1

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME
PARA OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SÃO PAULO

Repertório EJA

Grandes Temas

CIDADE DE SÃO PAULO

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Daniela Harumi Hikawa - Coordenadora

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - DIEJA
Milena Marques Micossi - Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEJA
Adriana Fernandes da Silva
Cláudio Santana Bispo
Thaís Cristiane Padilha
Sérgio Fidalgo
Wilians de Araujo
Zélia Jorge Pessoa

REVISÃO TEXTUAL
Cláudio Santana Bispo

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Ana Rita da Costa - Projeto gráfico e tratamento de imagem
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Simone Porfirio Mascarenhas

Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Repertório EJA : grandes temas / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 1 (2020). – São Paulo : SME / COPED, 2020.

56 p. : il. ; 21 x 30 cm. color

Bibliografia
ISBN: 978-65-00-12208-4

1. Educação – Periódicos. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD 22. ed. 374.012

Código da Memória Documental: SME188/2020
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Repertório EJA

Grandes Temas

Sumário

5 • A arte da escuta e os direitos humanos

9 • Você conhece os cursos livres de educação profissional oferecidos pela Rede Municipal de Ensino?

16 • Educação de Jovens e Adultos: cultura, memória, história e diversidade

21 • A Educação de Jovens e Adultos na EMEF Pres. Campos Salles: uma experiência de resistência humana e solidária ao paraíso perdido brasileiro

27 • Gênero e transcidadania

32 • Juvenilização na EJA

36 • MOVA é movimento popular!

42 • Possibilitar caminhos para relações étnico-raciais no contexto atual na Educação de Jovens Adultos - EJA

47 • As pessoas com deficiência na EJA - educação inclusiva em foco

51 • Tecnologias para Aprendizagem e a Educação de Jovens e Adultos

53 • Referências

Prezados(as) educadores(as),

Na presente edição da **Revista Repertório EJA - Grandes Temas**, os(as) autores(as) escrevem sobre temas, experiências, projetos e ações voltadas às especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA na Cidade de São Paulo, considerando o contexto histórico atual, os lugares de fala e as características dos territórios nos quais as diferentes modalidades de atendimento estão inseridas.

Diante disso, gostaríamos de convidá-los(as) a compreender – no artigo **A arte da escuta e os direitos humanos** – de que forma a escuta ativa se constitui como uma importante estratégia de construção da noção de alteridade e respeito entre os sujeitos da comunidade escolar e, em seguida, **Como funcionam os cursos livres de educação profissional** do Centro Municipal de Capacitação e Treinamento - CMCT, os quais oferecem, aos jovens e adultos, oportunidades de qualificação para o mercado de trabalho.

Já em **EJA: cultura, memória, história e diversidade**, os(as) autores(as) analisam os diferentes grupos históricos, seus saberes, suas experiências e representatividades, e o quanto é urgente que estas pessoas sejam incluídas nos currículos e nas práticas pedagógicas escolares.

Na sequência, os(as) educadores(as) da **Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Campos Salles** apresentam a vivência de uma parceria de sucesso entre a escola e a comunidade, resultando numa rica experiência de resistência humana e solidária ao paraíso perdido brasileiro; os(as) educadores(as) do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA Paulo Vanzollini, por sua vez, em **Gênero e transcidadania**, defendem o respeito aos direitos e à identidade das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, intersex e mais (LGBTI+), dentro e fora do espaço escolar, por meio de ações pedagógicas que já se tornaram referência na EJA.

No artigo sobre a **Juvenilização**, os(as) autores(as) consideram que a EJA precisa se reinventar para atender ao público cada vez mais jovem que chega às salas de aula; por outro lado, em **MOVA é movimento popular!**, a autora relembra a história do Movimento de Alfabetização de São Paulo e a sua importância social e política para a educação de jovens, adultos e idosos da cidade.

Em **Possibilitar caminhos para as relações étnico-raciais na EJA**, a autora argumenta sobre como constituir políticas públicas e educacionais que possibilitem ensinar e aprender, numa perspectiva decolonial, a história dos povos originários brasileiros e das pessoas negras sequestradas da África. No artigo sobre **As pessoas com deficiência na EJA - educação inclusiva em foco**, as autoras analisam as ações e políticas públicas possíveis à inserção de jovens e adultos com deficiência na EJA – direito historicamente negado às pessoas com deficiência.

Por fim, o último artigo trata da importância de garantir o acesso às **Tecnologias para Aprendizagens - TPAs**, na EJA, como um direito educacional imprescindível à formação e ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes no contexto do letramento digital.

Esperamos, assim, que esta coletânea de artigos contribua para ampliar e fundamentar ainda mais o nosso repertório teórico-cultural e as nossas ações pedagógicas, com vistas à compreensão das características, complexidades e necessidades específicas desses sujeitos históricos que procuram as modalidades da educação de jovens e adultos da cidade de São Paulo.

Sabemos que, para nós, educadores(as) da EJA, um dia nunca é igual ao outro; ou, como diz a canção de Milton Nascimento, **Nada será como antes**[1]:

"Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Sei que nada será como está...
Amanhã ou depois de amanhã...
Resistindo na boca da noite um gosto de sol."

Uma ótima leitura a todas e todos.

1 Milton Nascimento. Nada será como antes. Do álbum Milton – Odeon, 1976.

Dedicamos essa edição da Repertório EJA a um grande incentivador da Educação de Jovens e Adultos, nosso amigo que nos deixou em junho deste ano, Lenine Soares.

Uma vida dedicada à educação e no fortalecimento das atividades do Centro Municipal de Capacitação e Treinamento - CMCT II.

