uma professora especializada em Deficiência Visual, resolvemos pesquisar a possibilidade. Deliberamos então que eu, na época estagiando no CIEJA-CL, e o Felipe, outro educador, iríamos até São Paulo, para conversar com a professora em questão sobre alfabetização de cegos<sup>50</sup>. Ela nos explicou como funcionava o Sistema Braille, como usar recicláveis na produção de material didático para o início da alfabetização, como estimular o tato no aluno, quais materiais eram imprescindíveis para

---

<sup>50</sup> DI GIANNI, Isadora F. Braille. 23 de junho de 2012. Arquivo do Grupo.

comprarmos, além de nos passar um contato de oftalmologista gratuito em São Paulo especialista em baixa visão e sugestões de bibliografias.

Com essas informações, tínhamos mais elementos para responder se assumiríamos ou não essa demanda. Ao fim do semestre, com a quantidade de educadores que tínhamos (eram 8) e a carga de trabalho, achávamos que não daríamos conta. No entanto, estávamos buscando mais educadores na mesma época, e ficamos de retomar o debate no semestre seguinte. Foi marcado para o fim de agosto, como ponto de pauta de reunião ordinária.

Tínhamos bem mais educadores em agosto: éramos 12. Nossas aulas tinham dado um salto de qualidade, sentíamo-nos mais apropriados da metodologia. Ainda assim, a decisão da maioria do grupo foi novamente de que não daríamos conta. Eu coloquei-me a disposição em dedicar atenção e estudo especial ao caso, para guiar o trabalho dos outros educadores com ela, e o Coletivo precisaria assumir apenas que compraria os materiais e que durante as outras aulas assumiria a demanda, e então haveria no grupo a responsabilidade coletiva<sup>51</sup>. A resposta se manteve como não. Para mim era, no entanto, inadmissível que um projeto de educação popular excluísse uma educanda, repetindo o mesmo que a instituição escolar já tinha feito com ela, porque ela tinha uma necessidade especial que me parecia completamente possível de adaptar. O debate, perante minha persistência, tornou-se acalorado.

Para além dos argumentos que ressaltavam o quanto nossa carga de trabalho já era grande, vieram desde argumentos que desconsideravam o relato da conversa com a professora do CIEJA-CL, alegando a inviabilidade total de trabalhar com cegos sem ser um super especialista, até o mais grave de todos: “mas se ela está ficando cega, para que L. quer e

---

<sup>51</sup>Extraio aqui o trecho de meu relato acima referido, para explicitar a questão dos recursos materiais: “A grande encrenca, porém, é na hora de passar os materiais [didáticos] do impresso normal para o braille. Uma impressora Braille custa 20mil, uma máquina de escrever 2mil, e só poderíamos usar um reglete, [e punção]. Mas como L. é analfabeta ainda e, a menos que ela seja excepcionalmente rápida, eu acredito que ela leve uns tempos para chegar no nível dos outros,[demandando só então os recursos mais caros], então não sei se isso deveria nos barrar a princípio.”

precisa saber ler e escrever?”.

Eu saí dessa reunião extremamente revoltada. Se antes eu achava uma contradição inadmissível a exclusão de uma educanda, sobretudo apresentando necessidades especiais, agora me parecia que todas as nossas discussões a respeito da leitura de mundo, da leitura da palavra, tinham ido pelo ralo. Passei aquela tarde inteira pensando, inclusive, em abandonar o Coletivo. Respirei fundo e longamente escrevi para o grupo de e-mails:

Não nos cabe questionar o porquê [os educandos] querem aprender a ler/escrever. Nem a [L.], nem ninguém. Aprender a ler e escrever, mais do que funcional para melhorar de emprego, tem sentido em si. Tem uma senhora no CIEJA que está aprendendo a ler e escrever só para contar histórias para a netinha. Tem um monte de gente que está aprendendo a ler e escrever só porque acredita que isso o fará "menos burro", porque a escrita na nossa sociedade tem peso de legitimadora de inteligência. [Não importa se L. ia] aprender a ler e escrever em braille e só tivesse o que nós lhe déssemos para ler. O que importa é que ela ia poder dizer "eu sei ler". Além disso,(...), pelo menos ela teria um pouquinho mais de autonomia para não perder de novo todo o dinheiro que perdeu porque o banco a enganou<sup>52</sup>, já que não teria que assinar nada na base da confiança - poderia exigir documentos em braille. Sim, além do escorregão tremendo [de concepção], tem sim possibilidades práticas. Mas enfim, a argumentação do não ter pernas, embora eu discordo com esse grupo enorme que estamos, é bem melhor que essa.<sup>53</sup>

Deste e-mail, surgiram algumas respostas:

Acho que você direcionou demais a discussão, levando para frente algo que fazia o grupo se sentir inseguro. Nem passou pela minha cabeça os motivos que levam à pessoa querer ler/escrever. (...) acho que a L. precisa ser tratada com respeito e dedicação; e se já estou atolado de tarefas, obrigações e necessidades pessoais, o que dizer de mais um desafio? E trabalhar com braile pode não ser difícil, mas leva tempo, recursos e dedicação. Não, não me sinto preparado e não levaria isso para frente apenas para me sentir "coerente". Mas posso perfeitamente pensar nisso mais para frente, talvez no próximo semestre. Dar aula, (...), também envolve nossa formação e não pode ser visto apenas pela vontade; lembra [das dificuldades pelas quais passamos] para começar a entender a metodologia de aula? Não posso falar pelo grupo, mas eu disse não AGORA, não NUNCA.<sup>54</sup>

O ponto a se pensar a partir desta resposta do Felipe era a necessidade de que eu entendesse que, para além da responsabilidade e do compromisso que precisávamos ter como educadores populares, não era só por vontade que a gente resolvia as contradições inerentes

---

<sup>52</sup> Algumas semanas antes, esta mesma educanda nos relatou que havia ficado sem metade de seu pagamento, por um problema com o banco no qual estava o dinheiro. Depois de tentar acessar o dinheiro sem sucesso, ela foi até o banco com um dos filhos, que era alfabetizado, mas o gerente em questão alegou não poder fazer nada, já que os descontos feitos eram parte do contrato de abertura da conta. A história nos revoltou muito.

<sup>53</sup> DI GIANNI, Isadora F. Depois da reunião de hoje. 23 de agosto de 2012, Arquivo do Grupo.

<sup>54</sup> GOMES, Felipe B. Re: Depois da reunião de hoje. 24 de agosto de 2012, Arquivo do Grupo.

ao nosso trabalho: isso demanda condições concretas de tempo, formação, trabalho e reflexão. Eu precisava aceitar que, apesar da coerência ser uma busca fundamental, a falta dela em vários pontos faz parte do processo, visto que é exatamente o que queremos mudar. As contradições não podem nos levar a negar todo o processo vivido e a não reconhecer sua legitimidade e os limites inerentes ao trabalho.

Outra resposta foi esta:

Que bom que a Isa falou essas coisas, acho que apontar essas contradições é essencial pro amadurecimento do grupo...  
Eu pessoalmente pensei bastante(...). Eu não tinha pensado em várias coisas, e acho que esse, bem como tantos outros pontos, merece muito mais discussão nossa. Dentro do nosso pouco tempo juntos, acho que temos que dar mais tempo e ênfase para discussões não burocráticas na reunião, sejam pedagógicas ou filosóficas. Conversas esclarecem muita coisa...<sup>55</sup>

Visto que o Coletivo concordou com a visão exposta pelo Bernardo, e sentiu a necessidade de debater mais a fundo qual era nossa concepção de alfabetização, decidimos procurar material. Conteí a história a minha então professora da disciplina de estágio (hoje orientadora desta monografia), a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Roseli Aparecida Cação Fontana, que sugeriu para nós o artigo de Paulo Freire já referenciado no início deste trecho. Como já havíamos marcado um fim de semana de formação no início de setembro, decidimos que reservaríamos um momento para debate sobre o artigo e que todos teríamos que lê-lo em casa antes. A sugestão foi preciosa e o debate foi esclarecedor: enfim conseguimos juntar um sentido político próprio à escrita da palavra, entendendo que sua importância está além de seu poder de uso e que o próprio processo de sua apropriação ressignifica os sujeitos envolvidos, já que se trata de uma nova dimensão de linguagem - e portanto de pensamento - que se coloca para o sujeito e transforma sua leitura do mundo e o lugar do sujeito nele.

Embora este processo tenha gerado inúmeras reflexões, as condições para poder receber L. não mudaram a tempo, e o Assentamento acabou antes que fosse possível

---

<sup>55</sup> HEER, Bernardo G. S. Re: Depois da reunião de hoje. 27 de agosto de 2012, Arquivo do Grupo.

alfabetizá-la.

### **O desafio de decidir coletivamente: refletindo sobre assembleias**

A experiência vivida nas assembleias realizadas questionaram profundamente algumas de nossas convicções como educadores, e a reflexão suscitada por essas questões deu origem a um artigo, O educador popular como educando de sua própria libertação – REFLEXÕES ACERCA DA DECISÃO COLETIVA DENTRO DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO, escrito por BAZZI, R. K., DI GIANNI, I. F., FISCHMANN, C.A., GONTIJO, D. F. N., HEER, B. G. S., MELO, A. C. A., NOBREGA, L. A.; OGALLA, E. T., RODRIGUES, P. C. e apresentado no Extenso – Extensão e Sociedade 2013, Montevideu, Uruguai, 2013. A análise que segue baseou-se no referido artigo.

### **Por que assembleia? Pressupostos adotados pelo Coletivo**

Dado o princípio de construção de autonomia entre educadores e educandos, uma das preocupações frequentes do grupo era a construção da horizontalidade nas decisões coletivas. Essa preocupação se fundamentava na crítica ao autoritarismo disciplinador da escola moderna, feita por diversos autores e em especial por Michel FOUCAULT (1991). Em seu livro Vigiar e Punir este autor demonstra, a partir de análises históricas da formação da escola, como essa instituição ao se tornar um direito obrigatório converteu-se em um dispositivo fundamental para a produção da sociedade disciplinar, uma vez que passou a ser frequentada por crianças e jovens de diversas classes sociais. Em sua passagem pela escola, destaca o autor, os corpos são disciplinarizados através de sutis mecanismos de divisão e de controle do tempo (separação do conteúdo em disciplinas que devem ser aprendidas em um tempo específico, seriação por idade, organização do cotidiano da escola através do sinal, etc.) e da designação do espaço de cada um no interior das relações escolares (os estudantes são enfileirados, cada série conta com uma sala própria e um professor, etc.). Ele defende a tese

de que são tais mecanismos, mais do que aquilo que se ensina explicitamente, que fazem da escola uma agência eficiente no processo de disciplinarização, pois através deles produzem-se sujeitos dóceis para a vida em sociedade. Ou seja, sujeitos que naturalizam e agem em conformidade com os mecanismos de separação e controle que regem as ações na escola.

