



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO – EAEC**

**Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: a Licenciatura em
Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular.**

Tállyta Abrantes do Nascimento

Brasília-DF, junho de 2019.

**Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE
Mestrado em Educação**

Tállyta Abrantes do Nascimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina

Brasília – DF, junho de 2019.

**Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE
Mestrado em Educação**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tállyta Abrantes do Nascimento

**Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: a Licenciatura em
Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular.**

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina (UnB/ PPGE – FE)

Profa. Dra. Olgamir Amância Ferreira (UnB/ FUP-examinadora externa)

Prof. Dra. Kátia Curado (PPGE – UnB-examinadora interna)

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas (UnB – FUP- Suplente)

AGRADECIMENTOS

Maria

Mulher de força

Mulher de coragem

Mulher sem medo

Sem piedade

Às vezes no mundo

Iludida com tudo

Desperta pra vida!

Isso não é verdade

Escuto uma voz

Sozinha no escuro

Ela é uma mulher

Agindo com fé

Mulher de atitudes

Cheia de virtudes

Convida a você

Para comer uns quitutes

Esperança e segurança

Suas lembranças

Da terra natal

Interior do nordeste

Ô cabra-da-pesto!

A ela não tem igual

Flores de um jardim

De Quixeramobim

São semelhantes a ela

*Mesmo contudo
Uma mãe perfeita
Com suas qualidades
Sobre os seus defeitos
Seu conceito é viver
E confiar
Nenhuma outra
Ocupa seu lugar*

*Maria, Maria
Cheia de dores
Ainda fala com as flores
Consulta a doutores
Essa é a vida
De quase todas Marias*

*Mãe solteira
Trabalhadora
Quis ser doutora
Hoje é professora
Formada na vida
Formada pela vida
Dá lição real
Em muitas mães*

Que não tem coragem de fazer um parto normal

*Essa mulher
Não é a de Nazaré
Mas com muita fé*

Mudou minha história

Hoje eu como filha

Reconheço a vitória

Dessa Maria

Que um dia sofreu

Mas permaneceu

Na luta constante

Contra toda maldade

Com dignidade

E solidariedade

Agradeço a quem nos

Ajudou até o momento

Essa Maria...

Maria das Dôres Nunes do Nascimento

Memorial

Minha vida familiar é marcada por muitas dificuldades. Sou filha de uma cearense, para ser mais exata, do interior do Ceará, de Quixeramobim, minha mãe Maria das Dôres Nunes do Nascimento, e de um paraibano, do município de Sousa, Juler Abrantes Melo. Dois nordestinos que buscaram na capital do Brasil, uma melhora de vida. Minha mãe, trabalhadora e guerreira que trabalhou como empregada doméstica por quase toda a sua vida. Sou filha da Periferia, nasci em Taguatinga, filha de pais separados, minha mãe sustentou seus quatro filhos em uma trajetória de muita privação e dificuldade. A mãe “solteira” que com sua sabedoria ancestral nos mostrou o caminho a seguir, mesmo com pouco estudo.

Migramos por quase toda a periferia do Distrito Federal, morando de aluguel, em vários cubículos, barraco de madeira, sem banheiro e cerca de arame farpado, parede sem reboco, nos fundos da casa da patroa da minha mãe, em ocupações de movimentos sociais, cuidando da mansão dos patrões da minha mãe. Passamos

fome; muitas vezes sem luz, sem água, sem dinheiro de passagem para ir à escola. Por muito tempo, não tivemos os direitos básicos de qualquer cidadão.

Meu pai, sempre foi morador do Combinado Agrourbano de Brasília I (CAUB I) um modelo de Reforma Agrária implantado na década de 1980 em Brasília, em alguns momentos da minha infância e adolescência precisei passar “férias” em sua casa. Mas meu vínculo tanto com meu pai quanto com o CAUB I começou quando eu tinha 15 anos de idade. Fiquei um ano sem estudar, por dificuldades financeiras, na época não existia o passe livre estudantil, tínhamos que pagar passagem para estudar, e não tinha escola de Ensino Médio próxima a nossa residência, que ficava na cidade do Recanto das Emas. Precisei ir morar com meu pai e sua família, para que eu continuasse a estudar, na escola do Combinado Agrourbano.

Escola construída para os moradores da comunidade rural em 1986, uma das primeiras escolas rurais do Distrito Federal. E assim, pude concluir o ensino médio com 18 anos. Passei pelo ensino regular e também pela Educação de Jovens e Adultos, pois tive que trabalhar para ajudar nas despesas da minha família. Quando eu terminei o ensino médio voltei a morar com a minha mãe e meus irmãos. E desde então comecei a tentar fazer uma graduação.

Este memorial é para revelar minha história de vida periférica relacionada a uma região “rururbana” do Distrito Federal, história essa, não muito diferente dos migrantes de Brasília, muitos vieram para sua construção, deixando para trás seus territórios, sua cultura, encontrando na cidade uma dinâmica diferente de sobrevivência, muitas histórias de dor e sofrimento, mas também de muitos direitos conquistados.

Minha família composta por nordestinas e nordestinos, que sofreram um processo de desterritorialização e reterritorialização, formando-se uma nova cultura neste território até então “desconhecido”. Nossa história de “migração” dentro das periferias do Distrito Federal, buscando a sobrevivência.

Por diversas vezes tentei fazer uma graduação, comecei pelo curso de pedagogia em uma faculdade privada, sem conseguir me manter e pagar a faculdade eu tranquei o curso, pela segunda vez, tentei o curso de turismo, cheguei a me matricular, mas não cursei. A terceira vez me matriculei no curso de direito, consegui uma bolsa de 50% de desconto, e cursei menos de um semestre, mesmo com a bolsa, a mensalidade era muito cara, eu trabalhava o dia inteiro no shopping e à noite ia para faculdade, mas os diversos fatores de dificuldades me fizeram desistir

mais uma vez. Por último, me matriculei no curso Gestão de Recursos humanos, graduação tecnológica, com duração de dois anos, mas abandonei o curso quando passei no vestibular da LEdoC.

Soube do vestibular da Licenciatura em Educação do Campo através de um ex-professor do Ensino Médio. Ele era meu professor de filosofia e sociologia, no Centro Educacional Agroubano Ipê, o meu grande mestre Anderson Nicácio. Ele me falou do processo seletivo da Licenciatura em Educação do Campo e falou para eu me inscrever, eu ainda trabalhava no shopping, não tive tempo de ler o edital, mas mesmo assim fiz minha inscrição e fui fazer o vestibular dia 12 de junho de 2012.

Meu ingresso na Faculdade UnB Planaltina foi em dezembro de 2012, a “etapinha” da Licenciatura em Educação do Campo, um período de “adaptação” para os calouros na LEdoC, uma semana antes de começar oficialmente o semestre. Esta foi a minha “porta de entrada”, e para populações deixadas à margem da sociedade, populações camponesas, povos tradicionais, movimentos de luta pela terra.

A Licenciatura em Educação do Campo tem uma especificidade que não pode ser deixada de “lado”, as populações da periferia do Distrito Federal estão encontrando na LEdoC a oportunidade de ingresso no ensino superior; oportunidade essa que não “desconfigura” a especificidade da Educação do Campo, mas fortalece a luta da classe trabalhadora que têm seus direitos negado ao longo de um processo histórico de exclusão.

Por mais que eu tenha vínculo com populações rurais do Distrito Federal, a minha identidade também é periférica, uma não exime a outra. Minha família passou por este processo de “urbanização” de uma metrópole em “ascensão”. Famílias que buscaram na cidade uma “melhora de vida”.

Este memorial é para que os leitores compreendam de onde eu vim e de que lugar estou falando. A minha origem é camponesa, e também uma trajetória sobre a luta da periferia para conseguir ter acesso ao conhecimento, populações estas que sofrem uma série de violações e de negações do direito. Populações do Campo e da Periferia do Distrito Federal se encontraram e se engajaram numa luta social de fortalecimento da classe trabalhadora. Sou educadora popular, professora, mulher, negra, ativista social, militante da Educação do Campo, poetisa, artista e escritora. E só pude reconhecer a minha identidade e história, depois da minha formação na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES), que beneficia alguns estudantes com um auxílio de uma bolsa, para que o estudante em nível de pós-graduação se mantenha e financie sua pesquisa durante o período de seu estudo. Durante 14 meses tivemos o auxílio financeiro da bolsa concedido mediante edital, oferecido pela CAPES. Eis aqui, a nossa oportunidade.

EPIGRAFE

Grata
Por todo conhecimento que tenho hoje
Todas as críticas que faço hoje
O sistema capitalista...
Sou apenas um parafuso?
Posso facilmente ser “trocada”?
Pensei várias vezes em “ser alguém”
Todos os “alguéns”... são um só?
Todos têm ideais de vida
Alguns ideais exatamente iguais
Por não saberem o que de fato são
Músicas que nunca escutei
Sintonias que sempre ignorei
Mas que hoje sei que não era EU que ignorava
Fiquei estagnada
Alienada
As decisões
Não eram minhas decisões
Estava perdida no breu
E não conhecia outro caminho
A luz que entrava na caverna, me ofuscava
Meus pés deram passos que não eram os meus passos
Minha “consciência”, então, manipulada
Meus escritos e lamentos
Revolta por tanta injustiça
Tentando desconstruir para construir
A “consciência” que tenho hoje
Todas as críticas que faço hoje
Consciência de classe
Consciência política
É fruto de toda luta
De todos os povos do campo
Para uma educação do povo para o povo
Sou fruto de um mundo novo

Tállyta Abrantes do Nascimento, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem o propósito de analisar a relação dialética entre ações educativas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e o Projeto de Extensão realizada na cidade, que acolhe a classe trabalhadora como sujeitos de direito à educação. Com o intuito de fazer uma reflexão sobre a experiência com o Projeto de Extensão “Educação de Jovens e Adultos - EJA na UnB-FUP”, que surgiu a partir do protagonismo de egressas da Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB Planaltina, e atender aos funcionários/as terceirizados/as da Universidade de Brasília, no Campus Planaltina, essa pesquisa busca compreender a complexidade que envolve tanto a formação de educadores/as de Jovens e Adultos quanto os educandos/as que participam desta dinâmica formativa, em um curso equivalente ao nível fundamental e médio, enfrentando, porém, diversos dilemas e contradições para nele conseguirem se manter. O Projeto EJA na UnB-FUP tem o objetivo de ressignificar o trabalho para as/os estudantes que dele participam, partindo do pressuposto da formação *omnilateral* e continuada, uma formação política intrínseca à sua formação humana. Espera-se que com este trabalho possamos compreender a extensão como atividade viva dentro da universidade, com projetos que dialoguem com a realidade acadêmica e a comunidade planaltinense na qual está inserida e também avançar na relação de parcerias entre a Licenciatura em Educação do Campo e a Comunidade Planaltinense, e refletir sobre as práticas pedagógicas para o público da Educação de Jovens e Adultos e também sobre o papel social que a Universidade tem. O Projeto EJA na UnB-FUP questiona e apresenta alternativa de educação para trabalhadores/as da Universidade de Brasília, com um longo processo de reflexão sobre o projeto hegemônico de educação vigente em nossa sociedade. E apresenta reflexões sobre as relações de trabalho que estes/as trabalhadores/as enfrentam cotidianamente em suas vivências dentro do espaço da universidade, na sequência expomos também, as ações e articulações para a consolidação do projeto de extensão. Utilizamos da metodologia com base nos princípios formadores do materialismo histórico dialético e técnicas da pesquisa-ação e pesquisa participativa para coleta de dados e análises e reflexões de falas, depoimentos, rodas de conversas e textos dos/as trabalhadores estudantes do projeto. Concluímos o trabalho com algumas reflexões acerca de desafios e contradições encontradas no projeto e apresentamos análises do discurso dos/as trabalhadores a fim de encontrarmos soluções em longo prazo para potencializar ações no projeto de Extensão EJA na UnB-FUP. Para isto, o trabalho traz o arcabouço teórico: Molina (2015), Arroyo (2017), Rêses (2017), Freitas (2012), Freire (1987), Caldart (2012), Reis (2000), entre outros.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Formação de educadores; Extensão Universitária.

ABSTRACT

The present work has the purpose of analyzing the dialectical relationship between educational actions of the Degree in Field Education of the University of Brasília and the Extension Project carried out in the city, which welcomes the working class as subjects of right to education. With the purpose of reflecting on the experience with the Extension Project "Youth and Adult Education - EJA at UnB-FUP", which emerged from the protagonism of graduates of the Degree in Field Education, Faculty UnB Planaltina, and to meet the employees / outsourcers of the University of Brasília, Campus Planaltina, this research seeks to understand the complexity that involves both the training of youth and adult educators as well as the students who participate in this training dynamic, in a course equivalent to the fundamental and average level, facing, however, several dilemmas and contradictions in order to maintain it. The objective of the EJA Project at UnB-FUP is to re-signify the work for the students participating in it, starting from the presupposition of the omnilateral and continuous formation, a political formation intrinsic to its human formation. It is hoped that with this work we will be able to understand the extension as a living activity within the university, with projects that dialogue with the academic reality and the community of Planaltinense in which it is inserted and also to advance in the relation of partnerships between the Degree in Field Education and Planaltinense Community, and reflect on the pedagogical practices for the public of Youth and Adult Education and also about the social role that the University has. The EJA Project at UnB-FUP questions and presents an alternative education for workers at the University of Brasília, with a long process of reflection on the hegemonic education project in force in our society. And it presents reflections about the work relations that these workers face daily in their experiences within the space of the university, in the sequence we also present the actions and articulations for the consolidation of the extension project. We use the methodology based on the principles that form the dialectical historical materialism and techniques of action research and participatory research for data collection and analysis and reflections of speeches, statements, conversational wheels and texts of the project students. We conclude the work with some reflections on the challenges and contradictions found in the project and present analyzes of the discourse of the workers in order to find solutions in the long term to potentiate actions in the project of Extension EJA in UnB-FUP. For this, the work presents the theoretical framework: Molina (2015), Arroyo (2017), Rêses (2017), Freitas (2012), Freire (1987), Caldart (2012), Reis (2000), among others.

Key words: Field Education; Youth and Adult Education; Training of educators; University Extension.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUB I	Combinado Agroubano de Brasília I
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro Educacional
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EDOC	Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAIT	Educação de Jovens e Adultos (as) Idosos (as) Trabalhadores (as)
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo
FUP	Faculdade UnB Planaltina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IOC	Inserção Orientada na Comunidade
IOE	Inserção Orientada na Escola
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PCB	Partido Comunista do Brasil
PE	Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAPPP	Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria de Educação

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	29
EDUCAÇÃO POPULAR; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA SOCIAL COMO MATRIZ FORMATIVA.	29
1.1 Educação Popular: Movimento de Cultura Popular e a proposta de Paulo Freire	29
1.2 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos e suas ligações com a Educação Popular.	35
1.3 A especificidade da EJA e o Direito à memória e às lutas coletivas	39
CAPÍTULO 2	48
2.DO PRONERA À LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA EJA À FORMAÇÃO DE EDUCADORES.	48
2.1.Breve Histórico da Construção do PRONERA: a centralidade da Educação de Jovens e Adultos na construção da primeira política pública de Educação do Campo.....	49
2.2.1. A alternância como princípio formativo: protagonismos das trabalhadoras e trabalhadores	56
2.2.2. A formação por área de conhecimento: interdisciplinaridade	60
2.2.3. A área de linguagens e os múltiplos letramentos	64
2.2.4. Experiência com o teatro político na formação da Licenciatura em Educação do Campo.....	68
2.2.5. A organicidade e os espaços formativos na Licenciatura em Educação do Campo UnB-FUP.	70
CAPÍTULO 3	76
3.EJA COMO PROJETO DE EXTENSÃO DA FACULDADE UNB PLANALTINA	76
3.1. A extensão e a Licenciatura em Educação do Campo: que relação é essa?.....	76
3.2. Contexto político para a criação do projeto de extensão EJA na UnB-FUP.....	86
3.3. Projeto EJA na UnB: organização	93
CAPÍTULO 4	95
4.EJA; EDOC E EDUCAÇÃO POPULAR: RESSIGNIFICANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	95
4.1. Parcerias e consolidação da EJA na UnB-FUP.....	95
4.2. Práxis: experiência docente com a EJA na UnB-FUP	102

4.3. Análise da produção textual das estudantes da EJA-UnB-FUP	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
Anexos	134

INTRODUÇÃO

O segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA é um campo vasto e complexo, visto que rompe com a lógica da educação tradicional. A especificidade da Educação de Jovens e Adultos tem o caráter extremamente particular, é este o ponto chave para tratar das semelhanças que a EJA tem com a Educação do Campo.

Sobre esta questão, Arroyo afirma que:

Reconhecer os jovens-adultos como sujeitos de “rebelião” confere a seus itinerários por educação radicalidades político-pedagógicas que redefinem a função da EJA, das escolas públicas e do trabalho dos seus profissionais. Confere especificidades na formação de profissionais capacitados a entender essa “rebelião” que esses sujeitos levam à EJA, às escolas: formação para entender, acompanhar o problema de sua humanização-desumanização. (ARROYO, 2017, p. 9)

Sujeitos de educação que são deixados à margem nas estratégias e nos planos de governos, e por consequência, acabam necessitando de políticas públicas afirmativas que garantam seu direito à educação, respeitando as especificidades de suas realidades concretas.

E mais do que políticas públicas específicas, necessitam também de ações imediatas de pessoas que acreditem na Educação como uma ferramenta de transformação da realidade. Como afirma Freitas (2007, p 12), “se a realidade é histórica, ela muda”. São ações, como afirma Arroyo (2017), que levam em conta a necessária radicalidade político-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Pautando esta necessária reflexão, o autor citado nos indaga:

Essa radicalidade político-pedagógica, reconhecida nos anos de 1950 e de 1960 e que marcou outra EJA, não se tornou ainda mais radical, em tempo de nova segregação social-racial e de extermínio de adolescentes-jovens pobres, negros, oprimidos nas periferias e nas penitenciárias? **Não se tornou mais radical, em tempos de suas resistências ao desemprego, aos trabalhos e espaços precarizados desumanizantes? Um quarto da força de trabalho, jovens em sua maioria, está no desemprego ou em situações**

devastadoras e inumanas de trabalho e de pobreza extrema. De itinerários à procura de emprego para a EJA. Os itinerários desses trabalhos para a EJA e os itinerários da sobrevivência para as escolas não conferem maiores radicalidades à docência, ao pensamento, à prática e à formação profissional? Interrogações persistentes que vêm dos educandos/as que tensionam à docência e exigem respostas nos cursos de formação inicial e continuada. (ARROYO, 2017, p. 9) (grifos nossos).

Este trabalho pretendeu registrar e refletir sobre estas tensas questões que a Educação de Jovens e Adultos traz à docência, a partir de uma experiência concreta em andamento no Campus de Planaltina, na Universidade de Brasília, na qual há uma profunda relação entre a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. Esta experiência a que nos referimos é o Projeto de Extensão intitulado “Educação de Jovens e Adultos na UnB-FUP”, que se desenvolve desde o ano de 2017, no Campus da UnB Planaltina, com os/as funcionários/as terceirizados/as da Universidade. O referido projeto de extensão objetiva garantir, através da EJA, a formação correspondente ao nível fundamental e médio para os/as sujeitos/as que dele participam.

O Projeto de Extensão “EJA na UnB-FUP” atende educandos/as que convivem em um espaço onde circulam os conhecimentos científicos. Tentar se colocar no lugar dessas pessoas, talvez, seja o mínimo que devemos fazer. O desejo de ter acesso a este conhecimento é diário e emergente. “O itinerário pelo direito a uma vida justa”, que afirma Arroyo (2017), nos ajuda a compreender esta realidade.

A ideia do referido Projeto de Extensão surgiu no final do ano de 2016, momento em que o Brasil passava por períodos significativos e determinantes tanto para os dias presentes quanto para os anos posteriores, no que se refere ao âmbito da educação.

A “ocupação” do *Campus* da Faculdade UnB Planaltina, feita por estudantes a ele pertencentes e também por estudantes de nível médio da comunidade planaltinense, ocorrida no período de outubro a dezembro de 2016, foi um marco para a história da Universidade de Brasília e para a FUP. Possibilitou-nos olharmos para aquelas pessoas que estão tão próximas de nós, ou melhor, enxergarmos os

que contribuem diariamente para que a nossa universidade se mantenha funcionando dia após dia.

Estamos nos referindo aos “funcionários/as terceirizados/as da Faculdade UnB Planaltina”, trabalhadores/as que dão o máximo de si pelo *campus*. Todavia, muitos desses/as funcionários/as, infelizmente, por diversos motivos, não concluíram todos os níveis de escolaridade a que tem direito.

Durante a ocupação da FUP, tínhamos as “Aulas Públicas” abertas a toda comunidade, inclusive aos/as funcionários/as do *campus*, que em sua maioria nunca haviam participado de nenhuma atividade acadêmica da Faculdade. Notamos a interação com as aulas oferecidas, e a alegria com que os/as funcionários/as delas participavam. Além disso, nas interações entre o corpo docente, discente e funcionários/as da instituição, foi possível constatar um grande interesse por parte dos “funcionários/as terceirizados/as”, em retomar e/ou continuar os seus estudos.

Passado este período, fizemos um diagnóstico inicial com a equipe dos 24 funcionários/as terceirizados/as que trabalhavam no *campus*, e através de algumas reuniões com a equipe, diagnosticamos um anseio por voltarem a estudar e o desejo da conclusão dos seus estudos. Em outras palavras, muitos deles/as manifestaram o desejo de concluir os níveis de escolaridade básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), e posteriormente conseguir uma vaga em um dos cursos oferecidos na universidade.

Pensando nessa demanda, é que surge a ideia do Projeto de Extensão “**Educação de Jovens e Adultos na Universidade**”. Projeto este, que visa disponibilizar para um dos setores de trabalhadores/as da nossa universidade, os/as trabalhadores/as terceirizados/as, a oportunidade de conquistar a tão sonhada conclusão dos seus estudos, e mais do que isso, o direito à educação. Mas, não falamos aqui de qualquer educação: falamos a partir dos paradigmas da Educação do Campo: uma educação que humaniza, e tem como horizonte uma formação *omnilateral* e que reconhece os sujeitos protagonistas de sua própria história.

Um projeto destinado à Educação de Jovens e Adultos dentro da universidade, não é algo assim tão distante da nossa realidade. É um desafio possível, e que já foi realizado em algumas universidades do Estado de São Paulo, e também na própria Universidade de Brasília, no período de 1999 a 2000, na Faculdade de Educação, *campus* Darcy Ribeiro. Portanto, a pesquisa sobre este Projeto procura compreender a relação entre a Educação de Jovens e Adultos,

Educação do Campo e Educação Popular dando ênfase às potencialidades para as ações de Extensão Universitária, que tal articulação temática pode desencadear.

A história do sistema educacional no Brasil é marcada por limites estruturais econômicos e políticos. Fazendo coro com vários autores (Cury; 2002, Arroyo; 2017, Freitas; 2013), podemos afirmar que as políticas educacionais nunca se concretizaram integralmente em nível nacional. O debate em torno da educação começou a se desencadear em meados da década de 1930, porém não houve uma política educacional que se consolidasse, e nenhuma continuidade foi dada às propostas que surgiram de um governo para o outro, ou seja, a omissão do Estado na garantia do direito à educação a todo o povo brasileiro foi se perpetuando historicamente.

Passados quase sessenta anos, desde os primeiros movimentos pela educação no país, as primeiras conquistas legais começaram a ganhar força. Somente com a Constituição Federal de 1988, a partir do artigo 205, no Capítulo III, seção I da Educação, que se legalizou a Educação como um Direito Social, apoiando os planos e programas educacionais em nível nacional.

A escolarização é um mecanismo fundamental para a inclusão dos sujeitos nos diversos segmentos da sociedade. Em razão disso, é essencial que disponibilizemos caminhos para que os jovens e adultos/as e trabalhadores/as possam ter acesso à educação escolar, um direito resguardado por lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trata da Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II como modalidade da Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria para tal. Conforme consta no artigo 37 desta legislação:

Artigo 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

De acordo com o artigo mencionado acima, a modalidade Educação de Jovens e Adultos assume o caráter de obrigatoriedade e gratuidade, com a LDB

9394/96, garantindo a educação a todos aqueles que não tiveram acesso aos estudos ou não conseguiram concluí-los na idade “certa”. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) – que devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino estabelecem que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Efetivar este direito é um desafio, entretanto, a mobilização social dos agentes educacionais da universidade tem feito total diferença. Colocar em prática o Projeto **“Educação de Jovens e Adultos na UnB-FUP”** é garantir avanços na proposta do Plano Nacional de Educação, de 2014, que em suas metas números, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11, têm como eixo estruturante: o respeito ao acesso à universalização da alfabetização, ampliação da escolaridade e oportunidades educacionais, redução das desigualdades e/ou equidade e a valorização dos profissionais da educação.

A pesquisa da Companhia de Planejamento (Codeplan) aponta que o analfabetismo cresceu no Distrito Federal entre 2013 e 2015:

Os dados mostram que o número de pessoas que não sabiam ler nem escrever no DF saltou de 1,9% da população para 2,08%. Brasília conta hoje com 2,9 milhões de habitantes. Apesar disso, o DF foi a única unidade da federação que recebeu do Governo Federal, em 2014, o selo de erradicação do analfabetismo adulto. O certificado só é dado quando 96% dos moradores podem ler e escrever. Os números absolutos, entretanto, mostram que Brasília ainda tem 60.329 pessoas com mais de 15 anos que não são alfabetizadas. (grifos nossos) O levantamento da Codeplan mostra ainda que o Paranoá é a região com o maior percentual de analfabetos: 4,03%. Em seguida aparecem Brazlândia (3,70%), Ceilândia (3,58%) e Santa Maria (3,50%).

A pesquisa aponta que os índices de analfabetismo no Distrito Federal alcançam aproximadamente 60 mil pessoas, e que sua maioria são jovens e adultos trabalhadores, que se “perdem” nos diversos letramentos que circulam dentro da cidade, seja num itinerário de um ônibus ou até mesmo em uma mensagem das tão famosas redes sociais digitais.

A Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos se fortalecem em um possível diálogo, quando nos deparamos com “estatísticas” como a citada acima. Categorias que se relacionam enquanto uma ruptura de paradigmas construídos a partir da luta dos/as sujeitos/as da classe trabalhadora. De acordo com Santos (2017),

A área rural de Planaltina tem 20 Unidades Escolares do Campo, dentre elas apenas uma oferta a Educação de Jovens e Adultos o CEF Pípiripau II, com o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra. Os dados da Agência Brasília (2016) indicam que a taxa de analfabetismo em Planaltina é de 2,53, entretanto 39,43% da população não concluíram o Ensino Fundamental, sendo que não há dados sobre a escolaridade no campo. (grifos nossos). Existem duas Instituições Públicas de Ensino Superior: o Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina e a FUP na área urbana, mas que oferece cursos voltados ao campo: Licenciatura em Educação do Campo, Gestão Ambiental, Ciências Naturais e Gestão do Agronegócio. (SANTOS, 2017, p. 29) (grifos nossos).

O projeto EJA na UnB-FUP está timidamente relacionando campo-cidade, trabalhadores/as que adentram ao “urbanismo das grandes cidades”, se tornam mão de obra barata para o capital, e não conseguem mais se perceberem enquanto sujeitos de direito e identidade.

A historicidade dos/as trabalhadores/as terceirizados/as da universidade é similar a esta história: pessoas que vieram de suas pequenas cidades e também do campo em busca de trabalho. Podemos constatar com o diagnóstico inicial da pesquisa que a maioria dos/as trabalhadores/as terceirizados/as do Campus UnB Planaltina, veio do campo brasileiro, de diversas regiões, e oferecendo sua força de trabalho para a grande cidade. Chegando, não mais tiveram acesso à educação.

A Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultas são uma teorização e uma ação revolucionária, e que aos poucos vem ocupando espaços

dentro da academia, um espaço majoritariamente urbano. Dessa forma, grupos e movimentos urbanos que buscam a superação do sistema capitalista estão se aproximando da proposta da Educação do Campo, que tem como um dos seus parâmetros a proposta da Educação Popular.

Em função disso, ações como o projeto de extensão “Educação de Jovens e Adultos na UnB-FUP” têm instigado a uma quebra de paradigmas da própria academia, mas não há como separar uma revolução educacional sem pensar numa revolução nas estruturas da nação. O projeto político-pedagógico da Educação do Campo e o projeto de Extensão EJA na UnB-FUP são um concreto movimento dialético de projeto contra-hegemônico para transformação da forma escolar vigente em nosso país.

Os/as educandos/as do projeto **Educação de Jovens e Adultos na UnB-FUP**, além de funcionários/as terceirizados/as da FUP, são pessoas com uma trajetória de vida bem comum à de muitos brasileiros/as, e o projeto também atende a comunidade de Planaltina que mora nas proximidades do *campus*. Muitos/as tiveram que interromper os seus estudos, por inúmeros motivos, e precisaram entrar precocemente no mundo do trabalho. A partir dos dados levantados junto aos funcionários/as da Faculdade UnB Planaltina, podemos afirmar que a entrada precoce no mundo do trabalho é um dos fatores que mais influenciaram a falta de conclusão de seus estudos.

Jovens, adultos/as, idosos/as e trabalhadores/as que se tornaram provedores do sustento de suas famílias, estes/as trabalhadores/as são sujeitos/as que trazem em suas vivências experiências dignas de um espaço na universidade. Partindo da premissa de que a universidade tem uma grande responsabilidade social, ela é um espaço para acolher também a comunidade, dessa forma, deve criar oportunidades de inclusão e equidade.

Segundo a meta 10 do Plano Nacional de Educação, (2014-2024), deve-se até o fim do decênio do referido Plano, aumentar mais de 25% das matrículas na EJA. Sendo assim, até o ano de 2024, os órgãos educacionais têm a obrigação de articular estratégias para que esta meta se materialize. Além da responsabilidade social, a universidade tem estrutura física e qualificação para que a Educação de Jovens e Adultos esteja presente nos seus planejamentos e projetos institucionais.

Voltando o nosso olhar para o *campus* universitário da FUP, que possui estrutura para projetos de extensão direcionados à educação inclusiva, por que não

trazer para dentro da sua estrutura educacional um projeto que visa à formação dos/as funcionários/as?

Algumas indagações de Arroyo (2017) também se fazem muito pertinentes a esta pesquisa. Em seu livro sobre a EJA, intitulado “Passageiros da Noite”, Arroyo questiona: Quem são os jovens-adultos que frequentam a EJA? De onde chegam e para onde voltam? O que esperam dos seus educadores/as? E a estas questões que nos inquietam, acrescentamos também: os princípios da Educação do Campo podem orientar ações pedagógicas de um processo de universalização da Educação dentro da Universidade de Brasília?

Inegavelmente, a EJA é uma radicalidade político-pedagógica, uma ação que está acontecendo dentro do espaço da Universidade de Brasília, e certamente encontrará dilemas e contradições. Uma experiência, que pouco a pouco, está se consolidando e indicando diferentes potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo para a formação das classes trabalhadoras.

Sendo assim, articulado às inquietações anteriormente apresentadas, esse trabalho tem a seguinte questão de pesquisa: Os princípios da formação docente apreendidos na LEdoC possibilitam o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, em contextos diferenciados do trabalho em escolas do campo, como, por exemplo, em práticas de Educação de Jovens e Adultos na cidade?

Neste trabalho tivemos como objetivo geral registrar as contribuições dos princípios da formação docente advindos da Licenciatura em Educação do Campo no Projeto de Extensão “Educação de Jovens e Adultos na UnB-FUP”, realizado com funcionários/as terceirizados/as da Universidade de Brasília, no *Campus* UnB Planaltina, analisando se há princípios de uma prática educativa emancipatória, incorporados e exercitados nas práticas pedagógicas desenvolvidas no referido Projeto.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

Registrar o histórico de construção do Projeto de Extensão EJA na Universidade, realizado no Campus UnB Planaltina e as contribuições das egressas da LEDOC para sua existência;

Sistematizar e analisar a presença dos princípios da formação docente apreendidos na Licenciatura em Educação do Campo no Projeto de Extensão EJA na UnB;

Descrever e analisar as contribuições do processo formativo em alternância vivenciado na LEdoC, para ressignificar a concepção da Extensão Universitária no Projeto EJA na UnB-FUP, materializando ações de ensino e pesquisa junto ao mesmo durante sua execução.

Tendo como referência o Materialismo Histórico-Dialético, realizamos uma pesquisa qualitativa, fundamentando nosso percurso metodológico a partir da pesquisa-ação. De acordo com Creswell (2010), os métodos qualitativos têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação. O autor ainda afirma que a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação, e métodos de coleta, análise e interpretação de dados e que um projeto qualitativo tem uma enorme influência sobre os procedimentos.

Todas as abordagens de métodos qualitativos de pesquisa têm em comum a evidência no estudo aprofundado; entretanto, se diferenciam sobre como esquematizar os limites de um caso. Para o desenvolvimento do presente trabalho utilizamos as seguintes estratégias de investigação: pesquisa bibliográfica e documental, em fontes primárias e secundárias, incluindo a análise de diversos materiais produzidos pela pesquisadora durante a graduação na Licenciatura em Educação do Campo; observação participante em diferentes momentos de execução do Projeto EJA na Universidade, entrevistas semiestruturadas com os/as participantes do Projeto EJA na UnB e rodas de conversa com algumas educandas do projeto.

Conforme explicita Gil (2010), a pesquisa-ação é uma metodologia que:

Emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança de grupos, organizações e comunidades. É uma modalidade de pesquisa que não se ajusta ao modelo clássico de pesquisa científica, cujo propósito é o de proporcionar a aquisição de conhecimentos claros, precisos e objetivos. No entanto, vem sendo amplamente incentivada por agências de desenvolvimento, programas de extensão universitária e organizações comunitárias. [...] (grifos nossos).

A pesquisa-ação tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático. Diferentemente da pesquisa tradicional, não visa a obter enunciados científicos generalizáveis,

embora a obtenção de resultados semelhantes em estudos diferentes possa contribuir para algum tipo de generalização (GIL, 2010, p.42).