A arte da escuta e os direitos humanos

Christian Silva Martins de Mello Sznick
(CEI Jardim Copacabana - DRE CL)

Luis Marcelo Campos Novais
(EMEF Sud Mennucci - DRE MP)

Zilnete Lenira Marques Cabral
(EMEF Armando de Salles Oliveira - DRE SM)

"Falar é uma necessidade, escutar é uma arte."
Johann Goethe

De que forma podemos contribuir para a construção da proposta de uma educação inclusiva, integral, equitativa e emancipadora? Esses são princípios preconizados no Currículo da Cidade da Educação de Jovens e Adultos.

Os estudantes da EJA são aqueles que, por contingências diversas, deixaram de estudar em um determinado momento e depois retornaram à escola. É preciso considerar tanto os motivos pelos quais deixaram de estudar, assim como os motivos que os trouxeram de volta aos bancos escolares, pois nesse último quesito são várias as motivações e histórias de vida envolvidas. Precisamos acolher todas essas histórias.

Seminário de Práticas CIEJAs. Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre algumas questões:

- Como o estudante pode se sentir acolhido e pertencente ao ambiente escolar?
- Qual o repertório de histórias e saberes dos Jovens, Adultos e Idosos?
- Como podemos criar conexão com os estudantes a partir dessas histórias?

Atribuímos sentido e significado a tudo que vemos, ouvimos e sentimos.

Assim, no ambiente escolar temos uma vastidão de sentidos. Como podemos ampliar nossas percepções a partir do olhar do outro?

"Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.

Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem."

Bertolt Brecht

Precisamos de uma melhor compreensão na forma como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor, afinal, somos seres complexos e subjetivos. Afetamos e somos afetados pelas circunstâncias e pelas pessoas. É substancial, nesse conjunto de ideias, tomarmos conhecimento dos cenários emocionais que vivenciamos como padrões, na medida em que nos relacionamos com os demais. A partir dessa compreensão sobre o que nos afeta, necessitamos e valorizamos, é que poderemos nos sintonizar melhor com as pessoas e fazermos escolhas mais responsáveis no que diz respeito à maneira como nos comunicamos. O tempo todo somos impactados e impactamos o meio em que nos relacionamos, através de ideias, ações e pensamentos.

A maneira como interpretamos os fatos e experienciamos as situações difere de pessoa para pessoa, e compreender isso contribui para uma comunicação mais eficaz, pois uma escuta ativa implica em não rotular ou julgar, mas apenas permitir que o outro seja quem ele é. Compreender e acolher o outro não significa estar de acordo com toda e qualquer atitude; na verdade, tem mais a ver com ir além de um pensamento linear e binário, que rotula tudo como bom ou mau, certo ou errado. Nesse sentido, precisamos reconhecer a importância da alteridade, conceito filosófico que consiste basicamente no reconhecimento de que existem culturas e realidades diferentes das nossas e que devem ser respeitadas em sua integridade e, ao reconhecer isso, compreendermos nossa própria cultura de forma mais ampla, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática.

A alteridade é importante nas relações sociais e no combate aos preconceitos. Se conseguirmos desenvolver a capacidade de escutar bem o outro, e compreendermos as existências diferentes da nossa e, portanto, com demandas e necessidades diversas, adquirimos um tipo de conhecimento que vem do afeto e da alteridade. Afeto, no sentido de afetar o outro e ser afetado por ele de forma construtiva e positiva. Precisamos desligar o modo automático de pensar e entender que a nossa forma não é a única resposta possível aos problemas do mundo. Escutar exige, sobretudo, a sensibilidade para as diferentes nuances da fala do outro.

Esse movimento possibilita a construção de relações mais significativas e uma conexão mais profunda com o outro, o que torna nossas relações mais humanizadas e o ambiente escolar, de fato, mais acolhedor.

Diante disso, um dos grandes desafios é acolher nossas próprias vulnerabilidades e compreendê-las; afinal, só conseguimos compreender o outro quando temos uma melhor compreensão de nós mesmos. Padrões e crenças pré-estabelecidas, portanto, impedem uma comunicação mais eficaz.

Segundo Christian Dunker e Cláudio Thebas,

> "uma das formas de acolher a nossa vulnerabilidade e compartilhá-la com o outro é experimentá-la como uma insuficiência do saber. Isso se mostra na prática do diálogo, por meio da alternância do silêncio e do vazio, da fala e da escuta, do consenso e dissenso, da aproximação e do distanciamento do outro"

Muitas vezes, entre o que dizemos e o que o outro entende existe um abismo. Nesse sentido, é necessário trabalharmos a comunicação a fim de aprimorarmos a construção compartilhada de sentidos. Podemos qualificar a nossa escuta a partir do momento em que procuramos entender o outro com base no lugar de onde ele fala, de suas experiências.

Precisamos combater os rótulos e compreender que grande parte dos estudantes vive

permanentemente em campos de conflitos. Na escola, enxergamos os efeitos, não vemos as origens, e a grande questão é: como trabalhamos com esses efeitos? Para romper com a reprodução da violência no ambiente escolar é necessário, antes de tudo, compreender a importância da escuta como um caminho para a construção de relações mais saudáveis e sustentáveis.

Via de regra, as escolas constroem seus documentos pedagógicos pautados nos princípios, conceitos e objetivos que consideram, por exemplo, a autonomia, criticidade e o protagonismo como principais metas, porém, não há clareza de como percorrer um caminho para que isso ocorra de forma efetiva.