Contrapondo-se ao modelo escolar amplamente difundido e pensando especificamente em um modelo de educação que se contrapusesse ao nazismo, ressaltando que sua característica fundamental era a condução das massas por poucos, ADORNO (1995) defendia a autonomia e a autorreflexão crítica como finalidade primordial da educação: “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia,(...) o poder para a reflexão, a autodeterminação” (op.cit., p.125).

No campo da educação popular, encontramos em Paulo Freire (1987) não só a crítica à escola, mas o contraponto a ela. Ao fazer a crítica da escola, Freire destaca o caráter bancário da educação nela desenvolvida. Segundo ele, a educação bancária se caracteriza por uma relação unilateral, na qual o professor, considerado como sujeito de conhecimento, o deposita nos alunos, transformando-os em objetos de sua ação, negando-os como sujeitos que também conhecem o mundo.

Em contraponto à educação bancária Paulo Freire (1987,1983) defende o diálogo como prática fundamental para qualquer processo educativo. No diálogo, dois sujeitos de conhecimento, se encontram e se confrontam. Nessa relação bilateral, não há depósito de conhecimento de um professor sujeito em um aluno objeto, e sim problematização mútua em face do objeto de conhecimento, construção de conhecimento e transformação da leitura de mundo pelo educador e pelo educando. No diálogo, o educador também é educando e o educando também é educador. Ambos aprendem e ensinam.

Essas leituras nos levaram a buscar modos de conduzir as relações entre educadores e

educandos que assegurassem o diálogo e a construção de um processo educativo cujas finalidades e organização fossem definidas juntamente por educandos e educadores.

Boas experiências compartilhadas conosco e observadas por nós em outros grupos de educação, como o CIEJA-CL, que realizava assembleias há muitos anos como parte fundamental de seu funcionamento e do processo educativo, nos levaram a eleger a assembleia como procedimento capaz de assegurar a criação de um ambiente dialógico e crítico. A favor das assembleias contribuíram a criticidade e participação observadas por nós, nos alunos do CIEJA –CL.

### **Nossa experiência com assembleia**

No dia 14 de março de 2012 fizemos a primeira assembleia. Como se tratava de um ponto central de nosso planejamento pedagógico, solicitou-se que todos os educadores, na medida do possível, comparecessem. Combinamos de tomar cuidado para não falar demais e inibir ou induzir as colocações dos educandos.

Iniciamos com uma breve apresentação de todos os presentes e seus interesses em participar das atividades do grupo. Em seguida, um dos educadores expôs como se daria a atividade: combinaríamos regras para todos do grupo, a periodicidade ou não das assembleias e quem poderia convocá-las. Ressaltamos inúmeras vezes que todos os educandos tinham direito a voz, que qualquer um poderia falar quando quisesse.

Para estabelecer os combinados, em boa parte dos assuntos, propusemos que estes fossem decididos através da maioria de votos individuais. Este método nos parecia prático e de certa maneira óbvio: ao concordar, cada um deveria levantar a mão e ao discordar, não se manifestar, parecia bastante simples e lógico. Fizemos desta maneira na primeira e na segunda assembleias, sem nos questionar, sem perceber que a votação em uma assembleia é parte de uma cultura política que tínhamos vivenciado no meio estudantil, mas não necessariamente

assimilada por todos os grupos sociais.

Na primeira assembleia, as decisões que envolveram votação foram referentes ao horário das atividades e se haveria ou não intervalo. Foi decidido o horário de 19h30 às 21h30, com intervalo de 10 minutos, com 18 votos a favor desta proposta e 8 contra.

Os combinados relacionados ao comportamento foram feitos através da discussão de cada questão levantada, chegando-se a um consenso em relação às decisões.

Chamou-nos a atenção o fato de que os combinados referentes ao comportamento se estabeleceram de forma restritiva, indicando o que não se poderia fazer. Foram tiradas as seguintes decisões:

não pode conversar durante a aula de forma a atrapalhar o seu andamento; não pode xingar, falar “palavrões” ou desrespeitar qualquer pessoa; não pode desrespeitar a dúvida dos demais companheiros; não se deve atrasar, mas ficou combinado que é permitido chegar após o início das atividades; pelo fato da atividade ocorrer dentro da ocupação e todos os educandos morarem próximo ao local de atividade, chamado por “espaço cultural”, ficou combinado que os educadores não deveriam passar nas casas das pessoas todos os dias para chamá-las para a atividade; avisar quando fosse faltar; pode-se fazer sugestão ou crítica a qualquer momento; não pode vir sem camisa; não usar celular; o “espaço cultural” deveria ter um relógio de parede para indicar as horas. (Arquivo do projeto, 2012)<sup>56</sup>

Outra questão que sempre esteve em evidência foi referente às crianças. Visando ser sempre o mais democrático e aberto possível, colocamos estas questões para todos, para decidirmos entre educadores e educandos o que fazer.

Enquanto nós ainda estudávamos para compor o grupo, já havíamos discutido que provavelmente haveria uma grande demanda por um espaço em que os educandos pudessem deixar seus filhos, sabendo que a existência de uma ciranda<sup>57</sup> seria decisiva principalmente para as mães, mas na nossa análise até então, nós não tínhamos possibilidade de solucionar isso.

Na assembleia, uma das moradoras da comunidade, cujo marido foi nosso educando por alguns meses, se dispôs a temporariamente ceder sua casa como espaço para a ciranda, e

---

<sup>56</sup> DI GIANNI, Isadora Franco. Assembleia 2012-03-14. Arquivo do Projeto, 14/03/2012.

<sup>57</sup> Termo já elucidado no Capítulo 1.

nós nos responsabilizamos por buscar pessoas para ajudá-la a cuidar das crianças, assim como nos comprometemos a construir um espaço próprio para a ciranda. Decidiu-se então em assembleia que crianças com idade entre 1 e 7 anos poderiam participar da ciranda. Num primeiro momento esta solução ajudou no funcionamento das atividades, mas a prévia de que não teríamos capacidade para este tipo de assistência prevaleceu: o espaço próprio da ciranda foi construído apenas em agosto, quando nenhum dos nossos colegas, estudantes universitários chamados para serem voluntários, ainda se dispunha ao trabalho com as crianças; a casa da moradora não tinha estrutura para as atividades, e a falta de autonomia e de um projeto coerente para os voluntários que se dispuseram a ajudar na “ciranda” resultaram na resistência das crianças em frequentar o espaço, resistência dos pais em deixar os filhos para frequentar as aulas - o que foi uma das causas de evasão de alunos do projeto -, desistência dos voluntários em participar, e desgaste do grupo de educadores - já que a não implementação de uma decisão coletiva que não tinha subsídio material para se realizar, passou a figurar em quase todas as reuniões ordinárias.

Com relação às crianças que buscavam reforço escolar, houve na assembleia uma discussão acalorada sobre se elas deveriam ou não frequentar as aulas e neste ponto os educandos participaram massivamente da discussão. O grande receio era em relação ao comportamento das crianças, mas o argumento decisivo, vindo de um dos alunos adultos, era de que se elas queriam estudar, elas deveriam ter a chance conosco. A decisão então foi, por 23 votos a favor e 4 contra<sup>58</sup> por um teste de duas semanas com as crianças: se em duas semanas elas se mostrassem maduras como os adultos, poderiam frequentar as aulas. Estas duas semanas, porém, se mostraram complicadas: para além da diferença de postura em termos de comportamento, naturalmente diferentes entre crianças e adultos, as crianças em

---

<sup>58</sup>DI GIANNI. Assembleia 2012-03-14. Arquivo do Projeto, 14/03/2012.

sala de aula acabaram por não respeitar os erros dos adultos, fazendo piadas, rindo e humilhando seus colegas mais velhos de sala. Isso gerou uma evasão considerável, e sem volta na maioria dos casos, e por isso o próprio grupo, na assembleia de 04 de abril de 2012<sup>59</sup>, delimitou que a idade mínima para frequentar as aulas seria de 14 anos, desde que houvesse uma grande defasagem em idade-série. Enquanto essas duas semanas passavam, os educadores foram percebendo que, ao aceitar as crianças, como um grupo de reforço, haviam fugido à proposta inicial de ser um grupo de EJA.

### **Alguns apontamentos vindos da experiência**

Por assembleia, entendíamos uma forma de encaminhamento de discussões e de decisões em que as questões a serem discutidas eram expostas a todos. Em seguida, cada participante expunha e defendia suas opiniões a respeito dessas questões e, ao final, submetiam-se a votação as diferentes formas de encaminhamento propostas para cada uma das questões. No entanto, em nenhum momento nos questionamos como aquilo que chamávamos de “assembleia” era entendido pelos educandos, nem se a mecânica do voto em si fazia o mesmo sentido para todos. Nossa pressuposição era a de que a assembleia era uma prática conhecida por todos os educandos, já que eles integravam um movimento social que realizava assembleias. Ingenuamente, consideramos que era óbvio que os educandos tivessem familiaridade com a prática de assembleias. Mas o óbvio, quase sempre, se mostra falho na educação, e a questão da democracia em sala de aula se evidenciou como algo mais complexo do que parecia. Então, veio a necessidade de refletirmos sobre nossas metodologias de decisão coletiva de maneira mais cuidadosa e crítica.

Nessa retomada analítica da experiência vivida nas assembleias iniciais nos demos conta de que o fato de uma decisão ter sido tomada coletivamente não garante que ela seja

---

<sup>59</sup>DI GIANNI. Assembleia 2012-04-04. Arquivo do Projeto, 04/04/2012.

necessariamente inclusiva para todos.

A Ciranda, por exemplo, poderia ter dado certo, se a inclusão dos educandos não tivesse sido limitada à deliberação e à possibilidade de participação no mutirão de construção do espaço para as crianças. Ou seja, se os educandos tivessem participado de maneira mais orgânica da discussão do problema e do plano de execução. Nem mesmo expusemos o problema de maneira aberta, fechando as portas de diálogo para encontrar possibilidades. Se assim tivesse sido feito, poderíamos ter chamado pessoas do próprio assentamento como educadores populares, ou mesmo ter construído o espaço mais cedo e, talvez, outras possibilidades de ação pudessem ter sido propostas.

Embora tivéssemos chamado voluntários para cuidar das crianças, em nome da “autonomia da ciranda”, naquele momento, nós não fizemos nada para que o grupo envolvido com o problema – nós, nossos educandos e os voluntários - nos constituíssemos como um grupo coeso. Esses voluntários dirigiam-se ao Assentamento juntamente com os educadores da EJA de cada dia da semana, e portanto, não tinham nenhum envolvimento mais profundo com o resto do Coletivo: os voluntários que iam em dias diferentes nem ao menos se conheciam, e claramente não se encontravam para planejar atividades e estabelecer princípios pedagógicos comuns; tampouco, por ser dentro da casa de uma moradora, não havia a possibilidade de apropriação do espaço e do tempo de atividades. Usamos a palavra autonomia como retórica para liberarmo-nos da tarefa.