Em virtude do objetivo da pesquisa destacar os princípios da Educação do Campo presentes na concretude do projeto EJA na Universidade-*Campus* Planaltina, e da pesquisadora participar efetivamente de todas as articulações referentes ao projeto (desde sua escrita e criação, e de ações, como debates, oficinas, aulas e outros grupos que estão surgindo a partir da experiência do projeto no *campus* Planaltina) consideramos ser a pesquisa-ação a melhor opção metodológica para o desenvolvimento da referida pesquisa.

A pesquisadora é egressa da Licenciatura em Educação do Campo da UnB-FUP, teve o início de sua graduação no ano de 2012 e sua conclusão em janeiro de 2017, portanto, sua pesquisa rompeu a lógica de ser somente uma pesquisa de cunhos acadêmicos, mas uma pesquisa com laços extremamente subjetivos com o campus da Faculdade UnB Planaltina e os/as trabalhadores/as que nela trabalham; Sua formação acadêmica permeou os espaços e convívios com os/as trabalhadores/as da FUP. Por este motivo de proximidade com o lócus da pesquisa, a metodologia da pesquisa-ação foi a melhor encontrada para alcançar os objetivos esperados.

A pesquisa-ação encara diretamente o problema da divisão entre teoria e prática, supondo que ambas estão entrelaçadas e nenhuma ocupa posição superior. Em lugar de ser um processo linear de geração de conhecimento que depois é aplicado a contextos de prática, a pesquisa de ação integra o desenvolvimento da prática à construção do conhecimento, num processo cíclico. A prática gera conhecimento, inclusive teoria, e esta pode ser não só aplicada como testada na prática. Em lugar de ser pesquisa sobre um contexto social e as pessoas dentro dele, esta é uma pesquisa feita de dentro desse contexto e realizada quer pelos próprios participantes, quer por pesquisadores que trabalham em colaboração com eles. Na maioria dos casos ela consiste num processo colaborativo que transcende as distinções entre pesquisador (res) e sujeito (s). (BRIDGET, 2015, p.11)

Fazer parte do processo da pesquisa, como pesquisadora e pesquisada, não exige a qualidade e/ou o comprometimento do objeto de pesquisa, mas rompe com relações de “hierarquias” na academia. O componente curricular do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo traz elementos desde o

começo da formação docente, que resgatam a memória e história da especificidade de cada educando/a. A alternância, modalidade desse curso, possibilita a experiência do/a educando/a ser o/a pesquisador/a de sua própria história.

A formação inicial perpassa todo o tempo esta dimensão da análise de nossa própria história, como por exemplo, nas disciplinas intituladas: Escola e Educação do Campo; Inserção Comunitária; Teoria Pedagógica; Política Educacional; Sujeitos do Campo; Pesquisa e Memória; Gestão da Unidade Familiar de Produção; Mediações entre Forma e Estética; Estudo da Área de Ciências Humanas e Sociais; Filosofia; Leitura e Interpretação de Texto, Saúde, Sexualidade e Reprodução; Práticas Pedagógicas; Estética e Política; Conceitos Organizadores das Ciências Humanas e Sociais; Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico; Ecologia do Agrossistemas; Questão Agrária; Projeto de Desenvolvimento do Campo; Prática Pedagógica; Metodologias Culturais de Trabalho em Educação; Desenvolvimento Humano e Aprendizagem; Realidade Brasileira e Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular.

Tais disciplinas que permeiam a formação inicial de cada estudante independem da área de conhecimento escolhida pelo educando. Se sua formação não fosse numa perspectiva *omnilateral*, este educador/a “não daria conta” da demanda do campo brasileiro. Assim, segundo Molina e Bittencourt (2017, p. 20),

A formação docente na Educação do Campo deve ser compreendida como uma das dimensões da formação *omnilateral*, até porque a essência da formação docente são os próprios homens e mulheres que se colocam no processo de construção para contribuir de forma direta com um conjunto de ações pedagógicas que favoreça a oposição e a superação da visão capitalista, individualista, solitária e competitiva de dentro das escolas e dos ambientes educativos.

O/a educador/a do campo compreende o “jogo econômico” que a educação sofre e que existem mecanismos de controle social guiados pelo sistema capitalista, e sabe que sua prática social é intrínseca à educação. A lógica da competitividade não se perpetua no educador/a do campo que teve esta formação numa perspectiva *omnilateral*. Através dessa práxis educativa, há uma ressignificação do sentido de educação, sentido este dado à humanização, e superação desse modelo de educação vigente.

A formação na Licenciatura em Educação do Campo contribui para que o educador/a perceba e compreenda a singularidade de cada educando/a, porém, também compreende que ele não é um ser isolado, ele estabelece relações com outros indivíduos e com a natureza ao seu redor. Sendo assim, é necessário que o/a educador/a procure conhecer a realidade dos seus educandos/as, para depois procurar estabelecer relações entre o conteúdo e a forma.

A Práxis Educativa da LEdoC cria parâmetros para o educador/a compreender que ele/a não é o único detentor do conhecimento. Quando este educador/a formado pela LEdoC chega à escola, ele ou ela não chega na condição de superioridade, devido a sua formação inicial ter métodos de diferentes espaços formativos e organicidade que desencadeia um processo de vivência e valorização do outro, com muitos tempos educativos vivenciados durante o curso que tem como intencionalidade pedagógica o ensino e a valorização das especificidades de cada educando com o qual se vai trabalhar.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, na sequência, as considerações finais e alguns anexos com materiais produzidos durante a pesquisa e imagens de algumas das aulas realizadas no Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP.

No que se refere ao primeiro capítulo deste trabalho, abordamos a partir de um breve percurso histórico da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, e sua grande matriz formativa para a luta social até chegarmos à consolidação da Educação do Campo, também dentro deste percurso histórico.

No segundo capítulo, ressaltamos a luta da Educação do Campo através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, e outras políticas públicas criadas em resposta ao movimento da Educação do Campo no Brasil. E a partir dessa consolidação de políticas públicas, destacamos o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO e os principais elementos para formação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. E salientamos ainda neste capítulo, os princípios formativos da LEdoC-UnB, sendo elas: alternância, a formação por área de conhecimento e interdisciplinaridade, dando ênfase para a área de linguagens e os múltiplos letramentos e a experiência com o Teatro Político da LEdoC-UnB, e por fim, a organicidade como princípio essencial para a

organização dos/as estudantes do curso da LEdoC e como se deu o processo de criação do Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP.

Para o terceiro capítulo, evidenciamos a história da Extensão Universitária e a consolidação do Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP, e sua intrínseca relação com a Licenciatura em Educação do Campo; mostramos ainda neste capítulo a narrativa do contexto político para a criação do Projeto de Extensão e sua articulação com a Faculdade UnB Planaltina.

No quarto e último capítulo, buscamos relacionar as três grandes áreas base para a construção deste trabalho, a Educação de Jovens e Adultos, A Educação do Campo e a Educação Popular, áreas que direcionaram este trabalho para a investigação da Extensão Universitária e sua ressignificação para a consolidação do Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP; Além disso, analisamos o material coletado a partir de relatos das trabalhadoras, textos produzidos, rodas de conversas e entrevistas semi-estruturadas. E por fim, uma breve consideração em relação à práxis educativa vivenciada no Projeto de Extensão.

CAPÍTULO 1

1. EDUCAÇÃO POPULAR; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA SOCIAL COMO MATRIZ FORMATIVA.

Neste capítulo, apresentamos a história da Educação Popular e a proposta de Paulo Freire da Educação Popular como Educação Pública, e trazemos também a memória do período da Ditadura Militar e todo o processo de conscientização política na Educação de Jovens e Adultos. E este capítulo destaca ainda o protagonismo dos movimentos sociais populares e como a Educação Popular foi criada, pensada e consolidada num contexto político de perseguição e exílio da Ditadura Militar.

1.1 Educação Popular: Movimento de Cultura Popular e a proposta de Paulo Freire.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado em maio de 1960, por artistas, ativistas e intelectuais no estado do Pernambuco. Acreditavam que movimentos de resgate da cultura vinculados à vida da população trabalhadora seria

uma alternativa para educação, e realmente foi importante, uma educação que se inseriu em sua cultura local e a contextualizou em um processo de educação dialógico. Um movimento que durou apenas quatro anos, interrompido brutalmente em 1964 com o golpe da Ditadura Militar.

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Drama também de outras áreas subdesenvolvidas. Do Recife com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife, com milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil, com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular. (COELHO, 2001, p.2).

O MCP propôs uma educação humanizada, reconhecendo os sujeitos da EJA como indivíduos de direitos e não somente um “público carente”. A Educação Popular em conjunto com o Movimento de Cultura Popular propuseram iniciativas metodológicas intrínsecas ao trabalho humano, vinculando os processos formativos sempre à produção material da vida.

A classe trabalhadora no Brasil nunca teve uma educação pensada para elas. Teve seu direito negado por muitas décadas. O Movimento de Cultura Popular iniciou uma mobilização a partir da Educação Popular e dos Círculos de Cultura, onde se desenvolveram várias ações educativas e culturais na década de 1960. Com o intuito de garantir à classe trabalhadora o direito e o acesso à educação e a cultura, conscientização e politização, essa mobilização de luta pela educação para o povo encontrou por meio da Educação Popular e de movimentos de cultura uma forma de democratização da educação brasileira.

Tivemos como resultados que o movimento de cultura popular teve uma contribuição para o desenvolvimento da educação no Brasil durante a década de 60. Ainda contribuiu dando suporte a outros movimentos que se iniciaram a partir deste pela luta contra o analfabetismo de crianças e adultos. (COSTA, 2015, p. 367)

Toda a movimentação que precedeu essa luta foi exatamente por conflitos políticos ocorridos na época. Existia uma busca incessante por direitos básicos, por moradia, acesso ao sistema de saúde, emprego para a população. Uma série de lutas por direitos ocorriam no período, no qual se articulou também a luta pela educação no Brasil. Existia na época cerca de 15 milhões de analfabetos (COELHO, 2001).

Movimento Sociais de diversos segmentos se inseriram no debate político, e algumas propostas estratégicas surgiam para amenizar tamanha desigualdade no Brasil. Entretanto, algumas propostas não agradaram a opositores políticos e houve assim, uma estratégica tomada de poder, o golpe civil militar. Inviabilizando a concretização de tais propostas, que uma delas era também uma Reforma Agrária do país.

O governo de Juscelino Kubitschek⁷ (1956- 1961) foi marcado por seu plano de metas trazendo benefícios para um Brasil que pedia socorro quanto à questão de desenvolvimento estrutural e econômico. O país deu um grande salto em suas dependências quanto à infraestrutura e desenvolvimento tecnológico, mas financeiramente o Brasil estava cada vez mais endividado com os Estados Unidos. Finalizando seu mandato lhe sucedeu a Jânio Quadros e logo mais João Goulart, presidente este que durante seu mandato deu início ao Golpe Militar. E é neste cenário que se encontra a educação do Brasil, em meio a um turbilhão de mudanças e que a única coisa que era certa é que ela não era prioridade. (COSTA, 2015, p. 370).

Diante da realidade de milhões de pessoas analfabetas no país, foram tomadas atitudes que combatessem o descaso contínuo com a Educação no país. O Movimento de Cultura Popular além de propor alfabetização de crianças, jovens e adultos, também almejava mudanças sociais advindas da intervenção cultural totalmente contextualizada ao meio de vida das pessoas.

Um aspecto para além de certificação e números estatísticos para o governo. Mas foi possível uma demonstração empírica de que a Educação Popular e o Movimento de Cultura foram capazes de radicalizar uma nova concepção de educação. Não foi pensada uma educação conteudista, mas uma educação que desenvolvesse nos trabalhadores e trabalhadoras, conceitos políticos, econômicos, e para além de qualquer currículo, uma educação humanizadora e integralizadora.

O MCP conseguiu resgatar a memória e a historicidade, e dentro dessa articulação o Movimento de Educação de Base (MEB) se destacou, usando da educação uma ferramenta política de transformação da realidade. “Alfabetizar” se tornou sinônimo de mobilização social, uma estratégia de mudanças políticas para a classe trabalhadora a partir da própria classe trabalhadora. Uma educação nos cunhos “freirianos”, Educar para libertar!

Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa. (FREIRE, Santiago, 1965).

Assim, a Educação Popular foi se consolidando, do povo e para o povo, uma educação urgente e necessária, mesmo sem a estrutura física de uma “escola padrão”, mas pensada para a comunidade que não conseguia por uma série de fatores, ter “acesso à escola” em um determinado padrão, ou seja, uma escola totalmente excludente e classista. A Educação Popular quebrou paradigmas e revolucionou quando pensou na realidade dos educandos e educandas para então se pensar em uma forma escolar que contemplasse as especificidades da população trabalhadora. Diante dessa nova concepção de Educação, não podemos deixar de citar o grande precursor, “Paulo Freire”.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 1992, p. 5).

A Educação Popular foi um dos caminhos para organização e mobilização social. Paulo Freire foi considerado subversivo, o seu método de educar e alfabetizar o levou a prisão nos primeiros dias pós-golpe militar. Reunir pessoas fora das “paredes” da escola assustou a hegemonia política da época. O Movimento de Cultura Popular deu voz ao povo. A oportunidade de estudarem e pensarem juntos a educação que contemplasse suas reais necessidades.

O método dialógico de Paulo Freire buscava uma educação popular sendo ela baseada em uma educação libertadora em que todos tinham o direito a uma educação, e que de certa forma essa seria o caminho de uma educação que pudesse assegurar a sociedade diante das transformações que estão acontecendo. [...] Esse movimento de cultura popular teve uma grande repercussão em seu desenvolvimento, começando com poucas pessoas envolvidas, mas depois foi dividido em três grupos, cada um com atividades diferenciadas, onde se tinha o mesmo resultado. Com a divisão de grupos, o movimento foi ganhando força e aumentando suas contribuições nas áreas educativas, que tinham como práticas, ensino (leitura e escrita) coordenado por Paulo Freire, a dança e música popular, artes plásticas, artesanato, entre outras práticas, ele sempre expondo uma certa dedicação, motivação e compromisso com o movimento. (COSTA, 2015, p. 372 -374)

O Movimento de Cultura Popular criou várias escolas de rádio, para contribuir neste novo processo de ensino e aprendizado, construíram também, cartilhas para o auxílio na educação de jovens e adultos. Este movimento da Educação Popular, não foi somente para habilitar os trabalhadores e trabalhadoras na leitura e na escrita, mas foi para além de ser somente isso. Buscou instruir a população, para que a mesma fosse lutar por seus direitos. Ter conhecimento da realidade para então transformar a realidade. Reconhecer seus conhecimentos e intervir com seus conceitos e experiências. A proposta de Freire era para que os educandos e educandas se reconhecessem parte do processo de ensino e aprendizagem, com a capacidade crítica de reflexão e autorreflexão.

Esperava-se com este movimento que a classe trabalhadora “tomasse” consciência que deveria ocupar seu espaço na sociedade, ou seja, assumir “cargos e funções” antes não “pleiteados” por eles. Ocupar estes espaços sem medo, pois saberiam que aqueles também lhes pertenciam. O direito ao bom emprego, a educação que respeitasse sua especificidade e vários serviços públicos gratuitos para o povo. Ter conhecimento no sentido de melhorar a sua qualidade de vida. Ter dignidade e ser respeitado no menor detalhe de sua existência. Valorização da sua vida e seu trabalho, trabalho pensado, na perspectiva de uma sociedade mais justa, menos desigual, com maior distribuição de renda e de terras. Ter acessos às artes e as diversas culturas, a história e a origem de nossos povos.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida, em que não apenas está, mas *com* o qual se defronta. Daí, o ser de relações que é ele, e não só de contatos. Porque está *com* esta realidade, na qual se

acha, é que se relaciona com ela. As relações que trava com essa e nessa realidade (relações pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de conotações que a distinguem totalmente de puros *contatos*, característico da outra esfera animal. Por isso mesmo o conceito de *relações*, da esfera puramente humana, guarda em si conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de conseqüências e de temporalidade. Há uma pluralidade nas relações do homem com seu mundo na medida em que responde aos desafios desse mesmo mundo em sua ampla variedade. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em relação aos diferentes estímulos que lhe emite o contexto, mas em relação ao mesmo estímulo. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a consciência de quem usa uma ferramenta. Com a certeza de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações do homem com o mundo, por isso mesmo, há uma pluralidade na própria singularidade. E Há também uma nota presente de criticidade em suas relações. A captação que faz dos dados objetivos, de sua realidade, como dos laços que prendem um fato ou dado a outro, é ontologicamente crítica, por isso reflexiva, e não puramente reflexa como bem cabe à esfera dos contatos. (FREIRE, 1963, p.98).

O MCP e a Educação Popular caminharam juntos na esperança de uma transformação social. Em janeiro de 1963, em Angicos- RN, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias pelo método de Paulo Freire. Os Círculos de Cultura eram uma proposta para alfabetizar 5 milhões de trabalhadores e trabalhadoras subdivididos em 20 mil círculos. Proposta que não se concretizou devido ao golpe militar.

Paulo Freire foi nomeado pelo ministro Paulo de Tarso, do governo de João Goulart como coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, com o objetivo de erradicar o analfabetismo do país. Mas juntamente com esta proposta para a população da classe trabalhadora, Freire estava engajado com as Reformas de Base e as Ligas Camponesas, ou seja, a população pobre teria acesso aos seus direitos, educação, moradia e conhecimento. Ele visava de uma forma extremamente humanizada uma educação pautada em uma sociedade mais igualitária

Paulo Freire buscava junto com o MCP alcançar direitos para a classe trabalhadora, e mesmo com o fim do movimento em 1964, com a ditadura militar, ficou um legado e uma experiência de outra proposta de educação: proposta esta que enxergou e atendeu a diversidade do povo. Diversidade e subjetividade em suas

histórias e vivências, resgatando sua cultura e sua ancestralidade, sua historicidade e memória.

A Educação Popular buscava encontrar táticas e estratégias para que os trabalhadores e trabalhadoras criassem consciência de si mesmo, educar/alfabetizar para politizar e conseqüentemente organização popular para reivindicar e lutar por seus direitos. Mesmo em seu pouco “tempo de vida”, o Movimento de Cultura Popular organizou uma metodologia que funcionou e que ainda pode e deve ser ampliada e desenvolvida ainda mais.

Criou-se uma área de atuação ampla, que pensava em todas as especificidades do povo brasileiro, desde um plano de atuação municipal, estadual e nacional. Que iria atender a sindicatos, bairros, favelas (hoje, periferias), o campo, e a classe estudantil. Essa relação metodológica-prática entre estes vários setores e entidades públicas articulavam os interesses sociais da população, os setores eram: operário, popular, camponês e estudantil. Este movimento militava para que o povo se organizasse, a orientação ideológica era politização para engajamento de consciência crítica sobre todos os grupos que fossem criados. A arte popular tinha um caráter “revolucionário”, no sentido de democratização da educação e da cultura.

A Educação Popular e Movimento de Cultura Popular tinha uma prioridade inadiável, romper com a alienação da consciência, e superar a dominação hegemônica do capital sobre o trabalho humano. Diante da conjuntura sociopolítica da década de 1960, foi possível um diálogo de uma elite intelectualizada com as classes populares, abrindo espaço para o desenvolvimento do Movimento de Cultura Popular, com intenções ideológicas explícitas de ascensão social do povo e de transformação da realidade.

Acreditava-se em um novo ideal de sociedade e buscava-se através de vários planos de ações desenvolver gradativamente essa mudança. Ficou o legado da experiência social com ações políticos-culturais e formativas da população, houve “a construção de um idioma cultural e ideológico comum das classes populares”. (Fávero, 1983).

1.2 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos e suas ligações com a Educação Popular.

A história da Educação Popular lembra a história da Educação do Campo, ou, vice-versa. Podemos nos confundir ao ler um texto ou algum trabalho referente à Educação do Campo pensando estar lendo um texto sobre a Educação Popular. A história relembra fatos semelhantes para a luta da consolidação da Educação Popular no país e também a Educação do Campo.

As primeiras reivindicações por uma Reforma Agrária no país, em 1940, movimento iniciado pelo Partido Comunista do Brasil- PCB, mas, somente em 1954, com a fundação da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco – SAPPP, que também ficou conhecida de Ligas Camponesas, e tiveram algumas influências ou confluências com o plano original do PCB na década de 1940. Mas diferenciou-se bastante da proposta da “primeira liga”. Eles tinham três eixos norteadores para a luta, eram elas: 1- cunho beneficente, 2- construir um fundo funerário para os camponeses que falecessem, 3- fundar escolas nos territórios dos camponeses. Existiam algumas escolas, porém precárias e sem estrutura nenhuma para atender a comunidade campesina.

Até a década de 60 as escolas localizadas no meio rural eram nomeadas de Escolas Rurais Isoladas. Elas contavam, geralmente, com apenas uma ou duas professoras que lecionavam a muitos alunos em uma sala bem grande, onde todas as idades cronológicas e de aprendizagem estavam juntas lado a lado. Neste período da história da Educação do Campo, muitos professores atendiam os alunos sem a preocupação real com a aprendizagem; aprendia quem queria ou conseguia. Os saberes eram concentrados em ler, escrever e fazer cálculos, e aqui era a intencionalidade maior, porque a aprendizagem era feita de tal forma que os alunos desenvolviam com mais destreza a capacidade do cálculo mental, ressaltando que aprendia quem tinha aptidão. A Escola Rural Isolada não era nem pensada nem considerada pela mantenedora. A infraestrutura era muito precária; não possuíam espaço e mobiliário adequados nem material escolar. A prática pedagógica contava com a criatividade do professor que, em sua maioria, eram leigos; tinham apenas a sua disposição em ensinar, quadro e giz. O professor contava também com o apoio das famílias que eram bem presentes, principalmente quando se tratava de limites, valores e educação. (ZIECH, 2017, p.104.)

Sendo assim, o primeiro indício de construir uma escola que atendesse a comunidade camponesa, surgiu com a SAPP- Ligas Camponesas em 1954, no município Vitória de Santo Antão em Engenho da Galiléia-PE. Um dos dirigentes e principais referências da Liga Camponesa, Francisco Julião, evidenciou em seus escritos, como a população do campo era sua maioria analfabeta. E para se

comunicar com o povo do campo, utilizava de uma linguagem simples e de fácil compreensão.

Podemos afirmar que a educação para o povo camponês, ou seja, uma escola que atendesse a comunidade do campo foi cogitada nas Ligas Camponesas em 1955 no Estado de Pernambuco. Embora saibamos que o legado da Educação Popular foram eixos estruturantes para se pensar e desenvolver a proposta da Educação do Campo que temos hoje.

Retomando as semelhanças entre a Educação do Campo e a Educação Popular, podemos destacar a luta por educação a partir da mobilização e organização social. Ideias com forte influência do pensamento político pedagógico de Paulo Freire.

Por isto, a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. (FREIRE, 2007, p. 105)

Podemos pensar que transformar a realidade não é algo fácil, mas gradativo, ou seja, a proposta pedagógica de Paulo Freire é que não tenhamos somente um modelo de educação, seja ela no espaço escolar formal ou não. E tanto a Educação Popular e a Educação do Campo defendem em seus princípios uma educação humanizada diante da diversidade cultural e territorial existentes no Brasil.

O Movimento em defesa da Educação Popular do Campo se fortalece a partir de fins da década de 1990, principalmente com a realização da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 1998, que se tornou um marco para uma nova forma de pensar o campo e a educação nesse espaço social, superando as iniciativas do Estado, chamada até então de Educação Rural (CALDART, In: MOLINA. JESUS, 2004). A proposta de Educação do Campo visa superar o modelo de educação rural construído historicamente, que recebeu influência das tendências de urbanização de fins do século XIX e início do século XX. (ARAÚJO, 2015, p.04)

A Educação do Campo que pautou suas lutas por valorização dos povos do campo buscaram a partir deste movimento do fim da década de 1990 pressupostos teóricos que fortalecessem a reivindicação. Dessa forma, Freire foi importantíssimo para pensar uma educação que respeitasse e valorizasse a cultura dos povos

campeiros. Seus princípios formativos foram de encontro aos princípios formativos da Educação do Campo.

Uma das principais matrizes formadoras na Educação do Campo é a cultura, conforme Arroyo, por isso é necessário “reconhecer que os processos educativos, ou melhor, a educação básica tem de prestar atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo” (2009, p.78). Também para Freire, a relação entre processos educativos e culturais é orgânica e antes do debate específico sobre a Educação do Campo, enfatizando a necessidade do processo educativo enquanto ação cultural, estar vinculado à realidade dos camponeses. (ARAÚJO, 2015, p.05)

O grande parâmetro para a similaridade entre a Educação do Campo (hoje) e a Educação Popular é o eixo da cultura, entende-se que a partir da matriz formativa proposta por Freire: “a Cultura”, perpassa toda a produção histórica do ser humano. Os interesses sociais estão imbricados no processo cultural de todos os povos da classe trabalhadora, cultura e educação são agentes políticos de transformação da sociedade. Os seres humanos produzem a história e simultaneamente também a cultura. Este movimento dialético da realidade é fruto das relações sociais.

Pensando também no processo de contradição presente do movimento dialético, podemos afirmar que a Cultura e a Educação são condicionadas tanto para a humanização quanto para a desumanização dos seres humanos. É por este motivo que Paulo Freire tentou resgatar a cultura e a história da classe trabalhadora, e investigou em seus trabalhos práticos maneiras de valorizar a diversidade cultural e, além disso, tinha o objetivo de transformação da realidade. Da mesma forma a Educação do Campo vem pautando e conquistando a valorização dos povos camponeses.

Nesse sentido, para entendermos melhor a relação entre a cultura e os processos educativos, necessitamos compreender o campo associativo de significação que se constrói nessa interação, ou seja, a aproximação entre os conceitos envolvidos na relação entre educação e cultura, entendidas como principais nesse estudo, tais como: a construção do conhecimento visando o desvelamento das mentalidades para conscientização e organização dos grupos sociais na busca incessante pela humanização. (ARAÚJO, 2015, p.11)

Existe uma diversidade da vida humana, no campo, na cidade, nas comunidades indígenas, nos povos tradicionais, nas vilas urbanas, nos bairros, nas

favelas, nas periferias, nas comunidades rururbanas. Estamos reconhecendo a diversidade social humana em sua abrangência. Inegavelmente temos diferentes estratos sociais, alguns vivem de maneira mais precária, outros com alguns poucos direitos garantidos. O que não podemos deixar de pensar é que sua maioria é da classe trabalhadora, e precisa de um processo formativo que contemple a sua realidade, que valorize sua cultura e os reconheçam como sujeitos históricos.

Aqui se entende por Educação do Campo, um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação, que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004, p. 12)

A contribuição teórica e prática de Paulo Freire nos faz reconhecer um intenso movimento da práxis educativa nos territórios onde existe a classe trabalhadora. Um intenso movimento da Educação Popular e da Educação do Campo que averiguam em suas ações práticas a valorização da diversidade sociocultural, a valorização das culturas populares, da cultura periférica, da cultura dos povos tradicionais e a cultura dos povos camponeses.

1.3 A especificidade da EJA e o Direito à memória e às lutas coletivas

A história e a memória de cada sujeito entrelaçam-se às suas vivências e experiências. A EJA nos aparece como um dos principais aliados para que se trabalhe de maneira dialética a importância dessas histórias. Arroyo ressalta:

Esses passageiros trazem interrogações pedagógicas: toda passagem carrega sentimentos de insatisfação com o lugar social, racial, com o viver. Também toda passagem é motivada por um sentimento de esperança, de incerteza. A EJA condensa esses fortes sentimentos de incerteza e de esperança. (ARROYO, 2017, p. 24).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que o título do livro “Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA, itinerário de uma vida justa”, de Arroyo (2017) justifica-se em sua complexidade a essência de conseguir exemplificar com clareza, que os itinerários da vida humana se compõem por muitos elementos de

sensibilidade. O ser humano em sua materialidade sente muito, sente medo e alegrias, sente insatisfação e desânimos, mas um sentimento que tem a ver com o seu lugar social, e como o mesmo se enxerga diante da realidade concreta em que vive.

A EJA consegue abarcar, de certa maneira, estes itinerários coletivos tão densos de subjetividades e sentimentos, a materialidade da vida humana respeitada em sua especificidade e não encarada como um mero processo de transformar em objetos vidas humanas em prol de um ideário pedagógico que aprisiona as mentes em seus corpos e intensifica a culpa de uma forma individualizada.

É urgente ressaltar a importância dos coletivos sociais em luta pela transformação das desigualdades e por justiça social e o porquê ele representa a classe trabalhadora, compreender este processo histórico de todas as lutas sociais e a influência que elas têm no resgate da história e memória dos trabalhadores e trabalhadoras.

Nos coletivos populares, nos trabalhadores, as lutas por escola, da infância à vida adulta, misturam-se com lutas por projetos sociais, políticos. Têm direito a entender os significados de seus itinerários. (ARROYO, 2017, p. 24).

Quem desconhece sua própria história não a valoriza. O resgate desta historicidade é garantir a continuidade das lutas sociais e o reconhecimento como sujeitos de subjetividades e de identidades, que tiveram sua humanidade roubada em processos históricos de colonização, de escravidão, de expropriação e de exploração.

O tempo escolar da EJA é algo muito mais subjetivo de classe trabalhadora que possamos compreender em nossa leiga ou falha concepção de educação. A historicidade está presente com muita força na EJA, conforme enfatiza Arroyo.

Teimar em ver esse tempo escolar como suplência-reparação dos percursos escolares truncados teve em nossa história- e continua tendo, até nas Diretrizes Curriculares- uma função política perversa: ocultar a EJA como espaço social e político de coletivos de classe, raça, etnia, periferia, campo. Ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as Diretrizes

Curriculares enredam-se. Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar- da educação da infância à universidade- foi o de ter produzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas. (ARROYO, 2017, p. 24-25).

Hierarquias sociais, marcas que perpassaram nossa história e chegaram à Educação, ou seja, hierarquias escolares, “oferecidas” à população pobre. Como desconstruir subjetividades negativas relativas à sua própria história? Como reconstruir subjetividades positivas que revelem sua essência? A EJA tem um caráter extremamente subjetivo de reconstrução dessas subjetividades que estão despedaçadas e amordaçadas. Contudo, ressalta Arroyo (2017) que a EJA é “dos últimos degraus nas hierarquias de classe, raça, gênero, trabalho, da concentração de terra, da renda”. Dessas acepções, podemos destacar que o educador/a da EJA tem um importante papel na construção (reconstrução) da história e memória destes sujeitos.

Normalmente a EJA acontece no contraturno dos trabalhadores, seguir para sua “última viagem” com o propósito de ter acesso ao conhecimento. Na sua última esperança, gera-se a sua última expectativa, de conquistar uma certificação ou um diploma de conclusão de ensino, de ter a satisfação de conquista.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística IBGE (2017), ainda existem no Brasil 11,8 milhões de analfabetos. A mesma pesquisa afirma ainda que entre as pessoas negras ou pardas a taxa de analfabetismo dobra. Porém, se considerarmos os analfabetos funcionais, este número ultrapassa os 50 milhões.

A EJA atende uma população que ainda encontra forças para depois de um dia árduo de trabalho, trabalho que na maioria dos casos lhes exigem esforços físicos diários, que “sugam” quase toda a sua energia, mas não toda a sua energia, ainda lhes restam uma última chance, um último itinerário. Será que os currículos e os educadores/as estão preparados para tamanho desafio? De acordo com ARROYO (2017, p. 25):

As Diretrizes Curriculares reconhecem ou ocultam essas hierarquias que se reforçam e de que são vítimas? Os currículos de formação

dos profissionais ajudam a entender essas hierarquias, seus esforços e entrecruzamentos? Os profissionais da educação desses jovens-adultos têm direito e dever de entender essas hierarquias para garantir o direito dos educandos/as a entenderam-se. (grifos nossos)

Compreender a EJA parece ser a compreensão de uma nova dimensão da realidade. Sabemos que existe, entretanto, não admitimos a existência desse projeto e visão de mundo, um “mundo” que para ser transformado, precisa ser conhecido. Um projeto que está permanentemente em disputa ideológica. Disputam corpos, corpos estes alienados e manipulados. Campo de corpos sofridos, como afirma Arroyo (2017) “corpos segregados”. Tais afirmações vêm ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar que uma concepção de mundo alicerçada na prática social é compreender as contradições sociais enfrentadas no Brasil. O mesmo autor ressalta que:

A utopia social pela escolarização está de volta, porque as utopias de mudança social se estreitam para os trabalhadores, o PNE (Plano Nacional de Educação) é mais uma síntese dessa utopia pedagógica em tempos nos quais a pobreza aumenta e o desemprego e a precarização dos direitos do trabalho ocupam a agenda política. (ARROYO, 2017, p. 30).

A EJA ainda não está no debate da educação como tema central, embora saibamos, que quando as pessoas retornam para vida escolar, a EJA é a primeira porta de entrada que a população periférica e do campo procuram. Estamos tratando de um problema mais agravante no país, a falta de escolarização e alfabetização da população. A EJA em suas humildes ações, porém muito significativas, atende minorias que com muitas dificuldades conseguem voltar a estudar. Como garantir que a EJA seja “tempo de educação e os currículos garantam seu direito a saberem-se” (Arroyo, 2017)?

Aprofundando-nos nessa questão nos aproximaremos do conhecimento de quem são os educandos/as na educação de jovens

e adultos. Aproximar-nos-emos dos significados sociais e políticos desse tempo de educação e da docência. Educação dos Periféricos. Não é essa a função das escolas públicas? Educar, acolher a infância periférica das cidades e dos campos? Os percursos de ônibus das periferias revelam quem são esses educandos e seus educadores. Revelam a EJA, opção dos periféricos. Oferta periférica-saída de emergência no sistema escolar. Identidades carregadas de indagações a exigir tempos de aprofundamento como temas geradores de estudo-formação. Que dimensões revela essa condição de periféricos? (ARROYO, 2017, p. 33).

A periferia e o campo brasileiro, lugares e espaços de subjetividades e especificidades da classe trabalhadora, são os lugares onde acontece a Educação de Jovens e Adultos. Uma população carente de direitos, de conhecimento e de perspectivas. Não obstante, podemos afirmar que tanto os educadores/as quanto os educandos/as não estão preparados para uma dinâmica de educação com tantas particularidades cruéis.