A qualificação da aprendizagem acontece principalmente quando existe a escuta e uma comunicação que gere atenção, verdade, reconhecimento e empatia, criando assim um vínculo positivo entre estudante e professor, cujo afeto gerado por esse encontro, já mencionado anteriormente, se apresenta em diferentes detalhes, desde as adequações do currículo, até os pequenos gestos. Assim, é importante que nas nossas relações com os estudantes eles percebam esse movimento e se sintam acolhidos a partir de suas experiências, memórias e histórias de vida; e a partir desses conhecimentos, devemos trabalhar os demais conteúdos a fim de que eles ampliem seus olhares e construam novos conhecimentos.

Os estudantes devem ter um papel ativo em sua aprendizagem, cabendo ao professor ser um facilitador no desenvolvimento de suas potencialidades, considerando que o excesso de informações não se converte necessariamente em conhecimento, pois esta transformação só ocorre quando são geradas ideias práticas que possam ajudá-los nas exigências da vida. Muitas vezes, eles são levados a memorizar dados e fatos, quando o mais importante seria ensiná-los a organizar essas informações de forma a transformá-las em conhecimento para seu uso prático.

A evolução do pensar precisa de constante transformação, ou seja, de uma postura ativa de autoconhecimento e aprendizagem. Estamos em constante aprimoramento e cada dia é uma nova possibilidade. Cada pessoa que cruza nosso caminho nos proporciona a possibilidade de novas aprendizagens.

Seminário de Práticas CIEJAs. Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME.

Conhecendo o território educativo e o ser social

O espaço escolar passa a ser de natureza mutável quando o Projeto Pedagógico prevê o protagonismo (ou protagonia, como preferia Aristóteles) dos estudantes. A relação da cultura escolar e os estudantes, chamada atuação limite das ações que ultrapassam os limites para a manutenção de um vínculo, podem levar a uma violência simbólica e até destruir toda e qualquer possibilidade de diálogo e de estabelecimento de relações.

Para que isso possa ser mudado, é necessário o conhecimento do universo desses estudantes, o que pensam e o motivo que leva a escola a ser um ambiente onde, cada vez menos, se reconhecem como membros. O rompimento das relações tradicionais entre professores e outros atores da escola devem ser ressignificados perante os estudantes e a sociedade.

Neste sentido, é importante analisar o trânsito dos seres sociais entre mundos socioculturais e campos de significados distintos, englobando as noções de geração e variações histórico-culturais, cuja identidade se constitui a partir de diversas vertentes (música, esporte e novas formas de

sociabilidade), o que os aproxima da noção de papel e status social que aparecem sempre juntos.

A escola enquanto instituição social precisa, de fato, de planejamento e acompanhamento de suas ações visando atingir os objetivos educacionais levantados pela equipe escolar. O Projeto Pedagógico das escolas precisa ter clareza desta missão e quais os instrumentos de avaliação e correção de fluxo que serão adotadas nas diversas situações, principalmente dentro de contingências como falta de professores, escassez de recursos, aumento e geração de conflitos entre estudantes e professores, professores e professores, estudantes e estudantes.

A avaliação precisa ser múltipla para propiciar uma análise mais ampla, não ficando restrita apenas a momentos dentro da unidade, mas valorizando e contextualizando a cultura institucional de cada uma delas, dentro do seu sistema ou rede de ensino.

A sociedade tem grupos organizados que reagem não apenas aos estímulos externos, mas uns com os outros, dentro do mesmo grupo. O grupo não se resume a membros de uma classe social ou à turma de estudantes da sala, mas pode estar agrupado em instituições sociais como grupo de amigos, de colegas de intervalo ou organizações culturais, cada um deles com seu próprio sistema de distribuição.

Sendo a escola um local onde ocorrem estas manifestações, nota-se que o seu papel enquanto instituição social, mesmo que inconscientemente, existe para os educandos. Há uma concepção de que a escola, inicialmente, é o local de encontro de todos, dentro de uma noção de segurança social e onde haverá relacionamentos entre os diversos grupos.

Direitos Humanos enquanto documentos

A divergência na concepção das ideias relacionadas aos seres humanos, ao longo da história antiga, faz surgir na modernidade a necessidade de regulamentação, no que tange aos direitos básicos de sobrevivência. A primeira versão de um documento sobre direitos humanos surge com a Revolução Americana – a carta Bill of Rights (Declaração dos Direitos dos Cidadãos dos Estados Unidos) – que assegura certos direitos aos nascidos no país, entre eles, o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade.

Nesse mesmo período, com Revolução Francesa em 1789, tem-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de cunho liberal e baseada nos ideais iluministas que pregavam a igualdade, a liberdade e a fraternidade. Ambas as declarações, tanto a Americana quanto a Francesa, não contemplavam os direitos de todos os seres humanos; as mulheres, por exemplo, não tinham assegurados seus direitos e ainda havia escravidão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, estabelece pela primeira vez a proteção universal dos direitos humanos, reconhecendo que cada ser humano pode desfrutar de seus direitos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou condição de nascimento ou riqueza. Os direitos humanos são comumente compreendidos como aqueles direitos inerentes ao ser humano, protegendo indivíduos e grupos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana.

Os Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, as Constituições foram gradativamente adequando-se e sendo aperfeiçoadas quanto às garantias dos Direitos Humanos dos cidadãos brasileiros.

A Constituição Federal de 1934 garantiu avanços para a classe trabalhadora e estabeleceu o sufrágio feminino mas, somente em 1988, com a promulgação da atual Constituição, ocorreu o alinhamento com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, contemplada no artigo 5º, garantindo direitos fundamentais à sobrevivência com dignidade dos brasileiros e educação a obrigatória nos artigos 205 ao 214, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria, contemplando a Educação de Jovens e Adultos - EJA, posteriormente ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

O Coordenador Pedagógico exerce uma função fundamental na formação de toda a comunidade escolar, promovendo estudos e práticas de registros, valorizando as experiências e a autonomia, no que diz respeito à comunicação e acolhimento dos estudantes, visto que todo educando da EJA, por algum motivo, já foi excluído do processo educacional regular.