Demo-nos conta de que, no debate sobre as crianças que queriam frequentar nossas atividades como reforço escolar, ignoramos um dado relevante para a discussão e o encaminhamento das decisões: o de que a entrada massiva de adolescentes, realocados inapropriadamente na modalidade EJA, seja por “problemas de disciplina”, seja por defasagem na idade-série, vem provocando em alguns casos o “afastamento daquelas pessoas

às quais a EJA se propôs qualificar ou requalificar para o mercado de trabalho” (SOUZA, AZAMBUJA, PAVÃO, 2012)<sup>60</sup>. Os adultos voltam a sair da escola, abandonam-na novamente, sendo, mais uma vez, excluídos por conta dos inúmeros conflitos nas salas de aula entre os alunos adolescentes e os alunos mais velhos.

Além de redimensionarmos o alcance das decisões coletivas em face das condições em que elas são conduzidas, também percebemos que não são todas as questões que devem ser submetidas a uma decisão. No caso específico das infinitas demandas educacionais existentes no Assentamento caberia, e teria sido melhor, delimitar de maneira mais enfática, logo de início, que trabalharíamos apenas com a EJA, visto que cada uma das demandas com que nos defrontamos requeria ações específicas para seu encaminhamento. Talvez não fosse o caso de ter colocado em discussão outras demandas além daquelas imediatamente relacionadas à proposta do nosso Coletivo de trabalhar com EJA. Mas a partir do momento em que se abriu a discussão sobre a entrada das crianças, a decisão de como encaminhá-la precisaria necessariamente ser coletiva. Apesar das decisões de dar às crianças uma chance, de avalia-las nas semanas em que estiveram conosco e de que não poderiam permanecer nas aulas terem passado pela participação de todos, seus desdobramentos acabaram recaindo sobre as próprias crianças interessadas, mais do que sobre a falta de condições objetivas do grupo de educadores para assumi-las ou do equívoco de reuni-las com os mais velhos, perdendo de vista as especificidades da EJA. Ou seja, submetemos a discussão e decisão coletiva questões que de antemão sabíamos que não conseguiríamos atender a contento, sem deixar explícitos nossos limites para nossos interlocutores.

### **A decisão central do planejamento pedagógico e sua apropriação: o tema**

---

<sup>60</sup> SOUZA, C.R.S; AZAMBUJA, G; PAVÃO, S. M.O. Rejuvenescimento da Educação de jovens e adultos – EJA: práticas de inclusão ou exclusão? In: Revista Ibero Americana de Educação, n59/2, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 15 de junho de 2012. Disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/5391Pavao.pdf>, acessado em 10 de junho de 2014, 11:25h.

## **gerador<sup>61</sup>**

O principal eixo organizador de nosso planejamento pedagógico era o tema gerador<sup>62</sup>. A apropriação desse conceito, que se iniciou através do estudo do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire(1987), ainda em 2011, foi mudando ao longo das reflexões coletivas que fazíamos a partir de nossa prática como educadores.

A partir de nossos estudos anteriores à prática como educadores, o que moveu esta opção metodológica é o fato de que esta parte da realidade concreta dos educandos para alfabetizar. Neste momento, tínhamos também a convicção de que os interesses de estudo dos educandos deveriam ser considerados dentro do planejamento das aulas. Assim, uma das questões fundamentais em nossa apropriação do termo foi de que maneira nós incorporaríamos os educandos na decisão acerca de qual tema seria trabalhado. Consideramos então que a decisão sobre a escolha dos temas geradores deveria ser feita de maneira coletiva com os educandos. Essa era nossa compreensão de como assegurar a democracia nas relações entre educandos e educadores.

Também observamos o uso de temas geradores no CIEJA - CL e no PEIS, nos quais se falava em bons resultados. Restava, porém, entendê-la.

### **A Primeira Tentativa**

Decidimos antes de começarem as aulas que o tema gerador seria escolhido entre educandos e educadores em assembleia, e trabalhado por um tempo até então não determinado.

---

<sup>61</sup>A primeira versão deste trecho foi publicada e apresentada no VII Colóquio Internacional Paulo Freire. DI GIANNI, Isadora Franco. O EDUCADOR POPULAR COMO EDUCANDO DE SUA PRÓPRIA LIBERTAÇÃO: RELATO DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DENTRO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO. VII Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/164>

<sup>62</sup> Conforme conceituado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

A primeira questão não unânime sobre isso foi quando: se era uma decisão para a primeira assembleia, logo na primeira semana, ou em uma segunda assembleia, a ser marcada algumas semanas depois. A discussão foi acalorada e seguiu das reuniões presenciais até o correio eletrônico, e questionava se os educandos teriam condições de decidir isso logo de cara, visto que ainda não nos conheciam e estavam acostumados a uma figura autoritária de professor<sup>63</sup>, além do fato de que havia mais de um entendimento sobre como se dava a participação dos educandos nessa decisão. Embora a maior parte do grupo defendesse que os próprios educandos deveriam decidir o que era de seu interesse, uma integrante do grupo trouxe outra posição: a de que eram os educadores, a partir de atividades com os educandos, que perceberiam questões interessantes aos educandos e delimitariam um tema gerador. Aqui, novamente, se mostra uma lacuna de nossa falta de estudo sobre metodologia: se tivéssemos lido mais relatos sobre projetos de educação popular, ou buscado mais informações sobre método Paulo Freire, ou mesmo se tivéssemos olhado com mais atenção a como se dá o processo de decisão sobre tema gerador no próprio CIEJA-CL, teríamos pensado melhor a respeito. Escolhemos, por fim, decidir o tema gerador em uma segunda assembleia, já com alguns dias de aula.

Como já dito neste trabalho, entre a primeira e a segunda assembleias não houve qualquer discussão entre nós sobre o formato de assembleia. Nossa avaliação da primeira foi positiva, não parecia haver nenhum problema com essa forma de decidir. Tampouco discutimos o que seria tema gerador com os educandos, ou mesmo fizemos qualquer atividade que pretendesse levantar possíveis temas ou aprofundar a nossa própria noção sobre eles.

E assim foi a segunda assembleia: depois de explicar o que é tema gerador, colocamos

---

<sup>63</sup> Da pouca experiência que eu tinha na EJA e das relatadas pelos outros lugares que buscamos, sabíamos que esse grupo de alunos, que em geral já tiveram alguma passagem pela escola ou ao menos pela cultura que a ronda socialmente, tem a figura do professor como autoritária, e que isso causa constrangimento aos alunos na hora de tomar voz na sala de aula.

nossas sugestões, construídas a partir do fato de nossos alunos serem de uma determinada classe social e de um movimento social de luta por moradia – o que deveria, em nossa opinião, se tornar um percebido destacado em si, na acepção do Paulo Freire (FREIRE, 1983). E assim, indo na contra-mão do Paulo Freire, as nossas propostas de tema gerador não vinham da comunidade ter se tornado para nós um percebido destacado em si, de uma pesquisa com os educandos, e sim da doxa, do preconceito.

Pedimos que os alunos sugerissem também o que quisessem e despertasse sua vontade de aprender. Se nem nós tínhamos muito claro o que era de fato um tema gerador, os alunos tinham menos ainda. Apareceram desde “meio ambiente”, “trabalho” até “geografia”, “história”, “ciências”, que são áreas do conhecimento, e não temas geradores.

Até este momento, embora sem muita certeza sobre o que fazer com as áreas de conhecimento que estavam ali sendo votadas, estávamos muito tranquilos com a assembleia. Começou a votação. Fizemos um primeiro turno em que todos poderiam votar em quantos temas quisessem, e neste votamos professores e alunos. Todos os temas tinham muitos e muitos votos. Então, selecionamos os três temas com mais votos, e fizemos um segundo turno em que cada integrante só poderia votar em um único tema. Chamamos uma pessoa que quisesse para defender a proposta de estudar cada tema que estava em segundo turno – poderia ser educador ou educando - e botamos em votação. Qual não foi a nossa surpresa ao perceber que eles continuaram levantando a mão várias vezes, muitas vezes votando em um e falando do outro tema, de modo que os três temas tinham em torno de 15 votos cada, numa sala com 25 pessoas... E explicamos e repetimos a votação três vezes até que eles entendessem e conseguíssemos escolher. Venceram o tema “trabalho”, defendido por um educador, e a nossa imaturidade. Assim nasceu nosso primeiro incômodo com o modelo de assembleia. Aquele dia saímos do Assentamento muito desanimados.

Começamos então nosso trabalho a partir do tema gerador. No início, além de termos problemas organizativos típicos de um grupo atuando dentro de um movimento social, éramos muito crus na prática da docência. Não tínhamos muita ideia de como planejar o trabalho pedagógico, e cada dupla/trio de educadores tinha então seu próprio planejamento semanal – que costumava durar até duas horas em reunião entre a dupla/trio e mais um bom tempo individualmente, preparando material - e suas próprias técnicas de aula.

Embora de fato pretendêssemos e tentássemos usar tema gerador, palavra e número gerador e situação problema, nada disso de situações concretas para os educandos.

Um exemplo disto foi uma aula de matemática planejada da seguinte maneira, feita por mim e pela minha dupla, o Eduardo: este, conversando com um funcionário terceirizado na UNICAMP, descobriu que ele esteve afastado por alguns dias por conta de um problema cardíaco sério, e lhe foi receitado um medicamento para ser usado toda a vida; porém, o senhor disse ter interrompido o uso por não ter dinheiro para comprar o remédio. Achemos a situação absurda, e resolvemos tratar do subtema da terceirização. Redigimos então o seguinte texto para trabalhar em sala, que tomamos como “situação problema”:

A limpeza das escolas municipais de Campinas é feita por uma empresa chamada Limpe&Chique. A Limpe&Chique recebe da prefeitura, por cada funcionário que trabalhará nas escolas, R\$1470,00. Cada funcionário trabalha com carteira assinada e ganha um salário mínimo (R\$622,00). De custos com direitos trabalhistas e impostos, a empresa gasta R\$508,00.