O papel da Educação de Jovens e Adultos passa a ser maior do que o dever que o Estado tem em assegurar este direito. Empiricamente, o papel da EJA torna-se a “última salvação” para pessoas que não têm mais no que acreditar. Os educadores/as tornam-se “heróis” tentando resgatar “vítimas” sem esperança de uma vida mais justa, diante de tanta exclusão e segregação histórica deste país. Arroyo (2017) denomina essa dinâmica de exclusão de “*apartheid* segregador”. Pensar na história do nome *apartheid* é lembrar e reviver os anos de tormento em que a população negra sofreu na África do Sul.

Comparar este genocídio à educação da EJA é admitir que sofremos resquícios também da nossa história de exclusão e segregação, no sentido à negação de direitos básicos às populações mais pobres e deixadas à margem da sociedade brasileira; como as mulheres que cuidam das casas das patroas, mas não tem tempo de cuidarem das suas casas, que cuidam e acalentam os filhos das patroas, mas não tem com quem deixar os seus filhos.

A partir desses levantamentos, cabe-nos compreender que a EJA é um espaço-identidade de sujeitos de subjetividade e de sujeitos de classe, a compreensão de EJA é uma questão racial-social. Quem estuda na EJA? A população pobre, evidentemente. Corpos cansados de trabalhos que exigem esforços físicos, corpos que estão longe de suas casas, corpos que dependem do

transporte público e dos itinerários precários, corpos que não se reconhecem como sujeitos de histórias e memórias. Estes corpos estão vivos, são reais, vivem e “sobrevivem” à materialidade da vida de trabalhos subalternos e subumanos, corpos que mesmo com toda a pressão midiática enaltecendo a classe rica da sociedade, acreditam que ainda podem ter acesso ao direito, que lhes é seu por direito. A Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos estão em constante diálogo, e os dados históricos em relação à situação de vulnerabilidade evidenciam essa situação de exclusão e falta de acesso à educação escolar e escolarização.

Entre os anos de 2005 e 2015, ocorreram mudanças na distribuição das escolas disponíveis nas áreas rurais, que, de um modo geral, foram reduzidas, quando consideramos o total de estabelecimentos de educação básica. Esses totalizavam 96.557 em 2005, ao passo que, em 2015, eram contabilizadas em menos de 65 mil estabelecimentos, uma redução de mais de 30 mil escolas. Tal tendência também se verifica quando é analisada a situação das unidades que ofereciam o ensino fundamental, etapa que passou pela maior redução no número de escolas e matrículas. O número de estabelecimentos que ofertavam o ensino fundamental foi reduzido, entre 2005 e 2015, de 90.413 para 59.183, número superior a 30 mil e próximo ao verificado anteriormente, dado que grande parte das unidades localizadas no campo oferta apenas a etapa fundamental. Na mesma direção, ocorreu a redução do número de matrículas na educação básica, principalmente nas de ensino fundamental. (SANTOS, 2019, p. 54)

A situação precária da Educação no Campo Brasileiro desencadeia uma série de violações de direito à população campesina. O fechamento das escolas do campo é o que vem acontecendo e reforça essa lógica de exclusão. Ao longo da história, sabemos que a povo do campo não teve acesso, e quando tem minimamente, ainda sofrem em diversos aspectos, falta de qualificação docente, distorção idades-séries, evasão e repetência, a falta de acesso a recursos didáticos e tecnológicos (Molina, 2010). Situação não tão diferente da Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao ensino médio, em específico, a tendência é um pouco inversa, pois ocorreu uma ampliação do número de matrículas, que passaram de 206.905 para 345.059, o que é positivamente correlacionado com o aumento do número de estabelecimentos de ensino ofertantes da referida etapa, que, em 2005, eram 1.377 e passam a compor 2.783 unidades, em 2015. Importante destacar que, no período, ocorreu o crescimento de escolas técnicas no campo – principalmente da rede federal. De todo modo, incluindo a oferta estadual, federal, municipal e privada, os números representam um crescimento de mais de 100% no pequeno

quantitativo de estabelecimentos referentes ao ensino médio. Diferença essa que aponta para uma possível dificuldade de que os sujeitos cumpram as etapas de escolarização obrigatória no mesmo espaço sociocultural e produtivo em que vivem, visto que ao final dos anos finais do ensino fundamental, grande parte deve se deslocar para poder seguir o processo, dado que, por exemplo, em 2015 existiam mais de 59 mil escolas de ensino fundamental no campo e pouco mais de 2.700 de nível médio. (SANTOS, 2019, p. 56)

Dados da tese de doutorado de Robson dos Santos, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília em 2019, intitulada “Relações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro e suas implicações para as políticas educacionais”, evidencia elementos da precarização ainda das escolas do campo, por mais que saibamos e dos avanços alcançados no campo, ainda existe uma grande desigualdade em relação às escolas urbanas. Promover a equidade educacional/escolar tem sido tarefa tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da Educação do Campo.

[...] como base no Censo Escolar (INEP) destacar o baixo acesso a bibliotecas: em 2005, dos 96.557 estabelecimentos em atividade, apenas 5.839 possuíam biblioteca, pouco mais de 6% (entre as localizadas nas áreas urbanas o percentual era de 38,5%); no outro ano considerado nesse estudo, 2015, dos 64.704 estabelecimentos situados nas áreas rurais, 9.185 contava com uma biblioteca em suas dependências, isto é, 14,2% (nas áreas urbanas o valor era de 49,1%). Ainda no ano de 2015, 31 É útil registrar que, em 2010, foi aprovada a lei 12.244, que estabelecia a necessidade de que fosse universalizada a existência de bibliotecas nas escolas do país.

Número de matrículas (campo)	Número de Estabelecimentos (campo)	Estabelecimento de Educação Básica	Estabelecimentos que oferecem EF	Estabelecimentos que oferecem EM	Matrículas na Educação Básica	Matrículas no Ensino Fundamental	Matrículas no Ensino Médio
44	em específico,	das escolas localizadas no campo,	apenas 23,8%	possuíam laboratório de informática,	24,2%	acesso à internet e somente	1,5%
							um laboratório de ciências. 58

A Educação do Campo se materializou em um movimento contínuo de lutas sociais coletivas, para que políticas afirmativas fossem efetivadas. E Educação de Jovens e Adultos, através do Pronera, foi a “porta de entrada” e o “estopim” para que a luta se consolidasse. É inegável que hoje o diálogo com a Educação de Jovens e Adultos se torne mais intenso e significativo. Estamos construindo caminhos para

superação destes paradigmas de desigualdade da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos.

Convém ressaltar que o problema das desigualdades não comporta simplificações e reducionismos. Por sua complexidade, ambas as dimensões, internas e externas à escola, devem necessariamente ser consideradas. A busca de sua superação, na ótica do Direito à educação. (MOLINA, 2010, p. 14).

E mais do que do que diálogo, o movimento da Educação do Campo, reconhece as dimensões formativas presentes nos diferentes processos de aprendizagem e de reprodução social. Fazer esta retrospectiva (Molina, 2010) histórica sobre a situação atual no país, dando destaque a ausência do Estado do direito a Educação ao meio rural. Os indicadores ainda apontam precarização e desigualdade sociais e educacionais no campo, entretanto, políticas públicas afirmativas garantem atualmente o acesso e a permanência da população campezina em sua diversidade territorial e cultural.

A partir das próprias lutas dos movimentos sociais, na última década, conquistas importantes de têm sido alcançadas, objetivando a implementação de políticas educacionais de Educação Básica e Superior, reconhecendo e legitimando as especificidades das populações do campo, buscando construir estratégias para que o direito a educação se efetive realmente. As políticas de Educação do Campo visam não apenas garantir o acesso dos povos do campo às instituições públicas de ensino, mas principalmente a permanência durante o processo formativo, tendo em vista a maior vulnerabilidade decorrente das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais. Esse é o caso do Pronera e do Procampo, políticas de acesso à Educação superior, conquistadas a partir de intenso processo de luta e organização dos movimentos sociais e sindicais do campo, que tem proporcionado a ampliação do acesso à educação superior para os sujeitos do campo. (MOLINA, 2018 p.14).

Os dados atualmente disponíveis apresentam a historicidade marcada de disparidades entre o campo e a cidade (Molina, 2010), mas mostram também o grande avanço da Educação do Campo articuladas às ações de EJA e de política ao acesso ao Ensino Superior também.

O Movimento da Educação do Campo se consolidou no ano de 1997, através do I ENERA - I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária- que reivindicaram uma nova concepção pedagógica para a escola do campo, com a atenção do governo, que desde então não existia. Em 1998, aconteceu a I

Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Entidades como MST, CNBB, UnB entre outras lutavam por políticas públicas referentes aos camponeses, e por meio deste projeto acabar com a desigualdade educacional existente no Brasil.

A Conferência teve como objetivo demandar políticas públicas para o desenvolvimento do Campo e conseqüentemente da Educação Básica do Campo adequada e de qualidade. A partir de então se inicia uma campanha para mobilizar as pessoas, com o objetivo de conscientização da causa, buscando o respeito e sanar com o preconceito e injustiça social, com a escola “rural” ignorada e taxada como a massa analfabeta. Essa visão realmente existia e existe por falta de interesse do poder público.

A Conferência foi realizada com 974 participantes, porém quatro estados não puderam participar: Amazonas, Roraima, Amapá e Acre. Entretanto, foram convidados representantes desses estados. A conferência tinha como objetivo a inclusão para milhões de pessoas que vivem em situação rural. Mesmo o texto tendo o cunho para a Educação do Campo, abrange também a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular.

A proposta da conferência tem no seu horizonte a consecução de políticas públicas para o desenvolvimento do campo e conseqüente educação básica adequada e, nesse sentido, tenta realizar uma mobilização da sociedade e do governo tendo em vista uma ampla conscientização a respeito de tal magno tema. A pedido da Secretaria Executiva, o professor Bernardo Mançano Fernandes, da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), preparou, em fins de 1997, um texto provocador de reflexão que teve por título “Educação no meio rural: por uma escola do campo”. Nele, além da realidade socioeconômica e cultural do mundo do campo, são abordados os conceitos de “agricultura camponesa” e de “agricultura familiar” e aponta-se para uma especificidade da educação do campo em relação à educação administrada atualmente no campo, proveniente de uma visão predominantemente urbana de educação. (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999. p 15-16)

O Movimento da Educação do Campo surgiu para a inclusão, com a promoção da educação com qualidade e adequada aos meios vividos, e conseqüentemente do desenvolvimento de muitas comunidades, abrangendo as outras áreas, e em constante diálogo com a Educação de Jovens e Adultos e com Educação Popular. Como afirma Arroyo:

A Educação do Campo cresceu, afirma-se no movimento de renovação pedagógica brasileiro. Está em condições de dialogar com

os educadores das cidades, das secretarias de educação, da academia, enfim, de abrir espaços nas pesquisas [...]. (ARROYO, 1999. p. 9).

Sendo assim, Kolling, Nery & Molina (1999) afirmam: “A educação básica do campo é parte de um projeto popular que o povo brasileiro quer e é, ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer”.

A qualidade da Educação do Campo é um dos grandes desafios da atualidade, visto que houve muitas transformações no campo e nas relações campo-cidade. A migração de alunos do campo para a cidade em busca de estudos, o vai e vem do transporte escolar, as diferenças culturais e a escassez de políticas públicas de valorização da educação e do campo como espaço social.

A metodologia do Projeto de Extensão EJA na Universidade e as temáticas abordadas foram construídas a partir da “formação *omnilateral* proposta pela Licenciatura em Educação do Campo”, na dialética entre a teoria e a prática fundamentada no Projeto Político Pedagógico do curso e as vivências dos/as estudantes em sua formação e experiência com a organicidade.

Pretendemos propor uma reflexão crítica, a partir da formação da maioria dos envolvidos no Projeto EJA na Universidade, relacionando a teoria e a prática apreendidas, na formação humana dos educandos e educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo com base na organicidade proposta no Projeto Político Pedagógico da LEdoC-UnB/FUP.

CAPÍTULO 2

2. DO PRONERA À LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA EJA À FORMAÇÃO DE EDUCADORES.

Neste capítulo faremos um breve histórico da luta dos movimentos sociais e o seu diálogo com a sociedade e a universidade pública, criando e articulando pautas de reavaliação do modelo etapista de educação em conjunto com ações da luta pela reforma agrária no país. A presença dos movimentos sociais na universidade consolidou a luta por educação para todos os povos, sobretudo os povos do campo brasileiro. Dando uma perspectiva de universidade anticolonialista. Essa luta se consolidou com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera

até chegar à formação de nível superior, através da Licenciatura em Educação do Campo.

2.1. Breve Histórico da Construção do PRONERA: a centralidade da Educação de Jovens e Adultos na construção da primeira política pública de Educação do Campo

A Educação do Campo tornou-se uma política pública, fruto das lutas contra-hegemônicas da classe trabalhadora organizada nos movimentos sociais do campo. E se tornou política nacional com o decreto nº 7.352/2010.

Houve uma intensa articulação entre os movimentos sociais e sociedade para criação de métodos que atendessem a classe trabalhadora, e o seu início foi pensado para as pessoas jovens e adultas dos assentamentos e acampamentos que não tiveram acesso à escolarização, a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária:

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País. Um dos mais importantes resultados do Pronera tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa – a partir das práticas já acumuladas pelos Movimentos, entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal. (MOLINA E ROCHA, 2014, p. 231).

As principais políticas criadas em resposta ao Movimento da Educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, o

Programa ProJovem Campo- Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO.

O Movimento da Educação do Campo tenta resgatar a humanidade dissipada, em contraproposta a pedagogia tradicional implantada nas escolas públicas do país. Almeja-se um desenvolvimento com o outro, um movimento dialético que busca “humanizar o humano” (Arroyo, 2017), ou seja, uma educação que evidencia o significado histórico para este determinado contexto específico de vida.

A Educação do Campo acredita que, um dos pontos de partida para o ato de ensinar é a vivência; a realidade dos sujeitos do campo. Ela contrapõe a já pensada e posta educação tradicional, e considera fundamental incorporar nos processos de ensino aprendizagem as “condições-relações sociais”, que instigam o sujeito a sair de seu “comodismo”. E no PRONERA, pode-se materializar-se tudo isso.

[...] quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautam as instâncias de governo reivindicando escolas do campo, está presente como ponto central a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto onde irá atuar. Nessa perspectiva, nos últimos 15 anos, observa-se a crescente implantação de políticas públicas, da alfabetização de jovens e adultos à educação superior, de ações voltadas para a formação inicial e continuada de educadores do campo. Tendo em vista contribuir com a discussão a respeito da efetividade dessas políticas, objetiva-se, neste trabalho, refletir acerca das possibilidades e limites de dois programas, construídos na perspectiva da Educação do Campo, de atenderem as demandas colocadas pelos povos camponeses no que diz respeito às suas necessidades em torno da educação escolar. Para tanto, focalizamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). (MOLINA E ROCHA, 2014, p. 221).

Segundo Freire (1987), cada povo tem um processo de educação pelo qual transmite a cultura, seja de maneira informal nas comunidades ou por meio de instituições como a escola. No entanto, nem sempre o homem reflete especificamente e de maneira rigorosa sobre o ato de educar. Muitas vezes, a educação é dada de maneira espontânea, a partir do senso comum, repetindo-se costumes transmitidos de geração para geração. Portanto, cabe ao educador/a acompanhar reflexiva e criticamente a ação pedagógica, de modo a promover a

passagem “de uma educação guiada pelo senso comum, para uma educação que alcance o nível da consciência crítica”. (FREIRE; 1987, pág. 48).

O Movimento da EdoC propôs/propõem uma educação humanizada e articulada ao ato de lutar por nossos direitos, cuja educação parte de um contexto concreto (processo de desenvolvimento e movimento de superação da cultura) como prática de liberdade; considerando que a educação é fundamentalmente uma prática social, que depende da teoria.

Educadores e educadoras do campo devem buscar desenvolver reflexões levando em conta os fundamentos da existência humana tal como se manifesta em suas mediações histórico-sociais, dimensão esta que qualifica e especifica a condição humana.

Logo, é preciso engajar a educação nesse processo de conscientização e movimento de massa para que adquira consciência crítica articulada com a práxis, o que resultará em um diálogo consciente, crítico e transformador nas manifestações contra as injustiças sociais, permitindo assim sua autoafirmação enquanto indivíduo. E foi exatamente esta a proposta do PRONERA, como política pública:

A conquista do Pronera, que possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista do Pronacampo, são experiências concretas de uma ocupação que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado. Nesse sentido, andar no fio da navalha da contradição, coloca-nos o desafio de compreender não o fato em si, como algo isolado, mas o movimento de sua construção, imerso nas tensões e contradições que o envolvem, no momento histórico de sua concepção, conquista e criação. (MOLINA E ROCHA, 2014, p. 229).

A perspectiva da Educação do Campo projeta o futuro e recupera o vínculo essencial entre a formação humana e produção material da existência, concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais. Nesse sentido, a organicidade do curso é de suma importância na formação dos educadores, e esses terão por princípio exercer uma educação libertadora no âmbito educacional, comunitário e social. Essa dimensão da luta, é a marca que não pode ser apagada na práxis educativa em parceria nas relações dos grupos e setores de

trabalho, instituídos nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que estão institucionalizando país afora.

Entre suas várias linhas de ação, o movimento estabeleceu o diálogo com a sociedade e a educação de sua base acampada e assentada enquanto prioridades (Morissawa, 2001), o que abria possibilidades de relação direta com a universidade, como vivenciamos na UnB. Inicialmente vinculado à reitoria da UnB, e depois transferido ao decanato de extensão da universidade, o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA) foi criado, em 1996, com o objetivo de conceber e articular projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de reforma agrária, capazes de contribuir com a transformação das condições de vida da população assentada e acampada gerando, ao mesmo tempo, novos conhecimentos e oportunizando espaços de formação, ação e reflexão para os estudantes da graduação e da pós-graduação da UnB, de diferentes áreas do conhecimento. (KOLLING, 2018. p. 134).

O movimento da Educação do Campo completará 21 anos em julho de 2019, e é visto por muitos teóricos como um “Fenômeno” recente no campo educacional brasileiro, tal fenômeno que objetiva a formação humana constituída historicamente com a diversidade de seus sujeitos.

Como desdobramento deste longo processo, em 2007, com a proposta das Licenciaturas em Educação do Campo elaborada e aprovada pelo MEC vem a nova parceria Iterra/UnB para a oferta desta nova modalidade de graduação. Já não mais como GTRA, mas como uma unidade acadêmica capaz de apresentar, perante o conselho universitário (Consuni), a proposta desta nova modalidade de graduação: o Centro Transdisciplinar de Educação do Campo, conquistado como resultado dos dezessete anos do GTRA, para desenvolver projetos inovadores no âmbito da Educação do Campo, no ensino, na pesquisa e na extensão. (KOLLING, 2018. p. 135).

Depois de duas décadas de muita luta e de muitas conquistas, podemos afirmar que há a materialização da Educação do Campo. Entendemos que o papel da Educação do Campo no momento atual é revolucionário, e mesmo compreendendo as contradições de sua totalidade, reconhecemos que existem ainda muitos desafios políticos para sua consolidação total no país. Mesmo com tantos embates ideológicos, a formação destes sujeitos coletivos é um projeto histórico da classe trabalhadora, construído e protagonizado por ela própria e isto independe destes sujeitos estarem no campo ou na cidade-periferia.

2. A Licenciatura em Educação do Campo e os principais elementos de seu Projeto Político Pedagógico

Toda a luta dos movimentos sociais em constante diálogo com a universidade, não conquistou apenas a Política Pública para educação básica de jovens e adultos do campo, mas também a formação continuada para a população camponesa. Formação também no Ensino Superior: A Educação de Jovens e Adultos foi/é a centralidade dessas Políticas Públicas que já perpassam mais de duas décadas de existência. Materializado nas Licenciaturas em Educação do Campo de todo o país.

A experiência piloto de execução desta política pública foi então materializada a partir de sua implantação, em quatro universidades federais convidadas pelo Ministério da Educação para tal desafio (Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe), a partir de indicações pelos movimentos sociais, em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo. Já como uma mostra das dificuldades que se enfrentariam na realização da matriz formativa proposta para esta nova modalidade de graduação, nos parece relevante ressaltar que o convite inicial para realização da experiência piloto fora feito a sete IES, não tendo, porém obtido aprovação, em tempo hábil, nas instâncias colegiadas em três delas. (MOLINA E ROCHA, 2014, p. 238).

As Licenciaturas se consolidaram, mesmo com inúmeras contradições em seu processo, mas que conquistou o seu espaço dentro da academia. E conseguiu a partir da sua intrínseca relação com a Educação Popular. Os movimentos sociais se tornaram protagonistas da proposta da educação humanizada dentro da universidade, pois como a firma Jara (2018) a universidade foi criada pela demanda da sociedade e por toda a luta dos movimentos sociais. E o Ensino Superior para os povos do campo é uma radicalidade dos movimentos populares dentro do espaço da universidade.

Dificuldades na relação com as próprias universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história. A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, a revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos

sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos. (MOLINA E ROCHA, 2014, p. 236).

O projeto foi elaborado de maneira a salientar a importância da organicidade e os seus sujeitos coletivos, e as contribuições que este processo educativo pode promover no sentido de entendimento da vida do trabalhador e suas especificidades numa transformação positiva e gradativa da realidade dos envolvidos no processo do Projeto EJA na Universidade.

Um dos fundamentos da Educação do Campo é que só há sentido em construir processos pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo, vinculados à construção de outro tipo de modelo de desenvolvimento. Não há sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios (Molina, 2017).

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo, conforme afirma Molina, é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano.

[...] Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social. (MOLINA, 2017, p. 590).

A Educação do Campo está ajudando a produzir um novo olhar para o campo e para a sociedade. E faz isso em sintonia com toda uma nova dinâmica social de valorização da classe trabalhadora, e não somente da população camponesa, mas para toda a classe trabalhadora. Uma dinâmica que vem sendo construída por sujeitos que já não aceitam que o campo seja lugar de atraso e de discriminação,

mas sim consideram e lutam para fazer dele uma possibilidade de vida e de trabalho para muitas pessoas, assim como a cidade também deve sê-lo; nem melhor nem pior, apenas condizente; uma escolha, ou somente seu lugar de origem.

Simultaneamente, o curso pretende contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores/as que sirvam como referência prática para políticas e pedagogias de Educação, e perpassa o campo, mas que seja capaz de dialogar com as periferias, ou seja, setores “marginalizados” em uma longa construção histórica.

A formação docente da Licenciatura em Educação do Campo possibilita “o ser humano” ser o sujeito de sua própria história, através de elementos para a uma análise crítica da realidade presente, isto é, apontar caminhos para propor ações críticas-emancipadoras, ou seja, reflexões coletivas do trabalho.

Entendendo que a complexidade maior da formação docente na Licenciatura em Educação do Campo é o reconhecimento enquanto classe trabalhadora, que está reflexão contínua está voltada a construção da emancipação e autonomia dos sujeitos da classe trabalhadora. Tal formação rompe com paradigmas da superficialidade da formação tradicional e que quebra com a lógica da exploração. Educador/a do campo, em síntese: resistência, um projeto coletivo social de comprometimento com a transformação da realidade.

Uma das principais contribuições da LEdoC às políticas de formação de educadores é o fato de a matriz formativa dessas novas graduações ter-se desafiado, como pressuposto do perfil docente que se propôs a formar, a estabelecer qual a concepção de ser humano, de educação e de sociedade pretende desenvolver (MOLINA, 2017, p. 592).

A Licenciatura em Educação do Campo tem compreendido que formar docentes, é formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, capazes de junto com ela promover transformações coletivas da realidade social, ou seja, organizações sociais; a formação não se limita somente a formação docente, mas numa perspectiva *omnilateral*, mas para a formação de líderes comunitários e gestores de processos educativos, aponta para a formação humanizada.

A práxis do educador/a do campo é orientada por reflexão contínua, entre essência e aparência, da unidade entre teoria e a prática, sendo assim a intencionalidade da sua práxis tem um alto grau de consciência, para a transformação também da consciência de um grupo social. Compreendemos a práxis tal qual a concepção apresentada por Vazquez, quando nos orienta: a práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: “[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VAZQUEZ, 1968, p. 108).

A Licenciatura em Educação do Campo se tornou herdeira dos princípios formativos dos Movimentos Sociais, temos a carga horária pensada na especificidade dos povos dos campos e de suas comunidades tradicionais. A metodologia da alternância resiste até os dias de hoje para atender a classe trabalhadora do campo. Passamos um tempo na Universidade, e outro em nossa comunidade, numa relação dialética de interdisciplinaridade real e concreta.

A formação por área de conhecimento nos dá a possibilidade de uma formação omnilateral. Ou seja, nossa formação não é meramente “disciplinar”. Não que isso seja algo totalmente ruim, mas a particularidade dos povos do campo requer uma formação mais completa e que abranja também noções de sociologia do povo brasileiro, a história do negro no Brasil, e de que estrutura social de que país estamos vivenciando/vivendo. Somente na formação por área e não por disciplina somos capazes de adquirir habilidades de ação e reflexão para nossos territórios e comunidades. Abordaremos todas as dimensões da formação na LEdoC nos tópicos a seguir.

2.2.1. A alternância como princípio formativo: protagonismos das trabalhadoras e trabalhadores

A Alternância está presente no processo formativo da Licenciatura em Educação do Campo, contribuindo para que a educadora e o educador veja a singularidade do processo dialético de nossas vidas, e nos traz a compreensão de seres inconclusos e em intenso movimento dialético com nossa realidade. A alternância estabelece relações com outros indivíduos e com a natureza ao seu

redor, sendo assim, é necessário que a educadora e o educador procure conhecer a sua realidade e dos seus educandos e educandas, para que depois, estabeleça relações entre o conteúdo científico e o conhecimento empírico, reconhecendo sua história e valorizando a cultura de cada um.

Portanto, a matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa. Nessa matriz, a Alternância é compreendida tanto como metodologia, quanto também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses. Em resumo, a contra-hegemonia na formação docente revela-se na articulação entre aparência e essência, a partir da qual se busca desenvolver uma formação em nível superior com qualidade social, com capacidade de formação de sujeitos camponeses educadores, com criticidade suficiente que lhes permita olhar para a realidade na qual estão inseridos, o que inclui uma compreensão concreta das determinações que fazem com que essa realidade apareça tal qual ela está constituída, dando, porém, um passo além disso, sendo capazes de construir estratégias para intervir e transformar essa realidade. Para tanto, a Alternância apresenta-se como ferramenta fundamental, pois possibilita aproximar a universidade dos processos de produção de conhecimento e das contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção da vida deles. (MOLINA & HAGE, 2015, p. 141-142).

O conhecimento é adquirido através do seu “processo de vivência”, sendo assim, a alternância concilia o conhecimento empírico dos educandos como os conhecimentos científicos, dando sentido real na vida de cada um. Este processo de aprendizagem estabelece uma relação democrática entre educandas (os) e comunidade e território das educandas (os). E por sua vez identificam as contradições, e pensam coletivamente em como intervir na sua realidade, para alguma transformação antes não pensada pelos próprios sujeitos. A alternância contribui para que os estudantes critiquem dialeticamente a realidade na qual estão inseridos, saindo daquela concepção de educação tradicional, onde o bom aluno é aquele que fica quieto, sem opinar e sem falar.

A alternância ainda evidencia para o (a) educador (a) a interdisciplinaridade presente em suas vidas, há interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento, isso colabora para uma melhor apreensão dos conhecimentos e também contribui para a formação de futuros gestores (as) escolares.

Demonstrando-os aos educandos (as) a importância da coletividade e solidariedade no processo de formação da alternância.

Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando desde as releituras e análises que vão se tornando complexas à medida que os educandos vão avançando em sua escolarização, no decorrer da alternância dos tempos e espaços educativos, qualificando, assim, as intervenções em suas comunidades. (MOLINA & HAGE, 2015, p. 141).

A matriz formativa da alternância propicia aos educandos (as) perceberem os conflitos existentes em suas comunidades e também em seus territórios, conflito entre classes sociais, conflitos escolares, e também na gestão política de suas comunidades, conflitos decorrentes de uma sociedade capitalista e classista. É possível perceber através da metodologia da alternância as relações de poder presentes na força de trabalhos e também as relações de dependência econômica entre as classes sociais, as quais, por sua vez, podem ser transformadas.

Depois de tantas leituras feitas no Tempo Universidade, o Tempo Comunidade facilita a práxis da compreensão que existe divisão social, construída pela classe dominante, o educando (a) também passa a compreender a lógica excludente e opressora da sociedade capitalista e começa a estudar possibilidades de modificar essa realidade. Mas, para que isso aconteça, as transformações são em prol da necessidade urgente de uma educação libertadora para a classe trabalhadora.

Além das contribuições citadas, a alternância possibilita relacionar a teoria e prática cotidianamente, as nossas práticas pedagógicas não serão para suprir a demanda do mercado nem tão pouco da sociedade capitalista. Superando os discursos “inclusivos”, porém excludentes das escolas, a nossa práxis apreendida estabelece um referencial democrático, tendo como um dos parâmetros a valorização da vida humana, sua história e seu trabalho. Assim, a partir da alternância a educação se orienta na valorização no aprendizado da vivência coletiva, o aprendizado do sentimento de respeito à pessoa humana.

Os educandos e educandas não precisam sair de seus territórios e comunidades, o aprendizado de dialogicidade e criticidade vividos coletivamente em seu contexto social, instiga-os a planejar estratégias de transformação social.

A alternância nos evoca ao caráter humanizador da educação, além de uma ampla área de territórios que ela alcança, tanto na região do Centro-Oeste como também em outras regiões, ela articula uma forte relação da classe trabalhadora da cidade, que trabalha dentro dos espaços da Universidade com a população camponesa que cursa a Licenciatura em Educação do Campo. A alternância nos faz enxergar e perceber a Universidade como um lugar de direito para a classe trabalhadora e para o campo brasileiro.

Este caráter complexo do desafio da formação humana em Educação do Campo fundamenta-se, por sua vez, na concepção de que o campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano. (MOLINA, 2017. Grifos nossos).

A Licenciatura em Educação do Campo, além de aproximar a classe trabalhadora dentro do espaço físico da Universidade Pública, evidenciando o poder da práxis da alternância, que somente com este olhar distanciado do Tempo Comunidade, podemos perceber as contradições do Tempo Universidade, e somente com o olhar aproximado do Tempo Universidade conseguimos intervir no movimento dialético de nossas comunidades. Uma troca mútua e contínua, que só foi possível após a metodologia da alternância.

O fato de não sair de seus territórios para estudar, fortalece a permanência dos estudantes. Possibilitando uma forte extensão universitária, proposta pelo Projeto Político Pedagógico do Curso:

Quanto à Extensão, trata-se de desenvolver ações eminentemente territoriais, mediante metodologias participativas, em resposta às demandas específicas dos sujeitos do campo. Neste sentido, o Centro se propõe a atuar em articulação com a dinâmica das redes de instituições de gestão social e nas relações campo-cidade, levando a presença da Universidade de Brasília para os espaços de convergência das demandas sociais. (PPP LEDOC, 2009, p.6).

A dinâmica que a alternância propicia junto com a Extensão Universitária um fortalecimento dos laços entre as comunidades e os estudantes da LEdoC, em suas

ações de intervenção e transformação dos problemas sociais que surgem em seus territórios;

2.2.2. A formação por área de conhecimento: interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade perpassa todo o processo de aprendizagem da Licenciatura em Educação do Campo, tanto na alternância do Tempo Comunidade quanto nas atividades pedagógicas propostas durante o Tempo Universidade. A interdisciplinaridade compreende que os processos culturais e históricos das comunidades são de suma importância para apreensão de qualquer que seja o conteúdo estudado no ambiente acadêmico.

Sendo assim, a interdisciplinaridade compreende a história em movimento, ou seja, a história humana, concretizada por ações ou relações humanas, e por toda essa história está o conhecimento, seja ela empírico ou científico. Então, a interdisciplinaridade aponta para um modelo que supere a visão separada e fragmentada da educação, para só assim, desvelarmos problemas e contextos sociais, e planejar possíveis transformações.

Para falar da interdisciplinaridade, devemos destacar a sua função no processo formativo. Apontamos a importância de se trabalhar de forma que os estudantes sejam levados à compreensão do todo, e não de partes, de forma fragmentada, como vimos no currículo da escola tradicional.

As disciplinas divididas em caixinhas não alteram a forma de olhar para a disciplina e relacioná-la com o mundo dos estudantes. Essa forma de pensar os conteúdos por disciplinas, separadas, só reforça a função da escola atual, que é fragmentar o conhecimento. (XAVIER, 2016, p.92).

Relacionar conhecimentos de “disciplinas” é bem maior do que podemos mensurar. A interdisciplinaridade presente nos princípios formativos da Licenciatura em Educação do Campo nos possibilita perceber as inter-relações do processo organizativo das disciplinas “tidas” como necessárias e importantes para o processo educativo; nelas encontramos características subjetivas da realidade e do conhecimento científico acumulado ao longo da história. Relacionar os diversos conhecimentos das disciplinas não é tarefa fácil, posto que “aprendemos” em um modelo em que se separa e se fragmenta. Não com o intuito de facilitar o processo

de aprendizagem, mas muito do contrário, para alienar e “moldar” o processo educativo.

Com a intencionalidade de formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais em que estão inseridos os educandos do campo – com os quais docentes em formação irão trabalhar –, a referida Licenciatura tem buscado promover práticas educativas que sejam capazes de criar condições necessárias para a compreensão dos processos sociais de ensino-aprendizagem nessa dimensão. O que tem requerido que, nessa graduação, se façam presentes componentes curriculares que trabalhem com os conteúdos da Economia Política, da História, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia, entre outros tantos que, articuladamente, a partir de um intenso trabalho interdisciplinar, vão contribuindo para ampliar e alargar a visão de mundo desses educadores em formação (MOLINA, 2014).

O perfil dos (as) estudantes da LEdoC da UnB tem educandos assentados e acampados além de ter também vários educandos quilombolas, alguns poucos indígenas por descendência e comunidades tradicionais, temos também estudantes envolvidos com movimentos urbanos de periferia e de cidades satélites do Distrito Federal e do entorno do DF, ou seja, uma diversidade multicultural da classe trabalhadora que traz uma nova perspectiva para a interdisciplinaridade proposto inicialmente pelo PPP do curso.