Os Direitos Humanos estão contemplados na Constituição e, na prática, precisamos romper com as adversidades na convivência e valorizar a diversidade na qual o acolhimento aos estudantes da EJA seja a prioridade.

Você conhece os cursos livres de educação profissional oferecidos pela Rede Municipal de Ensino?

Vanessa Tiveron
(CMCT I - DRE MP)

Cristiane Nascimento Silva
(CMCT II - DRE MP)

EMEF Mauro Faccio Gonçalves - Zacaria. Foto: Roberto Tersi/SME.

Primeiramente, vamos entender o que são cursos livres de educação profissional. Esses cursos têm como Base Legal o Decreto Presidencial N° 5.154, de 23 de julho de 2004. O Curso livre integra a educação profissional na Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de uma modalidade de educação não-formal de duração variável, destinada a proporcionar aos estudantes e trabalhadores conhecimentos que lhe permitam profissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o mercado de trabalho, não havendo exigência de escolaridade anterior.

EMEF Mauro Faccio Gonçalves - Zacaria. Foto: Roberto Tersi/SME.

Desta forma, os Centros Municipais de Capacitação e Treinamento de São Miguel e Itaim Paulista oferecem cursos livres de educação profissional para jovens e adultos, ressaltando a relevância de que

> "são necessárias condições muito especiais para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos, que nem se relacionam apenas com a educação, uma vez que não basta para esse público ter o desejo de estudar. É necessário conciliar vida familiar, trabalho e estudo" (CATELLI JUNIOR, 2013).

Esses centros conseguem conciliar a educação e o trabalho, dando condições para que muitos jovens e adultos retomem seu lugar no mercado de trabalho, busquem maneiras de trabalhar por vezes em sua própria residência auxiliando no cuidado com sua família e desenvolvimento profissional. Também cria expectativas a jovens que ainda estão estudando no ensino regular e se aperfeiçoando para o mercado de trabalho, numa busca incessante dos princípios que orientam o Currículo da Cidade, elaborado em 2017, que são educação Integral, Inclusiva e Equitativa.

Quando se conhece os Centros Municipais de Capacitação e Treinamento, percebe-se o fomento em busca de desenvolver seus estudantes em todas as suas dimensões, intelectual, física, emocional e cultural. Reconhece-se a diversidade humana em cada turma e curso pois, sem distinção, atende aos estudantes da rede municipal do 9º ano, estudantes da EJA, pessoas que necessitam se recolocar no mercado e estão no INSS, entre outros, aprofundando desta maneira o conceito de equidade, na busca de todos os dias reconhecer as diferenças e desnaturalizar as desigualdades, almejando constantemente uma educação profissional comprometida a qual, para tanto, não se deve esquecer

> "a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que faz um ser da práxis" (FREIRE,1979).

Agora, convidamos você a conhecer os Centros Municipais de Capacitação e Treinamento.

O que é o CMCT?

Primeiro você deve estar se perguntando: o que é o CMCT?

O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento é um projeto de educação profissional da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista e existem apenas dois, na cidade de São Paulo.

O primeiro foi inaugurado em 7 de abril de 1993 (Decreto nº 33.073 de 23/03/1993), pelo prefeito Paulo Salim Maluf. Foi firmado um convênio com SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) Morvan Figueredo, que capacitava os professores para ministrarem aulas nos cursos oferecidos. Os cursos eram de Mecânica de Automóveis, Reparador de Aparelhos Eletrodomésticos, Confeitaria e Serigrafia, destinados apenas aos estudantes da Rede Pública de Ensino que estivessem cursando as duas últimas séries do Ensino Fundamental – 7ª e 8ª séries.

Desta maneira, o objetivo era complementar a aprendizagem, oferecendo oportunidade para que o jovem obtivesse qualificação profissional básica para ingressar no mercado de trabalho. Existia também, no CMCT, um centro de apoio à pesquisa escolar que atendia estudantes com dificuldades de aprendizagem, funcionando como uma recuperação paralela denominada, na época, como "aulas de reforços", em professores de todas as áreas ficavam à disposição da comunidade para ministrar aulas gratuitas. Existia uma biblioteca que atendia diariamente estudantes da Rede Pública Estadual e Municipal para pesquisas de trabalhos escolares cujos empréstimos de livros eram somente para estudantes matriculados no CMCT.

Em 1994 foram criados os cursos de Panificação e Informática e, em 1996, o CMCT passou a atender estudantes do Ensino Supletivo aos sábados e no período noturno. O atendimento aos sábados não obteve sucesso (o longo espaço de tempo entre as aulas não permitia um aprendizado satisfatório) o que, somado ao alto índice de evasão, ocasionou a extinção deste módulo.

No ano de 1997 foi criado o período intermediário, o que configurou os seguintes períodos: manhã 7h30 às 10h30; intermediário, das 11h30 às 14h30; tarde, das 15h às 18h e noturno, das 19h às 22h.

Em maio deste mesmo ano os adultos com escolaridade mínima de 4ª série, atual 5º ano do ensino fundamental puderam ter acesso aos cursos, com exceção do curso de Informática, para o qual os candidatos eram submetidos a uma prova de redação, e a escolaridade mínima era o ensino fundamental completo. O processo seletivo para os estudantes dos cursos regulares ocorria por meio de inscrição e prova de seleção para todas as modalidades de cursos e os que não estavam matriculados passavam por um sorteio das vagas remanescentes.

CMCT II. Foto: Maria Conceição/SME.