- A) Quanto sobre de dinheiro para a Limpe&Chique?
- B) Se metade do dinheiro que vai para a empresa fosse para o salário, e a outra metade fosse para direitos trabalhistas e impostos, quanto ganharia o funcionário?
- C) Se a Limpe&Chique disponibiliza de 64 funcionários, quanto ela ganha?<sup>64</sup>

Logo se vê que nossa noção de situação problema não tinha nada de freireana: este exercício não passa de um exercício comum de escola, mas ao invés de se tratar de bolinhas ou balinhas, se tratava de salário. O que se chama de situação problema deve sempre partir da

---

<sup>64</sup>DI GIANNI, Isadora Franco; TINTI, Eduardo Ogalla. Matemática – Planejamento 02/04/2012. Registro da reunião de planejamento de aula, realizada no dia 27/03/2012, arquivo do Projeto, 2012.

vivência concreta dos educandos, e não de uma história longínqua – ainda que seja uma situação que poderia de fato acontecer com qualquer um deles - , menos ainda colocando a questão na sua realidade mais ampla logo de cara. Pior ainda foi o que fizemos da história elaborada: um exercício de matemática comum, que além de tudo estava muito difícil para a maioria dos educandos e não tinha uma linguagem clara (por exemplo, não percebemos que a palavra “metade” implica em uma divisão por dois).

O resultado disso foi muito tempo lendo o problema em conjunto sem muita compreensão por parte dos educandos do problema exposto, discussões sobre como fazer as contas referidas – inclusive a divisão que não era o tópico da aula -, e nenhum debate a respeito de terceirização e trabalho.

Nossa auto-avaliação constante deixava em nós uma sensação incômoda permanente, reforçada pela instabilidade dos alunos que frequentavam as aulas, que desistiam e voltavam, os novos que apareciam e iam embora. Essa inconstância também dificultava muito nosso trabalho pedagógico.

Como já explicitado neste trabalho, depois de dois meses de prática, passamos a registrar os relatos de aulas não mais como textos corridos, e sim em uma planilha, via Google Drive<sup>65</sup>. O uso desta ferramenta como planilha possibilitou um registro mais rápido de ser produzido, mais completo - já que havia um lembrete constante de todos os aspectos fundamentais de registro - , e mais fácil de ser lido e consultado. O volume de registros aumentou muito, e conseqüentemente nossa perspectiva de avaliação do trabalho. Foi assim que começamos a notar que nos repetíamos com frequência para os educandos e que progredíamos pouco nos conteúdos disciplinares – o que, imaginamos, deve ter desestimulado vários educandos. Pouco antes do fim do primeiro semestre, realizamos outra assembleia para

---

<sup>65</sup>HEER, Bernardo Garcia da Silva. Relato EJA – maio/2012. Plataforma no Google Drive.Arquivo do grupo, registradas atividades de 08 maio de 2012 a 27 de agosto de 2012.

trocar o tema gerador, que passou a ser “Brasil”, mas este não foi seguido por todas as duplas e trios de educadores nessas últimas semanas. O semestre acabou.

## **A Segunda Tentativa**

No início do semestre, devido a proximidade das eleições municipais e ao final do semestre ter tido algumas aulas sobre o tema “Brasil”, surgiu uma proposta de fazer a primeira semana com o tema “Eleições e Participação Política<sup>66</sup>”. A ideia foi apresentada por um integrante do grupo, o Miguel, e estruturada em alguns subtemas gerais:

- Terça - fazer uma ponte com último tema trabalhado que foi trabalho escravo. Mostrar a relação de representatividade em sistema político, como monarquia, e a relação por exemplo das figuras de escravos e servos com o poder político.
- Quarta - focar nas experiências e histórias eleitorais dos alunos (de qualquer espécie, de assembleia no [Assentamento do MTST]Zumbi[dos Palmares] a voto nas eleições municipais). Tentar fazer uma relação para alguns que tenham vivenciado a ditadura a relação eleitoral naquela época e depois das diretas já.
- Quinta - Pensar o sentido geral do voto e das eleições de qualquer espécie. Porque se vota? Por que se faz eleições? Faz sentido, não faz, é a melhor forma não é?
- Sexta - Focar na diferença entre representatividade direta e indireta.<sup>67</sup>

Usamos o planejamento proposto acima na primeira semana, e para nossa surpresa, seu efeito foi bastante positivo. O planejamento entre as duplas e trios não ficou completamente aleatório, e a discussão de um dia contribuiu para a do seguinte. Decidimos adotar a metodologia dos temas semanais para o semestre todo.

Então, passamos a definir os temas semanais nas reuniões ordinárias, e a cada tema um educador ficava responsável por definir os subtemas para cada aula. Por um mês, trabalhamos assim sem grandes questionamentos. Agora tínhamos uma sequência lógica de conteúdo, a maioria dos educandos que iniciaram o semestre conosco permaneciam, e não patinávamos mais como antes para tirar aulas da cartola...

Mas ficava um incômodo: embora alguns temas fossem explorados por mais tempo de

---

<sup>66</sup> GOMES, Felipe Barbosa. Relato de Reunião Ordinária 02/04/2012. Arquivo do grupo, agosto de 2012.

<sup>67</sup> DAMHA, Miguel. Esquema de aula – eleições. Arquivo do projeto no grupo de emails, 03 de agosto de 2012.

acordo com o interesse dos educandos<sup>68</sup>, muitas aulas que preparávamos, achando que iam interessar a todos, não interessavam ninguém. Um caso ilustrativo disso foi uma aula de matemática com o tema gerador “Esportes”. Estávamos trabalhando muito com leitura de números dentro de textos de vários gêneros, e aproveitamos o tema para trabalhar tabelas, utilizando a tabela do Campeonato Brasileiro<sup>69</sup>. Qual não foi a nossa surpresa quando todos os estudantes, inclusive os homens, disseram que detestavam futebol.

Se antes o grupo tentava garantir a participação dos educandos na definição de tema gerador pela escolha numa votação de assuntos pouco explorados, nesta segunda tentativa nós simplesmente deixamos de lado os educandos do processo, inclusive porque ainda não nos tínhamos dado conta que os temas propostos por nós continuavam muito mais baseados na ideia que nós fazíamos dos educandos, dos preconceitos que tínhamos principalmente sobre sua classe social e gênero. E foi a partir desse incômodo, muita discussão, algumas observações no CIEJA-CL e um mês quebrando a cabeça, que surgiu outra ideia.

### **A Terceira Tentativa**

No início de outubro, decidimos fazer uma sensibilização com os educandos para ver se saía algum tema gerador. O dia da semana escolhido para isso foi o que costumava ter maior frequência de alunos presentes, e era uma aula de português. Foi planejado pela dupla responsável por aquela aula. O relato da atividade está abaixo:

A gente fez na aula de hoje uma grande revisão de alguns temas que foram abordados neste semestre: Eleição, festa, Lendas/folclore, família, novela e saúde. Isto foi feito através de pequenos textos, com 2 a 3 frases cada ou por charges. O objetivo desta atividade era abordar a pontuação, interpretação e a semelhança de som entre algumas palavras do texto; exemplo: estão-não; cultura-prefeitura...<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Exemplo ilustrativo: do tema “Folclore”, que os educandos demonstraram muito interesse, surgiu o tema “Festas Tradicionais”, que foi igualmente bem aceito.

<sup>69</sup> FISCHMANN, Carolina Andrei; DI GIANNI, Isadora Franco. Matemática – Planejamento 14-09-2012. Registro de reunião de planejamento, realizada no dia 11 de setembro de 2012.

<sup>70</sup> RODRIGUES, Pedro Conterno. *Sobre o “brainstorm”*. Relato registrado no grupo de e-mails, 03 de outubro de 2012.

A atividade rendeu e a revisão tomou bastante tempo da aula, o processo foi concluído na aula seguinte, tocado por outros educadores. O relato segue:

O começo da aula foi com eles escrevendo o porquê de ir nas aulas e de querer estudar. Escreveram textos sobre isso. Com isso puxamos uma discussão sobre o que aprender. Quando entramos na questão do que eles querem aprender, que durou toda a segunda parte da aula, nós buscamos apontar assuntos que eles abordaram na primeira parte da aula. A partir disso surgiram subtemas e outros temas semelhantes que partiram deles.<sup>71</sup>

A partir desta atividade, surgiram diversas questões, que foram trabalhadas pelos educadores e se transformaram em temas geradores como “Campo e Cidade”(muitos deles vinham do meio rural, e ressaltavam diversas vezes as diferenças entre suas vidas no campo e na cidade), “Direitos Trabalhistas” e “Transportes”. Estes temas foram definidos com antecedência, o que possibilitou uma melhor apropriação nossa enquanto educadores e mais tempo para estabelecer ligações entre conteúdos de português/ matemática e o tema em si. Desta maneira, outra contrapartida importante foi a possibilidade de maior aprofundamento nos conteúdos escolares.

Enfim conseguimos encontrar tanto uma forma de colocar em prática essa metodologia valiosa de tema gerador, como assegurar a construção coletiva com os educandos para além do que imediatamente se julgaria democrático.

Se a metodologia de tema gerador não é tão simples de usar a princípio, é porque ela depende de uma transformação na concepção de conhecimento muito profunda: enquanto o conhecimento é visto e sentido como algo estático, seja por uma postura astuta ou ingênua politicamente (FREIRE, 1989) pelo educador que se fia em uma postura bancária(FREIRE, 1983), nada muda. Escolher uma problemática de estudo através da escolha de palavras aleatórias, chamando estas de duas outras palavras “aleatórias” – tema gerador – é se valer de uma prática bancária de educação e tratar o conhecimento como um objeto pronto. Iniciamos

---

<sup>71</sup> FISCHMANN, Carolina Andrei. Relato de aulas – 2º semestre de 2012. Plataforma no Google Drive. Arquivo do grupo, registradas atividades de 04 de outubro de 2012.

como ingênuos, muito ingênuos, o nosso trabalho.

Conforme a nossa prática nos incomodava, buscamos mais e mais teorias que nos fizessem repensar e reinventar as técnicas. Foi a partir da prática acompanhada de profundo compromisso político e busca incessante por formação teórica, que fomos mudando nossas formas de trabalho, até finalmente começar um esboço de construção coletiva de conhecimento, a partir de um planejamento pedagógico que suscite a participação dos educandos e criando pontes para que se estabeleça uma verdadeira comunicação, baseada no diálogo(FREIRE, 1983).

Com essa experiência acerca da decisão dos temas geradores, pudemos perceber que nem sempre a decisão em assembleia é a forma mais adequada de possibilitar que os educandos se expressem e se posicionem. Com isso, abriu-se a possibilidade de construir, adaptar e inventar novas técnicas de debate e decisão. Como no caso dos temas geradores, muitas vezes é mais produtivo e sensível suscitar um debate de maneira mais informal, privilegiando que os educandos se sintam a vontade para manifestar curiosidades, dúvidas, anseios, desejos do que instaurar um momento formal e deliberativo como uma assembleia - até porque, quem vai partir dessas demandas vindas dos educandos para delimitar o que será o tema gerador é o educador, no momento do planejamento das atividades e dos conteúdos a serem abordados.