Entender a diversidade cultural da classe trabalhadora nos auxilia a reconhecer-nos enquanto classe social, a nos reconhecer também, como parte deste processo de educação para emancipação da classe trabalhadora, resguardando dessa maneira, a cultura na universidade pública, mesmo com as contradições são confrontadas, porém não generalizando os fatores que movem campo e cidade, mas sabendo que cada espaço tem suas contradições, dificuldades, experiências de vida e lutas. Mas, nos referimos a questões inerentes às desigualdades sociais, presentes no debate da interdisciplinaridade necessária dentro da nossa proposta de educação omnilateral da Licenciatura em Educação do Campo.

A interdisciplinaridade, por seu caráter de movimento e de interação entre os vários conhecimentos, é fundamental para os processos de pesquisa e de trabalho pedagógico dentro da Educação do Campo. A formação de educadores que integrem diversos conhecimentos visando à superação da condição de pensamento disciplinar e fragmentado é necessária para que os educadores do campo consigam atuar de forma eficiente nas escolas em que irão

desenvolver seu trabalho futuramente (LOPES; BIZERRIL, 2014, p. 205).

A interdisciplinaridade não se limita somente aos componentes curriculares de alguma escola, mas interliga a materialidade da vida com a luta histórica da classe trabalhadora por direitos. A interdisciplinaridade é para além de relacionar conteúdos didáticos, inegavelmente ela protagoniza a luta dos povos e contextualiza a nossa história atual.

A realidade da escola atual é ensinar, ou não, a língua portuguesa, matemática, ciências, história, enfim, todas as disciplinas que conhecemos, de forma que uma exclui a outra, ou seja, elas não dialogam. Contrário a isso, a interdisciplinaridade tem com o objetivo superar essa forma de ensino. Importante frisar que a interdisciplinaridade não exclui a disciplina, mas, propõe outra maneira de ensiná-la.

Pensando nisso, as práticas educacionais, nesse processo de luta, proporcionavam aos educadores que eles trabalhassem de forma que os conteúdos e as disciplinas dialogassem entre si. Desta maneira, a proposta era trazer o conhecimento que os estudantes adquiriram na família, na comunidade, no processo de construção política, cultural e social, para dialogar de forma sistemática com os conteúdos da escola. Esses conteúdos fazem parte de uma disciplina, porém, não são isolados apenas em uma determinada disciplina, eles dialogam entre si. (XAVIER, 2016, p.92-93).

A metodologia da interdisciplinaridade é uma ferramenta para construir uma formação humanizada, dialogando com a materialidade da vida, avançando em diversas áreas do conhecimento humano, momentos estes que evidenciam e reconhecem a lutas dos povos quilombolas, indígenas e camponeses. Transformando o processo de conhecimento, também nas universidades, para desvelar a exclusão e destacar a história em constante movimento.

A interdisciplinaridade supera a dicotomia de pesquisa teórica x pesquisa prática. Tornando impossível a separação do conhecimento da prática, por existir uma interdependência profunda entre ambas, ou seja, um par dialético, de reciprocidade e de auto-implicação.

A interdisciplinaridade é o rompimento de uma visão cartesiana e mecanicista de mundo e da educação e ao mesmo tempo assume a concepção mais integradora, dialética no âmbito do conhecimento e da prática pedagógica, trata-se de um fenômeno de articulação do processo de ensino e aprendizagem. O

movimento da interdisciplinaridade pode transformar a qualidade da educação, por intermédio de seus processos de ensino e aprendizagem.

Quando o conteúdo não faz sentido para a vida dos estudantes, o seu resultado não tem significado. Como na escola tradicional, que o resultado final é a nota, ou seja, os números, os estudantes são classificados com um número de 1 a 10. (XAVIER, 2016, p.95).

Há necessidade de construção de novos processos pedagógicos avaliativos, para desenvolver a autonomia dos estudantes e auto-organização dos mesmos em processos educativos ou sociais. A avaliação na interdisciplinaridade também avança no sentido de compreensão da totalidade dos fatos. Na educação tradicional onde se reproduz alienação e estranhamento com a própria história, a interdisciplinaridade nos orienta a análises mais profundas e complexas dos conflitos e problemas da sociedade, tudo isso, diretamente ligado aos conhecimentos científicos que perpassam a interdisciplinaridade.

A metodologia da interdisciplinaridade potencializa a compreensão de várias áreas de conhecimentos. A cultura a história da humanidade deve estar presente na perspectiva interdisciplinar, e efetivamente ter representação da classe trabalhadora, questões de raça e gênero.

A formação interdisciplinar na Licenciatura em Educação do Campo resgata a importância da reflexão crítica e efetiva sobre a totalidade dos fatos, e também o papel social que universidade tem e sua responsabilidade nesse processo. Ainda encontramos contradições, ausências e lacunas em nossa formação. Mas cotidianamente fortalecemos os parâmetros que sustentam a interdisciplinaridade nos processos educativos. Construindo práticas contra-hegemônicas no âmbito educacional, desde a educação básica até o ensino superior.

O futuro docente precisa ter garantido em sua formação o domínio das bases das ciências a que correspondem às disciplinas que compõem a sua área de habilitação. Mas sua formação não pode ficar restrita às disciplinas convencionais, na lógica segmentada predominante nos currículos, tanto da Educação Básica como da Educação Superior. Ela deve incluir a apropriação de conhecimentos que já são frutos de esforços interdisciplinares de criação de novas disciplinas, no sentido de que possam se apropriar de processos de transformação da produção do conhecimento historicamente já conquistados. (MOLINA; SÁ. 2012, p.14).

Portanto o educador e educadora desenvolvem habilidades além do conteúdo disciplinar, apreendem e compreendem a fazer planejamentos para a avaliação com inter-relações dos atores sociais envolvidos. Sabe historicamente que a escola não é o único ambiente educativo, a formação para a vida com a vida, para o desenvolvimento humano como um ser multidimensional e criativo.

Sabemos das dificuldades presentes na realidade dos educadores e educadoras colocarem em suas práticas pedagógicas a metodologia da interdisciplinaridade, entretanto, somente o fato dos educadores e educadoras terem a dimensão das habilidades interdisciplinares já é um respaldo para as lacunas e ausências de metodologias nas escolas públicas. A realidade da escola pública de um modo geral é de um planejamento “pronto”, de um currículo “fechado”.

Mas a formação interdisciplinar da Licenciatura em Educação do Campo nos encaminha para o conhecimento da realidade, com sua totalidade e contradições, e promovemos a *práxis* através de planejamentos coletivos, interagindo com nossas comunidades e colegas de outros territórios. É necessária a paciência, compreensão, firmeza, o amor pelo que se faz. Os educadores e educadoras precisam desenvolver estratégias e diálogos.

O período de estágio é um dos processos formativos mais amplos na LEdoC, uma forma de enfrentar as dificuldades e traçar estratégias de ações, a curto, médio e longo prazo. Desde o primeiro semestre (etapa) estamos em Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC). Conhecendo o nosso território e escola que iremos possivelmente atuar. Fazemos levantamento de dados, pesquisamos moradores com os principais conflitos e assuntos abordados na comunidade. Pesquisamos a história e a origem da comunidade, uma extensão universitária permanente ao longo da graduação em Licenciatura em Educação do Campo. Que articula a interdisciplinaridade, a extensão universitária, a auto-organização dos estudantes e a nossa formação por área de conhecimento. Nos tópicos do capítulo seguinte desenvolveremos o que entenderemos a extensão universitária, após apresentarmos um breve histórico de sua construção.

2.2.3. A área de linguagens e os múltiplos letramentos

A formação por área de conhecimento desconfigura toda a tradição da educação bancária, apreendemos o conhecimento por eixos temáticos que se

complementam dentro da área escolhida pelo estudante. Dentro da área de linguagens existem alguns componentes curriculares que perpassam a formação para uma determinada disciplina: artes visuais, artes plásticas, noções de audiovisual, filosofia, teatro político, literatura, linguística, música e história, tornam-se base para área de linguagens.

A formação por área não se limita a formar um “especialista” em determinada área, mas busca parâmetros para que este futuro docente compreenda a complexidade da formação humana intrínseca às estruturas sociais e políticas.

O conhecimento adquirido para a formação por área de conhecimento é uma forma de colaboração “práxis” da interdisciplinaridade, ou seja, a superação da disciplinarização do conhecimento, conforme já está posto na forma escolar tradicional.

Ainda predomina nas escolas, independentemente da localização geográfica, um currículo composto por disciplinas desconexas, com conteúdos tratados como fim, e não como meio para compreensão da realidade. Isso é resquício da educação bancária definida por Freire (1987) como limitante à constituição do próprio ser humano, na medida em que legitima práticas de transmissão passiva do conhecimento por parte do professor, “detentor do conhecimento”, ao aluno. Ao contrário desse modelo tradicional, conhecer, sob o enfoque freiriano, requer ação transformadora sobre a realidade; não é o ato por meio do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, conteúdos impostos. Práticas desse tipo bancário, baseadas em um único conhecimento considerado verdadeiro, não reconhecem o conhecimento adquirido pela experiência, nas relações sociais e de trabalho e não valorizam a realidade e a cultura dos povos do campo, especificamente, contribuindo pouco, ou nada, para a compreensão e transformação da realidade. (SANTOS, 2017, p.9)

A formação por área de conhecimento ainda é um grande desafio para a Licenciatura em Educação do Campo, formar educadores e educadoras capazes de lidar com diferentes disciplinas sob uma perspectiva interdisciplinar não é uma tarefa fácil. Acreditamos que a Epistemologia da Práxis construída ao longo processo da formação na LEdoC propicia um horizonte de universalização do conhecimento, diante do contexto político pedagógico das escolas do campo. E este desafio não se dá somente para a Educação do Campo, mas também para propostas e projetos de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos existentes na realidade das escolas públicas. Molina e Bittencourt (2017) apresentam elementos centrais da

formação na LEdoC-UnB, articulando a formação inicial e continuada, na perspectiva da alternância, da pesquisa e da epistemologia da práxis, abordando uma dimensão da formação omnilateral, na tentativa da superação do modelo capitalista de formação.

Além disso, sabemos das contradições existentes na formação por área de conhecimento, listando de maneira pragmática os componentes curriculares da área de linguagens da Licenciatura em Educação do Campo, podemos ainda perceber a concepção pedagógica disciplinar: Artes plásticas, Artes Visuais, Artes Cênicas (com todo aporte teórico no Teatro Político fundamentado em Bertold Brecht), Música, Língua Portuguesa, Linguística, Audiovisual, Produção Textual e Literatura Brasileira.

[...] Ao tempo que são percebidas as dificuldades no desenvolvimento dessa proposta por área, em virtude de fatores como a inexperiência interdisciplinar, dada a persistência da disciplinaridade e a ausência das condições necessárias ao planejamento conjunto, cabe ressaltar a importância de que sejam dispendidos esforços para alcançar tal propósito. (SANTOS, 2017, p.10).

Embora as disciplinas sejam alocadas em “créditos” diferentes, a abordagem metodológica dos docentes da LEdoC apresenta significativas concepções interdisciplinares, portanto, as disciplinas não são tratadas como estanques ou desconexas. Existe um constante diálogo dos componentes curriculares da matriz formativa da epistemologia da práxis educativa fundamentada na concepção da interdisciplinaridade. É e está, a concretização da formação por área de conhecimento, articular conhecimentos, se distanciando gradativamente da construção isolada do conhecimento “disciplinar”.

E mais do que articular os conhecimentos, educadores e educadoras formadas na Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvem a capacidade de solucionar “problemas”, mas não de modo “imediato”, mas num processo de ação e reflexão contínua, habilidades de compreensão dos fatores que “determinam” a realidade social concreta.

A intencionalidade pedagógica (Molina, 2018, grifos nossos) da formação por área de conhecimento é uma educação contra-hegemônica, ou seja, capaz de formar sujeitos críticos, e mais do que somente formar professores e professoras,

mas certamente formar pesquisadores, ativistas sócias, militantes, lideranças políticas, gestores escolares e comunitários. Hábil para interpretar, analisar, planejar e intervir em sua realidade.

Ações estas, que podem ser desenvolvidas através da arte, de textos analíticos sobre sua realidade, crônicas literárias sobre atualidades, pesquisas em seus territórios, ações comunitárias, projetos comunitários ou escolares de intervenção da realidade e também ações do teatro popular que abordem uma série de questões inerentes à comunidade.

Portanto, a linguagem não está isolada das outras disciplinas, ela está relacionada aos códigos linguísticos, a fatos históricos, a movimentos artísticos, a filosofias e ideologias. Em sala de aula, o educador tem a tarefa de conseguir abordar vários temas da língua portuguesa dentro de um único texto ou uma única obra, fazendo essa relação interdisciplinar, para levar o educando a compreender bem melhor o sentido das linguagens. Essa metodologia irá quebrar a fragmentação do currículo escolar, em que se separa a linguística da gramática, e das demais disciplinas onde os conteúdos parecem estar distantes um dos outros. Fazer essa relação entre os conteúdos seria no mínimo um bom começo para a aceitação dos educandos pela área da linguagem. (NASCIMENTO, 2016, p.26).

Esta práxis educativa da formação por área de conhecimento perpassa todos os espaços formativos da Licenciatura em Educação do Campo, e nos capacita a desenvolver-nos no campo da multiplicidade que é a área das linguagens. Os múltiplos letramentos estão presentes em nossas vidas, estão nas práticas sociais, na leitura de mundo e também na leitura da palavra e suas diversas interpretações de realidade.

Os múltiplos letramentos da área da linguagem estão intrínsecos as transformações sociais e diretamente articuladas entre escola e comunidade. Podemos usar como ferramentas de transformação social a multiplicidade da formação por área de conhecimento, o ensino da gramática articulado ao ensino da literatura brasileira, a literatura brasileira articulada ao teatro político, e etc.

Existe uma gama de possibilidades para relacionar a metodologia interdisciplinar da área das linguagens, entretanto, iremos dar um destaque maior para o teatro político e sua influência na relação entre os (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e os (as) trabalhadores (as) da Faculdade UnB Planaltina. Para isso, apresentaremos algumas funções do Teatro Político e, por

consequente, registros de uma experiência de Teatro Invisível entre estudantes da LEdoC com e as de trabalhadoras terceirizadas da FUP-UnB.

2.2.4. Experiência com o teatro político na formação da Licenciatura em Educação do Campo

Vivemos dentro de um sistema político capitalista e muitas vezes não percebemos a essência da nossa existência, tudo que nos tornamos, na verdade é criado a partir de um mecanismo ideológico de alienação. O nosso comportamento perante a sociedade é consequência dessa estratégia política para controle da população. A maioria das pessoas não adquire consciência de classe, nem tão pouco se dão conta da grande manipulação á qual somos submetidas, e conseqüentemente sofremos uma série de negações e violações de direitos.

O Teatro Político em nossa formação nos deu elementos práticos para que pudéssemos dar “forma” a vários problemas sociais, tão latentes na sociedade capitalista em que sobrevivemos cotidianamente. Somos trabalhadoras, camponesas, universitárias, negras e periféricas, encontramos vários desafios dentro da universidade, e aconteceu um fato que marcou tanto algumas estudantes da LEdoC quanto trabalhadoras terceirizadas da Faculdade UnB Planaltina.

Escutando alguns relatos das funcionárias que hoje participam do Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP, conseguimos descrever o fato que ocorreu, e logo em seguida uma peça de Teatro Invisível elaborada por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, da turma da área de Linguagens, integrantes da quinta turma da LEdoC, turma Zumbi dos Palmares.

Em certo dia de “faxina” na Faculdade UnB Planaltina, algumas trabalhadoras estavam com uma mangueira próxima à lanchonete, perto da entrada do prédio UAC-Unidade Acadêmica, (próximo também ao auditório Augusto Boal) elas se organizavam para lavar a rampa de acesso ao primeiro andar do prédio, e a mangueira que estava ligada e esticada, acabou se rompendo da torneira, e por acidente, a água que espirrou, acabou molhando o material de algumas estudantes que estavam sentados no local.

A reação de algumas estudantes foi gritar, de maneira agressiva, com a trabalhadora que tentava conter a água da mangueira. Culpando-a e humilhando-a pelo acidente. Este fato foi presenciado por vários estudantes do campus, que no

momento não tiveram reação alguma em defesa da trabalhadora, mesmo todos sabendo e presenciando o acidente. E que não havia como culpar ninguém.

Mas o que mais impactou o ocorrido foi o fato de como uma trabalhadora é tratada dentro da instituição e o silêncio das pessoas que observarem uma violência verbal diante de um incidente.

Depois dessa circunstância ocorrida, algumas estudantes da LEdoC refletiram sobre o acontecido, e propuseram em refazer a o que aconteceu, mas desta vez, com a ajuda das trabalhadoras e com uma cena ensaiada de Teatro Invisível, mediada através da disciplina de Teatro, intitulada “Arte e Sociedade”, que estava em curso no semestre. O Teatro Invisível é um dos exercícios propostos por Augusto Boal (Ano), para tratar de questões que passam “despercebidas e naturalizadas” no cotidiano automatizado de nossas ações e não-ações.

Os exercícios propostos por Boal visam à autorreflexão e ampliação das possibilidades corporais de expressão. Suas técnicas teatrais de Teatro Imagem, Teatro Invisível e Teatro Fórum visam cumprir várias finalidades, dentre as quais podemos destacar duas principais: ajudar a compreender melhor uma situação cotidiana, que aparentemente é “natural” e ensaiar ações que possam auxiliar na quebra de opressões reveladas nesse processo. (GARCIA, 2015, p. 87).

As estudantes da LEdoC conseguiram um uniforme emprestado de uma das trabalhadoras, para que pudesse se passar por uma delas na cena de Teatro Invisível. Estando “despercebida” no meio dos estudantes, já que a mesma estava de uniforme, isto é algo lamentável, mas as trabalhadoras relatam que quando estão de uniforme elas muitas vezes não são vistas pelas pessoas que frequentam a instituição.

A cena foi montada, exatamente no mesmo local, mas agora as “atingidas” pela água da mangueira, seriam também, estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, que iria tratar com agressividade à trabalhadora.

Com proposta de mostrar a realidade do cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras da Universidade de Brasília, e o que fazemos para intervir? O Teatro Político deu ferramentas para que a cena fosse recriada. Com a metodologia do exercício do Teatro Invisível: onde as pessoas não sabem que uma cena acontecerá, e observam como se a cena fosse real, é exatamente este o objetivo das cenas de teatro invisível. Tratar um assunto que não ganha espaço para isso.

Diariamente trabalhadoras e trabalhadores sofrem injustiças, desumanidades e violências, esta intervenção da turma Zumbi dos Palmares é lembrada até hoje por estas trabalhadoras, e que quando relatam, se emocionam, uma cena que aconteceu no ano de 2014, que marcou, e criou mecanismos de consciência crítica para estas trabalhadoras, através da intervenção do teatro político.

Em uma das nossas primeiras aulas, em outubro de 2017, no Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP fizemos alguns jogos teatrais com os (as) estudantes do projeto, fundamentados no Livro *“TEATRO POLÍTICO, FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO SOCIAL Avanços, limites e desafios da experiência dos anos 1960 ao tempo presente”*, apresentamos e estudamos o histórico do Teatro Político no Brasil. Relembramos a cena do Teatro Invisível, as trabalhadoras presentes na aula, relataram com emoção e disseram o quanto foi importante para elas a intervenção feita por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Fizemos jogos, lemos os principais conceitos e elaboramos uma apostila para cada estudante.

O processo de aprendizagem ainda está ocorrendo, e ainda teremos aulas de Teatro Político com as estudantes do projeto de extensão. Na organização deste cronograma de aulas, estudantes egressas da LEdoC assumiram a disciplina e também estudantes que estão em formação na área de Linguagens na Licenciatura em Educação do Campo. Estudantes do projeto já assistiram duas intervenções de teatro político realizado por estudantes das turmas de Linguagens da LEdoC. Estamos criando uma articulação com as aulas do Projeto EJA na UnB-FUP, devido o envolvimento de estudantes da LEdoC no projeto.

2.2.5. A organicidade e os espaços formativos na Licenciatura em Educação do Campo UnB-FUP.

Pensar na formação de qualquer indivíduo, nos remete a ideia da escola “tradicional” ou a universidade com parâmetros da escola “tradicional”; Resquícios da educação bancária permeiam hoje nosso sistema educacional. Os educandos e educandas inseridos neste processo de educação, não são instigados a intervir no processo de aprendizagem nem tão pouco a participarem democraticamente das decisões que determinarão sua “conduta”.

A organicidade vem em contramão a tudo isto que está posto, e tem como um de seus princípios tornarem os educandos e educandos conscientes de que fazem

parte da historicidade, em que todos os indivíduos são dignos de atenção e principalmente de respeito, e, além disso, adquiram consciência que devem participar efetivamente do processo pedagógico dialógico de escolhas e de aprendizagem.

A organicidade em sua multiplicidade de ações e atividades orienta os estudantes a participarem, para refletirem e agirem sobre “normas e valores” presentes em nossa vida, pensar sobre o que é escolha ou o que é imposto pela sociedade, com o propósito de começar a compreender a lógica excludente do sistema educacional. Pensar e agir criticamente são uma das principais finalidades da organicidade ofertada na Licenciatura em Educação do Campo, e que todo processo educacional necessita de uma organização, e que devemos fazer parte de todos os espaços de decisões. E mais do que isso, é compreender as estruturas organizacionais de nossa sociedade, em outras palavras, entender a realidade social na qual vivemos. Começamos a nos indagar sobre o modelo de educação que temos e qual modelo queremos.

Passamos a questionar através da organicidade: Existem interesses políticos em manter a educação que forma seres iguais e não respeita as suas especificidades e diferenças? Este sistema está formando pessoas “marionetes” em seu comportamento limitado e mimético, em que aceita todas as crueldades e não tem forças para sair na inércia da exploração. Aprendemos a reproduzir discursos “rasos” em que o povo tem o governo que merece, e que nunca irá mudar. Quem se beneficia com este discurso do senso comum? É importante compreendermos esta inércia da população, que não participa dos processos de decisão e escolha, e qual o papel do modelo de escolas que temos atualmente.

Como pensar em escolas que não nos ensinaram a questionar e participar? É fácil pensar, pois vivemos a escola do silêncio e da inércia, da coerção e da punição. O silêncio de cidadãos formados para se calarem e não olharem para cima. A educação que temos hoje nos “molda” para o sistema capitalista de exploração e expropriação de vidas.

O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, hospedagem essa que faz com ele se considere

ignorante e incapaz. É o caminho de sua autoafirmação enquanto indivíduo. (GADOTI, 1991, p.65).

O que devemos fazer para a transformação escolar? Não existe fórmula mágica, nem uma “receita de bolo” para transformar. O que existe é um confronto direto com a hegemonia da forma escolar. Pensar na organicidade é visualizar a proposta contra-hegemônica se consolidando na Licenciatura em Educação do Campo, mesmo com suas contradições e lacunas, isto faz parte da totalidade do processo.

A organicidade contribui para que a educação seja pensada, analisada e refletida em suas decisões e ações. Uma educação dialógica, como propôs Paulo Freire. Passamos por diversos espaços formativos, desde a coordenação de Grupos Organizacionais (GO's), voluntários na ciranda infantil, secretários de turma e etc. Aprendemos nestes espaços que cada um pode e deve assumir a responsabilidade das decisões. Não somos meros “coadjuvantes”, somos donos de nossa história e sim, protagonistas da nossa realidade, presente na existência de nossas memórias e historicidade. Passamos a compreender o determinismo socialmente construído e que se perpetua com estratégia da classe dominante no Brasil de controle do sistema educacional.

A organicidade assume este caráter político do papel da educação; ela divide e organiza espaços formativos para a intensa participação dos educandos, até que eles possam compreender que precisam assumir as lideranças, as coordenações, as decisões. Até o momento em que os educandos e educandas compreendam a necessidade de se organizarem, democraticamente em um longo processo dialético. Na perspectiva de organização social, e não somente a transformação da forma escolar. E que compreendam também, o processo de auto-organização:

Compreendemos que este processo de auto-organização é extremamente relevante para dar materialidade a um dos princípios fundantes da Educação do Campo, e que, deve ser uma das principais marcas de uma Escola do Campo: ter o protagonismo dos educandos na condução da vida escolar, entendendo escola, já como parte da vida dos sujeitos, e não, como preparação para a vida (Pistrak, 2000). Ora, se queremos formar sujeitos camponeses que sejam capazes de compreender as contradições presentes nas relações sociais existentes na realidade e sobre elas intervir, nada melhor do que exercitar concretamente, este processo de compreensão sobre as contradições presentes nas relações sociais

na escola, construindo coletivamente, caminhos democráticos e participativos para sua superação. (MOLINA, 2015, p. 10).

A auto-organização dos estudantes é também uma das finalidades da organicidade, apresenta dialeticamente diversos elementos para a superação da forma escolar vigente, e mais do que isso, aprendemos a nos auto-organizarmos em nossos territórios e comunidades de origem. São várias as ações concretas de transformação social onde a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília alcançou por intermédio de seus egressos e egressas e também estudantes que ainda cursam a LEdoC.

Acreditamos que a organicidade nos apresenta o sentido de nossa formação, pois ela é importante para a construção da práxis educativa transformadora. A organicidade nos provoca também a compreender o mundo em sua totalidade de processos. Passamos a nos colocar como agentes de transformação social, entretanto, sabendo nossos limites dentro da sociedade capitalista, mas isso não anula a nossa intensa reflexão sobre as mudanças que podem ocorrer gradualmente, em nossa sociedade que está em constante transformação.

Na lógica das múltiplas experiências dos trabalhadores, e suas reflexões teóricas (mais radicais ou menos), está a noção de educação como um direito humano e em algumas como tarefa de formação de lutadores e construtores de uma nova ordem social (estas as que mais assustam e geram ofensiva dos reformadores empresariais). São conceitos fundamentais nessa lógica: escola unitária; igualdade e diversidade, dialeticamente combinadas; educação integral de perspectiva omnilateral e universalista; conhecimento das bases das ciências e das artes; práxis, trabalho coletivo; auto-organização de estudantes e educadores; vínculo da escola com seu entorno social; educação politécnica; avaliação participativa; defesa da educação pública. A EdoC tem um vínculo de origem com a tradição de uma educação emancipatória e construída desde os interesses sociais do polo do trabalho. Por isso mesmo assume o enfrentamento aos rumos atuais (decisões e tendências) da política educacional brasileira. (CALDART, 2015, p. 13-14).

Entendemos que a proposta da organicidade é para a consolidação de uma educação contra-hegemônica, para que tenhamos parâmetros e perspectivas de transformar a escola e conseqüentemente suas relações de poder. A organicidade nos encaminha para uma nova forma de ver o mundo, criticamente, refletindo e intervindo em nossa realidade. A organicidade transforma a “forma” escolar, transforma também, a construção de novos processos educativos, organiza o

coletivo e instrumentaliza a compreensão do trabalho, por conseguinte, o trabalho coletivo.

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que a organicidade resgata um dos princípios fundamentais para uma sociedade igualitária, valorização dos saberes e práticas de povos e comunidades, o conhecimento empírico articulado ao conhecimento científico, dando aos sujeitos a autonomia e direito de escolher, levando em conta sua cultura e sua história. A Licenciatura em Educação do Campo acredita que a auto-organização dos educandos e educandas é de suma importância para a formação de sujeitos que se reconheçam e valorizem sua origem e história. Com isso, a metodologia do curso baseia-se numa organicidade fundamentada na autogestão dos estudantes, onde cada indivíduo assume um papel de protagonismo para contribuir com o todo. Para concretizar a auto-organização dos estudantes, a organicidade está dividida em diferentes tempos formativos, como os descritos a seguir (PPC, 2009).

Tempo Organicidade: Destinado aos encontros dos grupos organizados no curso: Grupo de Organicidade, Coordenação Político Pedagógica, Setor de Trabalho, Plenária da Turma.

Tempo Memória: realizado das 7h30h às 7h45, durante todos os dias, antes do início da aula, esse tempo é dedicado à leitura da Memória do dia anterior. É tarefa dos Grupos de Organicidade, obedecendo a uma escala.

Tempo Mística: realizado das 7h45 às 8hs, marca o início das atividades do dia, aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, dos sujeitos individuais e coletivos.

Tempo Estudo: destinado à leitura de textos e estudo em grupo durante a Etapa. Cabe aos (às) educandos(as) organizarem seus textos para leitura, nesse tempo, para preparar-se para as aulas.

Tempo Aula: realizado 8hs por dia, é o tempo diário destinado ao desenvolvimento dos componentes previstos na matriz curricular, sob a orientação de um ou mais docentes.

Tempo Cultura/Conjuntura: com uma duração de 2h por semana, ele é destinado à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular.

Setor de Trabalho – ST: É a base de organização do trabalho, compreendido como dimensão formativa do educador. A universidade não é apenas lugar de estudo, mas de formação humana e, assim, as várias dimensões da vida devem estar presentes no processo formativo.

Os setores de trabalho são descritos abaixo.

Comunicação, cultura e esporte: organiza o tempo cultura propondo atividades e providenciando as condições para sua realização;

Análise de conjuntura: Elabora e organiza a programação de debates sobre a atualidade e articula com o setor de Comunicação, cultura e esporte as atividades culturais e de lazer.

Ciranda: Cuidado com as crianças - participa das atividades da ciranda, tanto no cuidado das crianças quanto na elaboração de atividades pedagógicas.

Saúde: organiza uma farmácia verde e controla o uso dos medicamentos e materiais disponíveis. Fica disponível para atender aos estudantes quando necessário, inclusive à noite.

Coordenação da Turma – CT: são representantes da turma, eleitos pela mesma, que formam uma equipe de coordenação (dois homens e duas mulheres). Sua tarefa é representar seu grupo na FUP, ou em qualquer outra instância, acompanhar os grupos de organicidade no cumprimento de suas tarefas, conduzir as plenárias, trazer informes para a turma.

Coordenação Político Pedagógico – CPP: reúne semanalmente a equipe de coordenação pedagógica do curso. Ela é composta por docentes da UnB, além dos representantes da turma, para tratar do planejamento e replanejamento pedagógico da etapa.

Plenária da Turma: espaço que reúne todos os estudantes para momentos de avaliação, reflexão e tomada de decisões a respeito do curso, das relações interpessoais e questões da organicidade.

Autoavaliação da Organicidade: A autoavaliação é orientada e realizada em todos os GOs, podendo ser socializada com o conjunto da turma. Tendo apresentado toda a dinâmica organizativa da formação do educador (a) do campo, salientamos a importância desta metodologia para a criação de inúmeros projetos educacionais e comunitários a partir da práxis educativa iniciada na formação dos educandos e educandas da LEdoC. Se reconhecer como sujeito da classe trabalhadora, e ter acesso a princípios de organicidades capazes de elevar a

consciência crítica, e o mais importante desta epistemologia é criar mecanismos para organizar a classe trabalhadora enquanto sujeitos de identidade de classe, ou seja, sujeitos coletivos.

CAPÍTULO 3

3. EJA COMO PROJETO DE EXTENSÃO DA FACULDADE UNB PLANALTINA

Neste capítulo iremos apresentar um breve histórico da Extensão Universitária no Brasil, apontando os indícios da Educação Popular presentes atualmente na Extensão Universitária, e destacamos a ação-interação da Extensão Universitária da Universidade de Brasília da Faculdade UnB Planaltina e o seu vínculo com a comunidade de Planaltina-DF e a participação dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

3.1. A extensão e a Licenciatura em Educação do Campo: que relação é essa?

Ao longo dos últimos 20 anos, a metodologia da Educação do Campo, vêm resgatando a identidade e a historicidade dos povos camponeses. Todavia, atualmente vem acolhendo estudantes da periferia brasileira, de populações que se encontram à margem da sociedade, e encontram na Educação do Campo uma porta de entrada para a Universidade, populações marginalizadas, estigmatizadas e muitas vezes estereotipadas.

Parafraseando Roseli Caldart no Seminário dos dez anos da Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC-UnB (2017), atualmente, “acontece um movimento inverso da cidade para o campo”. As lutas históricas do campo evoluem para o movimento do campo e cidade, a superação do conceito rural para a ressignificação do conceito de espaço e território está se tornando estratégia para a transformação emancipatória que compreende processos culturais. Sendo assim, campo e periferia estão cada vez mais em diálogo, e a luta por uma pedagogia socialista está perpassando o campo de pesquisa da Licenciatura em Educação do Campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo objetiva formar professores/as educadores/as para atuarem nas séries finais do ensino fundamental

e de ensino médio, uma nova forma que se contrapõe ao paradigma dominante do sistema capitalista. Precisamos do fortalecimento de uma escola libertária, capaz de transformação social, capaz de transformar as estruturas hegemônicas de uma sociedade, e que conseqüentemente perpassa por todas as estruturas do sistema educacional de um país capitalista.

A educação do sistema capitalista é uma educação que desempenha para a classe explorada apenas uma função ideológica de alienação e manipulação. O conhecimento é negado estrategicamente, um sistema de ideias aplicadas ao sistema educacional, uma alienação congregada ao moralismo meritocrático, culpabilizando de uma maneira individual “o fracasso e o sucesso”, moldando o “ser não humano” desde sua primeira infância à vida do sistema capitalista explorador.

Na metodologia da Educação do Campo, o papel de educar cabe a todos nós, independente do local onde estamos, a situação e o momento em que estamos vivendo. Devemos lançar boas sementes de autoconsciência, para que as pessoas se percebam enquanto seres humanos, e não como objetos. Nesta perspectiva, as ações de extensão universitária são imprescindíveis ao cumprimento da função social da universidade. Porém, a Educação do Campo compreende que é preciso ressignificar a Extensão Universitária, a partir da própria crítica Freriana ao conceito Extensão.

Quando se discute o currículo, enquanto instrumento viabilizador da articulação ensino/pesquisa/extensão, torna-se importante levantar algumas questões ao meu ver, indispensáveis, para balizar a discussão sobre o tema, com seus possíveis encaminhamentos. Inicialmente, currículo que articula ensino/pesquisa/extensão para quê? Para quem? A serviço de que interesses? Considerando que concepções de Educação, Escola e Universidade (a que reproduz, perpetua, legitima e justifica o *status quo* excludente ou aquela que contribui com a transformação estrutural da sociedade?). (REIS, 1986, p. 47)

Nesta visão crítica, da Extensão muito mais como Comunicação, como afirmou Reis (1986), a extensão universitária nos traz elementos do ensino, pesquisa e extensão, e que materializa anseios da própria Educação do Campo para a formação da classe trabalhadora: o que almejamos é que o povo tenha acesso ao mesmo conhecimento da academia, que possamos compreender esse movimento dialético.