Houve, em 2001, a alteração na CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas – pela Lei nº 10.097, de dezembro de 2000, que proibiu a contratação de jovens com idade inferior a dezesseis anos, alterando assim os critérios para ingressar nos cursos que vigoram até o momento. Porém, antes de entrarmos neste assunto, vamos saber um pouco do surgimento da unidade do Itaim Paulista.

Devido ao êxito do projeto na comunidade, criou-se, em 2005, pelo Decreto Nº 45.942, e 01/06/2005, do então prefeito José Serra, a Unidade II do CMCT – Itaim Paulista. Seu início ocorreu mediante a um grande desafio: transformar o espaço que era uma Coordenadoria de Educação em uma unidade do CMCT. Da primeira visita no dia 21 de setembro de 2005 até o início das aulas em 07 de novembro daquele mesmo ano, seria preciso limpar o local, conseguir todos os equipamentos e utensílios para os cursos de Auxiliar Administrativo, Elétrica Residencial, Informática, Confeitaria e Panificação. Com a colaboração de todos os envolvidos, foi possível iniciar os cursos na data pretendida.

Desde então, as duas unidades seguem o mesmo regimento, apenas com alguns cursos diferentes, a saber:

Unidade São Miguel – cursos de Panificação, Confeitaria, Operador de Microcomputador, Recursos Humanos, Auxiliar de Eletricista e Reparador de Eletrodomésticos e Mecânica de Automóveis.

Unidade Itaim Paulista – cursos de Panificação, Confeitaria, Operador de Microcomputador, Assistente Administrativo, Corte e costura e Instalador Eletricista.

Os cursos funcionam em três períodos de quatro horas diárias: período da manhã, das 7h30 às 11h30; à tarde, das 13h às 17h e período noturno, das 18h às 22h.

O CMCT está inserido na EJA e isso fica bem evidenciado principalmente no curso noturno, no qual pode ser observada uma heterogeneidade etária expressiva. Diante disso, é interessante observar importantes desvelamentos trazidos por esta característica, em que estudantes mais jovens são apáticos ao potencial dos mais velhos (são, em geral, impessoais), e os estudantes mais velhos são tementes e inseguros ao serem expostos, principalmente quando colocados ao lado de estudantes mais jovens.

No CMCT, esta interação tem trazido uma outra lógica, pois nessa troca é claramente observada a mudança de postura e o respeito entre jovens e adultos. No entanto, os desdobramentos dessa interação têm alcance na sociedade em geral, onde a postura e os valores frente à família e a sociedade são crescentes e aprazíveis.

A carga horária dos cursos no CMCT é de, no mínimo, 160 horas, e a duração, de dois meses e meio, sendo quatro turmas por ano. As duas unidades atendem cerca de 5.000 estudantes por ano, sendo que as inscrições e matrículas seguem as mesmas condições, ou seja, os estudantes da rede municipal de São Paulo têm a vaga garantida, devendo apenas fazer a inscrição os que respeitarem os requisitos para cada curso (idade mínima de 14 anos e cursando o 9º ano de ensino fundamental). É importante lembrar que, para cursarem o período noturno, devem ter no mínimo 16 anos completos. Existe a excepcionalidade nos cursos de Auxiliar de Eletricista e Reparador de Eletrodomésticos que têm como exigência idade mínima de 18 anos. As vagas remanescentes são oferecidas à comunidade, bastando apenas se inscrever nos cursos, concorrer à vaga por meio de sorteio público e realizar a matrícula no ato do sorteio.

As condições para efetuar a matrícula são: documentos pessoais, comprovação de matrícula de estudantes da rede municipal e declaração de escolaridade correspondente à exigência de cada curso.

O CMCT, atualmente, não tem aditado o convênio com SENAI (encontra-se em trâmite), tendo em vista a necessidade de reestruturação de espaços para cumprimento de novas exigências de padrões do SENAI; para tanto, as duas unidades encontram-se em reforma para auferir as premissas em questão.

Agora que já sabemos um pouco sobre o que é e a trajetória do CMCT, veremos por que amamos esse projeto.

CMCT II. Foto: Maria Conceição/SME.

CMCT II. Foto: Maria Conceição/SME.

Por que amamos o CMCT?

Dentre alguns dos significados de Amor, no dicionário Aurélio, podemos encontrar: "Sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem. Sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro, ou a uma causa", e estas definições correspondem ao sentimento de todos aqueles que trabalham ou já trabalharam e dos estudantes que pelo CMCT passaram.

Mais que um projeto educacional, o CMCT é um espaço de encontros de diversas culturas. Temos jovens que buscam aperfeiçoar seus estudos, jovens que buscam um novo caminho e oportunidade, adultos que buscam o reconhecimento como pessoas e cidadãos, para além do conhecimento.

O trabalho pedagógico que une teoria e prática promove uma interação entre os pares e seus educadores, garantindo a identidade de cada estudante, reconhecendo as interculturalidades e a historicidade de cada um deles. As salas heterogêneas e desafiadoras para os professores criam verdadeiros espaços de constante movimento de respeito e defesa da diversidade e da tolerância, promovendo o envolvimento e protagonismo dos estudantes.

Estamos numa sociedade que necessita de amparo e oportunidades e, no CMCT, principalmente no período noturno, vemos estudantes transformando suas vidas, empreendendo, sendo incluídos tecnologicamente, reconquistando sua dignidade, regenerando sua saúde, fazendo amigos e até sócios. Este é um quadro pintado por muitas mãos, em que há muito trabalho e comprometimento envolvidos, além do anseio por uma sociedade melhor; isso é o que fica evidente ao desviar o olhar e se aconchegar a essa comunidade escolar chamada CMCT, cujo resultado é uma comunidade de estudantes que deixam reluzir o brilho nos olhos ao falar do CMCT.