Entendemos que para decidir com os educandos e com eles construir educação popular é fundamental buscar várias técnicas de decisão coletiva, que não se limitem a assembleia. Esta, em alguns casos, pode ser uma ótima técnica: existem decisões objetivas a serem tomadas e viabilizadas, para as quais pode ser a assembleia valiosa. Isso não significa, porém, que seu formato esteja necessariamente bem consolidado. Uma vez constatada a inexperiência dos educandos com outros modelos de deliberação coletiva e inicialmente termos nos baseado

em nossas próprias referências, que vinham quase que exclusivamente das experiências que tínhamos no movimento estudantil, precisamos repensar e experimentar novas possibilidades.

Pela convicção do Coletivo de que a construção do conhecimento só é possível a partir da comunicação entre educadores e educandos, e de que para isso é fundamental que se estabeleça um processo de comunicação em que se considere a cultura, as crenças e sua relação com as formas de trabalho de todos os envolvidos no processo pedagógico (FREIRE, 1983), se explicita para nós a imprescindibilidade da decisão coletiva. Por estarmos, porém, muito mais habituados a ideia de extensão de conhecimento e muito pouco habituados a experiência da democracia(FREIRE, 1967)<sup>72</sup>, faz-se fundamental para o funcionamento do Coletivo de maneira autogestionada e para alcançar o objetivo de desenvolvimento da autonomia em educadores e educandos a reflexão constante acerca das técnicas usadas para tomar decisões.

### **Em busca da transformação de si – planejamento e práticas avaliativas**

Segundo CALADO(2008), uma das características correspondentes aos protagonistas da educação popular é a necessidade de que “ não abram mão do persistente exercício de crítica e auto-crítica”(CALADO, 2008). Entre muitos atropelos que vieram de nossa inexperiência, o fermento essencial do Coletivo Zumbido era a nossa constante avaliação, tanto do trabalho pedagógico em si como das relações que estabelecíamos uns com os outros.

A avaliação e o replanejamento se davam tanto em momentos específicos pré-determinados para este fim como em todos os momentos em que algum integrante do Coletivo sentia necessidade.

---

<sup>72</sup> Em Sociedade Fechada e Inexperiência democrática, Capítulo 2 de seu livro Educação como Prática de Liberdade, Paulo Freire faz uma bela exposição sobre a raiz historicamente construída do mutismo brasileiro.

Como bem colocado por Ferreira(1978), um bom planejamento demanda revisão constante das decisões tomadas no antes e durante a ação, revisão esta que não deve simplesmente comparar “resultados esperados” com “resultados obtidos”, e sim considerar quais as análises da realidade que estavam envolvidas em cada decisão e o que fez com que esta fosse tomada. Enquanto determinada ação estiver em curso, a revisão demanda um replanejamento; depois de acabada, a revisão pode resultar em conhecimento, reflexões para ações futuras. No processo de revisão, tampouco se pode considerar binariamente “certo” e “errado”, e sim manter-se numa perspectiva dialética, em que há uma predominância de um dos fatores, mas não uma finalização.

Como quase todas as nossas práticas de planejamento sempre estiveram ligadas às nossas práticas avaliativas, decidiu-se juntar na escrita deste trabalho estas duas dimensões do trabalho pedagógico.

Existiram alguns momentos de avaliação específicos: as avaliações sistematizadas do trabalho pedagógico em si, as avaliações de eventos fora da rotina de aulas, e a avaliação dos educandos sobre os conteúdos escolares trabalhados.

### **Avaliações sistematizadas do trabalho pedagógico em si**

No início, as avaliações do trabalho pedagógico ocorreram durante as assembleias, feitas em conjunto com os educandos. Logo na segunda assembleia<sup>73</sup>, surgiu por exemplo a polêmica por parte dos educandos do nível dos conteúdos: alguns relataram a inadequação dos conteúdos, que estava aquém de seu estágio de alfabetização, enquanto a outros estava adequado. Ficou bem claro que tínhamos vários estágios de alfabetização em sala. Alguns alunos propuseram abolir a mesa coletiva e dividir a turma em fileiras organizadas por nível, e nós explicitamos nossa discordância político-metodológica em relação a esta ideia, tanto por

---

<sup>73</sup> DI GIANNI, Isadora F. Assembleia 2012-04-04. 04 de abril de 2012. Arquivo do Grupo

dificultar as trocas de experiências e ajuda entre os educandos, como porque não víamos como positivo para sua auto-estima que fossem ordenados por “quantidade” de saber. Eles entenderam e concordaram, e decidiu-se que nos planejamentos de aula seguintes seriam elaboradas atividades com níveis diferentes, adequados a cada um da sala, sem tirar a mesa coletiva nem a liberdade de cada um sentar onde quisesse.

Embora a experiência de avaliar e replanejar com os educandos fosse valiosa, sentíamos falta de um espaço próprio para avaliação mais frequente e coletivo entre os próprios educadores, pois o fato de não avaliarmos de maneira objetiva coletivamente o trabalho, fazia com que também nosso replanejamento ficasse sempre fragmentado ou muito vago: faltava uma visão do todo. Também sentíamos falta de um espaço permanente de discussão pedagógica, para o qual não faria sentido esperar um grande intervalo de tempo para resolver. Por isso, ao final do primeiro semestre de 2012, durante uma das reuniões de reelaboração do PPP, foi decidido que no segundo semestre as reuniões ordinárias teriam metade de seu tempo dedicado apenas a pautas pedagógicas, e que faríamos reuniões mensais de avaliação.

decidiu-se que semestre que vem, além das reuniões ordinárias semanais que serão divididas entre assuntos pedagógicos do dia a dia e assuntos organizativos, faremos reuniões mensais nos últimos sábados do mês. essas reuniões serão longas (das 14h as 20h a principio) e serão divididas entre avaliação do nosso processo e formação teórica pedagógica e política.<sup>74</sup>

Estas reuniões mensais foram compostas por alguns momentos: primeiro cada dupla/trio fala sobre seu andamento; depois, as frentes de português e matemática avaliavam o andamento do trabalho nestas áreas; discutia-se então a organização do espaço alfabetizador; avaliava-se o desempenho dos alunos no referido período; e, caso precisasse, outras questões relativas àquele mês específico eram debatidas.

Aqui vai um exemplo de como se deu a avaliação do andamento das aulas em relação

---

<sup>74</sup> TINTI, Eduardo O. repasse da reunião de ppp do dia 4/7. 4 de julho de 2012. Arquivo do Grupo.

aos conteúdos, tanto de alfabetização propriamente dita como dos temas geradores desenvolvidos, e seu subsequente replanejamento:

andamento das aulas/ duplas: como estão sendo as aulas, como tem sido as preparações de aula.

(...)

segunda[aula de português]: rolando bem, falta planejamento de frente[de português] em relação a conteúdo(em especial com o nível avançado), não rola discussão aprofundada porque só se introduz o tema gerador(deslocar o início da discussão p/ terça as vezes)(...)

terça[aula de português]: conteúdos com problema da [falta de] reunião de frente[de português](falta de foco) mas estamos conseguindo nos virar, abordando os temas de discussão, tá rolando melhor quando usamos o método da família silábica p/ o pessoal menos adiantado, mas p/ mais adiantado tá mais perdido. A parte de discussão às vezes dá uma engolida na parte de exercícios

Quarta[aula de matemática]: dificuldade de avançar com os conteúdos discutidos na reunião de frente [de matemática], pelo problema de 3 aulas que não rolaram \*. (...)Às vezes a discussão não rola porque eles já estão meio cansados da terça. Sempre planejamos as aulas, os exercícios e tal e nunca dá tempo de fazer tudo por conta do tempo que leva para fazer, retomamos coisas de forma diferente (explicamos casas decimais nas contas, decomparamos contas), e eles não conseguem terminar.

Quinta[aula de português]: cada vez mais eles tem se aberto, reunião de frente faz falta, conteúdo tem sido sempre o mesmo, p/ J. e I. \*\* eles tem trabalhado família silábica e tem rolado. (...)Conteúdo: tem tido um avanço muito grande por termos trabalhado muito com coisas escritas para que eles formulem, partir das discussões.

Sexta[aula de matemática]: (...)discussões tem rolado muito do cotidiano deles, conteúdo e discussão tem rolado junto(...) conteúdo: (...) estamos também um pouco perdidas (precisamos progressão de conteúdo)

Questões gerais desse ponto: falta planejamento de conteúdos, e isso será resolvido com reuniões de frente de português e matemática bem organizadas e estudo. (...) Foi acertado que não há tantos problemas nas aulas terem a questão conteúdo/discussão não equilibrada em cada dia, se no geral nós temos um equilíbrio.<sup>75</sup>

Este movimento, em que reservamos no início da avaliação geral um espaço de para que cada dupla/trio fizesse sua análise parcial auxiliou no planejamento cada vez menos fragmentado de nossa ação pedagógica, embora muito do planejamento de conteúdos ainda ficasse dentro das frentes de português e matemática. A partir do compartilhamento das visões de cada um, pudemos perceber no que havia um equilíbrio de ação do Coletivo e o que precisava mudar – no caso, a necessidade permanente que tivemos durante todo o ano de nos aprofundar no planejamento curricular em si.

---

\* Nesta época, por coincidência, houve imprevistos em três quartas-feiras do mês. Disto resultou uma defasagem na área de matemática; por isso, no mês de novembro, uma das duplas que dava aula de português foi integrada a frente de matemática e passou a dar aulas de matemática.

\*\* Nomes de educandos, suprimidos do relato por não ter autorização para utilizar.

<sup>75</sup> DI GIANNI, Isadora F. Reunião de avaliação 30 de setembro. 30 de setembro de 2012. Arquivo do Grupo.

Vale destacar, também, que era da reunião de avaliação que saíam várias diretrizes de estudo, o que fundamentava os encontros de formação permanentes.

### **Avaliações de eventos fora da rotina de aulas**

Desde eventos de confraternização com os educandos, mutirões de organização do Espaço, até as formações que realizávamos tinham um momento de avaliação dedicado, fosse na reunião ordinária seguinte ou via troca de e-mails. Nestes momentos, era comum avaliar nossa postura frente aos educandos, o comprometimento dos integrantes do Coletivo no evento envolvido – com os devidos puxões de orelhas quando necessário –, a forma como se dividiu e organizou o trabalho e o que poderia ser feito de maneira diferente nas próximas vezes.

Reproduzo aqui trechos de um debate avaliativo feito via e-mail, destacando duas posições contrárias de integrantes do grupo, sobre o fim de semana que antecedeu o início de nossas aulas no Assentamento, no qual foi feito um mutirão de organização do espaço de aulas e um churrasco de confraternização com os futuros educandos e a comunidade ilustra a prática:

acho que o trampo no espaço nos dois dias foi bem bacana, gostei muito de trambar lá,  
sempre eu gosto.

Só senti mais falta do próprio pessoal do [Assentamento] Zumbi ajudar. Acho que o  
[Coletivo de ] eja pode mudar esse quadro, se conseguirmos fazer as pessoas se apropriarem  
do espaço.