No Seminário dos Dez anos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB (2017), Molina destacou que a execução da LEDOC neste período vem sendo realizada a partir de uma intensa e intrínseca articulação entre ensino, pesquisa e extensão, porém com uma perspectiva considerada bastante relevante para o avanço da Educação Superior, que é a integração destas ações, no Tempo Comunidade. Destaca que as ações da LEdoC no Tempo Comunidade têm sido capazes de congregarem, em uma mesma ação formativa da Universidade no Tempo Comunidade, a integração das ações de ensino, pesquisa e extensão, através da articulação dos vários Projetos desenvolvidos pelos docentes do Curso, como, por exemplo, em um Seminário de TC, ações do Projeto de Extensão Terra em Cena; as ações do PIBID; as ações de pesquisa do Observatório da Educação, entre outras.

Molina destaca em sua fala que é significativo observar que neste processo, há alta inserção dos próprios estudantes da LEdoC, como pesquisadores e extensionistas em suas próprias comunidades rurais, o que tem provocado relevantes repercussões nestes territórios, conforme pode-se constatar com a inserção de muitos jovens destas comunidades nos Projetos desenvolvidos pela UnB. O currículo do curso, em si, propõe uma íntima relação entre ensino, pesquisa e extensão, pois, envolve os estudantes no fazer comunitário e escolar, criando as condições para uma nova forma de produção de conhecimento, ao estabelecer com base de referência a vida e a produção da vida como eixo central do trabalho pedagógico e científico.

O currículo da LEdoC propicia contribuições transformadoras para as comunidades e territórios em que abrange. Este é um dos preceitos que Reis (1986) idealiza para os currículos das graduações das universidades.

[...] Para tal seria necessário: 1. Que o currículo se alicerçasse em um acordo político-pedagógico entre universidade e organismos da sociedade civil e política. Isto significa conceber, acertar e acordar interesses articulantes/articuladores de ensino/pesquisa/extensão, que venham ao encontro de uma contribuição transformadora da universidade à superação e solução de situações- desafios, situações, problemas enfrentados e vividos pelo conjunto da sociedade. [...] Aqui, se passa a ter na graduação uma dinâmica imbricada/imbricante entre processo formativo (ensino), produção de conhecimento (pesquisa) inter-relacionados com o esforço local, regional e nacional de elaboração/construção de um projeto de sociedade economicamente justa, politicamente democrática e socialmente tolerante/amorizante. (REIS, 1986, p. 49).

Molina ressalta ainda que é importante destacar que esta articulação tem propiciado um relevante espaço de formação para os estudantes e egressos da LEdoC, criando condições para que um expressivo número destes educadores, tenham possibilidade de articular, em sequência, a formação inicial e continuada, qualificando ainda mais suas práticas docentes nas escolas do campo, conforme se pode verificar nas duas experiências de Especialização já ofertadas aos egressos da LEdoC: a Especialização em Linguagens, e a Especialização para o Trabalho docente Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática nas Escolas do Campo, ofertada para 40 egressos, nos anos de 2015 e 2016 e a Especialização em Língua Portuguesa iniciada em 2017 e que ainda está em curso.

Estas novas e ricas articulações promovidas pela LEdoC nos indicam haver uma resignificação da própria concepção de extensão universitária, apontando ser necessário avançar na compreensão teórica sobre elas.

Cada leitura me faz refletir, no que eu irei fazer com tudo isso? “Intelectual da educação”, para que? Para mim mesma? Em uma bolha? A Extensão Universitária e a Educação do Campo têm apontado para possíveis ações coletivas.

Não é de hoje que existem Projetos de Extensão, não é de hoje que eles tentam interagir com a sociedade-comunidade. Uma interação que visa à transformação da realidade, mudar a “forma” e as relações sociais. Não queremos e nem devemos alimentar ilusões quanto ao resultado deste projeto, queremos apenas possibilitar um espaço dentro das “dependências” da universidade que acolha a classe trabalhadora.

A ideia da curricularização da extensão não é nova. Ela apareceu primeiramente no Plano Nacional de Educação 2001-2010 em suas metas 21 e 23, instituindo a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas”. Essa obrigatoriedade reapareceu no PNE de 2014-2023, na sua estratégia 7 da meta 12, com a seguinte redação: “assegurar, no mínimo, 10 % (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (GADOTTI, 2017, p. 01)

Cabe destacar aqui, que mesmo a Extensão Universitária tendo um amparo legal do próprio Plano Nacional de Educação, o “espírito” do projeto não surgiu para atender uma demanda meramente “curricular”, mas para tentar em alguma medida democratizar o espaço da universidade pública, mesmo que minimamente; “pequeno em sua ação”, mas numa perspectiva transformadora em sua dimensão. Um “passo singelo e pouco notado, mas que tenta combater a falta de acesso ao direito à educação e à miséria do nosso tempo”.

A necessidade de (re)criar espaços democráticos é o cerne dos projetos de extensão da universidade. Este período em que vivemos está marcado por uma “crise econômica”, e este momento tem afastado ainda mais os trabalhadores da Universidade Pública, e mais do que nunca o ensino, pesquisa e extensão devem dialogar com a comunidade. A extensão é um instrumento de colocar a Universidade à serviço da sociedade, sendo assim, possibilitando articular ações numa relação dialógica entre o saber acadêmico e o saber popular.

Se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira (SOUSA, 2000).

A historicidade da extensão evidencia a luta dos movimentos sociais e estudantis para o compromisso social da universidade, em outras palavras a força da Educação Popular na consolidação da extensão na universidade brasileira. A gênese da Extensão Universitária é a Educação Popular.

[...] a universidade brasileira nasceu, tardiamente, na primeira metade do século XX e foi só a partir dos anos 1950 e 1960 que ela despertou para o seu compromisso social, muito por influência dos movimentos sociais, particularmente, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) com seu projeto UNE Volante, que previa uma mobilização nacional a partir de caravanas. Destaque-se, nesse período o trabalho de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de

Base (MEB) e o Centro de Cultura (CPC) da UNE. (GADOTTI, 2017, p. 02)

Conhecendo a origem da extensão e sua pressão popular para articular o conhecimento científico ao conhecimento empírico, valorizando as classes populares e sabendo que a visão da extensão deve superar a “visão rasa” de que é um favor da universidade para a sociedade, mas muito, além disso, é uma historicidade viva e em movimento das lutas populares que representam a classe trabalhadora, é que compreendemos a imensa importância da extensão e as potencialidades da LEdoC para ressignificá-la. Partindo dessa premissa que podemos articular-relacionar a Educação do Campo e Extensão Universitária: lutas democráticas e coletivas que tensionam a criação e legitimação de espaços que atendam a classe trabalhadora.

Articular Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Extensão Universitária é o que este projeto se desafia a fazer. Campos de pesquisas que valorizam o saber popular e a troca desses saberes com a universidade, numa perspectiva dialética dos conhecimentos, “lutando em favor de uma concepção emancipadora da universidade” (Vieira, 1962) e que questionam o sentido da universidade. Na realidade, estamos falando da mesma concepção de educação, porém, em tempos históricos e conjunturas diferentes:

A Educação Popular tem hoje a cara dos movimentos sociais (GOHN, 2009), lutando por moradia, pelo acesso à terra, por direitos humanos, ecologia, saúde, emprego, diversidade étnica, racial, de gênero, sexual etc. A Educação Popular como modelo teórico reconceituado pode oferecer grandes alternativas tanto para educação formal quanto para as universidades, aqui entendida como um paradigma, como uma concepção geral de educação e não, simplesmente, como a educação das classes populares.

Da mesma forma que os projetos populares de educação pautam uma nova concepção no sentido da educação, ou seja, uma epistemologia da práxis, relacionar áreas que não se relacionam é pensar na superação da sociedade capitalista. A Educação Popular tem total influência na consolidação da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos que, por sua vez, desencadearam ações na

Extensão Universitária. Tais áreas apontam para uma universidade democrática, comprometida com os problemas e conflitos sociais, sem deixar de lado a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, projetos que visam à transformação das relações sociais.

[...] A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico no retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão, será associado àquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática e extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora do social [...] (REIS, 1989, p, 28)

Dessa forma, podemos afirmar que a produção de conhecimento deve estar enraizada na realidade da classe trabalhadora, ou seja, um constante diálogo entre os saberes populares e a universidade, baseado na cultura popular e na história popular. Entretanto, a finalidade da extensão não deve ter uma perspectiva assistencialista, mas um caráter de “retorno à população”, ou seja, a responsabilidade da Universidade para a comunidade/sociedade. Conforme afirma Gadotti (2017):

A Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), estabeleceu que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Artigo 20). No final dos anos de 1970 e início de 1980, ressurgiram vários movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais que deram nova vida à Extensão Universitária na perspectiva de Educação Popular. (GADOTTI, 2017. p. 02)

A democratização da universidade foi um dos parâmetros dessa proposta para a Extensão Universitária. A extensão “tomou para si” a materialização do

confronto entre a Ação Popular X Ação Elitista, presentes dentro da universidade. De acordo com a LDB de 1996, que destacou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, podemos também considerar a extensão universitária como uma ação política e não somente uma “atividade extra-universitária”. Ato político que se inseriu na realidade social, trazendo elementos para a produção científica com bases epistemológicas na interdisciplinaridade e no sentido da universidade do povo e para o povo, integrando os saberes populares com o conhecimento científico. Esta é uma concepção freiriana de Extensão Universitária, que por um determinado tempo pode ter sido “dissipada”, mas que pouco a pouco está sendo resgatada:

De 1954 a 1964 Paulo Freire foi professor de *História e Filosofia da Educação* na Universidade do Recife- hoje Universidade Federal de Pernambuco- onde fundou e depois dirigiu, o Serviço de Extensão Cultural daquela Universidade. No concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação Paulo Freire apresentou, em 1959, a tese *Educação e atualidade brasileira*, onde encontramos a concepção de universidade democrática, comprometida com a problemática da comunidade, fomentadora de transformações sociais. Ele dizia que, por meio da extensão, poder-se-ia **redimensionar a Universidade dentro de um projeto popular de educação**. Segundo um de seus primeiros estudiosos, Jarbas Maciel, em artigo publicado na revista *Estudos Universitários* de Recife, em junho de 1963, a extensão universitária fazia parte do chamado “Sistema Paulo Freire de Educação”. O golpe civil-militar de 1964 interrompeu os projetos de Paulo Freire no Brasil. Ele deixou o país. Exilando-se no Chile, onde foi contratado para trabalhar no ICIRA (Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária), órgão responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária. (GADOTTI, 2017, p. 5).

Nesta concepção de Paulo Freire, podemos observar a articulação entre Educação Popular e Extensão Universitária, e hoje com os conceitos mais atualizados, podemos dizer assim, abrangendo também os conceitos de Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. O olhar de Paulo Freire para os camponeses da época e a metodologia desenvolvida por ele era para promover educação específica para esta população deixada por muito tempo “à margem” dos planos educacionais. A partir desses levantamentos, identificamos a origem da luta popular pela educação da classe trabalhadora. E a relação com os movimentos sociais e os povos do campo, com sua intensa articulação em manter o diálogo entre

universidade e sociedade, no sentido de mostrar que sempre existiu conhecimento popular.

Gadotti (2017) afirma que a universidade “recebeu” a educação popular, e não o contrário, sob “pressão” dos movimentos populares. Assim, entendemos que a Educação Popular conquistou espaço em uma Universidade-não popular, conquista idealizada pelos movimentos sociais populares, um exemplo concreto disso é o PRONERA- Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária, nos anos de 1990. Podemos compreender que a concepção de extensão vinculada a Educação Popular é um legado deixado por Paulo Freire, e que vem enfrentando muitos desafios para se manter no espaço acadêmico ainda elitizado e excludente.

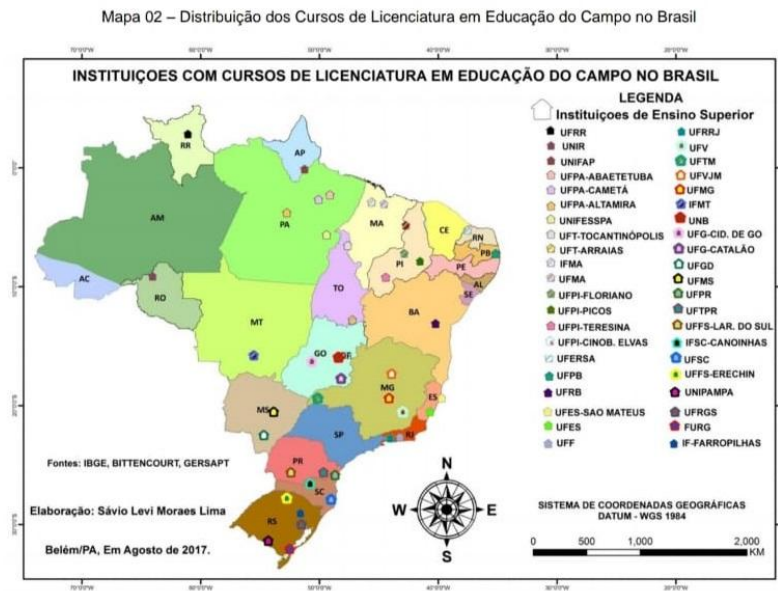
A universidade sempre foi entendida como o lugar onde poucos chegam. Ela deveria ser “superior”, acima de todos e não para todos. Popular seria “para todos” e, então a universidade popular deixaria de ser “superior”. Muitos não concordam, até hoje, que ela seja “para todos”. Uma universidade popular deveria ser de todos, mas não só. A qualificação de “popular” não se limita às classes chamadas populares, já que essa qualificação dirige-se a “todos”. (GADOTTI, 2017, p.8).

A Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a Educação Popular, façamos uma analogia entre estas especificidades, porém que se articulam em sua origem e em seu desenvolvimento histórico. A Extensão Universitária da Faculdade UnB Planaltina, tem articulado estes movimentos, dentro de suas limitações, mas que vem destacando a educação com qualidade social, ou seja, dentro da multiplicidade científica, vem ganhando espaço para Contextualizar a realidade ao espaço da universidade. Assim, dessa perspectiva, a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília tem em seus princípios formativos a relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão. Por esta razão, cria uma identidade da classe trabalhadora dentro da universidade.

A universidade brasileira continua “em busca de sua identidade” (FÁVERO, 1977). Projetos de universidade estão em disputa. Defender a Universidade Popular é defender um projeto de Universidade que incentive o pensamento crítico e reflexivo, que vincule as lutas acadêmicas às lutas populares, que lute pela democratização do conhecimento e isso pode começar na Extensão

Universitária, concebida a partir do paradigma da Educação Popular. (GADOTTI, 2017, p. 8)

A partir dessa reflexão podemos destacar as ações de extensão da Licenciatura em Educação do Campo que, ao longo de seus 10 anos de existência na Universidade de Brasília, tem aproximado a universidade às demandas dos (as) estudantes da LEdoC que, por sua vez estão “espalhados” em um grande território. Esta abrangência ocorre no Distrito Federal e entorno, no estado do Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Tocantins. Na tese de doutorado (2017) construído pela autora Márcia Mariana Bittencourt Brito, indica a presença da Licenciatura em Educação do campo em território nacional:



Fonte: Pesquisa documental, 2017. (Acervo da autora)

(Bittencourt Brito, 2017. p. 76)

Ações que ocorrem em comunidades tradicionais, assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária, vilas rururbanas, periferias, comunidades quilombolas, comunidades ciganas, em setores de chácaras e entre outros. Uma gama de diversidade cultural e territorial existente em nosso país.

Portanto, essa diversidade intercultural e interterritorial evidenciam que não existe somente “um perfil” do universitário da Faculdade UnB Planaltina, simultaneamente estes estudantes estão “chegando” em muitos outros espaços dos

segmentos da sociedade, em seus diferentes territórios e em suas diferentes culturas.

A extensão é também a universidade no território. O território deve ser entendido aqui como um campo de estudo e intervenção e, ao mesmo tempo, como um espaço de diálogo da universidade com a sociedade. A Extensão Universitária pode tornar-se articuladora das políticas territoriais, mas para isso, precisa incorporar os “saberes de experiência feitos” (Paulo Freire) das comunidades, muitas vezes silenciados, subalternizados e até marginalizados pela academia. A Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular precisa começar pela descolonização das mentes no interior das próprias universidades. (GADOTTI, 2017, p. 12).

A partir dessa perspectiva, podemos inferir que a universidade de um modo geral ainda não comunga dessa concepção de extensão. A Faculdade UnB Planaltina tem uma particularidade enquanto às ações e aos projetos de extensão. A universidade precisa conhecer a realidade de desigualdade em volta dela, e muitas vezes, ela a usa como “objeto de pesquisa”, e trata as comunidades e os seres humanos como “coisas” e não abre nem a possibilidade de diálogo com a população e suas comunidades.

Diante de nossa atual conjuntura política, nos desafiamos a continuar a tentar a resgatar a Educação Popular para o ambiente acadêmico. Estamos tentando manter um princípio de inclusão na Extensão Universitária, com base na concepção de práticas populares de extensão concebidas por Paulo Freire. Existe uma “fragilização das liberdades democráticas no desenvolvimento das ações acadêmicas e administrativas das instituições públicas de ensino superior” (Gadotti, 2017).

3.2. Contexto político para a criação do projeto de extensão EJA na UnB-FUP

Em virtude de uma série de “retirada de direitos”, estudantes secundaristas no Estado de São Paulo, no final do ano de 2015 se mobilizaram e começaram um denso movimento estudantil, que se estendeu ao longo do ano de 2016. Protagonizaram reivindicações com diversos tipos de protestos, e também

ocupações de escolas. Começaram um movimento que tomou proporções em nível nacional, engajando também a luta dos estudantes universitários.

No final de 2015, estudantes do Ensino Médio e do Fundamental II das escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo entraram em luta contra a “Reorganização Escolar”, imposta pelo governo estadual de Geraldo Alckmim. O processo de mobilização iniciou-se com manifestações de descontentamento e indignação dos estudantes nas redes sócias e se alastrou rapidamente, com abaixo-assinados, protestos, passeatas e, finalmente, ocupações de escolas. Durante as ocupações, os estudantes organizaram aulas públicas nos diferentes bairros, promoveram shows de solidariedade e bloqueios de ruas, rompendo o silêncio e o descaso dos meios de comunicação tradicionais. (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1079)

O exemplo da luta dos secundaristas paulistas motivou também a luta dos movimentos estudantis enquanto um segmento organizado. Os estudantes universitários faziam lutas internas, mais específicas de determinados departamentos e faculdades. Há anos não havíamos falado em uma pauta em nível nacional que unisse a classe estudantil. A mobilização dos secundaristas em São Paulo foi o “estopim” para que “acordasse” um movimento tão coeso e capaz de envolver os demais segmentos da sociedade.

A política pública de “Reorganização Escolar” em São Paulo fecharia uma centena de escolas, uma decisão arbitrária e sem consulta alguma à população. Acompanhávamos o movimento estudantil que crescia gradativamente no estado de São Paulo. Houve autonomia e organicidade dos estudantes, ao longo do período de manifestações e protestos, e conseqüentemente apoio de diversos setores organizativos da sociedade, e principalmente de movimentos populares. E mais do que isso, outros estados começaram a se mobilizarem por meio também do movimento estudantil.

A experiência de ocupações das escolas em São Paulo, por sua vez, espelhadas nas experiências dos estudantes chilenos e argentinos, alcançou outros estados do país. Os estudantes goianos começaram a ocupar escolas em dezembro e, em janeiro de 2016, o número de escolas ocupadas chegou a 27. Em Goiás, o movimento lutava contra um projeto de conseqüências ainda mais graves para a escola pública: a ideia de entregar parte da gestão das escolas, particularmente a contratação de professores e funcionários, a Organizações Sociais (OSs). Ocupações ocorreram também no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, no Ceará, além de outros Estados,

em solidariedade à greve dos professores da rede estadual, contra o controle ideológico das escolas, em favor de uma alimentação escolar adequada etc. (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1082)

O Movimento Estudantil em São Paulo alcançou o objetivo esperado. Em novembro de 2015, o governador Geraldo Alckmin anunciou a suspensão da “reorganização escolar”. Embora saibamos que o projeto de “reorganização” continuou de outras maneiras, como evidenciado por Campos; Medeiros e Ribeiro (2016) “sobre a oferta de vagas nas escolas no ano de 2016 ser inferior a 2015” ocasionando a superlotação de turmas, e outras turmas sendo fechadas”.

Por consequência deste movimento iniciado em 2015 no Estado de São Paulo, vários movimentos também ganharam forças para se organizarem e lutarem por outras pautas. Um movimento que também se destacou foi o movimento estudantil do estado do Paraná, e que ficou conhecido como Ocupa Paraná. Tais movimentos ganhavam um engajamento político e auto-organização estudantil.

Estava em tramitação no ano de 2016, a proposta da Medida Provisória 746, que propunha a “Reforma do Ensino Médio”. Os estudantes se posicionaram contra à emenda e surgiu novamente uma série de mobilizações e ocupações de escolas e universidades em todo o país. E também a emenda constitucional conhecida como a PEC do teto dos gastos públicos, a então Emenda Constitucional 241, que tramitavam no Congresso Nacional. Ambas as propostas mobilizaram estudantes de todo o país.

Além disso, o contexto político marcado por um golpe institucional consolidava um conjuntura política do país de retrocessos diante dos direitos já conquistados e previstos em nossa constituição.

Na segunda metade de 2016, o golpe institucional e a nova conjuntura política do país, marcada pelas investidas contra as conquistas civilizatórias da Constituição de 1988 por meio principalmente da Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 (BRASIL, 2016b) e da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016 a), que reformam radicalmente a estrutura e os propósitos do ensino médio, levariam a uma nova onda de ocupações escolares, dessa vez ampliada substancialmente em seu número e também pela participação de institutos e universidades federais. (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1083)

Tal conjuntura propiciou um processo de reorganização dos movimentos estudantis no país e também o surgimento de novos movimentos estudantis autônomos, com outras especificidades dos movimentos estudantis já existentes. Aconteceu uma dinâmica de auto-organização estudantil e de resistência contra as Emendas Constitucionais em tramitação na legislação brasileira. Mas o que mais caracterizou essa “nova roupagem” dos movimentos estudantis, foi a presença e a efetiva participação de estudantes da classe trabalhadora, estudantes das universidades públicas.

Destacamos aqui, a participação efetiva dos/as estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília na ocupação ocorrida no campus de Planaltina, no final do ano de 2016. Na ocasião, estavam presentes três turmas da LEdoC que iniciariam o semestre: Turma Chico Mendes (a sexta turma da LEdoC-UnB) e as Turmas Ganga Zumba e Carolina Maria de Jesus (oitava e nova turma), e também estudantes da turma Margarida Alves (sétima turma) e da turma Irmã Dorothy Stang (décima turma). A turma Chico Mendes estava em seu último semestre, de outubro a dezembro de 2016 eles/elas concluiriam a última etapa da graduação em Licenciatura em Educação do Campo.

O primeiro “rumor” da ocupação do campus ocorreu por um grupo criado por estudantes da LEdoC em uma rede social para informar sobre a possível Assembleia Extraordinária com todos os estudantes dos quatro cursos de graduação do campus da Faculdade UnB Planaltina. Mas as informações estavam desconstruídas e ainda não tinha uma data definida para cogitada assembleia estudantil.

As turmas Chico Mendes, Ganga Zumba e Carolina Maria de Jesus¹ esperaram até o final de semana, até que todos os/as estudantes chegassem para etapa/semestre, assim, a maioria dos estudantes participaria da Assembleia e votaria se iria ou não ocupar o campus. E assim foi feito. Com a chegada da maioria dos estudantes, fizemos nossa primeira Assembleia.

A assembleia foi divulgada em grupos de redes sociais para os quatro Centro Acadêmicos dos cursos ofertados na FUP: Gestão do Agronegócio, Gestão Ambiental, Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Educação do

¹ Todas as turmas que se formam na Licenciatura em Educação do Campo, decidem coletivamente dentro do tempo da organicidade os nomes de suas turmas, e levado em consideração a nossa história e algo que represente a memória e a luta da classe trabalhadora. Cada turma desenvolve uma dinâmica e autonomia e escolhem por meio de assembleia deliberativa o nome de sua turma.

Campo. Mas a maioria dos participantes eram estudantes da LEdoC, que organizaram a pauta, os informes e a votação. Éramos aproximadamente 80 estudantes da LEdoC e cerca de 15 estudantes dos demais cursos da FUP, a maior parte deles/as eram representantes dos seus Centros Acadêmicos, que convocaram a assembleia, mas não apareceram muitos estudantes.

Sendo assim, a votação para aderir ao movimento de Ocupa FUP ficou deliberada com os/as estudantes presentes na assembleia e também contamos com a participação da comunidade de Planaltina e alguns representantes dos estudantes secundaristas que estavam acompanhando o processo da Ocupa FUP, pois eles/elas já haviam ocupados suas escolas pelo movimento estudantil secundarista de Planaltina contra a MP 746 e PEC 241.

A assembleia ocorreu num sábado, no auditório 3 do Prédio UAC, conhecido prédio novo, e logo ao final, organizamos da mesma forma em que fazemos na organicidade do curso da LEdoC, setores de trabalho e divisão de tarefas. Tínhamos os setores de comunicação, cultura, segurança, limpeza, acampamento, confecção de faixas, agitação e propaganda, alimentação, captação de recursos, aulas públicas, ciranda, e entre outros que foram surgindo durante a ocupação.

Decidimos que não haveria “somente uma liderança” para a ocupação, a coordenação da Ocupa FUP seria coletiva, e todas as decisões seriam deliberadas por meio da assembleia estudantil. Organizamos no quadro do auditório 3 os setores de trabalho mais urgentes para que a ocupação ocorresse e dividimos as tarefas com todos os participantes da Assembleia. Os/as estudantes da LEdoC já sabiam da dinâmica da organicidade, pois isso está presente em nosso princípio formativo, mas os estudantes dos outros três cursos demoraram um pouquinho para acompanhar o nosso processo organizativo.

Definimos ainda nesta assembleia que ocuparíamos o campus na madrugada de domingo para segunda-feira, e começamos a organizar a logística da ocupação. Durante toda a madrugada cada setor organizou sua tarefa, interditamos o primeiro prédio, conhecido como prédio velho, com mesas, cadeiras e outros objetos que impediam a passagem na entrada principal. Também interditamos as principais entradas do campus, fizemos faixas e cartazes com frases sobre o motivo da ocupação. Isolamos os portões com o tecido de T.N.T e acampamos em frente aos prédios.

O setor de segurança estava em todos os pontos do campus, até então o setor de segurança era o maior, os/as estudantes ficavam divididos em pontos estratégicos do campus, para que não ocorresse nenhuma ação tentando impedir a ocupação do campus. Conseguimos barracas de acampamento, montamos e ficamos aguardando o dia da segunda-feira amanhecer.

Conhecíamos praticamente todos os trabalhadores que faziam a guarda/ronda do campus, e com diálogo, os informamos o porquê estávamos ocupando o campus, e que isto era uma luta de todos nós e não os prejudicariam. Os trabalhadores perceberam que estávamos organizados e não tentaram em nenhum momento nos impedir. Eles continuaram em seus postos de trabalhos e nós organizamos a dinâmica de interditar as entradas e saídas e não deixar ninguém passar, no primeiro dia de ocupação.

O primeiro dia de ocupação, portões fechados e estudantes organizados do lado de dentro, mas aconteceu um fato que não tínhamos pensado: deixaríamos ou não os/as trabalhadores/as entrar para trabalhar? Às 6 horas da manhã, os/as trabalhadores/as do Restaurante Universitário começavam a chegar, e ficamos no dilema: eles entrariam para cozinhar somente para os estudantes que aderiram ao movimento? Sim, foi o que aconteceu nos três primeiros dias, não tínhamos pensado na logística da nossa alimentação.

Organizamos e mobilizamos contato com alguns movimentos sociais e conseguimos fogão industrial, panelas, caixa d'água, e alimentos para que nós estudantes passássemos a cozinhar/fornecer nossa própria alimentação e os/as trabalhadores/as não ficariam incumbidos dessa missão. E fizemos o acordo com a equipe do Restaurante Universitário que entraria para bater o ponto de trabalho e não perder o dia trabalhado, mas que não fizesse alimentação, pois nós mesmo iríamos fazer.

Às 7 horas da manhã, os/as trabalhadores terceirizados que fazem a limpeza do campus começaram a chegar também, e fizemos o mesmo acordo com o encarregado da equipe: eles/as entrariam, mas não limpariam nada, nós estudantes iríamos fazer toda a limpeza do campus. E o acordo foi firmado, porém, alguns embates começavam a surgir. O primeiro, os/as trabalhadores/as ficariam o dia todo no campus sem fazer nada? Como iríamos resolver isso?

Da nossa concepção não teria problema algum, pois já tínhamos pensado que toda a equipe iria participar das aulas públicas que ainda estavam sendo pensadas

por nós. Entretanto, a empresa responsável não teve a mesma concepção que nós, e através do encarregado pela equipe, soubemos que se eles/elas não trabalhassem iriam ser realocados para os outros campi da UnB.

As trabalhadoras nos procuraram e pediram para que nosso movimento estudantil liberasse para que elas trabalhassem, pois, a maioria não podia ser realocada em nenhum outro campus, pois tinham que buscar seus filhos nas escolas e creches de Planaltina. E decidimos juntos que eles/elas poderiam sim fazer a limpeza do campus, mas não de todo o campus. O nosso setor de limpeza faria a parte onde os estudantes estavam ocupando e os demais lugares a equipe faria.

Fizemos uma reunião antes com toda a equipe, para escutar e deliberar o que iríamos decidir. A partir dessa reunião, nossa relação com as trabalhadoras/es que já era de proximidade, devido à alternância em Tempo Universidade passamos aproximadamente 60 dias morando no alojamento da Faculdade UnB Planaltina, começou a ser ainda mais de empatia e sororidade, sabendo que a maioria das trabalhadoras são mulheres provedoras do sustento de suas famílias.

A empresa responsável pela equipe manteve os/as trabalhadores/as no campus e organizamos uma escala dos lugares onde os estudantes limpariam e onde a equipe limparia. Eles participariam das aulas públicas que eles se sentissem mais à vontade. Foi assim que procedemos. Não somente os/as trabalhadores/as que fazem a limpeza do campus começaram a participar, mas de outros setores terceirizados da universidade também. Escutamos alguns relatos de trabalhadoras que sempre tiveram vontade de sentar e assistir a uma atividade que acontecia nos auditórios. Elas escutavam de longe e muitas vezes queriam assistir para entender, mas não tinham oportunidade e também não podiam sair dos seus postos de trabalho.

Passamos a ter uma nova percepção do campus, os espaços que existem, as relações de trabalho, quem são os grupos invisibilizados nesta lógica do trabalho braçal/alienado. Percebemos o quão trabalhoso é manter e cuidar do espaço público, e quem faz este trabalho é reconhecido?

Na experiência da ocupação, tivemos também muitas dificuldades de convivência da auto-organização estudantil e sociabilidade com todos os envolvidos na organização deste espaço público, que por teoria “é nosso”. Não foram somente momentos de gestão democrática, mas muitos conflitos de como lidar com

demandas/contradições que surgiram ao longo da organização da ocupação e as aprendizagens em nosso processo formativo de auto-organização.

A nossa relação com trabalhadores/as pode ter sido uma das potencialidades no nosso fazer político durante a ocupação da FUP. Quem passou por esta experiência nunca mais terá um olhar naturalizado para as relações de trabalho dentro da universidade. Tratamos a todo tempo sobre o processo de exclusão/expulsão da classe trabalhadora dos espaços educacionais. Assim, como podemos fechar os olhos para trabalhadores/as que trabalham há décadas (décadas) dentro de uma universidade, mas, que nunca tiveram a oportunidade de estudar? Ou sequer tiveram algum espaço para que eles se sentissem parte dessa história.

Por consequência da ocupação que ocorreu no final do ano de 2016 na Faculdade UnB Planaltina, as egressas da LEdoC, Elizângela Santana dos Santos, Maria Lúcia Martins Gudinho, Dinair Borges Correa, Jacilene Cirilo e Tállyta Abrantes do Nascimento, começaram a pensar de que maneira podíamos incluir na “agenda” da FUP atividades/projetos/ações que atendessem a especificidade dos/as trabalhadores/as do campus. E começamos a pensar em um projeto, mas não sabíamos que ele se tornaria um projeto de extensão da UnB-FUP. Seguimos a orientação do professor Djiby Mané, docente da LEdoC, sistematizamos e escrevemos um projeto (descreveremos os trâmites da consolidação do projeto no tópico a seguir).

O fazer político das estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, se deu por meio do processo formativo intrínseco à organicidade vivenciada na formação da LEdoC. Tornamo-nos também, sujeitos/as políticos capazes de agir e intervir socialmente na realidade que nos cerca, visto que tivemos o potencial formativo da experiência da organicidade e, além disso, tivemos a ocupação para estabelecer uma práxis dialética nos princípios formativos na perspectiva de transformação da realidade.

3.3. Projeto EJA na UnB: organização

Nossa primeira reunião com a equipe da RCA (Empresa responsável pela limpeza da UnB) que trabalha no campus da Faculdade UnB Planaltina foi em abril de 2017, logo no início do semestre, por meio de uma reunião organizada pelas

egressas da LEdoC, Elizângela Santana dos Santos e por mim. Convidamos por meio de uma mídia social praticamente todo o corpo docente da FUP e estudantes dos quatro cursos de graduação também, abrimos para quem quisesse participar da criação e organização da ideia do projeto para os/as trabalhadores/as terceirizados do campus.

Estiveram presentes professores/as da FUP, estudantes da graduação dos quatro cursos, egressas da LEdoC, professores/as da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e o mais importante, toda a equipe dos/as trabalhadores/as da Faculdade UnB Planaltina, que na época era o total de 27 colaboradores e a partir daí começamos a articulação do projeto EJA na Universidade FUP-UnB em abril de 2017.