Depoimentos

"Por que amo o CMCT...

Amo a Educação e, como educadora inquieta e curiosa que sou, quis vivenciar nela os mais variados segmentos, desde a Educação Infantil até chegar há cerca de uma década no CMCT; aqui encontrei a junção de tudo que acredito na Educação: Amorosidade, Ação, Igualdade de Oportunidades e Diversidade.

Atendemos adolescentes, adultos em busca de qualificação profissional; desempregados, pequenos empreendedores locais; atendemos à terceira idade e pessoas com limitações em processo de readaptação encaminhados pelo INSS... ou seja, atendemos PESSOAS e todos e todas têm as mesmas possibilidades e desenvolvem suas potencialidades dentro do nosso projeto voltado à conquista da cidadania e ao sentimento de pertencimento."

Professora Sheila Cristina de Sousa Costa, dos cursos de Operador de Microcomputador e Assistente de Recursos Humanos (10 anos de CMCT).

"São vários os depoimentos que tenho a reportar sobre minha história de vida e o CMCT. Fiz três cursos nesta escola, eu hoje com 56 anos tenho dificuldade de recolocação e os cursos de Confeitaria, Assistente de RH e o curso de Operador de Microcomputador (que estou cursando) enriqueceram meu currículo e me devolveram a esperança de voltar ao Mercado de Trabalho. No CMCT conheci pessoas maravilhosas, dos professores aos funcionários, todos realmente se importam conosco, com nossa aprendizagem, com os nossos problemas pessoais, com as nossas vidas, o que valoriza ainda mais este projeto.

Aos jovens também é uma excelente oportunidade, digo isso pois tenho uma filha adolescente com 15 anos que também é aluna no curso de Operador de Microcomputador.

Nunca é tarde para aprender e aprender é muito bom para satisfazer nossas curiosidades e aperfeiçoamento."

Sandra Aparecida Rossette foi estudante das Professoras Izilda, Paloma e Sheila, nos cursos de Confeitaria, Assist. RH e Op. de Microcomputador.

"Porque amo o CMCT?

Porque é um lugar onde vejo sonhos se realizando, vidas sendo transformadas e pessoas trabalhando para fazer do mundo um lugar melhor. Eu amo o CMCT porque aqui nós temos a doce mania de construir sonhos e transformar vidas."

Profª. Maria Adriana, do curso de Recursos Humanos.

"Tudo partiu da realização de um grande sonho. Se sentir valorizada como profissional; ter uma demanda comprometida, focada e disposta a traçar seus caminhos junto com você... não é qualquer lugar que te oferece isso!

Determinação, engajamento, resiliência e trabalho em equipe são as competências que resumem o significado do trabalho do CMCT."

Professora Aline Bruna Glavina das Neves, curso de Recursos Humanos (7 anos de CMCT).

"Fui levada à escola através de uma amiga que fez também lá dois cursos (auxiliar administrativo e informática), e que, segundo ela, teria sido muito bom e que eu deveria fazer.

Então, fui conhecer o CMCT e só me arrependo de não ter ido antes, pois foi muito enriquecedor para mim, não só no sentido de currículo, profissionalização (no que os cursos oferecem muito aprendizado), mas no incentivo à busca por crescimento em várias áreas da vida.

Lá nós interagimos com muitas pessoas bacanas que já trazem consigo suas experiências e essas são trocadas de forma que cada um acrescenta muito na vida do outro, sem contar que quando estamos fazendo um curso, tem sempre alguém que já passou por outro ali mesmo e isso nos incentiva a querer fazer outro também. E eu mesma fiz primeiro Auxiliar Administrativo, depois fiz Informática e agora por último estava fazendo confeitaria (que só foram interrompidas as aulas presenciais por conta da pandemia), mas nós continuamos tendo o conteúdo passado pela professora e mantemos contato com os colegas via WhatsApp e pelo Facebook também...

Para mim, foi ótimo fazer esses cursos, aprendi muito em cada um deles e pretendo fazer ainda mais, assim que as aulas voltarem ao normal, pois cada curso nos abre um leque de opções profissionais e sociais.

EMEF Mauro Faccio Gonçalves - Zacaria. Foto: Roberto Tersi /SME.

EMEF Mauro Faccio Gonçalves - Zacaria. Foto: Roberto Tersi /SME.

Só tenho a agradecer o incentivo da escola e dos professores, a oportunidade de aprender mais (não importando a idade que temos) sempre podemos aprender coisas novas e o CMCT veio para incentivar as pessoas que ainda sonham em ter uma colocação no mercado de trabalho."

Valéria N. Assis, estudante do curso de Administração, Informática e Confeitaria (2019 e 2020).

"Eu amo o CMCT, pois é aqui que me refaço todos os dias, onde vejo pessoas chegando e tendo oportunidade de reconstruir um a nova história. Uma profissão muda a vida, completa esperanças, permite um futuro melhor, traz felicidade e equilíbrio.

Trabalhar para pessoas que necessitam de formação com urgência nos faz pensar em meios realmente eficazes. A nossa busca por formação e atualização na área é constante. Os estudantes chegam com tantas esperanças, que temos que ter clareza e certeza de tudo o que fazemos."

Vanda Lucia Varrichio da Silva, professora do Curso de Confeitaria, há 15 anos no CMCT.

"A escola de lata é um pedacinho do céu!

Sempre ouvi dizer muito sobre essa escola, e em minha família, praticamente todos estudaram aí, mas a mudança radical foi na vida do meu irmão e mais tarde na da minha.

Meu irmão Davi fazia tratamento médico de esquizofrenia com acompanhamento médico e, com o curso no CMCT, ele teve uma grande melhora, em todos os sentidos.