De novo, o problema da pontualidade ou ausência nas caronas foi bem presente (não me  
excluo).

Sobre a confraternização acho que a maioria dos seus objetivos foi cumprida:  
fazer com que a maioria dos interessados saibam que as atividades começam essa terça-  
feira;

quebrar o gelo com os educandos.  
Tivemos erros de panfletagem, não passamos em todas as casas (...), mas no geral divulgou  
bem.

E em minha opinião, o fato de passar nas casas no dia foi essencial.<sup>76</sup>

Achei que nossa organização no dia foi ruim. atrasamos cerca de uma hora e meia para  
começar o churrasco, sem contar uma má organização para chamar os interessados (aqui eu

<sup>76</sup>

HEER, Bernardo G. S. [EJA\_ZUMBI] avaliação sobre o fds. 11 de março de 2012, Arquivo do grupo.

me incluo com letras maiusculas).<sup>77</sup>

No caso, por ser uma ação já concretizada, a revisão serviu como aprendizado para a realização de outras atividades deste tipo.

O trecho de uma ata de reunião ordinária a seguir mostra a avaliação do grupo frente a uma formação dada pela Dona Eda, do CIEJA-CL:

reflexão sobre o que achamos da conversa com a Dona Eda (o que fazemos bem, o que podemos mudar, ...): estamos num bom caminho, elas quiseram nos deixar com dúvidas, mas foi bem interessante; sempre trabalhamos com sílabas, mas e aí? Aceitar a crítica: pensar o que fazemos de errado e ver o que concordamos ou não, e buscar coisas novas; não há método puro, é importante recebermos conhecimento em formas distintas, precisamos estudar mais metodologia

(...)

[a frente de português fará uma reunião] sobre o livro laranja<sup>78</sup>; cada um da frente vai apresentar um trecho do livro laranja, no bosque do IE, ficou mais teórica a discussão. (DI GIANNI, 2012)<sup>79</sup>

Embora o registro seja confuso, há uma clara decisão que parte da avaliação: a necessidade de se estudar mais metodologia. A partir desta demanda percebida, os educadores da frente de português se organizaram para estudar o material disponível e buscar resolver o problema metodológico.

## **Avaliações dos educandos**

Antes de mais nada, vale dizer que demoramos bastante em reconhecer a necessidade de avaliação dos educandos. O termo avaliação, como para muitos, nos soava como algo contrário a educação libertadora. Esta aversão a avaliação, embora equivocada, é facilmente compreendida se observarmos o histórico que a avaliação tem na educação.

Como bem colocado por Villas Boas (VILLAS BOAS, 2011), as primeiras ideias de avaliação vem de uma apropriação feita a partir das ciências naturais, nas quais a

---

<sup>77</sup> TINTI, Eduardo O. [EJA\_ZUMBI] avaliação sobre o fds. 11 de março de 2012, Arquivo do grupo

<sup>78</sup> O “livro laranja” foi um título emprestado para nós pela Dona Eda, para nos ajudar em nossa formação. Embora exista uma referência constante a este livro como “livro laranja” o livro em si foi perdido, e não há nem mesmo o nome dele para colocar como referência nesta monografia.

<sup>79</sup> DI GIANNI, Ordinária, 2012-10-04. Arquivo do Grupo.

quantificação precisa, a racionalidade, a estatística e a objetividade foram os caminhos escolhidos para a descrição do mundo. A apropriação pela educação começa pela busca em tornar a prática pedagógica mais científica através de um método objetivo de avaliação, que se baseava na medição dos conhecimentos dos alunos. Tal concepção apaga, porém, a subjetividade no processo educativo.

Para a educação popular na concepção freireana, que não vê o conhecimento como algo a ser depositado em alunos vazios (FREIRE, 1987), e sim como uma construção coletiva e fundamentalmente dialógica, na qual o educador – não mais professor – e o educando – não mais aluno - participam com suas leituras prévias do mundo (FREIRE, 1983) para a criação de novas formas de ler o mundo, a própria visão do conhecimento como algo a ser quantificável e medido é um equívoco, um impropério na própria concepção da natureza do conhecimento.

Contribui para este medo, também, as últimas políticas públicas de avaliação da educação. Estas políticas se embasaram fortemente na perspectiva neoliberal da regulação (FREITAS, et al, 2009, p.54) em que o Estado passa a não intervir mais no mercado a não ser como Estado avaliador (DIAS SOBRINHO, apud FREITAS, et al, 2009). Impôs-se assim um modelo de avaliação de redes de ensino que se baseava apenas na medição da aprendizagem dos alunos, que além de não conseguir enxergar a escola como um todo, ainda realizou ranqueamentos de escolas e bonificação de professores pelo desempenho esperado e regulado pelo mercado do que os alunos deveriam saber, deixando bem claro os princípios mercadológicos com os quais se embasam – competitividade, ausência de responsabilidade do Estado sobre a qualidade da educação e responsabilização dos indivíduos (sejam estes os alunos, os professores ou as escolas individualmente) ao invés da sociedade como um todo.

Sendo na concepção freireana o conhecimento uma construção principalmente coletiva

e dialógica, qual a viabilidade de se avaliar o todo por alguns indivíduos? E sendo a educação de natureza dialógica, faz sentido nessa perspectiva uma avaliação que não repense como se dão os vários diálogos entre educadores e educandos, educadores e escola, escolas e poder público? A centralidade do diálogo para um real processo de educação que não se confunda com extensão de “conhecimento“ exige uma constante reflexão sobre seus métodos, o que não é possível sem um processo avaliativo planejado.

Com tal histórico, qualquer tipo de proposta de avaliação dos educandos soava a nós como algo contrário a uma prática libertadora de conhecimento, e até mesmo ao conhecimento em si. Neste engodo, muito patinamos durante o trabalho com os educandos, porque, sem nunca entender exatamente sobre quais conteúdos nossos educandos tinham alguma apropriação, demoramos para construir um planejamento de conteúdos que realmente fizesse sentido ao processo pedagógico.

Passar por este problema nos levou, porém, a perceber que a avaliação é parte fundamental da organização do trabalho pedagógico, que se relaciona precisamente com os objetivos delineados (FREITAS et. Al, 2009) e que aponta para manutenção ou reformulação dos conteúdos e métodos utilizados. Se um dos principais objetivos da educação popular é a construção do Ser Mais (FREIRE, 1987) e a construção em todos os envolvidos de um conhecimento de mundo que se fie em princípios científicos e não mágicos ou religiosos (FREIRE, 1983), não deveríamos descartar a avaliação, e sim formular um processo avaliativo coerente com estes princípios, que fosse constante e auxiliasse de fato na construção de métodos e conteúdos que façam sentido. Sem um processo avaliativo constante ou com a avaliação da escola regular nos moldes de hoje, colocada ao final de todo o processo pedagógico e subordinada aos objetivos, métodos e conteúdos, dificilmente se alcança uma relação mais orgânica com o conhecimento.

Com o objetivo de explicitar a busca do Coletivo Zumbido por um modelo de avaliação alternativo, cabe o relato de nossas práticas.

Nas primeiras semanas de nossas atividades realizamos o que foi chamado por nós pelo infeliz nome de “diagnóstico”. Não tínhamos muito uma ideia de por onde começar o trabalho, e pedimos ajuda ao pessoal do CIEJA-CL, que recomendou que uma das atividades a serem feitas nas duas primeiras semanas fosse uma avaliação, para descobrir em que estágio de alfabetização os alunos se encontravam. Ao ter nossos primeiros contatos com os alunos e perguntar a eles o quanto sabiam, a grande maioria dizia não ter nenhum domínio da escrita. A partir disso, pedimos auxílio ao pessoal do CIEJA-CL, que nos explicou como montar um modelo de sondagem para alunos analfabetos, mostrando como modelo o que era aplicado por eles.

Elaboramos um ditado de português e um de matemática. O de português foi composto, nesta ordem, por uma palavra monossílabo, uma dissílabo, uma trissílabo, uma polissílabo e uma frase, todas de mesmo grupo semântico. O grupo semântico escolhido foi o próprio Assentamento, e as palavras foram: o próprio nome, “sol”, “água”, “barraco”, “bicicleta” e a frase “Vamos arrumar a nossa sala de aula”. O de matemática foi composto por um número de dois algarismos dedutível pela fala (por exemplo, vinte e quatro), um que não fosse (por exemplo, treze), números redondos de dois, três e quatro algarismos, um número de 3 algarismos qualquer, um de 3 algarismos que tivesse zero no meio, e outro número de 4 algarismos com zero no meio. Os números foram 25, 13, 347, 112, 205, 1024, 70, 800. Chamamos isto pelo nome horrível de diagnóstico. Este modelo foi aplicado não só no primeiro dia de aula, mas para todos os alunos novos que chegaram depois, em algum momento de sua primeira semana.

Qual não foi a nossa surpresa quando a grande maioria dos alunos, que se diziam

completamente analfabetos, escreveram tudo de maneira compreensível, errando só em ortografia e na casa do milhar.. E nós ficamos completamente perdidos, pois, como só sabíamos fazer sondagem para este nível e nem sequer pensamos em buscar outros tipos, a única informação que tínhamos sobre o estágio de alfabetização da maioria de nossos alunos era de que eles estavam uns níveis acima do que presumimos inicialmente.

Assim mesmo começamos nossas aulas, pensadas para educandos em um estágio anterior. Embora tenhamos percebido de pronto que as atividades estavam inadequadas para o nível da maioria dos alunos e eles mesmos tenham reclamado, demoramos para chegar num ponto certo entre ter atividades diferentes para os diferentes níveis em sala de aula; soma-se a isso o fato de que ainda não tínhamos uma estrutura consolidada de planejamento coletivo, o que fez com que cada dupla/trio de educadores ficasse isolada em seu próprio trabalho, seus desafios e soluções, e acabamos perdendo alunos por conta disso.