Nossa proposta inicial era de um Preenem ou um cursinho pré-vestibular que atendesse a demanda dos/as trabalhadores/as, e a partir dessa ideia inicial organizamos várias reuniões com a equipe da empresa que faz a limpeza do campus, e elaboramos um diagnóstico inicial da escolaridade dos/as trabalhadores/as.

As primeiras reuniões foram para dialogar com os/as trabalhadores/as qual o interesse e desejo deles/as em algum projeto que fosse criado pensando na demanda que eles/as escolhessem, e as primeiras propostas advindas da equipe foram: curso de idiomas, vinculado ao UnB idiomas e que tivessem algum desconto para poderem cursar Pré-vestibular e Preenem, Preparatório para concursos públicos e cursos motivacionais.

Conversamos com os responsáveis da empresa e o encarregado da equipe do campus da FUP, para que as nossas reuniões de articulação e encaminhamento do projeto tivessem autorização. E assim fizemos, todas as reuniões era de conhecimento da empresa responsável, o coordenador geral da empresa que trabalha no campus Darcy Ribeiro propunha a data e o horário e assim chegávamos a um acordo e as reuniões aconteciam. Fizemos uma reunião por mês com toda a equipe de trabalhadores/as terceirizados da RCA.

Elaboramos um questionário para o diagnóstico da escolaridade da equipe. E no dia da aplicação do questionário, para nossa surpresa descobrimos que alguns trabalhadores/as não sabiam ler nem escrever. E mesmo com alguns poucos com o Ensino Médio Completo, começamos a pensar em um projeto que pudesse iniciar e/ou concluir os estudos dos/as trabalhadores/as. Participaram neste dia 22

trabalhadores/as, e começamos a pensar como seria a proposta do projeto, pensamos no nível de escolaridade que iríamos ofertar, e de como seria a metodologia do projeto. Elaboramos algumas tabelas para explicitar as respostas dos questionários. O formulário contendo as questões estão presentes nos anexos do trabalho.

CAPÍTULO 4

4. EJA; EDOC E EDUCAÇÃO POPULAR: RESSIGNIFICANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.

Neste último capítulo apresentaremos todas as discussões para consolidar o Projeto de Extensão e as parcerias que surgiram ao longo deste processo. Uma narrativa do momento histórico em que vivemos para que a proposta e a ideia se materializassem. Ressignificando a extensão universitária. Apresentamos também alguns resultados da práxis da experiência docente presentes no projeto EJA na UnB-FUP. Em nossa construção buscamos dar voz as trabalhadoras participantes do projeto, e refletimos sobre as falas das mesmas em nossa entrevista semi-estruturada e textos construídos por elas. E por fim refletimos sobre a nossa práxis na formação e também em nossa formação. Em um movimento dialético de troca, e evidenciamos os desafios e as possibilidades que o projeto enfrentou e enfrenta.

4.1. Parcerias e consolidação da EJA na UnB-FUP.

Desde o seu início, em 2017, o Projeto de Extensão “EJA na Universidade” tem mobilizado a comunidade “fupiana” e também de Planaltina. Por meio dele, conseguimos parceria com a Regional de Ensino de Planaltina, que nos indicou a Escola Centro Educacional 03 de Planaltina- CED 03, que também atende a Educação de Jovens e Adultos. Essa escola nos deu a oportunidade de matricular os funcionários-alunos da EJA da UnB-FUP, para podermos garantir sua certificação, no nível médio, visto não ser esta uma habilitação da Universidade.

A parceria com a Escola CED 03 de Planaltina nos abriu um horizonte para pensarmos não somente em um projeto, mas um Programa que integrasse os demais projetos de extensão da Faculdade UnB Planaltina. Dessa forma, o

Programa Imersão/FUP-Escolas, foi aprovado como Programa de Extensão da Faculdade UnB Planaltina, fruto do projeto de Extensão EJA na UnB-FUP, integrando quinze projetos de pesquisa que atuam em Planaltina e Regiões.

As aulas da EJA na Universidade são realizadas todas as terças, quartas e quintas-feiras, das 16h às 17h, na Faculdade UnB Planaltina, dentro do horário de serviço dos funcionários terceirizados da FUP-UnB. Atualmente, estão participando das aulas além dos próprios funcionários terceirizados da FUP-UnB para os quais o Projeto foi criado, também estudantes da EJA e do Ensino Médio do CED 03 de Planaltina; e moradores das comunidades de Planaltina e regiões. Como professores colaboradores, além de docentes da própria FUP, participam também, educadores voluntários e pós-graduandos da UnB de diferentes Programas de Pós-Graduação, bem como estudantes dos quatro cursos de graduação ofertados na Faculdade UnB Planaltina: Gestão do Agronegócio; Licenciatura em Educação do Campo; Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências Naturais².

Em abril de 2018 tivemos dois trabalhos de audiovisual aprovados no I Encontro da Rede Brasileira de Universidades Promotoras da Saúde; no III Seminário Internacional FS Promotora de Saúde e I Mostra de Experiências Promotoras de Saúde, realizado na Faculdade de Saúde no *Campus Darcy Ribeiro*. Estes trabalhos aprovados são vídeos nos quais as funcionárias/estudantes relatam sua experiência com o projeto EJA na UnB-FUP.

Em abril de 2018, tivemos o nosso primeiro debate em parceria com a Escola CED 03, intitulado “As mana, As mina, As monas e Os manos estudam na UnB”, com uma mesa composta por estudantes dos *campi* de Planaltina e Darcy Ribeiro, mostrando a importância dos jovens trabalhadores que moram na periferia e no campo brasileiro adentrarem e ocuparem seus lugares nas universidades públicas. O debate contou com a presença dos estudantes do projeto EJA na UnB e da EJA

² Entre esses professores, temos o doutorando em Literatura-UnB João Paulo F. dos Santos; mestranda em Educação-UnB Tállyta Abrantes do Nascimento; licenciadas em Educação do Campo-UnB: Elizângela Santana dos Santos, Maria Lúcia Godinho; Jacilene Cirilo e Dinair Borges Correa; graduanda em Gestão do Agronegócio- UnB; Larissa de Assis Pessoa Castro e Carlos Ferreira da Silva, licenciada em História; Ronice de Fátima de Castro; graduandas em Licenciatura em Educação do Campo: Eurilene Francisco de Souza, Ana Leda Dias; graduandas em Ciências Naturais- UnB: Luciene Moura Galeno, Eliane Moreira de Souza, Andreia Amaral, Cleia Carvalho Freitas e Edeltrudes dos S. C. de Oliveira.

Os professores da FUP têm contribuído muito, por meio de aulas. Entre eles temos Dr^o Djiby Mané-FUP-UnB, Dr^o Antônio Nobre- FUP-UnB, Dr^o Tamiel Khan- FUP-UnB, Dr^a Dulce Maria Sucena Rocha – FUP-UnB, Dr^a Elizabeth, Maria Mamede da Costa- FUP-UnB, Dr^a Maria Osanette Medeiros – FUP-UnB, Dr^o Ricardo Néder e Dr^o Rogério César dos Santos FUP-UnB.

do CED 03 e todas as turmas do Ensino Médio, cerca de 400 participantes.

Incluindo como palestrantes estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, da Licenciatura em Ciências Naturais, estudante de Letras e ativistas sociais que relataram sua experiência na Universidade de Brasília.

Na palestra, os estudantes da universidade reafirmaram que este espaço é para a classe trabalhadora e que devemos resistir, negros/as, quilombolas e moradores da periferia. Os/as palestrantes foram: Ana Lêda Dias, estudante da Licenciatura em Educação do Campo; César Freitas, estudante da Licenciatura em Educação do Campo; Ravena Carmo, estudante de Licenciatura em Ciências Naturais; Jadson Lima, estudante da Licenciatura em Ciências Naturais; Max Maciel, ativista social e pedagogo; Maria Eduarda Krasny, estudante de Letras; e a egressa da Licenciatura em Educação do Campo, Maria Lúcia Gudinho. Este foi um dos métodos didáticos que o projeto encontrou para se consolidar e se fortalecer.

Após as demissões de alguns funcionários, tivemos aulas sobre Economia Solidária com o professor Ricardo Néder e tentamos criar a Cooperativa na FUP - COOPFUP, que teria como integrantes funcionários terceirizados da FUP-UnB, comunidade de Planaltina. Este projeto ainda está em processo de consolidação, e não conseguimos nos organizar para o ano de 2019.

Alguns outros projetos se desenvolveram em 2018 a partir do projeto EJA na UnB em parceria com a Escola CED 03: o Projeto Cine-Escola, que acontecia quinzenalmente na FUP-UnB, com exibição de filmes seguidos de debates; Grupo de Estudos de Matemática, todas as segundas-feiras e o Grupo de Teatro EJA na UnB, com integrantes da comunidade, escola e funcionários terceirizados.

Espera-se com este projeto que a democratização da educação alcance estes trabalhadores e trabalhadoras, e não somente como uma “resolução de problemas de forma imediata”, mas que seja uma fonte de aprendizagem mútua, ocasionando condições de justiça social mediadas por ações coletivas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Depois do diagnóstico inicial, começamos a pensar em parcerias para que os/as estudantes do projeto fossem certificados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. A egressa da LEdoC Jacilene Cirilo que na época trabalhava na Administração regional de Planaltina nos colocou em contato com a Regional de Ensino de Planaltina, e começamos as primeiras articulações e reuniões com a instituição.

A regional de Ensino de Planaltina nos indicou a escola Centro Educacional 03 de Planaltina, localizado no Bairro Jardim Roriz, por coincidência próximo à FUP para tentarmos a certificação por meio dela. Começamos a marcar reuniões com a direção da escola para explicar a proposta do projeto e possíveis parcerias também com a escola CED 03 de Planaltina.

Separamos todos/as os/as voluntários do projeto e apresentamos o projeto mediante a orientação do professor Djiby:

- FÍSICA: Euler Brennequer dos Santos Alves- Ciências Naturais- 6º semestre.
- FILOSOFIA: Tállyta Abrantes do Nascimento-Egressa da LEdoC.
- HISTÓRIA: Thierry Cairo Batista dos Santos- História- 5º semestre.
- GEOGRAFIA: Lucas Godinho Mendes- Gestão do agronegócio- 7º semestre.
- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA: Tállyta Abrantes do Nascimento-Egressa da LEdoC.
- LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS E/OU ESPANHOL): Maria Lúcia Martins Godinho- Egressa da LEdoC
- ARTE: Larissa de Assis Pessoa Castro- Gestão do agronegócio- 6º semestre.
- LITERATURA BRASILEIRA: Elizângela Santana dos Santos- Egressa da LEdoC.
- QUÍMICA: Carlos Ferreira da Silva- Gestão do Agronegócio- 7º semestre.
- CIÊNCIAS NATURAIS: André de Carvalho Costa- Gestão Ambiental- 6º semestre.
- SOCIOLOGIA: Jadson Costa Lima- Ciências Naturais- 3º semestre.
- MATEMÁTICA: Diego Correa Silva- LEdoC- 8º semestre.

Escrevemos o projeto de Extensão EJA na UnB FUP, que teve sua aprovação em agosto de 2017 e o seu funcionamento começou em 17 de setembro de 2017. Para isso, usamos como aporte teórico o histórico da EJA no Brasil e as apostilas do ENCEJA, disponível no site do Ministério da Educação.

Neste primeiro semestre de funcionamento, não conseguimos certificar os/as estudantes, pois já havia passado o período de matrículas da EJA nas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, mas isso não impediu que as aulas acontecessem. Por indicação da escola CED 03 estudantes de todo o Ensino Médio regular da escola, também participaram efetivamente de todas as aulas e atividades do projeto de Extensão EJA na UnB FUP.

Somente no ano de 2018, conseguimos a matrícula vinculada dos/as estudantes do Projeto de Extensão junto à escola CED 03 de Planaltina, e logo no início do semestre de 2018 efetivamos a matrícula de todos/as. Com a equipe de educadores/as bem maior do que na proposta inicial é composta por estudantes das

quatro graduações da FUP (para os quais o projeto serve como campo de estágio supervisionado), professores/as vinculados ao PROGRAMA, professores/as da rede e da comunidade planaltinense e estudantes da graduação e pós-graduação da UnB.

Em fevereiro de 2018 com a presença da Regional de ensino de Planaltina, fizemos a reunião com a presença de professores/as do Centro Educacional 03 de Planaltina. Firmamos ainda mais nossa parceria com a escola, que propôs como contrapartida que os estudantes do Ensino Médio participassem de algumas aulas, como preparatórias para o Enem e Vestibular. Outra parceria firmada por meio do subprojeto: IMERSÃO FUP/CED 03: Trilhando os caminhos de ontem e de amanhã. Apresentamos para a escola alguns dos projetos de Extensão ofertados pela Faculdade UnB Planaltina e o passo a passo para a escola se inserir nos projetos e vice-versa.

Depois disso, as aulas do projeto de extensão EJA na UnB-FUP começaram a ser frequentada por estudantes do Ensino Médio do CED 03 e estudantes da EJA do CED 03, estudantes matriculados diretamente no projeto de extensão, estudantes ouvintes que queriam acompanhar alguma das aulas, moradores de Planaltina e região.

Diante de tamanha demanda e procura pelo projeto de extensão EJA na UnB-FUP, a direção do campus teve o interesse em articular algumas ações ligadas ao projeto. Conseguimos com menos de um ano de existência trazer a comunidade de Planaltina e região para dentro da universidade. E a busca por outros projetos existentes também aumentou culminando na criação do Programa de Extensão intitulado “Programa Imersão FUP/Escolas”, sob a coordenação do professor Djiby Mané. Os projetos de extensão vinculados Programa Imersão FUP/Escolas são:

Nº	PROJETO	COORDENADORES
01	EJA na UnB-FUP	Djiby Mané e Tállyta Abrantes
02	Ações de pesquisa e extensão com a participação das escolas da Regional de Educação de Planaltina	Irineu Tamaio
03	Atividades do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) da Faculdade UnB Planaltina (FUP)	Rafaella Eloy de Novaes E Marcia Denise R. A. Saraiva

04	Ensino de Matemática	Rogério César
05	Laboratório de ensino de biologia	Flávia Nogueira de Sá Dulce Maria Sucena Rocha Darlan Brito
06	Da universidade à escola: análise do ensino de zoologia	Elizabeth Maria Mamede da Costa
07	O ensino de Ciências e o desafio da aproximação a universidade-escola	Jeane Cristina Gomes Rotta
08	Laboratório de Paleontologia	Rodrigo Miloni Santucci
09	Laboratório De Múltiplos Letramentos - LABMULT	Djiby Mané e Rosineide Magalhães
10	LAPCIS – Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais	Tânia Cristina da Silva Cruz
11	Educação e Psicologia: Mediações possíveis em tempos de inclusão	Juliana Eugenia Caixeta
12	Educação: Cursinho Preparatório	Juliana Eugenia Caixeta
13	Os múltiplos letramentos e a formação continuada de professores	Djiby Mané
14	EUREKA	Rosimere

No dia 16 de abril de 2018 tivemos outra reunião com a participação do CED 03, dessa vez com todos os professores/as do Centro Educacional 03 de Planaltina. Na ocasião, falamos sobre o histórico do Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP, seu andamento e suas demandas, destacamos a parceria do Subprojeto: Imersão UnB/CED 03: Trilhando os caminhos de ontem e de amanhã e também do subprojeto (em construção): Prevenção de Saúde Mental Ocupacional (PSMO): Caso de terceirizados/as na FUP.

Outro interesse por parte do grupo de docentes do CED 03, foi a possível articulação de um Projeto para a construção/consolidação de um mestrado profissional em Educação para o campus da UnB Planaltina. Fizemos uma visita guiada pelo campus da Faculdade UnB Planaltina e apresentamos a diversidade de laboratórios e espaços que podem ser utilizados por escolas e comunidades de Planaltina por intermédio dos projetos de extensão.

Conseguimos a partir do Projeto de Extensão EJA na UnB- FUP trazer os estudantes de todos os segmentos do CED 03 para participar dos projetos de extensão já existentes, e o de mais importante de tudo não foi somente um

segmento de ensino, mas todos os níveis e diferentes modalidades de ensino. Da EJA para o Ensino Médio, e a quantidade de moradores de Planaltina e região que acompanham as aulas como ouvintes. Como não criamos nenhuma exigência de “exclusão” para a participação das aulas, as pessoas se sentem à vontade em participar, o amigo do estudante matriculado, a vizinha da estudante, um familiar do estudante, e dessa maneira a comunidade vêm participando e se apropriando de espaço da academia.

Estamos utilizando uma grande diversidade de material/método didático, tendo em vista que estamos em processo de construção coletiva:

- Coleção do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos).
- Livros, jornais, aparelhos eletrônicos, roda de conversa.
- Aulas expositivas nos laboratórios.
- Aulas de campo.
- Participação em atividades acadêmicas da própria universidade, por exemplo, palestras com temas afins e peças de teatro e etc.
- Materiais elaborados por colaboradores/as do projeto.

Temos a perspectiva que estamos tentando partir sempre da epistemologia da práxis, com base nos princípios da Educação Popular e na Educação do Campo. Mais do que os princípios, estamos lidando com a classe trabalhadora no ambiente universitário e enfrentamos as contradições neste processo de formação contra-hegemônico.

Hoje temos aproximadamente 40 colaboradores do Projeto de Extensão EJA na UnB Faculdade UnB Planaltina, sendo 8 bolsistas de graduação da Universidade de Brasília, docentes e discentes da UnB também, professores da rede e vários colaboradores não ligados à SEE-DF. Tanto a Licenciatura em Educação do Campo quanto a Licenciatura em Ciências Naturais, cursos ofertados no campus de Planaltina, ganharam como suporte no projeto EJA na UnB-FUP para a realização de seus estágios obrigatórios. Estamos recebendo vários estagiários para observação e regência.

No início do projeto, a equipe de funcionários era de 24 trabalhadores/as, mais de 50% da equipe foram demitidos, hoje no campus da Faculdade UnB

Planaltina temos apenas 9 funcionários, 7 mulheres e 2 homens, que fazem a limpeza de todo o campus.

Começamos o projeto com cinco funcionárias terceirizadas matriculadas, e com a participação dos/as estudantes do Centro Educacional 03 de Planaltina, tínhamos cerca de 15 estudantes em cada aula.

Depois das demissões, três das cinco estudantes foram demitidas, duas trabalhadoras desistiram, uma desistiu ainda em 2017, e a outra ainda participou todo o ano de 2018. As outras três permanecem participando até hoje, uma delas não trabalha mais na FUP, mas mesmo assim não desistiu. Duas seguem trabalhando e estudando no campus.

Hoje temos 19 estudantes matriculados no Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP, mas as aulas sempre estão cheias, com a participação de “ouvintes” moradores da comunidade de Planaltina, de voluntários/as e colaboradores/as que acompanham as aulas.

4.2. Práxis: experiência docente com a EJA na UnB-FUP

Qual será o objetivo em comum da classe trabalhadora? Como identificar pontos-chave para um diálogo de interesses reais entre e para a classe trabalhadora? Não tem como simplificar o debate, por mais que existam direitos e nossa lei os garanta, em outras palavras ditas por Arroyo (2017) “tão oprimidos roubados em sua humanidade, lutando por reconhecimento-não reconhecimento como humanos”. Os direitos são básicos, mas que não são totalmente acessíveis, conforme ressalta Caldart:

Trabalhadores/as que buscam uma vida mais justa e digna, que desconhecem seu leque de direitos garantidos na constituição brasileira,

[...] Tratar da especificidade não é isolar ou pensar no fenômeno em si mesmo, mas sim compreender as conexões que o constituem. (Caldart, 2012, p.5).

O direito à educação, entretanto não dialoga nem respeita as especificidades da classe trabalhadora, talvez seja este um dos objetivos em comum desses sujeitos de subjetividade, de historicidade, de contradições e mais do que tudo, de humanidade. Reconhecer esta identidade é reconhecer que precisamos tratar do assunto “Direito à Educação” como um assunto em comum e emergente para as populações mais carentes e sem amparo do Estado. Para que este fundamental direito seja assegurado em todos os níveis, estratégias e metas para a Educação Brasileira. Todo sujeito possui uma história e um saber, seja ele empírico ou científico, saberes que constituem a identidade de classe, experiências valorizadas nas tradições de cultura, mas muitas vezes discriminadas em espaços acadêmicos. Compreender estas experiências como parte da identidade de cada sujeito é entender que o espaço educativo precisa urgentemente socializar experiências e vivências, compreendendo a totalidade das relações sociais e, sobretudo, fruto da resistência humana em busca de emancipação. Estes sujeitos resistem:

Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu viver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito, a saber, para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2017, p. 14).

Embora sejam sujeitos de uma subjetividade em comum, isso não os torna sujeitos iguais, nem em sua essência nem em sua vivência, ou até mesmo, diante de nossa triste realidade, sua “sobrevivência”. Pois, as intempéries da vida são demasiadamente cruéis, caminhos trilhados pela fome, desemprego, condições subumanas de vida, uma vida percorrida por caminhos injustos e desumanos.

A construção do pensamento pedagógico brasileiro sofreu influência da elite brasileira, uma classe dominante que sempre pautou o que deveria estar na Educação, e que até os dias atuais está. Arroyo (2017, p.) deixa tal inquietação:

Seu sobreviver e seu resistir por se libertar dessa cruel realidade aparecem com conhecimento, como verdade nos currículos, na Base Nacional Comum, apesar de serem históricas verdades comuns,

nacionais? Como educandos e como profissionais, aprendem que não há lugar nas verdades dos currículos para o direito a saberem-se, ao saber desse outro lado da história social em que são marginalizados. Outra história constituinte da História Nacional, mas silenciada.

Não devemos ser meros observadores passivos de nossa realidade. Quantos sujeitos de direito trabalham em espaços e instituições destinados à educação? Já parou para pensar? E que sonham em um dia sentar e poder estudar nestas instituições que trabalham, e que este ato também se torne um ato de sua rotina.

Mas, quantos destes sujeitos de subjetividade não se enxergam com este direito? Quantos destes sujeitos se sentem inferiores quando estão oferecendo a sua mão de trabalho, e que infelizmente acreditam que estes espaços não são para eles?

Quantos “intelectuais” que utilizam estes espaços se questionam ou se colocam no lugar destes trabalhadores; trabalhadores que não tiveram acesso e nem oportunidade de estudarem ali, todavia fazem toda a logística do espaço funcionar?

Além disso, sabemos que a frustração destes trabalhadores é muito maior do que possamos imaginar; por se sentirem individualmente culpabilizados diante de tal situação de exclusão. Pensar e agir com o sentimento da meritocracia enraizada em nós é um grande paradigma que devemos tentar desconstruir diariamente.

4.3. Análise da produção textual das estudantes da EJA-UnB-FUP

É importante destacar neste trabalho, que a ideia da criação do Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP foi depois do processo de Ocupação do Campus realizado por estudantes da Faculdade UnB Planaltina, não tínhamos em mente que se tornaria um objeto de pesquisa para o mestrado.

Mas com o decorrer deste processo aceitamos o desafio de pesquisar e participar efetivamente da dissertação de mestrado como tema “a criação do Projeto de Extensão por egressas da LEdoC e suas raízes na Educação Popular e na Extensão Universitária”. Foi de fundamental importância a disciplina cursada “Fundamentos da Educação do Campo”, ministrada pela professora Mônica Molina. Conseguimos refletir e pensar na compreensão do objeto de pesquisa, a partir da

linha de pesquisa Educação do Campo e Educação Ambiental, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A delimitação do tema foi construída ao longo do processo de estudos e reflexões sobre a Educação do Campo como herdeira da Educação Popular e sua intrínseca relação com a Extensão Universitária.

Durante toda a consolidação do Projeto de Extensão, fizemos variadas abordagens sobre o que as estudantes/trabalhadoras estavam achando a respeito do projeto, suas impressões e opiniões, suas análises de como estavam se sentindo neste processo, e de maneira alguma queríamos causar a impressão que estávamos usando seres humanos trabalhadores e trabalhadoras como “objetos de pesquisa”.

Em nossas aulas, tivemos uma diversidade de produção textual das estudantes, e selecionamos três textos para dar voz às trabalhadoras. Dos cinco vídeos que temos gravados com a autorização das mesmas, editamos dois trabalhos de audiovisual aprovados no I Encontro da Rede Brasileira de Universidades Promotoras da Saúde. Estes trabalhos aprovados são vídeos nos quais as funcionárias/estudantes relatam sua experiência com o projeto EJA na UnB-FUP. Destes relatos, selecionamos dois. E por último, em nossa roda de conversa sem roteiro estruturado, selecionamos dois relatos, também sobre a experiência do projeto.

Selecionamos sete relatos, cinco trabalhadoras da Faculdade UnB Planaltina e duas moradoras de Planaltina, e para não identificarmos suas falas, pois assim combinamos com as estudantes, nomeamos com nome de sete mulheres brasileiras que lutaram por emancipação e conquista de nossos direitos. Estará na sequência, primeiro, a análise da produção textual, segundo, a análise dos relatos dos vídeos e terceiro e por último, análise da roda de conversa com roteiro semiestruturado.

Para a construção do texto, pedimos que elas colocassem suas impressões e o que estavam achando sobre o projeto, e falamos que não precisavam se identificar, porém todas se identificaram. E para nomenclatura desta pesquisa, demos pseudônimos para as trabalhadoras, e escolhemos por uma questão de representatividade de gênero, nomes de lutadoras do povo brasileiro. E começamos com a Guerreira Dandara dos Palmares.

A Guerreira Dandara dos Palmares escreveu:

“Foi maravilhoso pra mim, uma oportunidade para mim estudar esse ano, para mim foi bença, muito bom! Estou aprendendo cada dia

uma coisa diferente, voeis são anjos que caíram do céu, cada uma de vceis dano o melhor pra nós ajudar. Agradeço primeiramente a Deus e todos vceis a paciência de tá nos ajudando. Mais eu estou amando, voltei estudar. Nossa, muito gratificante pra mim. É uma hora, mais essa uma hora nos aprende tanta coisa e vocês dano o melhor pra nós, isso e muito bom vceis são 10.00. E cansativo e não só pra mim, pra todos nós, más si for desistir nunca vamos alcançar algo melhor pra nós. Tem que ser com muita luta as coisa não esta facil para seu ninguém. Enfim eu não vou desistir vou ate o fim a batalha e grande mais Deus e maior vou conseguir, o que tenho para falar e isso gente, entrei esse ano e já parece que estou a anos. Vceis são pessoas maravilhosas que Deus nos pos na nossa vida. Amém.

Guerreira Dandara dos Palmares entrou no Projeto de Extensão em março de 2018, ela está cursando o 5º ano do Ensino Fundamental. Ela foi convidada por uma das trabalhadoras terceirizadas que participa do projeto desde o começo. Ela é moradora de Planaltina, tem 38 anos, trabalha de manicure no Centro de Brasília, e vem direto do trabalho dela para as aulas. Seu relato carregado de fé e sentimento de gratidão mostra que mesmo nosso projeto sendo pequeno e cheio de contradições, ainda traz para as trabalhadoras a fé da transformação, da expectativa de uma oportunidade que nunca foi lhe dada antes. Dandara é do interior do Goiás, veio para Brasília em busca de uma vida mais justa. E diante da sobrevivência, não conseguiu oportunidades para estudar. Dandara, presente!

Nossa escritora Cora Coralina escreveu:

Não faz muito tempo que conheço o Projeto Eja, mais esse tempo que eu conheço estou gostando muito, conhecendo novas pessoas, as professoras são muito alegres pessoas maravilhosas, tratam as pessoas muito bem. Os ensinamentos são muito bom, esta nesse projeto está sendo ótimo apesar do pouco tempo da aula, mais já estou gostando muito e espero que eu aprenda muito mais de que já aprendi com as pessoas que estão nesse projeto. Um projeto que vai ajudar muitas pessoas que por algum motivo não teve como terminar seus estudos. E essas pessoas que começaram esse projeto vão ajuda muito cada um de nós. Vai ajudar realizar o sonho de muitas pessoas que sonham em terminar seus estudos, fazer uma faculdade e varias outras coisas. Eu agradeço por está fazendo parte desse projeto e tenho certeza que outras pessoas também estão muito felizes por estar nele também.

A escritora Cora Coralina entrou no projeto em abril de 2018, convidada também por uma das trabalhadoras terceirizadas da FUP. Tem 18 anos e está cursando o 9º ano do Ensino Fundamental. Ela entrou “um pouquinho desmotivada”,

e estava procurando emprego. Algumas semanas depois, Cora conseguiu emprego em uma padaria na comunidade de Planaltina. Mesmo empregada, não desistiu de vir às aulas e continua até hoje a participar do projeto. E ainda trouxe duas amigas que deixaram de estudar depois da maternidade, uma de 19 anos e outra de 17 anos. Cora evidencia o que já estamos tentando melhorar no projeto, o pouco tempo de aula por dia, somente uma hora de aula por dia. Mas que não deixamos de pensar e planejar as aulas que dialoguem com a realidade dessas mulheres trabalhadoras. Cora Coralina, presente!

Nossa sambista e artista Clementina de Jesus escreveu:

O projeto foi maravilhoso me deu uma oportunidade para mim estudar, foi um ano muito bom estou aprendendo muitas coisas, é uma equipe maravilhosa cada dia tenho mais vontade de aprender é muito bom. Agradeço a Deus todos os dias por fazer parte do eja. Meu sonho era estudar mais não tinha como porque eu moro longe da escola eu chegava muito cansada do trabalho, mais nunca perdi a fé de realizar meu sonho. Deus colocou pessoas maravilhosas no meu caminho e de varias pessoas que não termino como eu, estou no mesmo local que eu trabalhava, estudando. Hoje eu não tenho vergonha quando meus filhos mim pede ajuda com as tarefas! Em um ano conheci pessoas maravilhosas que tira um tempo para nos ajudar, comecei no primeiro, estou no segundo e quando eu terminar vou continuar, vou fazer curso estou muito feliz. Muito obrigado todos vocês por tudo.

Clementina de Jesus, trabalhou na Universidade de Brasília durante 8 anos, foi demitida junto com cinquenta por cento da equipe que trabalhava no campus. Participa do projeto desde o começo, quando ainda trabalhava na FUP. Ela tinha uma hora do seu trabalho cedido para as aulas do projeto, após sua demissão não desistiu e continuou a participar. Mesmo em tamanha dificuldade, agora desempregada, ela traz seus “din-dins” para vender na Universidade e continua no seu sonho de terminar seus estudos. Ela fala muito orgulhosa que termina o Ensino Médio esse ano, depois de mais de 20 anos sem estudar. Clementina alegre as aulas com seu bom-humor, uma mãe, guerreira, trabalhadora, que encontrou uma oportunidade e não desistiu, mesmo em tamanha intempérie da vida e das injustiças sociais. Clementina de Jesus, presente!

Maria Bonita relatou em um dos vídeos:

Meu nome é Maria Bonita, eu trabalho no alojamento, eu trabalho aqui na UnB há oito anos, o projeto pra mim é de muita importância porque foi uma oportunidade que deram pra gente, é, avançar,

prosseguir nos estudos, que quando a gente era mais nova não teve essa oportunidade devido aos problemas, então agora é uma oportunidade única, que a gente não precisa estar à noite nas escolas, durante o período do nosso trabalho foi cedido uma hora e a gente tá aqui, estudando, agarrando esse projeto com toda vontade.

Maria Bonita participou desde o início do projeto, estava há mais de 22 anos sem estudar, e cursou o 7º ano do Ensino Fundamental conosco, porém, depois das demissões em massa dos/as trabalhadores/as da Universidade, ela infelizmente foi demitida. E não voltou mais para o projeto. Participando somente no ano de 2017. No ano de 2018 entramos em contato, e Maria Bonita disse que continuaria a estudar perto de sua casa. Moradora também de Planaltina, tinha uma proximidade muito grande com as estudantes da LEdoC, pois trabalhava no espaço onde fica o alojamento dos/as estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. No dia de sua demissão, foi um dia muito triste e de despedida. Maria Bonita, arretada e valente, presente!

A pintora Tarsila do Amaral relatou em um dos vídeos:

Eu sou Tarsila do Amaral trabalho aqui na UnB há 18 anos, e gostei muito desse projeto, porque eu tinha vontade de continuar meu estudo, e trabalhando eu não podia estudar, e aqui eu tô estudando e to gostando muito.

Nossa tímida pintora Tarsila do Amaral, que pouco a pouco foi se soltando e se sentindo à vontade no projeto, uma das mais antigas funcionárias terceirizadas da equipe, chegando há quase 19 anos de trabalho prestado para Universidade de Brasília. Participou desde o início do projeto e até depois de sua demissão, infelizmente, mas continuou a estudar. Sua demissão foi no final do ano de 2017, e ela participou até o final do ano de 2018.

Cursando o 5º ano do Ensino Fundamental. Entramos em contato e soubemos que ela está matriculada próxima a sua casa, e disse que não irá mais desistir. Moradora de Planaltina, e dona de uma memória excelente. Tarsila contava suas histórias ao longo dos departamentos que trabalhou durante estes dezoito anos na Universidade de Brasília, e uma das histórias e que ela já havia participado de uma experiência semelhante no ano de 1999, na Faculdade de Educação com a professora Maria Luiza Pinho Pereira, mas que durou somente um ano. Esse projeto não certificou os/as trabalhadores/as, era apenas uma espécie de “reforço” e motivava os/as trabalhadores/as a voltarem a estudar.

Passados 18 anos depois de Tarsila do Amaral viveu esta experiência, e mais uma vez ela participou de um projeto criado pensado nos/as trabalhadores/as terceirizados da Universidade de Brasília, mas desta vez, na Faculdade UnB Planaltina. Tarsila só precisava de uma oportunidade. Tarsila, presente!

Duas das trabalhadoras participaram de uma roda de conversa, este diálogo na roda de conversa foi profundo e surpreendente, no início do projeto, as trabalhadoras tinham muita vergonha de falar, mal se expressavam, quando perguntávamos qualquer coisa, demorava muito para uma delas responderem. Esta conversa foi muito significativa para a “finalização” deste trabalho. Optamos por não anexar o diálogo no final do trabalho, pois o mesmo evidencia a clareza e a consciência política e de classe que as trabalhadoras desenvolveram. Para compreender a riqueza desse diálogo é necessário que a leitura seja feita na íntegra.