E dentro do seu coração nasceu uma vontade de trabalhar, ter seu próprio dinheiro. No curso ele aprendeu como fazer currículo, como se comportar em uma entrevista de trabalho. Ele nunca tinha trabalhado registrado antes e, com 32 anos, ele conseguiu seu primeiro emprego. Quando fala do CMCT 2, seus olhos enchem de lágrimas e vem a imensa vontade de voltar.

Eu queria saber que escola era essa que causava tantas mudanças extraordinárias na vida das pessoas. Escrevi-me no curso de confeitaria, um sonho que tinha, e fui sorteada, e não acreditava, eu sempre trabalhei, mas queria fazer algo novo, só que não pensava que aquele lugar mudaria minha vida para sempre.

No primeiro dia de aula, a professora Vanda começa explicar sobre o curso e tudo que iríamos aprender, meus olhos brilhavam, meu coração encheu de alegria. Foram passando os dias e nos aproximamos, e eu tinha um caroço em minha barriga que eu achava ser gordura, comentei com a Vanda, e ela me disse: que não seria nada, como um anjo de Deus. Ali eu esquecia todos meus problemas, me sentia em casa, pois nesse lugar os professores têm amor pelo que fazem. Também conheci a Professora Raquel da Panificação e ficamos amigas.

Desde que comecei o curso nunca faltei, e aguardava ansiosa para o dia seguinte. Foram os melhores dias da minha vida, terminei o curso de confeitaria, e com tudo que tinha aprendido veio uma vontade de vencer na vida.

'Ali é um pedacinho do céu'. Todos na mesma comunhão. Na portaria éramos recebidos pela secretária e também as meninas da limpeza. Os professores são amigos. O diretor Lenine passava quase todos os dias nas salas para perguntar se estávamos gostando. Sempre com novidades de melhoria na escola e principalmente na vida de muitas pessoas."

Débora Dos Santos Paula Silva, estudante dos cursos de Confeitaria e Panificação (2017).

"Lapidando vidas e cultivando sonhos: Juntos somos fortes!"

Educação de Jovens e Adultos:

cultura, memória, história e diversidade

Cláudia Regina Dias Branco Garcia
(EMEF Octavio Pereira Lopes - DRE JT)

Douglas Sanches da Silva
(EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo - Pe. Batista - DRE SM)

Keiko Kishi Lazzeri
(EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo - Pe. Batista - DRE SM)

Wilians de Araujo
(SME/COPED/DIEJA)

"(...) todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento à espécie humana".

Edgar Morin

CIEJA Paulo Vanzolini. Foto: Maria Conceição/SME.

O presente texto tem como tese central o argumento de que a modalidade EJA é caracterizada pela busca do direito à educação como condição sine qua non à construção de uma sociedade democrática. Nesta perspectiva, as políticas públicas precisam reparar o equívoco de terem deixado para o lado de fora dos muros da escola uma grande parcela da população. Se no direito ao acesso conseguimos dar um relativo salto, só atingiremos uma educação de fato inclusiva, reparatória e emancipatória quando a escola for produtora de um currículo multicultural capaz de acolher a diversidade e desenvolver orientações políticas que assegurem, validem e potencializem a identidade da comunidade educativa formada, em sua grande maioria, por grupos sociais e indivíduos que apresentam dificuldades em reconhecerem-se nas estruturas de conhecimento da cultura escolar homogeneizada e hegemônica.

Esses sujeitos e grupos históricos possuem identidade cultural, campos de memória, histórias pessoais e coletivas forjadas na vida cotidiana, e, quando presentes no espaço educativo, garantem toda a diversidade existente nos meios sociais. Contudo, se esses saberes, experiências e representatividades não forem verdadeiramente considerados pelos e nos currículos educacionais, bem como nas práticas pedagógicas que a partir deles se estabelecem, criamos abismos intransponíveis a esses atores sociais, que a partir desta lógica perversa estarão fadados ao fracasso e, consequentemente, ao abandono escolar.

Para Sacristán:

> "... o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a que tenham oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de referências e estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a "representatividade" cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos." (SACRISTÁN, 1995).

E ainda: "...o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam respeitados. (SACRISTÁN, 1995).

A partir de tal perspectiva e com o objetivo de solidificarmos nossas reflexões acerca da consolidação dos direitos à educação por parte de educandas e educandos da EJA, é necessário que reflitamos sobre algumas das chaves conceituais citadas acima, como é o caso da concepção de Memória, entendida por nós como fruto da construção social e que, por isso, está diretamente ligada à recordação seletiva que os indivíduos nutrem dos

CIEJA Paulo Vanzolini. Foto: Maria Conceição/SME.

fatos, sentimentos, narrativas e processos que são importantes nos e para os grupos sociais em que viveram ou vivem.

Com a modernidade e o advento da tecnologia e da informatização, o conceito de memória, para muitos, passou a representar a limitada e equivocada capacidade mecânica de armazenar dados, informações e torná-las acessíveis, quando necessárias, desprovidas de sentido e relevância. Na Educação, seja de crianças e adolescentes, ou de jovens e adultos, esse aspecto do uso da "memória" se evidenciou através de práticas tecnicistas, mecanicistas e bancárias, onde os sujeitos eram considerados "ocos", "vazios" e, portanto, precisavam repetir dezenas de vezes a mesma ação para memorizá-la e, por conseguinte, aprendê-la. Outras atividades sociais, como o trabalho, por exemplo, também foram influenciadas por esta relação entre memória e aprendizagem. Em muitas das obras de Paulo Freire é possível encontrar a crítica a esse modelo de educação no qual o estudante é entendido como um mero aprendiz à espera do professor detentor do saber e dirigente da sua aprendizagem. E ele enfatiza:

CIEJA Paulo Vanzolini. Foto: Maria Conceição/SME.