Com o tempo, observando em um movimento constante de avaliação informal dos educandos, em sua progressão nos exercícios, na elaboração de suas falas em sala, na maneira como liam em voz alta ou como faziam contas, conseguimos aos poucos adequar as aulas às necessidades de cada um. No segundo semestre, durante as reuniões mensais de avaliação, era destacado um tempo especialmente dedicado a avaliar coletivamente o desempenho dos estudantes, um a um. Para isso, eram destacados os conteúdos abordados nas duas áreas e pontuados **como**<sup>80</sup> cada educando lidava com estes. Foi a partir desta prática de avaliação que começou a nos surgir muitas dúvidas sobre alguns educandos em relação a alguns conteúdos:

---

<sup>80</sup> Faço questão de ressaltar a palavra como, já que nossa análise ia além de uma lista dos conteúdos entendidos pelos educandos: procurávamos discutir sempre a partir de suas linhas de raciocínio. Exemplo disso era o nosso aluno C.: era o que tinha maior avanço em termos de leitura em voz alta, escrevia frases longas com pouquíssimos erros de ortografia, resolvia contas de multiplicação com dois e até três algarismos, o que, em uma avaliação da escola comum, facilmente passaria batido como “certo”. Mas era o educando com maior dificuldade em compreender textos e até debates em sala, ficando aquém quase sempre mesmo dos que não conseguiam decifrar quase nada do código escrito; tinha muita dificuldade em extrair deduções sobre os números em tabelas, gráficos e textos em geral, independentemente de serem estes apresentados de maneira oral ou escrita. Era o único aluno nosso à época que tinha carteira de motorista e era também o que tinha estudado mais tempo na escola regular: era o próprio sobrevivente dela.

pela dinâmica de mesa coletiva e atividades constantemente coletivas, ficávamos muitas vezes inseguros em nossas avaliações, especialmente a respeito da autonomia que tinham os educandos em relação aos conteúdos. Isso dificultava o planejamento de atividades que lhes ajudassem, o que suscitou duas questões: qual o nível de autonomia de nossos educandos frente aos conteúdos escolares trabalhados? Como estávamos nós mesmos, como educadores, nos saindo na tarefa de alfabetizar?

Também algumas vezes os educandos relatavam um certo desânimo, comentando que se sentiam aprendendo pouco, desanimando às vezes com seus erros em sala. Então decidimos elaborar uma avaliação individual dos conteúdos escolares, num formato de avaliação bem conhecido por todos que passaram pela escola – uma prova.

### **Avaliação de conteúdos escolares**

Discutimos bastante como fazer uma prova sem assustar nossos educandos e sem oprimi-los. Por isso, a primeira definição que tivemos frente a avaliação foram alguns princípios nos quais nos basearíamos para elaborá-la e aplicá-la:

- Antes de mais nada, teríamos uma conversa explicando porque estávamos fazendo uma avaliação (evitando o nome prova), como ela seria e ressaltando a importância de irem naquela semana às aulas;
- A avaliação seria estritamente individual, mas não teria um tempo limitado para ser feita, ou seja, separamos para essa atividade os cinco dias de aula da semana para fazer o quanto conseguissem;
- Também não esperávamos e nem exigimos que todos fizessem todos os exercícios; para cada aluno, por área, nós projetamos até que ponto esperávamos que fizessem;
- Obviamente não haveria uma nota;
- Ninguém poderia levar a folha para casa entre um dia e outro, para evitar que

pedissem ajuda a pessoas de fora e assim pudéssemos ter a noção mais precisa possível do que eles de fato conseguiam fazer sozinhos;

– Não teria nenhum tipo de pegadinha, as perguntas teriam que ser claras e exigir apenas um conhecimento por questão;

– Para os alunos que ainda não liam bem, nós leríamos as questões, a não ser que o nível de leitura fosse em si o objetivo da questão;

– Se eles precisassem de ajuda, os educadores poderiam ajudar, e este fato seria considerado durante a correção como um ponto sobre o qual o aluno ainda estava se apropriando;

– Depois da avaliação, nos reuniríamos entre as frentes de português e matemática para discutir as respostas e ver a progressão de cada aluno;

– Na semana seguinte, sentaríamos com cada um e faríamos um retorno individual, tirando dúvidas, perguntando como foi elaborado tal ou qual raciocínio, destacando pontos de erro coletivo e admitindo nossos erros na elaboração da atividade ou no desenvolvimento dos conteúdos; mas sobretudo focaríamos em mostrar o que eles aprenderam ao longo do tempo, como eles estavam progredindo no conhecimento.

Definidas as premissas, a elaboração das avaliações de português e de matemática ficaria a cargo dos educadores de cada área.

A parte de português foi elaborada em reunião de todos os educadores. Tinha uma parte coletiva, que consistia em interpretação de texto, e uma parte individual. Na parte coletiva, foi distribuída a cada aluno uma pergunta sobre um texto<sup>81</sup>, que foi lida e relida pelos educandos (aos que ainda não liam frases, a questão foi lida pelos educadores), e em seguida

---

<sup>81</sup>O arquivo no qual consta esta atividade não tem a prova que foi usada, apenas o planejamento, de modo que carece informação de qual foi o texto utilizado. TINTI, Eduardo O. [EJA\_ZUMBI] planejamento diagnóstico de português. Arquivo do grupo, 26 de novembro de 2012.

foi lido o texto em si. Com base neste, cada educando deveria responder a questão(oralmente ou por escrito, dependendo do nível de alfabetização), e prosseguia à parte individual. Nesta, cada aluno deveria interpretar uma charge diferente (não há registro se isso foi feito de maneira escrita ou oral e para quais alunos). Em seguida, aos alunos ainda em fase inicial de alfabetização, foi feito um exercício de reconhecimento das letras e do seu valor fonético; um ditado de palavras; uma atividade de reconhecimento de sílabas (deveriam citar uma outra palavra que utilizasse alguma das sílabas das palavras do ditado); leitura de frases curtas.

Aos demais estudantes, foi feito um ditado das frases a seguir, escolhidas de maneira a privilegiar “encontros consonantais e vocálicos e ortografia(vogal e R):

- quem ri por último ri melhor
- cão que ladra não morde
- o poder corrompe
- Casar pra que? Mas se não casar como saber?
- devagar se vai longe. (TINTI, 2012)<sup>82</sup>

Então, foi escolhido um parágrafo de um texto, cujo nome está apenas iniciado no arquivo do grupo, que os alunos deveriam ler; a partir da leitura, deveriam resolver uma questão cuja resposta demandava maior interpretação. Por último, os alunos deveriam elaborar um texto de pelo menos 5 linhas a partir da pergunta feita ao texto, no qual se observaria pontuação, usos de maiúscula e minúscula, ortografia e caligrafia<sup>83</sup>.

A de matemática foi estruturada da seguinte maneira: os conteúdos trabalhados foram elencados coletivamente, e seriam divididos entre as duplas/trios de professores para elaboração dos exercícios. Os conteúdos foram: representação numérica(na forma de um ditado de números, exatamente como feito nas primeiras semanas de aula), ordenação de números, operações de adição e subtração com números de dois e três algarismos,

---

<sup>82</sup> TINTI, Eduardo O. [EJA\_ZUMBI] planejamento diagnóstico de português. Arquivo do grupo, 26 de novembro de 2012.

<sup>83</sup> Alguns educandos apresentavam uma caligrafia muito difícil de entender; a partir desta demanda, com foco no valor funcional da caligrafia, para aqueles que necessitavam, foi dado um caderno de caligrafia para treino em casa. Este ponto foi considerado também na avaliação.

multiplicação simples, leitura e interpretação de tabelas, gráficos, linhas do tempo e porcentagem, e fração (como este conteúdo tinha sido apenas iniciado, não se esperava que os educandos tivessem uma apropriação grande sobre o tema). O conteúdo de sistema decimal, trabalhado durante todo o ano, não teria exercício específico, e sua apropriação pelos educandos seria avaliada a partir do uso que fariam dos números no decorrer de toda a prova. Os exercícios foram inseridos em um arquivo na plataforma do Google Drive<sup>84</sup>. Não nos reunimos depois para finalizar a avaliação inteira antes de aplicar, o que foi um erro, porque algumas questões ficaram ambíguas e/ou mal formuladas. A estrutura final da avaliação de matemática era idêntica a de uma prova de escola comum.

Sua aplicação foi tranquila. Alguns alunos faltaram em alguns dias, o que diminuiu a quantidade de exercícios que poderiam ter feito. Terminada essa semana, as frentes se reuniram para ler as avaliações e debater as respostas dos educandos. Foi muito bom perceber que realmente a atividade nos mostrou muito mais do que erros e acertos: pudemos refinar nossa apropriação de quais hipóteses os educandos estavam construindo a respeito dos conteúdos, e o quanto eles haviam progredido desde que chegaram. Um exemplo disso foram as diferentes hipóteses de montagem das operações: uma educanda colocou o sinal de igual entre os dois números que queria operar, tentando se lembrar de como montar, mas se atrapalhando na hora de resolver as contas. Outra aluna “montou” a conta de maneira correta neste mesmo exercício; porém, no exercício mais elaborado em que havia uma subtração com dinheiro envolvendo centavos, na qual é fácil enganar-se operando de cabeça, a mesma educanda escreveu os números um embaixo do outro, colocou o sinal de subtração, o sinal de igual, mas não havia os sinais típicos de uma subtração, e ela errou – era evidente que tinha feito aquela e todas as outras operações de cabeça. Para nós, a interpretação feita era de que a

---

<sup>84</sup> YANO, Vitor. Diagnóstico de matemática. 24 de novembro de 2012. Arquivo do Grupo.

aluna não tinha apropriação da escrita matemática formal embora, numa perspectiva de “acertos” e “erros” ela passaria despercebida por ter “acertado” todas as contas anteriores. Era possível também perceber quando o educando errou por não reler a questão, ou os educandos que se valeram de conhecimentos de fora da sala de aula para responder<sup>85</sup>.

Algumas respostas nos deixaram absolutamente confusos sobre quais hipóteses eles tinham para determinada questão, as quais separamos para perguntar aos educandos qual havia sido o raciocínio elaborado durante o retorno individual.

Enquanto analisávamos os educandos, discutíamos também nossos erros durante aquela avaliação e o trabalho pedagógico em si. Ficava bem claro quais conteúdos haviam sido melhor trabalhados, visto que a maioria acertava estes, e quais ficaram a desejar, evidenciados pelos erros coletivos.

Um exemplo disso foi a questão da linha do tempo, na prova de matemática. Como trabalhamos em várias aulas com este conteúdo, pretendíamos verificar se eles tinham se apropriado, entendido sua representação. Entre as questões, haviam duas que se propunham a sondar o entendimento dos alunos sobre os números em questão: a primeira serviria para verificar se os educandos sabiam que aqueles números representavam os anos dos acontecimentos; a segunda questão pretendia sondar se os educandos conseguiam identificar a qual acontecimento cada ano se relacionava. Ficaram redigidas assim:

O QUE REPRESENTAM OS NÚMEROS COLOCADOS?

QUAL É O MENOR E O MAIOR NÚMERO? O QUE ELES SIGNIFICAM?<sup>86</sup>

Obviamente as perguntas estavam ambíguas. Vários estudantes deram a mesma

---

<sup>85</sup> Na questão de gráfico e porcentagem, que incluía um gráfico publicado em jornal das eleições para prefeitura de Sumaré, uma aluna que ainda não tinha conhecimento de gráfico acertou a resposta para “quem ficou em segundo lugar nas eleições?” porque se lembrava do jornal. Embora isso seja positivo, já que demonstra que ela estabeleceu relações entre o que já sabia com o que estava lendo, isso não significa que ela tinha apropriação do que é um gráfico e como lê-lo.