Carolina Maria de Jesus trabalha há quase 10 anos na Universidade de Brasília, participa desde o início do projeto, e no final do ano de 2019 conclui o Ensino Médio. No começo do projeto, se demonstrou muito tímida e seu olhar era sempre para baixo. Sempre levou muitas questões para as aulas, inclusive atividades de seus filhos, e sempre procurou auxílio para ajudar seus filhos nas tarefas de casa. Sua escrita é excelente, sempre foi. E tem melhorado ainda mais. Hoje, mesmo com sua fala calma e baixa, participa, fala, e a sua qualidade na escrita está em nível de excelência.

Maria Quitéria trabalha há quase 19 anos na Universidade de Brasília, uma das servidoras mais antigas que trabalha no campus, sempre com a fala incisiva e objetiva, uma das primeiras a responder e participar das atividades em aula. Uma mulher forte, que aprendeu a superar as dificuldades, é a provedora do sustento de quase toda sua família. A consciência política dela é excepcional. Quando eu a observava, em seu horário de descanso, sozinha, pensando e fumando seu cigarro, muito discretamente. Este ano ela também conclui o Ensino Médio, e fala com orgulho de sua participação no projeto.

Carolina Maria de Jesus e Maria Quitéria de Jesus relataram em nossa roda de conversa com roteiro semiestruturado:

Carolina Maria de Jesus: Eu vou fazer 10 anos que trabalho na UnB.

Maria Quitéria de Jesus: Eu vou fazer 19 anos, no Darcy Ribeiro e depois que eu fui transferida para aqui, eu insisti e consegui vim pra cá. Toda vida eu moro no Vale do Amanhecer, então aqui ficava mais próximo, né. Aí, eu consegui ser transferida pra cá.

Carolina Maria de Jesus: Eu também ficava lá (campus Darcy Ribeiro), aí eu quis fazer o curso de auxiliar de ortopedia, aí em vim comecei, e quando foi no meio eu fraquejei e não quis ir mais, aí por conta do Ensino Médio, tinha que ter o Ensino Médio e isso foi me deixando mais desanimada. Que eu teria que terminar primeiro para poder concluir esse curso, aí acabou que eu desisti, não fiz o estágio e agora to fazendo o EJA né.

Maria Quitéria de Jesus: mas aí agora você pode fazer o EJA, e terminar né, aí você a oportunidade que o projeto está dando pra gente.

Logo no início da conversa, as duas estudantes trabalhadoras começam falando do local onde moram e o tempo de trabalho na instituição, o que mais nos chama atenção é o período longo em que as duas trabalham na Universidade de Brasília, e o fato de não terem conseguido estudar durante este longo período. As duas trabalhavam no campus Darcy Ribeiro, localizado na Asa Norte de Brasília, e bem distante de suas residências. E que precisaram insistir para serem transferidas para o campus da FUP, em Planaltina. É aproximadamente cerca de 60 km do campus Darcy Ribeiro para Planaltina, ou seja, muito distante de suas casas, o que tornou-se inviável conseguirem retornar aos estudos com uma rotina de transporte público tão intenso. E neste começo de diálogo, Maria Quitéria já evidencia a oportunidade que o Projeto EJA na UnB-FUP estão proporcionando para elas.

Carolina Maria de Jesus: o que eu entendo é que, não só a UnB, mas muitos órgãos públicos, eles não querem qualificar os funcionários, engrandecer eles com estudo, com saber, não querem. Que manter a gente assim.

Maria Quitéria de Jesus: é muito difícil, porque quem cresce mais, aliás, não tem oportunidade para crescer. Cresce quem é “apadrinhado”, né. Só indicação, assim que funciona.

Carolina Maria de Jesus: aí a gente vai perdendo o interesse.

Maria Quitéria de Jesus: eu mesma perdi o interesse, que quando eu era mais jovem, eu ficava querendo crescer né, e ia era um “estouro” no serviço, para aparecer né. Poxa, alguém me ver né. Mas isso não aconteceu porque eu não tinha ninguém lá dentro, aí os funcionários do quadro, do prédio, vê você trabalhando e “nossa você dá conta, de tipo assim, ser um encarregada, enfim, ser alguma coisa, de crescer”. Mas aí, os nossos supervisores, não vê por esse lado. Que você trabalha, que você faz seu serviço bem. Vem mais pelo apadrinhamento que vai te colocar lá dentro. O desemprego tá tão grande, que as pessoas pega, e não exige, aceita, e quem já está dentro, tipo assim, se tirar meu ticket refeição eu vou ficar revoltada, né. Aí vou questionar, mas quem tá começando agora não vai questionar, porque precisa e já está ótimo ter arrumado um emprego.

Mesmo o diálogo tendo um “roteiro”, a análise de sociedade em que as duas fazem é espontânea e de muito rigor, Carolina Maria de Jesus “responsabiliza” toda a estrutura da instituição, e de como essa lógica de exclusão não permite que as

trabalhadoras estudem e adquiram mais conhecimento. As duas trabalhadoras fazem uma análise do período atual do país, do desemprego que assola e obriga as pessoas aceitarem qualquer condição de trabalho. O relato dessa conversa evidencia o “formato” de apadrinhamento para determinados cargos, e destacam que a busca por um emprego é tão grande, que as pessoas aceitam “não ter direitos”. Relatos tristes e reais da nossa realidade.

Carolina Maria de Jesus: em uma reportagem que eu vi falando sobre o estudo, sobre o ensino, é criar pessoas para o mercado de trabalho, e “ele” está tirando as oportunidades, tá tirando. Com os cortes na UnB, os primeiros atingidos somos nós a classe mais pouco provida né. Somos nós.

Maria Quitéria de Jesus: então essa, resposta “Já participou de algum outro projeto na UnB, é não. A resposta é não, nunca teve outros projetos.

Carolina Maria de Jesus: e mesmo se teve, não deu continuidade, né. Esse não, já tá dando certo.

Maria Quitéria de Jesus: pra ver, esse tanto de ano, que a gente já passou aqui dentro nunca teve outro projeto.

Carolina Maria de Jesus faz críticas ao atual governo, e faz uma reflexão sobre quem são os primeiros atingidos com o contingenciamento no financiamento das universidades públicas. As trabalhadoras terceirizadas pela Universidade de Brasília, que depois de duas grandes demissões em massa, trabalham com medo de perderem seus empregos. Maria Quitéria trabalha há 18 anos na UnB, destaca que nunca houve um projeto como o EJA na UnB-FUP, e este foi o único que atendeu pensando na escolaridade das trabalhadoras.

Carolina Maria de Jesus: e se você acha que a Universidade em mais ações para as trabalhadoras terceirizadas, por quê? Deveria pensar, mas eu acho muito pouco provável que isso venha acontecer. Depois, só se mudar muita coisa. Tá muito difícil. A gente trabalha já preocupada, que a gente precisa do trabalho. Já preocupada. E agora com esse corte, aí piora mais ainda.

Maria Quitéria de Jesus: porque você resolveu participar do projeto EJA na UnB-FUP? Ah, é tudo de bom né. Primeiro, por causa do, da gente terminar, ter pelo menos o prazer de terminar. E tira uma horinha, é tão rápido, passa tão rápido e não prejudica o horário de serviço e nem o horário para ir para casa, né. Pegar ônibus, ônibus lotado (risos). Fazer o trajeto pra casa. Então o EJA aqui na FUP é tudo de bom. Então pelo menos a sensação boa nós tem que é terminar o estudo, né Carolina Maria de Jesus?

Carolina Maria de Jesus: é, terminar o Ensino Médio.

Maria Quitéria de Jesus: Mesmo se não der conta de continuar, mas pelo menos um pouquinho já fez. E a gente conta para os outros que estuda aqui! E o povo fica, nossa estuda lá?! Que legal! As pessoas de fora.

O destaque das duas para as questões do roteiro, de como o projeto ajudou ao retorno de seus estudos, e a descrença ao mesmo tempo em que elas sentem por parte da Universidade. Um misto de gratidão com insatisfação em relação à UnB. E ainda relatam suas rotinas intensas e desgastantes, e como o projeto foi importante para que elas voltassem a estudar. Poucas palavras, mas que revela a vida de muitas brasileiras que não conseguem voltar a estudar. Os diversos fatores que a sociedade determina e condiciona na lógica da sociedade capitalista excludente.

Carolina Maria de Jesus: deixa eu ver aqui, você acha importante o projeto? Porque valoriza mais a gente, a gente se sente mais vista né, que alguém se importa com a gente. Né.

Maria Quitéria de Jesus: é importante! É importante, porque vem até gente de fora. Quando a gente tá sentado lá na sala de aula, você se sente uma pessoa.

Carolina Maria de Jesus: Alguém se importa com a gente! É difícil, mas é a realidade né!

Maria Quitéria de Jesus: é a realidade, você vê tanta coisa assim, por fora. Só de você colocar um uniforme você já fica invisível. Muito preconceito.

Carolina Maria de Jesus: o Brasil é muito preconceituoso, em todas as áreas, né, nós valemos mais o que temos, só que temos.

Maria Quitéria de Jesus: é aquele ditado, você vale o que tem, se você não tem nada, você tem que ter pelo menos estudo, né. Por que as pessoas vendo você saindo da faculdade ou com os livros na mão, já te vê diferente. Então você vale o que tem. Se você não tiver nada e tiver andando por aí é andarilho.

O mais importante é perceber a capacidade de análise e reflexão sobre a sociedade capitalista, sobre o trabalho alienado, automatizado, sem chances e oportunidades de crescimento, nenhuma delas tiveram acesso a teorias que explicam o capitalismo e sua exploração, mas todas sentem e vivem na pele, os efeitos deste sistema cruel e desumano. Se sentir invisível é muito grave, perceber isso, com certeza dói muito. O sentimento de valorização por estarem sentadas em uma sala de aula que elas mesmas limpam. Estas trabalhadoras perceberam o quanto são excluídas, entenderam e vivenciam cotidianamente a coisificação da vida e do trabalho humano.

Carolina Maria de Jesus: o que você acha que deveria mudar para melhorar o projeto? Eu acho que já tá bom, tá muito bom assim. Melhorou muito, por que antes que não tinha sala, que a gente reclamava né. E aumentou mais a quantidade de pessoa, de professor. Muito bons! Foi muito bom.

Maria Quitéria de Jesus: é, melhorou muito esse ano. Tem dia que tem muita gente na sala. Tem sempre mais aluno. Mudou muito, esse ano eu tô gostando. Aí tem as matérias direitinho né. Aí a gente dá conta de acompanhar. Tem a sala certa. Tá bom agora.

Carolina Maria de Jesus: tá muito bem organizado, tá muito bom. Às vezes e a gente mesmo, principalmente eu. Aconteceu umas coisas que desanima a gente.

Maria Quitéria de Jesus: é que depois que a gente pega uma idade, é difícil estudar, né? Parece que a mente fica mais lenta. Cansada. Põe dificuldade, a gente não dá conta de acompanhar os jovens. (risos)

Carolina Maria de Jesus: porque tem hora às vezes que tem umas perguntas que dá vontade de responder, só que dá medo de sair errado.

Maria Quitéria de Jesus: porque a gente quer responder do jeito que a gente pensa, e como a gente é mais velha, vê uma pergunta de uma forma né, e os jovens vê de outra forma.

As duas trabalhadoras neste pequeno diálogo historicizam o início do projeto até os dias atuais, relatam todas as dificuldades na organização do projeto. No começo, não tínhamos sala, ficávamos procurando os espaços e salas vazias do campus. A quantidade de voluntários e colaboradores era menor. Esta conversa torna histórico a concretização do projeto EJA na UnB-FUP, em pouco tempo de existência, mas que recebe uma avaliação das próprias trabalhadoras, é extremamente enriquecedor e motivador. E ainda ressalta, a diferença de faixa etárias que a Educação de Jovens e Adultos atende.

Carolina Maria de Jesus: o que você mais gostou até hoje no projeto? Eu gosto mais das aulas práticas, e tu?

Maria Quitéria de Jesus: eu também gosto.

Carolina Maria de Jesus: nos laboratórios, na hora que vai brincar, dinâmica, teatro. Principalmente laboratório. Quando é laboratório eu chego fico animada. Eu gosto muito.

Carolina Maria de Jesus: o que você menos gostou no projeto? Não tenho nada do que reclamar não. As pessoas, os professores são muito interessados, dá as aulas com carinho, a gente tem que dar com carinho, né. Respeito.

Maria Quitéria de Jesus: é, respeito!

Carolina Maria de Jesus: não tem o que reclamar.

Maria Quitéria de Jesus: conversa devagar, ensina devagar.

Carolina Maria de Jesus: Nossa, com paciência.

Maria Quitéria de Jesus: sabe é o que eu menos gosto sobre o que de certas coisas, esses negócio de filosofia, e tem aquele que nós viu o teatro ali né, aí para gente falar o que entendeu. Eu acho tão difícil. E eu escrevo o máximo quinze linhas e olhe lá, parece que eu tô repetindo muitas palavras.

Este trecho revela um pouco sobre a metodologia do projeto, as diferentes dinâmicas das aulas, e sobre a relação dos/as educadores/as com as trabalhadoras e estudantes do projeto. Conseguimos perceber nestas respostas o carinho e o respeito delas em relação aos colaboradores/as do projeto. Elas destacam as suas dificuldades e não se intimidam em dizer. Esta liberdade na avaliação é um ponto que podemos registrar e destacar.

Carolina Maria de Jesus: mas a gente tem que tentar. Todo mundo sabe alguma coisa diferente.

Maria Quitéria de Jesus: é, eu fui pegar água na pá ali, aí os alunos lá ficou assim admirado, assim uma turma de idade. Ai o senhor disse, nossa se fosse eu tinha me molhado, eu tinha empurrado a água lá para fora e tipo assim, ficou numa admiração tão grande. E no meu caso, eu pensava que não era uma coisa importante, porque eu faço com facilidade, né.

Carolina Maria de Jesus: mas os alunos daqui são muito bons.

Maria Quitéria de Jesus: eles acham, uma coisa bem grande né?! Grandiosa!

Carolina Maria de Jesus: os alunos daqui são muito mais educados, não é que educado, é assim, eles tem aquela vontade de falar com você. Cumprimentar, a maioria.

Maria Quitéria de Jesus: é, e eu gosto mais daqui.

Carolina Maria de Jesus: pessoal de lá do Darcy nem vê a gente.

Maria Quitéria de Jesus: lá, limpeza é limpeza, o que que eu falo? Trabalhador é trabalhador e estudante é estudante. É diferente.

Carolina Maria de Jesus: aqui eles se preocupam, “oi tia, posso passar?, vai sujar”, né, tem essa preocupação.

Maria Quitéria de Jesus: aqui é bem diferente. As pessoas é mais carinhosa com nós.

Carolina Maria de Jesus: não sei se é porque aqui é menor né?

Maria Quitéria de Jesus: e eles prestam atenção, aqui nesse campus, eles olham muito para nosso serviço. Nossa a senhora vai nos banheiros tudo? Esse tanto de vez? Tá bom! Não precisa de limpar não, já tá limpinho. Muita gente já falou isso para mim.

Carolina Maria de Jesus: quando eu tava nos banheiros, eu tinha acabado de lavar um banheiro, aí chegou uma moça e olhou e disse “nossa você deixa o banheiro tão limpinho e cheiroso”, e me deu parabéns! É bom, é algo simples, mas é gratificante. Não é?

Maria Quitéria de Jesus: os alunos, quando eles elogiam, que eu tava contando a história que eu fui pegar a água. Ficou me elogiando e eu saí toda cheia. (risos). Reconhecimento. Prestou atenção como eu ia pegar aquela água lá no meio da sala, no meio das cadeiras, com tanta gente. A sala cheia de gente. Você entra faz o serviço e acha que tá fazendo sua obrigação. E os outros repara.

Neste momento da roda de conversa, as duas valorizam o seus saberes e a importância do seu trabalho, e como uma palavra de reconhecimento pode valorizar e motivar o seu trabalho. As duas ressaltam a forma de tratamento dos alunos da FUP, como é diferente do campus Darcy Ribeiro. Mas entre o elogio em que recebem, está o medo de falar, de se posicionarem. A intensa lógica contraditória do sistema capitalista. O trabalho explorador que silencia, que invisibiliza, mas não anula a capacidade destas trabalhadoras de se perceberem.

Carolina Maria de Jesus: tinha que ser mais valorizado né, mas a gente tem até preocupação no que falar né, porque a gente tem que ficar mais calado. E por isso que vem esse medo da gente falar. Já vem de cedo né. Até o tipo de trabalho que a gente exerce, a gente fica até preocupado no

que vai falar. Então isso foi criando tipo um bloqueio, a gente fica mais calado. É melhor para gente, ficar mais calado.

Maria Quitéria de Jesus: é o projeto incentiva, assim, até que você pegue um ônibus, que chegue na sua cidade e que vai para um colégio, não dá tempo.

Carolina Maria de Jesus: eu já tentei.

Maria Quitéria de Jesus: eu também já tentei, fazer o primeiro. Não adianta incentivar a estudar e não dar a oportunidade de estudar. Tem que ter a oportunidade para estudar onde tá! Tipo aqui, mesmo se fosse para gente ir para o colégio mais próximo, aí dava porque tá perto do serviço. É cansativo, aí você só troca de roupa e vai para o colégio. Mas para deslocar daqui, pegar dois ônibus e chegar lá para arrumar pra ir pro colégio, não dá!

Ao mesmo que tempo que as duas trabalhadoras relatam suas dificuldades em falar, elas demonstram o quanto evoluíram, ao se expressar e se posicionar, politicamente e socialmente. É humilde a análise que faço dessa roda de conversa, sinto a riqueza de elementos que as duas trazem em um breve diálogo. A leitura de mundo, nos cunhos Freirianos, a visão de sociedade e totalidade. A todo momento interligando as “perguntas” às suas vidas e experiências; o princípio formativo do trabalho. A importância que estas trabalhadoras dão ao projeto. Isto é o mais significativo. A valorização da vida, a humanidade, o amor.

Carolina Maria de Jesus: eu admiro muito a sua luta para conseguir essas coisas do projeto, é luta.

Maria Quitéria de Jesus: Então, agora a gente tem que divulgar bastante o projeto para encher muita a sala, no ano que vem. Quanto mais gente melhor.

Carolina Maria de Jesus: nós agradecemos todo o esforço e dedicação de vocês do projeto. As pessoas gostam tanto da sua aula, e quando você coloca aquelas mensagens de mulheres e que a gente tem que falar, aí eu penso, é comigo. (risos).

Não sabemos quanto tempo irá durar o projeto, mas que esses relatos já valem muito a pena. São ações pequenas, mas que transformaram radicalmente a nossa visão de perceber a classe trabalhadora dentro do espaço da universidade. É pequeno, porém revolucionário, o grande sonho do nosso pequeno coração, de mais igualdade e oportunidade para estas mulheres excepcionais que dão sua vida pela universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP e suas contradições

Nestas considerações faremos a relação da Educação Popular, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos trabalhadores/as e idosos/as. Tentar articular estas categorias que objetivam a transformação social por meio da educação e da cultura foi o que nos desafiamos a fazer.

Sabemos da conjuntura política atual, de origem capitalista que vai contra a participação da população e da classe trabalhadora. Que reforçam a competitividade, o individualismo, que por fim desencadear-se à meritocracia, ou seja, haverá perdedores para que haja vencedores.

A educação vista como mercadoria, nesse sentido o mercado necessita de mais consumidores e a educação é usada para garantir que os interesses do capital sejam propagados através do ensino.

A classe trabalhadora e intitulada de “perdedores” será “dada” o ensino profissionalizante, tecnológico e aligeirado, e propõem-se a exclusão de disciplinas como filosofia, sociologia e artes. Para que as pessoas sejam formadas apenas para o interesse mercadológico, levando ao sucateamento da educação, o exemplo vivo e real, e o corte de 30% do orçamento das universidades federais e também da educação básica.

Pode-se concluir que o modelo de políticas educacionais vigentes em nosso país reforça a desigualdade, a exclusão, a omissão, a injustiça social. Aumentando a discriminação racial, social, de gênero e tantas outras construídas para separar as classes sociais, privilegiando apenas o interesse da classe social dominante no Brasil, quebrando os laços da solidariedade e intensificando a antidemocracia, onde somente a elite é beneficiada e a grande maioria é submetida a condições brutais de violência, pobreza, miséria, injustiças e desigualdades.

Para Molina (2012 pg.585) não é possível debater as políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia. E quando falamos no conceito de políticas públicas, articulamos Educação Popular, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Molina ainda afirma (2012) que as políticas públicas são ações sociais coletivas que visam à orientação e garantia de direitos perante a sociedade, como um conjunto de disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionando as tarefas de interesse público. Sendo assim, relacionamos as três categorias que orientou

essa dissertação: Educação Popular, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Associar estas categorias foi o desafio que encontramos, e estamos aprendendo para sermos educadoras, se não houvesse a possibilidade da pesquisa para realizarmos a práxis da educação, não teríamos a formação plena e completa, e conseqüentemente a formação *omnilateral*.

As conclusões apresentadas aqui, ainda se encontram em estado de compreensão da totalidade, e podem não ser definitivas, mas apenas o registro deste dado momento de pesquisa, de materialidade dos fatos históricos, que se transformam num piscar de olhos ou num bater de asas de uma borboleta.

Tentarei fazer um processo inverso de análise conclusiva, começando do fim para chegar ao começo de tudo. Escutar, ouvir, observar e analisar o discurso das trabalhadoras não foi algo fácil, cada elemento apresentado em seus relatos tem significados subjetivos e humanos.

Elaborar esquemas metodológicos de perguntas, materiais para coleta de informações para impressões humanas de um projeto feito por humanos, é necessário repensar nossas falas, nosso comportamento, nossa tão sonhada práxis educativa. Será que a temos, VERDADEIRAMENTE?

Pensamos em possibilidades de transformar a forma escolar para então chegar a tão sonhada transformação social. Destacamos apenas aspectos positivos, mas não evidenciamos a contradição do processo. Não nos distanciamos, fazemos parte e estamos parte. Como apontar as falhas de nossa experiência com o projeto de extensão EJA na UnB-FUP?

Assumir a responsabilidade de contribuir com a formação de trabalhadores/as, reconhecer a importância de compor um coletivo, entretanto sabemos que não há de fato este intercâmbio de coletividade, é muito difícil estabelecer uma relação coletiva, seja ela em um projeto ou em um ambiente escolar, mas tentamos, exaustivamente.

Esta pesquisa sobre a origem e contexto social e político do Projeto de Extensão, que teve como um dos principais objetivos, a intervenção na realidade dos/as trabalhadoras da Faculdade UnB Planaltina.

Tivemos como parâmetro a nossa formação na Licenciatura em Educação do Campo, onde aprendemos a investigar a realidade e a partir dela termos um objeto (vários objetos) de reflexão a cerca dos referenciais teóricos que tivemos durante a

nossa formação, e que nos instiga a participar de projetos comunitários, oficinas e atividades interdisciplinares, projetos de extensão que irão também subsidiar a nossa formação por meio do tempo comunidade.

Os nossos estágios durante nossa formação são somente em escolas públicas, não existem escolas do campo que não seja pública, uma vez que essas escolas são em áreas rurais, afastada das cidades e mesmo assim bem próximas dos interesses capitalistas. Apreendemos durante toda a nossa formação inicial a observar e apontar “soluções” sob orientações em longo prazo, com embasamento teórico para aprender a elaborar projetos, com a epistemologia da práxis da educação, e reflexões sobre si, sua práxis educacional e a dos outros também (pode ser que não seja práxis), e por último a preocupação com o que fora planejado, elaborado e consolidado.

Nossa experiência docente em nossa formação inicial na LEdoC nos proporciona saberes e trocas, somos orientados desde o primeiro semestre/etapa, a fazer planejamentos coletivos. Nossa área de conhecimento escolhida é interligada à nossa realidade de vida. A nossa produção de conhecimento tem como princípio a vida do ser humano e sua importância no processo histórico.

Pensar no Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP é pensar em toda a nossa formação na LEdoC, e pensar numa série de atividades numa sequência metodológica de planejamentos, avaliações que visem a organização e a transformação social. O processo de construção de conhecimento é complexo, um movimento dialético que não se restringe somente ao espaço de aprendizagem, mas para todo o significado da vida.

Sistematizar categorias e eixos temáticos, reflexão a partir de nossas “práticas” pedagógicas, quando elas são meras reproduções e quando ela aponta uma transformação. Um processo formativo cheio de contradições e movimentos limitados. Nossa contribuição para a formação destas trabalhadoras parece ser mínima, pode até ser mínima, mas ela existe, é concreta e real.

Nosso diálogo com a classe trabalhadora dentro da universidade é real, nossa proposta não é apenas de demonstração de preocupação, mas de superação do modelo de educação bancária e sectarista. Que divide a raça humana.

Nossa proposta de projeto não visa à avaliação classificatória, por meio de provas e relatórios finais, mas constitui-se na oportunidade de formação da classe trabalhadora, dentro de um espaço que não foi construído nem pensado para ela.

E mesmo quando apontamos as dificuldades, destacaram-se a falta de condições materiais e imateriais de consolidação de um projeto com a proposta como a nossa. Que busca incessantemente parceiros, ajudas, contribuições, que se articula junto ao movimento de base, que somos nós, educadoras e educadores. Trabalho voluntário e “trabalhoso”. Que não é de interesse do capital, instruir criticamente seus “funcionários” que devem somente exercer uma única (redundante) função.

Os singelos e significativos relatos de trabalhadoras apresentam elementos do sentido da vida, e da importância do ser humano, de conhecer o ser humano. Como afirma Reis:

Conhecer implica, pois, fazer uma experiência e, a partir daí, conceptualizar e ganhar consciência. Disso resulta que o ato de conhecer é um caminho privilegiado para a compreensão da realidade; conhecer, em si, não transforma a realidade; transforma somente a realidade; conhecer a conversão do conhecimento em ação. Entendemos por práxis exatamente o movimento dialético entre a conversão do conhecimento em ação transformadora e a conversão da ação transformadora em conhecimento. Essa conversão não apenas muda a realidade, mas muda também o sujeito. (REIS, 1986, p. 51)

Compreendemos que o espaço da academia para a realização do projeto não é “solução” para a exclusão educacional em que a classe trabalhadora sofre. Sozinha a extensão universitária não tem valor algum, que a Educação Popular, a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos são categorias importantes, mas se tornam estanques se distanciam-se do processo de humanização do ser humano. Este é o sonho vivido por Reis (1986) e por nós também:

[...] é este o sonho que faz caminhar, que faz superar dificuldades e obstáculos, que poderá parturir a nova universidade, menos patológica, menos desconfiada, mais acadêmica, mais científica e mais humana, porque centrada no Amor e nas relações de convivências entre diferentes mundos e pessoas-mundos. (REIS, 1986, p. 52)

Os relatos das trabalhadoras evidenciaram o desejo pela formação qualificada, mas na importância de como é tratada, de como é acolhida, e não somente no que “aprendeu” como conteúdo e forma. Essa formação perpassa a formação para o mercado de trabalho, mas sim na valorização da vida humana e de

suas relações, e de quanto o amor, também é importante para a formação omnilateral da classe trabalhadora.

E pensemos agora, qual o significado do Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP para nossa vida? Enquanto educadoras/es? Formar estes/as trabalhadores/as para quê? Para o mercado, para cursos profissionalizantes e/ou para consciência crítica, política e social?

Agora neste momento, de refletir sobre a proposta do projeto, como unir todos estes segmentos da formação humana? Sabemos da importância da organização social e da luta para conquista de direitos negados, mas não podemos fechar os olhos e fingir que não estamos em uma sociedade regida pela produção capitalista, e que estas trabalhadoras desempregadas precisarão sobreviver.

Sociedade capitalista cada vez mais desigual, que produz riqueza para poucos e miséria para muitos. Então tudo vira mercadoria: produção de alimentos, saúde, educação, lazer, e cada vez mais o espaço público é subordinado aos interesses das classes detentoras do capital, pondo em perigo a vida humana, a humanização e as relações de amorosidade.

Compreendemos a demanda da EJAIT e sua complexidade diante desse sistema, e o que podemos analisar aqui, e que a maioria das licenciaturas não tiveram uma formação inicial pensada nas especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores/as e idosos/as. Nem mesmo na proposta da Licenciatura em Educação do Campo temos um aporte teórico para essa demanda:

[...] flagramos a inexistência de uma política nacional de formação de docentes para educação básica de jovens e adultos (DI PIERRO, 1995), e o conseqüente despreparo dos professores/as que atuam nesse campo. De fato, como educadores de jovens e adultos, atua ainda, em todo o país, um grande número de professores leigos; os chamados “habilitados”, por sua vez, são, em geral, recrutados no corpo docente do ensino regular- sem que se lhes tenha sido concedida a oportunidade da reflexão sobre aspectos importantes da atividade que vão desenvolver, uma vez que “na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos”. (FONSECA, PEREIRA, JANNES, SILVA, 2011, p. 2),

Não queremos apontar para uma perspectiva de fragmentação das lutas da classe trabalhadora no debate sobre educação, mas queremos ter o entendimento da Educação de Jovens e Adultos ligado à particularidade que permite compreender

o capitalismo e sua lógica de exclusão e de fragmentar lutas tão em comum. Foi levantado esse debate em uma das turmas da LEdoC em que estavam em etapa no primeiro semestre de 2019, na mesa: EJA e a Educação do Campo: quantos jovens e adultos/as e idosos/as não tiveram acesso à escola/escolarização/alfabetização em suas comunidades? Seja a comunidade quilombola, de povos tradicionais, rurais, acampamentos ou assentamentos? Quem são estas pessoas excluídas da escola?

Os alunos nessa modalidade de ensino, via de regra oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar, e agora inseridos nessa instituição que não foi originariamente concebida para atender esse público, vão demandar um trabalho específico que considere o seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimento construídos ao longo da vida. (FONSECA, PEREIRA, JANNES, SILVA, 2011, p. 7),

A formação do indivíduo na forma escolar tradicional é para o modelo de sociedade capitalista, é vendida a força de trabalho, a concepção da Educação Popular, da Educação do Campo e por da Educação de Jovens e Adultos é por uma perspectiva totalmente contrária, colocando sempre em debate a realidade e a especificidade dos sujeitos. Propostas contra-hegemônica de educação.

Um Projeto de Extensão para a classe trabalhadora, numa perspectiva da transformação do sistema, a partir de práticas desenvolvidas junto à Escola e Comunidade, é ainda um grande desafio para nós. A universidade está se inserindo na maneiras de se pensar no processo formativo e educativo da comunidade.

Podemos afirmar que as condições em que o projeto de extensão EJA na UnB-FUP se realiza é “inovadora”, atendemos ao público que não é atendido pela escola, compreendemos que estes sujeitos sociais foram totalmente “expulsos” do processo de aprendizagem escolar.

Não buscamos “recuperar o tempo perdido” das estudantes, mas de transformar historicamente, e para isso precisamos nos “fazer”, nos “refazer” e nos “desfazer” da lógica da escola tradicional para crianças e adolescentes. E pensar que a EJA é para um público com suas especificidades, não esquecendo nunca, que estamos articulando conhecimentos com a classe trabalhadora.

Cabe destacar que, trabalhar/dialogar com as questões da realidade da classe trabalhadora não significa a negação dos conteúdos científicos e nem a teoria, que são ferramentas fundamentais para apreensão da vida e suas contradições. Mas que apresentamos e constituímos a oportunidade de experimentar uma proposta baseada no trabalho interdisciplinar e coletivo. Um projeto destinado não somente para os/as trabalhadores/as da universidade, mas para toda a classe trabalhadora.

Nesse contexto, não há educadores ou práticas educativas neutras. As propostas pedagógicas engendram opções políticas, seja por um trabalho comprometido com a educação como instrumento de luta ou seja por uma instrução como meio de adaptação de sujeitos no mundo. Nesse processo de identificação do conflito entre a reprodução e a mudança, o comprometimento político e social do/a professor/a passa a fazer parte do rol de suas preocupações profissionais, ou mais, a ser a linha mestra de suas opções pedagógicas. (FONSECA, PEREIRA, JANNES, SILVA, 2011, p. 12),

A relação professor/a aluno/a muda radicalmente na EJA, conseguimos perceber isso no decorrer da consolidação do Projeto de Extensão, primeiro que lógica etária invertida, ou seja, educadoras/es do projeto de extensão são mais novos do que os/as estudantes (salvo as exceções de algumas mães jovens que abandonaram o ensino regular depois que tiveram filhos, por uma série de fatores que dificulta o acesso de mães a vida escolar). A relação tornou-se de amizade e cumplicidade, diferente do espaço escolar e de outras modalidades de ensino também. A partir desses levantamentos, podemos afirmar que epistemologia da práxis em um projeto de extensão não é dado no fazer pedagógico, mas compreendida gradativamente em sua totalidade de processos formativos.

Os bons indícios da Ocupação de 2016 presentes no Projeto de Extensão

O Ocupa FUP 2016 deu uma nova “roupagem” para a Faculdade UnB Planaltina, depois da ocupação a relação entre os quatro cursos de graduação ofertados no campus mudou muito. Hoje podemos evidenciar o dialogo presente entre as representações estudantis, que antes da ocupação não existia, e que se estabeleceu após a ocupação, e se consolidou. Hoje, quase todas as atividades que o projeto de extensão propõe tem participantes dos quatro cursos. O fazer político

dos estudantes da FUP foram determinantes para o que hoje se desenvolve na FUP. O potencial formativo da Ocupação ainda é muito significativo hoje.

Quando pensamos nos colaboradores/as para o projeto, articulamos via redes sócias e conseguimos incluir estudantes de todos os cursos da FUP, e no projeto inicial aprovado na Extensão da FUP tínhamos voluntário representando todos os cursos (explicitado no tópico 4.4 do trabalho de pesquisa).