<sup>86</sup> YANO, Vitor. Diagnóstico de matemática. 24 de novembro de 2012. Arquivo do Grupo.

resposta para ambas, ou deixaram em branco; mas uma percebeu que não poderia ser a mesma resposta e não desistiu: para a primeira pergunta, respondeu que os números eram os anos, e na segunda, que os números significam a matemática. Atribuímos a isso o fato de que ela tinha se apropriado de uma noção lógica de continuidade da prova. Esta resposta foi tida como um tapa na nossa cara, já que demonstrava uma falha de formulação da avaliação bastante grave – e depois de rirmos muito de nós mesmos e da inteligência da educanda, compartilhando com ela a nossa análise, rindo de novo, e ela rindo conosco.

Na semana seguinte, foi feita a correção da avaliação individualmente com os educandos. Como todo o processo foi dividido, comentários sobre as partes de português e matemática seriam feitos por um educador da sua respectiva frente. Lembrar-me destes dias me obriga a deixar de lado a assepsia acadêmica: lágrimas me vem aos meus olhos quando me lembro da educanda I., que chegou às aulas no meio do ano de 2012 com pouquíssima apropriação da escrita, sem conhecer boa parte das letras, se emocionando com um sorriso de orelha a orelha por perceber, olhando a avaliação comigo, como tinha aprendido naqueles 4 meses conosco. Nela, uma senhora sempre quieta, séria, introspectiva, conforme passávamos os exercícios, foi aparecendo um sorriso indisfarçável, e algumas lágrimas felizes. “Não é que eu aprendi mesmo? Quero muito continuar estudando”. Assim como ela, nossos outros educandos saíram igualmente contentes e emocionados, visivelmente empoderados por perceberem-se conhecedores, e assim sentirem-se como sujeitos no mundo. A leitura da palavra, conquistada por eles durante aquele processo, era uma nova leitura de si mesmos e de suas potencialidades. Isso não seria possível se tivéssemos limitado nossa correção a erros e acertos, se não tivéssemos valorizado o percurso de aprendizagem de cada um. Este foi um dos momentos mais incríveis que já vivi como educadora.

A partir deste tipo de processo, se evidencia o que discute Villas Boas(VILLAS

BOAS, 2011), sobre a importância da avaliação formativa: processos avaliativos constantes, que permitam “ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, manual ou método de ensino“(ALLAL apud VILLAS BOAS, 2011, p. 16) são o meio mais fácil para observar se os caminhos trilhados pelo educador realmente tem seguido os princípios freireanos. Como a estrutura da educação sempre se baseou no modelo bancário (FREIRE, 1987) a construção de uma comunicação real e do diálogo são desafios constantes.

A avaliação informal, constantemente presente na prática do professor (FREITAS et. Al, 2009), também pode se mostrar como aliada quando o educador visa desmontar os esquemas de opressão da sociedade. Se é de responsabilidade do professor a avaliação dos educandos e de seu trabalho, é fundamental que ele refine seu olhar e se proponha, sobretudo, a reconhecer seus próprios erros, a fim de mudá-los. A própria observação do comportamento dos educandos, suas relações entre si, sua participação em sala de aula e na comunidade ao redor podem dar pistas importantes sobre os rumos do trabalho pedagógico.

Neste contexto, a avaliação somativa, como descrita por Villas Boas(VILLAS BOAS, 2011) – aquela ao fim dos ciclos, na qual se avalia a aprendizagem dos alunos, mapeando o quanto eles avançaram em termos de conteúdos – também é fundamental para garantir o andamento da aprendizagem dos educandos. Mas para que seja efetiva de fato e não suprima a subjetividade, é muito importante que o educador deixe espaço aberto a perguntas e a exposição escrita e/ou oral das linhas de raciocínio dos educandos, além de uma leitura para além de certo e errado sobre as respostas que aparecerão. Além disso, a expectativa dos educadores, desde a elaboração da avaliação até a sua devolutiva aos educandos, precisa ser respeitosa aos ritmos de aprendizagem de cada um e honesta em relação aos conteúdos explorados em sala de aula, já que na educação popular o princípio é a inclusão de todos os

que foram excluídos do sistema educacional vigente, e portanto a organização do trabalho pedagógico não deve reproduzir os princípios da exclusão, que se baseia na seletividade a partir da homogeneização dos tempos de aprendizagem (FREITAS, et al, 2009).

Qualquer processo avaliativo condizente com os princípios da educação popular precisa ser forjado com legitimidade política de todo o grupo de educadores envolvidos, em que se garanta ampla participação e horizontalidade nas decisões. Ou seja, todos, educadores e educandos, precisam participar da construção da avaliação, desde seus critérios de elaboração aos seus critérios de correção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi nesta monografia construir o relato da experiência do Coletivo Zumbido a partir da organização do trabalho pedagógico durante o ano de 2012. Perante a falta de recursos e as dificuldades de manutenção inerentes a projetos de educação popular, tanto por seus princípios políticos contra-hegemônicos como pelos desdobramentos metodológicos destes princípios, muito do que é elaborado e construído por seus militantes se perde ao fim das possibilidades de manutenção dos grupos, ficando apenas como uma memória longínqua de quem o integrou. A UNICAMP, em termos de extensão universitária dita comunitária, dispõe hoje de poucos recursos e nenhuma integração institucional entre esta extensão, o ensino e a pesquisa, deixando de cumprir com sua responsabilidade social e fazendo com que os grupos de educação popular inseridos neste contexto estejam em posição particularmente mais frágil, pois a maioria dos projetos e programas são mantidos por pequenos grupos de estudantes com apoio de alguns docentes, deixando os trabalhos a mercê do fluxo constante de universitários.

Por perceber na educação popular uma rica construção de metodologias de ensino e de gestão do trabalho pedagógico, especialmente no caráter não vertical de suas decisões, e por ter sido uma experiência fundamental na formação de todos os meus colegas militantes, seja como futuros professores ou como pessoas, desejei relatar esta experiência para contribuir não só com a EP, mas com a escola como um todo. O que eu não imaginava, isso é fato, é que o próprio processo de elaboração desta monografia, que durou um ano e meio, fosse muito além de relatar e analisar o Coletivo estudado: isto movimentou quase todos os conteúdos que estudei durante a graduação e foi peça fundamental de síntese em minha formação. Foi um prazer escrevê-lo.

Cabe aqui narrar brevemente como se deu a continuação do Coletivo Zumbido. No

início de 2013, quando voltamos ao Assentamento depois das férias universitárias, tomamos um susto: as ameaças constantes de reintegração de posse se concretizaram. De certa maneira, termos tomado conhecimento disso só em fevereiro de 2013, quando o processo já vinha desde dezembro, denotou nossa distância do Assentamento enquanto ocupação de um movimento social: se tínhamos um contato forte com os educandos, perdemos a noção de onde se inseria nossa ação. Ficamos muito tristes, educandos e educadores, com toda a situação. Depois de um tempo desconcertados, resolvemos tocar a formação para novos integrantes, que já havia sido planejada no fim de 2012 - inclusive para formar um grupo de Ciranda, demanda que finalmente resolvemos bancar com compromisso -, que durou todo o primeiro semestre de 2013. Isso nos manteve unidos mesmo sem dar aulas naquele momento.

Passamos então a buscar outro lugar para dar continuidade ao trabalho. Conhecemos alguns movimentos e ocupações, e no processo tomamos a primeira decisão importante: por princípio atuaríamos sempre em movimentos sociais, por perceber nestes um princípio político comum, e assim somar forças. A seguir, analisamos que o Coletivo não aguentaria um novo ataque em outro movimento que desmontasse todo o trabalho novamente, e decidimos deslocar nossa ação a um movimento social que estivesse mais estabilizado, sem riscos iminentes. Foi assim que escolhemos a Fábrica Ocupada Flaskô. Iniciamos em agosto de 2013, com as atividades de EJA e agora, de Ciranda, onde estamos até hoje.

## **BIBLIOGRAFIA**

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.119-138.

BAZZI, Rafael Karnakis; DI GIANNI, Isadora Franco; FISCHMANN, Carolina Andrei; GONTIJO, Deborah Ferraz Neiva; HEER, Bernardo Garcia da Silva; MELO, Ana Clara Andrade; NOBREGA, Luciana de Almeida; OGALLA, Eduardo Tinti, RODRIGUES, Pedro Conterno. O educador popular como educando de sua própria libertação – REFLEXÕES ACERCA DA DECISÃO COLETIVA DENTRO DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO. Artigo apresentado no Extenso – Extensão e Sociedade 2013, Montevideu, Uruguai, 2013. Disponível em [http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/742\\_resumen1468.pdf](http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/742_resumen1468.pdf). 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 08/09/2014, às 15:30.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e Direita no Espelho das ONGs. In: ARANTES, Paulo Eduardo. Zero à esquerda. São Paulo, Conrad Editora do Brasil, 2004.

BRAVERMANN, Harry. Capítulo 4 – Gerência Científica. In: BRAVERMANN, H. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3ª edição, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987, p. 82 a p. 111.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, L.T.; OLIVEIRA, V.L.B.de (Org). Educação popular e movimentos sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p.225-242.

DI GIANNI, Isadora Franco. O EDUCADOR POPULAR COMO EDUCANDO DE SUA PRÓPRIA LIBERTAÇÃO: RELATO DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DENTRO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO. VII Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/164>

DIAS, Mirela Maria Von Zuben, Zumbi: do início ao fim – a trajetória dos sem-teto na periferia de Sumaré. Campinas: PUC- Campinas, 2013.

FERREIRA, F.W. Planejamento: Sim e Não. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete.

Petrópolis: Editora Vozes, 1999, 20<sup>a</sup> edição.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. Educação como Prática de Liberdade. Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação?. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira . 7a edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17a. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. Avaliação Educacional: caminhando na contramão. 2a. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. Avaliação da aprendizagem: relações professor-aluno na sala de aula, p.13-32; 47-68.

MARX, Karl. Desenvolvimento da Maquinaria. In MARX, Karl, O capital, livro 1 Volume 1, Capítulo XIII – A maquinaria e a indústria moderna, Tradução de Reginaldo Sant’Anna, Editora DIFEL, São Paulo, 1982, pp. 423-440.

KOROL, Claudia. Educación Como Acción Cultural Para La Libertad. In: KOROL, Caleidoscopios de Rebeldías. Argentina, Ediciones America Libre, 2006.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: Presença Pedagógica. v.9 n.52. jul./ago. 2003.

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M. R.L. ; SOUZA, E. S. A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium Editora, 2009.

TRAGTENBERG, M. A Delinquência Acadêmica. In: Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Editores Associados; Cortez, 1990, 2<sup>a</sup> edição.

THOMPSON, E.P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: THOMPSON, E.P. Costumes em Comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Avaliação Formativa: práticas inovadoras. Campinas-SP:Papirus, 2011.