As aulas que já ofertamos desde o início do projeto, contamos com a colaboração de vários estudantes da FUP, e reforçamos mais uma vez, dos quatro cursos de graduação. A consolidação do projeto se deu por conta dessa relação construída na Ocupação de 2016. E o projeto EJA na UnB-FUP ficou conhecido pelos estudantes da FUP como o “Projeto da Ocupa-FUP”. E este é um movimento histórico de resgate da luta do movimento estudantil:

[...] primeiramente, as ocupações dos estudantes fazem parte de um processo histórico engendrado pela luta de classes no capitalismo brasileiro e que os jovens, no seu fazer político, em diferentes momentos, com menor ou maior consciência, têm evidenciado, especialmente nas lutas que travam em relação à educação. Já na década de 1960 isso fica evidente na atuação do movimento estudantil, constituído especialmente por jovens da classe média, inicialmente, que levantou a bandeira da educação pública e laica para depois ir se aproximando dos movimentos de esquerda e de suas lutas. Não é à toa que o movimento estudantil foi violentamente reprimido durante a ditadura militar. Nas décadas de 1980 e 1990, é a cultura um dos principais campos de atuação dos grupos jovens contestadores que surgem. (SOUSA, 2003). São grupos pastorais, raciais, de interesses e afinidades, em sua maioria formados por jovens de periferias urbanas que se utilizavam da religião, da música, da dança etc. para constituírem formas de protesto social. São estes jovens das periferias que, a partir da década de 1990, começam a adentrar as escolas públicas brasileiras. (MARTINS, 2018, p.156).

A partir de toda essa mobilização estudantil em nível nacional, também conseguimos começar a dialogar dialeticamente e construir outras relações com os cursos também do campus do Darcy Ribeiro, sendo que na época da ocupação, o campus da Faculdade UnB Planaltina decidiu ocupar, e logo em seguida que os estudantes do campus Darcy Ribeiro ocuparam também.

Houve um movimento histórico dialético em torno disso tudo, o movimento estudantil foi importantíssimo para desencadear lutas sociais. E isto tinha de certa forma “desaparecida” do retrato das lutas sociais do país. Como resultado dessa luta está o projeto de extensão EJA na UnB-FUP, que tem se tornado referência e a memória

deste momento histórico em que vivemos em 2016, e que vem apontando para novas lutas e conquistas. Mostrando a importância da organização política em nossa formação, sobretudo a organicidade presente na formação dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Cabe destacar nestas conclusões, que a formação política é um horizonte que nos leva a pensar em nossa realidade de maneira dialética intervir socialmente.

Estudantes e egressas da Licenciatura em Educação do Campo tem em sua formação inicial uma proposta de agir de maneira diferente da forma escolar tradicional, e estamos sendo formados para trabalhar com uma educação para a vida e para além da vida, uma educação libertadora. Nossa relação com o projeto de extensão tem sido na gestão, organização, coordenação, articulação de eventos e encontros, e tantas outras atividades que somente uma formação contra-hegemônica pode oferecer.

Os/as educandos/as do projeto têm chegado com essa educação bancária, autoritária e impositiva ainda em seu inconsciente. E apresentamos para eles outra proposta de educação/formação, e conseguir desconstruir estes paradigmas não é nada fácil. A concepção de escola em que as estudantes chegam é aquela onde apenas os professores sabem e que os alunos estão ali apenas para ouvir.

Tentamos desconstruir para construir e reconstruir, pouco a pouco passamos esta “nova visão” do que é educação e que ela deve ser um lugar de construção coletiva e histórica do conhecimento humano.

Mas este desafio não está somente com os/as estudantes, mas com os voluntários/as e colaboradores/as de outros cursos e de outras licenciaturas, que enxerga o/a professor/a depositador/a de informações nas caixinhas cerebrais dos/as estudantes, ensinando-os apenas a obedecerem e novamente reproduzir.

Nossos planejamentos com o grupo de colaboradores/as têm sido no sentido de levar eles/as a pensarem também de forma dialética, sabendo das limitações e dificuldades dos/as estudantes, mas levando em consideração que esses/as estudantes também possuem conhecimentos.

Alguns textos trabalhados em nossa formação na Licenciatura em Educação do Campo têm servido de suporte para reuniões com os/as colaboradores/as e para as aulas com os/as estudantes do projeto.

A formação de colaboradores/as da LEdoC tem sido de extrema importância para se pensar a proposta metodológica do Projeto de Extensão. Os princípios

formativos da Licenciatura em Educação do Campo tem sido a ferramenta que nos auxilia na percepção/compreensão na realidade/materialidade do projeto. Enxergando a totalidade do processo, como base nos conceitos do materialismo histórico dialético na construção do conhecimento.

A dialética reconhece as contradições sociais, para entender os processos de lutas históricas, e intervir na transformação social da realidade. Um desses princípios de transformação social é a coletividade. O materialismo histórico dialético tornou-se a epistemologia da classe trabalhadora, e esta, é a base epistemológica da formação de educadores/as do campo na proposta da Licenciatura em Educação do Campo.

Ainda estamos enfrentando muitas dificuldades para que tanto os/as estudantes quanto os/as colaboradores compreendam dialeticamente a proposta do Projeto de Extensão. Mas estamos aprendendo, e relacionando as similitudes entre a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos:

A ênfase na função da EJA como o tempo, a oportunidade de erradicar o analfabetismo, de suprir-reparar percursos não feitos no tempo escolar regular reproduz o padrão de poder-saber-dominação-subalternização com que o povo, desde a Colonização e os subcidadãos desde a República foram pensados e alocados nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas: inferiores, sem direito à terra, trabalho, renda, cidadania, memória, história porque são analfabetos, iletrados, incultos, irracionais, imorais, inconscientes, pré-políticos. (Arroyo, ano, p.10)

Alguns colaboradores/as chegam com essa visão do/a estudante da EJA, como inferior e incapaz, por estarem “atrasados”. E o pior os/as próprios/as estudantes acreditam nisso também. E acham que os conhecimentos estão/são distantes de sua realidade.

A identidade histórica da educação pública do povo, dos trabalhadores empobrecidos e da EJA com destaque tem sido legitimada nesse padrão de poder-saber ou nesse paradigma epistemológico-pedagógico inferiorizante do povo e dos trabalhadores. (Arroyo, ano, p.10)

Um/a educador/a formado na Licenciatura em Educação do Campo aprende que o processo de ensino/aprendizagem é para a vida e para além do ambiente escolar. Apreendemos também, que abordagens interdisciplinares contribuem para

relacionar os conteúdos com a vida do/a educando/a. Compreendemos também que a interdisciplinaridade é uma nova postura no ato de construção do saber. A formação na Licenciatura em Educação do Campo possibilita aprofundar na concepção epistemológica de uma educação que reconheça os sujeitos da classe trabalhadora. Como pessoas de direitos negados e omitidos e nunca, jamais inferiores ou subalternos.

Tentamos levar os/as estudantes do Projeto de Extensão, a pensar em sua realidade interligada com a totalidade social, ajudando-os assim a entenderem sua realidade na sociedade capitalista, como sujeitos protagonistas de sua história. E na mesma medida, a nossa formação na LEdoC também almeja que as outras licenciaturas e outros cursos de formação de professores/as tenham essa perspectiva de formação. Sujeitos da classe trabalhadora possam diagnosticar e analisar a realidade social a partir da práxis, e com isso propor mudanças, intervenções e construir uma nova sociedade igualitária de direitos e deveres.

Acreditamos que este trabalho de pesquisa de dissertação de mestrado seja processo de produção do conhecimento científico, com pressupostos das metodologias apreendidas na Licenciatura em Educação do Campo, para uma abordagem crítica do Projeto de Extensão EJA na UnB-FUP, que problematizou um fato dos/as trabalhadores terceirizados e a “formulou” de uma possível intervenção nessa realidade, justificando a relevância do trabalho para a transformação social dessa realidade.

A perspectiva da educação do campo que projeta o futuro e recupera o vínculo essencial entre a formação humana e produção material da existência, concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Monalisa Porto; SILVA, Severino Bezerra da; SOUSA, Israel Soares de. FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: Fortalecimento da Cultura Popular. (Artigo Publicado em: Educação Popular: Novas Abordagens, Novos Combates, Novas Perspectivas, volume 2. 2015).

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para o EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação Do Campo – 4ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. Apresentação: Conflitos de Paradigmas Epistemológicos-Pedagógicos. In: Memórias-Testemunhos de Educadores: Contribuições da Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos.

BRIDGET, Somekh. LEWIN, Cathy (Orgs). Teoria e Métodos de pesquisa social. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015

CALDART, R. S.; **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf. Acesso abril. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a Especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.

CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Caminhos para transformação da Escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 155–175 (Cadernos do Iterra n. 15, setembro 2010).

COSTA, Maria Aparecida Alves da. As Contribuições do movimento de cultura popular (MCP) para a educação brasileira. Revista Expedições:Teoria & Historiografia | V. 6, N.2, Agosto -Dezembro de 2015

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e Misto.** Porto Alegre : Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

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

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo (artigo publicado em Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife, nº 4, abr./jun/., 1963, pp. 5-22).

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido Rio de Janeiro. Paz e Terra 1992.

__. Ação Cultural para Liberdade: e outros escritos – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L.C; CALDART, R.S; SAPELLI, M.L.S.(Orgs). Plano de Estudos da Escola Itinerante, 1º Edição, Edunioste, Cascavel, 2013.

FREITAS, Luis Carlos. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 339-343.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; JANNES, Cinthia Elim; SILVA, Laura Portugal da. O SIGNIFICADO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. Anped. 2011.

GARCIA, Keyla Morales de Lima. TEATRO: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA EM PERSPECTIVA COLETIVA E DIALÉTICA (pp. 83-90) IN TEATRO POLÍTICO, FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO SOCIAL Avanços, limites e desafios da experiência dos anos 1960 ao tempo presente. 1ª edição OUTRAS EXPRESSÕES São Paulo – 2015.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê? São Paulo, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LOPES, E; BIZERRIL, M. Vídeo e Educação do Campo: novas tecnologias favorecendo o ensino de ciências interdisciplinar. In: MOLINA, M. C. (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge.; NERY, Ir. FSC; MOLINA, Mônica Castagna. – **Por uma Educação Básica do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: ANEBC, vol. 1,1999

I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que ocorreu em Luziânia, Brasília, em julho de 1998.

KOLLING, Edgar... et al. (Orgs). Movimentos Populares e Universidade. São Paulo: Outras Expressões, 2018.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 344p.

MARTINS, Suely Aparecida. O Fazer Político dos Jovens das Classes Populares: as ocupações estudantis paranaenses. Revista Pedagógica. Chapecó, v 20, n 43, p. 143-167, jan./abr. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.4002>

MOLINA, Mônica Castagna. Universalização da educação superior em Cuba: contribuições da política de formação docente ao programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo. In: JÚNIOR, J.R.; SOUSA, J.V.; AZEVEDO, M.L.; CHAVES, V. L.; EDUCAÇÃO SUPERIOR: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MOLINA, Monica Castagna, HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior Mônica Castagna Molina Universidade de Brasília Salomão Mufarrej Hage Universidade Federal do Pará. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(ORGs) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em

Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.) O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna e BITTENCOURT, Márcia Mariana Brito. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciatura em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Editora: UnB:Brasília, Vol. II, 2017. P. 337 a 377.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo às políticas de formação de educadores. In: Educação & Sociedade (impresso), v. 38, p. 587-609, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna, ROCHA, Maria Isabel Antunes. EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

MOLINA, M. C. A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. 2003. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MOLINA, Monica C; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; HAGE, Salomão Antônio M. Educação do Campo e Educação Superior: Tensões e desafios na busca da igualdade social. Seminário Universitas. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes A; OLIVEIRA Liliane Lúcia N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Revista Raízes. v. 28, ns. 1 e 2, jan. – dez./2009; v. 29, n. 1, jan. – jun./2010. Dossiê: Território, sustentabilidade e ação pública (Marc Piraux, Márcio Caniello – Orgs.)

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal e XIMENES, Salomão Barros. Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v 37. Nº 137, p 1079-1087. Out-dez. 2016.

MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos. Caderno de Formação nº 18, São Paulo, 1999.

PEREIRA, D F F. PEREIRA, E T. Revisitando a história da educação popular no brasil: em busca de um outro mundo possível. Revista Histedbr On-line, Campinas, n.40, p. 03, dez.2010.

PPP. Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Em Educação do Campo do Campo da Universidade de Brasília. UnB, Campus de Planaltina, 2007.

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão, Cadernos de Extensão Universitária. Ano 1. Nº 4.

REIS, Renato Hilário dos. “Extensão Universitária: Conceituação e Práxis”. Anais do I Fórum de Extensão Universitário em Santa Catarina. Florianópolis, SC. Maio/1993.

RÊSES, Erlando da Silva, SALES, Márcia Castilho de, PEREIRA, Maria Luiza Pinho (ORGs). Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: Políticas e Experiências da Integração à Educação Profissional. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SANTOS, Elizana Monteiro dos. Trabalho coletivo, interdisciplinaridade e auto-organização dos educandos: contribuições da LEDOC para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. 2017. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

SANTOS, Robson dos. Relações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro e suas implicações para as políticas educacionais. Brasília. Tese de Doutorado. 2019. Programa de Pós-graduação Política Social da Universidade de Brasília.

SOUSA, Ana Luiza Lima, 2000. A história da Extensão Universitária. Campinas, SP: Alínea.

VIEIRA PINTO, Álvaro, 1962. A questão da universidade. Rio de Janeiro, UNE/Editora Universitária.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. Dissertação de Mestrado. MATRIZES FORMATIVAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: Contradições na transição da escola rural para escola do campo. 2016. Programa de Pós-graduação Faculdade de Educação UnB.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. FERNANDES, Maria Onilma M. ROCHA, Sheila de F. Mangoli. ALEIXO, Felipe. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DO CAMPO. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 3605-3622, 2017.

ZIECH, Márcia Eliana. A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular. Revista Contexto e Educação. Editora Unijuí. Ano 32. Nº. 102. Maio/Ago. 2017.

<http://www.valor.com.br/brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste> Acesso em 20 de fevereiro de 2018, às 15h38.

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/05/17/inter_na_cidadesdf,483428/df-ainda-luta-contra-o-analfabetismo-quase-900-mil-nao-tem-o-ensino-basico.shtml Acesso em 01 de junho de 2018 às 11h04.

<http://olma.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular-nova-abordagens-1.pdf> Acesso em 04 de fevereiro de 2019, às 16h05.

<https://www.infoescola.com/biografias/karl-marx/>. Acesso em 25 de abril de 2019, às 00h12.

<https://www.infoescola.com/biografias/berthold-brecht/>. Acesso em 24 de abril de 2019, às 23h56.

Anexo 1- SÍNTESES POÉTICAS EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Extensão universitária

Relação dialética entre ações educativas
 O campo e a cidade em sintonia
 Buscam compreender a complexidade da formação
 Encontramos dilemas e contradição
 Mas em meio a tantos embates
 Ressignificamos o sentido da extensão e da educação
 Formação inicial e continuada
 Valorizando a humanização
 Educação intrínseca a politização
 Do poder popular que emana

Diante dos projetos que dialogam
 Entre o ensino, a pesquisa e a extensão
 Eis a Educação do Campo
 Interação com as comunidades
 Além dos muros da instituição
 Educação do campo e extensão
 Duas potencialidades
 Teorizando e praticando
 O acesso ao direito à educação
 Fruto da mobilização social
 Práxis revolucionária
 Garantia dos povos camponeses
 Ocupando espaços que são seus
 Dentro da universidade
 Universidade que tem responsabilidade
 Social e omnilateral
 Com o campo brasileiro

Em sua qualificação
Em sua formação
A educação do campo
Orienta e articula ações pedagógicas
No processo de universalização
Do direito à Educação
Inovemos com a extensão universitária
Os povos camponeses irão mostrar seu protagonismo
Em sua história
Em sua emancipação
A Educação do Campo
Como evidenciar os indícios de ações contra-hegemônicas e hegemônicas em
nossas comunidades?
A produção de conhecimento perpassa o Tempo Universidade e chega ao
Tempo Comunidade
A contradição existe, na materialidade, na interdisciplinaridade...
Mas é exatamente na interdisciplinaridade que conseguimos estabelecer um
diálogo
Entre o conhecimento popular e o conhecimento científico
É exatamente na interdisciplinaridade que conseguimos identificar os conflitos
e tensões de nossas comunidades
Os desafios e as possibilidades
A práxis e a interdisciplinaridade andam lado a lado
Em comprometimento com a transformação da realidade
O projeto de nação existe, está intrínseco à nossa formação!
O olhar é de totalidade, superando o modelo da fragmentação.
Modelo este, onde o ser humano é visto como uma parte
Como mão de obra barata, sujeito à exploração!
A Educação do Campo nos dá elementos para perceber
O sujeito como um “TODO”, de práxis e de superação!
A história e a memória são respeitadas
São vistas e entendidas como uma proposta de educação
Mas uma proposta bem ousada,
Que se faz uma crítica a uma realidade historicamente determinada
A Educação do Campo se consolida por um percurso de luta política
Um projeto popular de desenvolvimento para o campo
Para quê o espanto?
O pranto e o canto surgiram dos movimentos sociais do campo
Um projeto popular tão denso e coeso
Que adentrou o espaço acadêmico
Na formação mediada pela pedagogia da alternância
Numa perspectiva interdisciplinar
Com diferentes tempos formativos
Que interligam os nossos diferentes momentos
É a materialidade da vida
Respeitando cada olhar, e também cada sofrimento
Seria um projeto quimérico?
Ah... mas olhem estas contradições!
Sim! Claro! Não podemos deixar de notar e analisar cada contradição!
Mas o nosso projeto popular do povo e para o povo

É ofertar e garantir o direito à educação aos povos camponeses
 E a Educação do campo existe
 Desde que existem povos ocupando e resistindo o campo brasileiro
 Não são apenas 20 anos meus caros!
 É uma história de uma nação inteira
 O Brasil indígena, quilombola, de povos tradicionais
 Este e o campo brasileiro
 A especificidade é a nossa gênese
 A nossa raiz... Povos que alimentam a nação
 E que junto a este direito de humanidade
 Do direito a ter direito
 Está o direito à Educação
 Acompanhando o ser humano
 Em sua trajetória de humanização
 A classe trabalhadora como sujeitos de sua própria história
 Que seja então através da revolução!
 A Educação do Campo é um projeto de nação
 Está em construção constante
 Com falhas e desafios
 Limites e contradições
 Mas olha para a formação como uma possibilidade
 De superação e emancipação
 Que formem sujeitos críticos
 E não reforcem a alienação
 A padronização do pensamento
 Seja extinta da educação do campo brasileiro
 Como diria Freire: a extensão universitária nos traz elementos do ensino,
 pesquisa e extensão.
 Que materializa anseios da própria Educação do Campo:
 A formação da classe trabalhadora
 Que possamos compreender esse movimento dialético...
 O saber popular representa as classes populares
 A extensão hoje representa para a universidade
 Intermediadora de diálogo com a comunidade e sociedade
 A historicidade da extensão evidencia
 a luta dos movimentos sociais e estudantis
 O compromisso social da universidade...
 Com as comunidades do campo e da cidade

Educação do Campo

A Licenciatura em Educação do Campo
 Uma precede a outra
 Com analisar e compreender a concepção da alternância?
 Como evidenciar os indícios de ações contra-hegemônicas e hegemônicas em
 nossas comunidades?
 A produção de conhecimento perpassa o Tempo Universidade e chega ao
 Tempo Comunidade
 A contradição existe, na materialidade, na interdisciplinaridade...

Mas é exatamente na interdisciplinaridade que conseguimos estabelecer um diálogo
Entre o conhecimento popular e o conhecimento científico
É exatamente na interdisciplinaridade que conseguimos identificar os conflitos e tensões de nossas comunidades
Os desafios e as possibilidades
A práxis e a interdisciplinaridade andam lado a lado
Em comprometimento com a transformação da realidade
Certo dia ouvi alguém dizer que a Educação do Campo “vomita” a revolução
Ora pois, penso... melhor cogitar, vomitar, articular
Do que ficar na estagnação...
O projeto de nação existe, está intrínseco a nossa formação!
O olhar é de totalidade, superando o modelo da fragmentação.
Modelo este, onde o ser humano é visto como uma parte
Como mão de obra barata, sujeito à exploração!
A Educação do Campo nos dá elementos para perceber
O sujeito como um “TODO”, de práxis e de superação!
A história e a memória são respeitadas
São vistas e entendidas como uma proposta de educação
Mas uma proposta bem ousada,
Que se faz uma crítica a uma realidade historicamente determinada
A Educação do Campo se consolida por um percurso de luta política
Um projeto popular de desenvolvimento para o campo
Para quê o espanto?
O pranto e o canto surgiram dos movimentos sociais do campo
Um projeto popular tão denso e coeso
Que adentrou o espaço acadêmico
Na formação mediada pela pedagogia da alternância
Numa perspectiva interdisciplinar
Com diferentes tempos formativos
Que interligam os nossos diferentes momentos
É a materialidade da vida
Respeitando cada olhar, e também cada sofrimento
Seria um projeto quimérico?
Ah... mas olhem estas contradições!
Sim! Claro! Não podemos deixar de notar e analisar cada contradição!
Mas o nosso projeto popular do povo e para o povo
É ofertar e garantir o direito à educação aos povos camponeses
E a Educação do Campo existe
Desde que existem povos ocupando e resistindo o campo brasileiro
Não são apenas 20 anos meus caros!
É uma história de uma nação inteira
O Brasil indígena, quilombola, de povos tradicionais
Este é o campo brasileiro
A especificidade é a nossa gênese
A nossa raiz... Povos que alimentam a nação
E que junto a este direito de humanidade
Do direito a ter direito
Está o direito à Educação
Acompanhando o ser humano

Em sua trajetória de humanização
A classe trabalhadora como sujeitos de sua própria história
Que seja então através da revolução!
A Educação do Campo é um projeto de nação
Está em construção constante
Com falhas e desafios
Limites e contradições
Mas olha para a formação como uma possibilidade
De superação e emancipação
Que formem sujeitos críticos
E não reforcem a alienação
A padronização do pensamento
Seja extinta da educação do campo brasileiro
Tályta Abrantes do Nascimento, 2018- 10 anos da Licenciatura em Educação
do Campo

Anexo 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS TRABALHADORAS E ESTUDANTES DO PROJETO DE EXTENSÃO EJA NA UnB-FUP



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UnB Planaltina – FUP
PROJETO EJA NA UNIVERSIDADE-FUP
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE**

- 1- Qual seu nome?
- 2- Local de nascimento:
- 3- Data de nascimento:
- 4- Quanto tempo trabalha na UnB?
- 5- Já participou de algum outro projeto ou atividade na UnB?
- 6- Você acha que a universidade deveria pensar em mais ações para as trabalhadoras terceirizadas? Porque?
- 7- Por que você resolveu participar do projeto EJA na UnB-FUP?
- 8- Você acha importante o projeto?
- 9- O que você acha de deveria mudar para melhorar o projeto?
- 10- Você se sente bem nas aulas do projeto?
- 11- O que você mais gostou até hoje no projeto?
- 12- O que você menos gostou até hoje no projeto?

Anexo 3 - PRIMEIRO RELATÓRIO ENVIADO PARA A ESCOLA CED 03 DE PLANALTINA PARA APRVAÇÃO DAS ESTUDANTES TRABALHADORAS DO PROJETO DE EXTENSÃO EJA NA UnB FUP.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UnB Planaltina – FUP
PROJETO EJA NA UNIVERSIDADE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE**

Período de funcionamento do projeto: Iniciamos o projeto em 20 de setembro de 2017, com a participação de cinco funcionárias terceirizadas da Universidade de Brasília.

1º módulo- setembro de 2017 a dezembro de 2017: Linguagens, Ciências Humanas e suas tecnologias com base na leitura e interpretação (Gramática e aspectos linguísticos).

Avaliação: Produção de texto contrastando as linguagens e as novas tecnologias.

Valor da avaliação: 10 pontos como descreve a tabela abaixo

Nº	Nome	Ponderação
01	Isonita Maria de Jesus Ovides	8,0
02	Joselita Farias da Silva	7,5
03	Maria das Graças da Silva Oliveira	7,5
04	Maria de Lourdes Barbosa Silva	6,0
05	Maria de Lourdes	8,0

2º módulo- fevereiro de 2018 a abril de 2018: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura Brasileira e Artes (Teatro Político, Espanhol e Inglês).

Avaliação: Leitura e Interpretação, atividades avaliativas em sala e exercícios orais e jogos de expressão corporal.

Valor da avaliação: 10 pontos como descreve a tabela abaixo

Nº	Nome	Ponderação
01	Isonita Maria de Jesus Ovides	7,0
02	Joselita Farias da Silva	8,5
03	Maria das Graças da Silva Oliveira	7,5
04	Maria de Lourdes	6,5.

Barbosa Silva

05 **Maria de Lourdes** **8,5.**

3º módulo- maio de 2018 a julho de 2018: Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e Matemática.

Avaliação: Participação, exercícios em sala, avaliação oral e aula de campo.

Valor da avaliação: 10 pontos como descreve a tabela abaixo

Nº	Nome	Ponderação
01	Isonita Maria de Jesus Ovides	8,0.
02	Joselita Farias da Silva	8,0.
03	Maria das Graças da Silva Oliveira	6,5.
04	Maria de Lourdes Barbosa Silva	6,0.
05	Maria de Lourdes	6,5.

4º módulo- julho de 2018 a dezembro de 2018: Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e Matemática, Linguagens (Português, Artes, Espanhol, Literatura e Inglês)

Avaliação: Participação, exercícios em sala, avaliação oral e aula de campo.

Valor da avaliação: 10 pontos como descreve a tabela abaixo

Nº	Nome	Ponderação
01	Aurenice Catarina dos Santos	8,0.
02	Daiane Vieira da Silva	7,0
03	Isonita Maria de Jesus Ovides	9,0
04	Joselita Farias da Silva	8,0.
05	Maria das Graças da	8,5.

Silva Oliveira

06 **Maria das Graças da Silva Oliveira** **8,0.**

07 **Maria de Lourdes** **9,5.**

Metodologia: aulas interdisciplinares, com o objeto de estudo e várias abordagens interdisciplinares sobre o objeto de estudo. Realizamos palestras, aulas expositivas e aulas de campo.

Formação por área de conhecimento: Área abordada: Linguagens, Ciências Humanas e suas tecnologias, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação, Ciências da Natureza e Suas tecnologias, Biologia, Física, Química e Matemática.

Desempenho coletivo: Estudantes aptas para o próximo ciclo do Ensino Médio. Desenvolveram habilidades na leitura e escrita, e também visão crítica em relação ao mundo e a sociedade.

Professores colaboradores:

Drº Djiby Mané- FUP-UnB

Drº Antônio Nobre- FUP-UnB

Drº Tamiel Khan- FUP-UnB

Drª Dulce Maria Sucena Rocha – FUP-UnB

Drª Elizabeth Maria Mamede da Costa- FUP-UnB

Drª Maria Osanette Medeiros – FUP- UnB

Doutorando-UnB João Paulo F. dos Santos

Mestranda-UnB Tállyta Abrantes do Nascimento

Licenciadas em Educação do Campo- UnB: Elizângela Santana dos Santos, Maria Lúcia Godinho e Jacilene Cirilo.

Graduandas em Gestão do Agronegócio- UnB: Larissa de Assis Pessoa Castro e Carlos Ferreira da Silva.

Licenciada em História: Ronice de Fátima b. de Castro.

Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo: Eurilene Francisco de Souza.

Graduandas em Ciências Naturais- UnB: Luciene Moura Galeno, Eliane Moreira de Souza, Andreia Amaral, Cleia Carvalho Freitas e Edeltrudes dos S. C. de Oliveira.

Coordenadores: Dr Djiby Mané e Mestranda Tállyta Abrantes do Nascimento

Anexo 4- LISTA ATUALIZADA DE ESTUDANTES MATRICULADOS/AS NO PROJETO DE EXTENSÃO EJA NA UnB-FUP 2019/1

1. Amanda Sthefany Oliveira Alves
2. Ana Beatriz Sunamita
3. Andrei Maxsuel Ferreira de Oliveira
4. Aurenice Catarina dos Santos
5. Carlos Adriano dos Santos de França
6. Cristiane Jesus da Silva
7. Daiane Vieira da Silva
8. Diná de Moraes Batista
9. Felipe Ferreira Marques
10. Isonitta Maria de Jesus Ovides
11. Jaíne Vieira Saraiva
12. Joselita Farias da Silva
13. Letícia Vieira Galdino
14. Maria das Graças da S. Oliveira
15. Maria Zélia Linhares de Souza
16. Marta Regina de Almeida
17. Michele Lorrane da Cruz Oliveira
18. Poliana da Silva
19. Vicência Aparecida Ataídes

Anexo 5- FOTOS PRIMEIRO ENCONTRO REALIZADO PELO PROJETO DE EXTENSÃO EJA NA UnB-FUP



FOTO: TÁLLYTA ABRANTES, 2018.



ARTE CRIADA PARA DIVULGAR O EVENTO NAS REDES SOCIAIS.

Anexo 6- FOTO DE ALGUMAS AULAS DO PROJETO EJA NA UnB-FUP



FOTO: TÁLLYTA ABRANTES, 2017.



FOTO: DJIBY MANÉ, 2017.

Anexo 7- FOTO PRIMEIRA REUNIÃO COM OS/AS TRABALHADORES/AS DA FACULDADE UnB- PLANALTINA E PRIMEIRA FOTO APÓS APROVAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO.

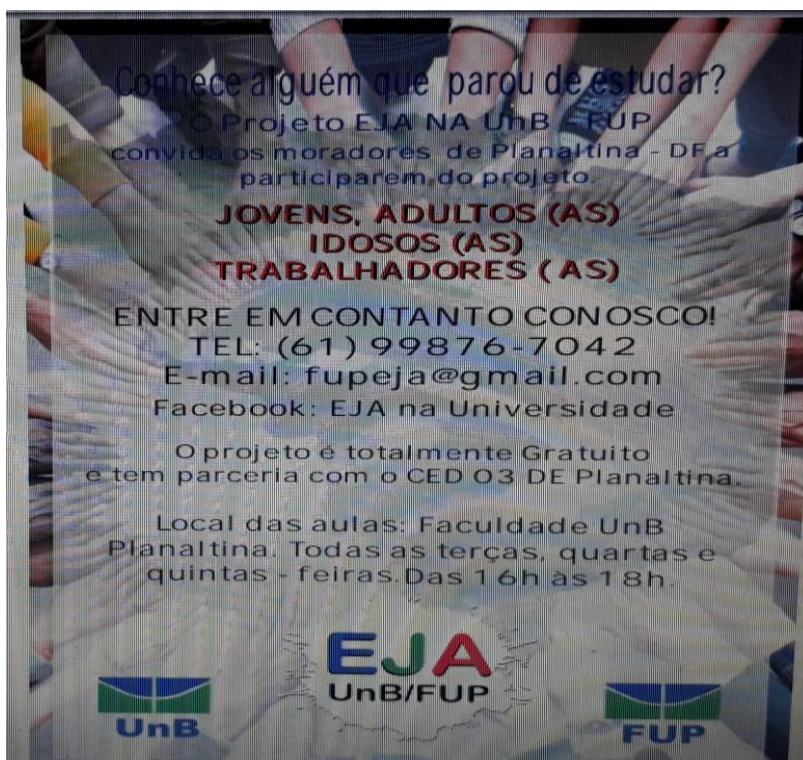


FOTO: LARISSA ASSIS, 2017.



FOTO: DJIBY MANÉ, 2017.

Anexo 8- FOTO DIVULGAÇÃO DO PROJETO DE 2019 E TURMA DE 2019



Anexo 9- FORMULÁRIOS DO DIAGNÓSTICO INICIAL PARA CRIAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO EJA NA UNB-FUP.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Escolaridade:

- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Ensino Superior Incompleto

Até que SÉRIE estudou _____

Profissão: _____

Cidade _____

QUESTIONÁRIO

01). Tem computador em casa? SIM NÃO

02). Tem acesso à Internet? SIM NÃO

03). Quanto tempo ficou sem estudar?

- a). 5 anos
- b). 10 anos
- c). 15 anos
- d). 20 anos
- e). Outros: _____

04). Por que você parou de estudar?

- a). Trabalho/Problemas financeiros.
- b). Saúde.
- c). Família.
- d). Mudança de cidade/estado.
- e). Outros: _____

05). Se você tiver a oportunidade de retornar aos estudos, quais dias da semana você teria disponibilidade?

- a). Segunda-feira.
- b). Terça-feira.
- c). Quarta-feira.
- d). Quinta-feira.

- e). Sexta-feira.
- f). Sábado.

06). Se você tiver a oportunidade de retornar aos estudos, qual o horário você teria disponibilidade?

- a). Manhã
- b). Tarde
- c). Noite

07). Quais são as duas atividades desta lista que você pratica na maioria das vezes?

- a). Atividades domésticas
- b). Atividades esportivas
- c). Passeios (museus, exposições, cinema, shopping e etc.)
- d). Atividades religiosas.
- e). Atividades artísticas (música, pintura, teatro e etc.)
- f). Internet (whatsapp, facebook, twitter, instagran, snapchat e etc.)
- g). Leitura (livros, revistas, jornais e etc.)
- h). Televisão e rádio.

08). Para você, a leitura é? (**respostas múltiplas** possíveis)

- a). Um hobby
- b). Chato
- c). A paixão
- d). A contribuição pessoal

09). Ao longo dos últimos doze meses, **quantos livros você** leu na íntegra?

- a). 0
- b). de 1 a 5
- c). de 6 a 10
- d). mais de 11.

10). Os seus pais leem ou liam:

- a). Muitas vezes
- b). Às vezes
- c). Raramente
- d). Nunca
- e). Sem resposta

11). Os seus filhas(os) leem ou liam:

- a). Muitas vezes
- b). Às vezes
- c). Raramente
- d). Nunca
- e). Sem resposta

12). Em média, quantas vezes você vai à livraria e/ou biblioteca?

- a). Quase todos os dias
- b). Uma vez por semana
- c). Algumas vezes por mês
- d). Raramente
- e). Nunca ou quase nunca

13). Afinal, você se considera alguém que lê:

- a). Não muito
- b). Moderadamente
- c). Muito
- d). de jeito algum

Tabela 1- Níveis de Escolaridade

Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	Outros
	5 estudantes	5 estudantes	5 estudantes	2 estudantes não responderam

Tabela 2- Tempo sem estudar

5 anos	10 anos	15 anos	20 anos	Outros
4 estudantes	2 estudantes	2 estudantes	3 estudantes	1 estudante- 7 anos
				3 estudantes- não responderam
				1 estudante- respondeu: "há muito tempo".

Tabela 3- Por que parou de estudar?

Trabalho/problema financeiros	Saúde	Família	Mudança de cidade/estado	Outros:
7estudantes	1 estudante	2 estudantes	1 estudante	5 estudantes não responderam