> "Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro." (FREIRE, 2005).

Acontece, porém, que nós seres humanos, ao longo de nossas vivências, acumulamos camadas de experiências afetivas que formam a nossa memória e que constantemente, em várias ocasiões, são acessadas voluntária ou involuntariamente pelos nossos sentidos. É de extrema necessidade afirmar neste breve ensaio o quanto as questões afetivas se fazem presentes e fundamentais nas aprendizagens. A psicologia social aponta o afetivo, e consequentemente a memória, como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo. Para Paulo Freire, "educar exige respeito aos saberes dos educandos e respeito é uma dimensão do afeto" (FREIRE, 1999) – e o afeto é acionado pela memória.

Portanto, considerando as especificidades da EJA e de seus sujeitos históricos, carregados de objetividades e subjetividades, de ricas e multifacetadas experiências e visões de mundo, cabe a nós, educadores e educadoras, compromissados com estes sujeitos e que se constituem, conforme categoriza Henry Giroux (1997), "professores intelectuais transformadores", construirmos uma relação dialética entre a memória, a história e os conhecimentos historicamente acumulados pela diversidade de culturas e gentes. Democratizar as relações de conhecimento e encaminhar a práxis educativa para projetos de fortalecimento da belezura e da potência da diversidade humana é papel de uma educação que se funda em bases éticas, estéticas, políticas e de justiça social. Esta práxis não apaga a necessidade de aprofundamento dos estudos pedagógicos que se disponham a refletir sobre o processo cognitivo de jovens e adultos, avançando para a práxis da andragogia.

Uma segunda chave conceitual de reflexão e que está diretamente ligada à memória é a Identidade Cultural, fruto de diferentes processos históricos a que foram submetidos os agrupamentos humanos ao longo do tempo. Nos dias atuais, as complexas transformações sociais forjadas pela globalização, modelo socioeconômico e cultural ao qual boa parte da humanidade está submetida, fazem com que os sujeitos destas sociedades, cada vez mais heterogêneas e de culturas cada vez mais híbridas, recorram à memória para resgatarem a herança identitária de outrora, ou seja, a memória se constitui em um fio condutor que proporciona aos sujeitos o seu sentimento de pertença sequestrado pelas demandas do capitalismo.

Educandas e educandos da EJA, na sua maioria oriundos da classe trabalhadora e por sua vez expostos à lógica de apagamento de suas identidades, trazem consigo essas memórias, muitas vezes adormecidas, outras vezes pulsantes e prontas para protagonizarem novas e ressignificadas experiências à luz dos tesouros identitários que possuem. Cabe à escola criar as condições efetivas para que as identidades culturais de jovens e adultos povoem os currículos de diversas e preciosas multiculturalidades.

Alguns pensadores apontam que a identidade de uma escola está na construção do seu currículo, como afirma Alice Casimiro Lopes:

> "... o grande tapete que é o currículo da escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes mais belas e menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola". (LOPES, 2006)

Assim, a forma como o educando e a educanda se veem – e como veem o mundo –, deve ser o ponto de partida e de chegada na construção do conhecimento. Numa concepção antropológica não nascemos humanos, ou seja, este processo é uma construção que se dá no contato com outros seres humanos, de forma que nossa identidade cultural vai se moldando, apresentando formas de comunicação, de trabalho, de moral e de tudo o que nos garante como humanos. Ao desprezar a identidade cultural corre-se o risco de desumanizar o indivíduo; já valorizá-la é abrir

portas para proporcionar o contato e a troca com outros universos culturais.

Toda essa profusão de identidade cultural, memória e afetos estão conectados à historicidade humana. É necessário apresentar o que a humanidade construiu ao longo do tempo e, tão importante quanto, desenvolver a criticidade de que os fatos marcantes para a sociedade ou para o indivíduo estão em permanente construção e não num passado longínquo. A História é o agora e cada um de nós é um construtor, embora não possamos fazê-la sempre como desejamos. Ter a compreensão de que todo indivíduo é um agente histórico é um dos principais desafios de uma educação que se propõe como zeladora dos Direitos Humanos, libertadora e emancipatória.

Todo processo educativo é um processo histórico, via de mão dupla: professor aprende enquanto ensina educandos e educandas ensinam enquanto aprendem. Vitor Henrique Paro nos traz uma reflexão importante acerca desta dualidade:

> "(...) O homem nasce com potencialidades infinitas para fazer-se humano-histórico, aprendendo a cultura disponível e formando sua personalidade, mas ele não faz isso naturalmente. É preciso a intervenção do educador. Este é o seu poder: a capacidade de levar indivíduos a se fazerem seres dotados de historicidade." (PARO, 2014)

Para ele, o poder do educador e da escola só serão legítimos se estiverem calcados em bases democráticas que se afastem do poder impositivo, ditatorial e se aproximem do poder da persuasão. Eis o que sugere:

> (...) A persuasão, na perspectiva do diálogo, como a entendemos, tem como peculiaridade seu caráter de incerteza. Quem se dispõe a persuadir deve sempre expor-se à possibilidade não apenas de não persuadir na direção que pretendia, mas também de ser persuadido na direção contrária. (PARO, 2014)

A Educação de Jovens e Adultos configura-se como uma modalidade que agrega aqueles que já possuem uma trajetória de vida, é composta pelas minorias excluídas das redes de proteção social e do direito à cidadania. Deve comprometer-se com o princípio filosófico de contemplar questões éticas que envolvam a temática da vida escolar pensada sob o signo da Democracia, atuando pela reivindicação do reconhecimento da diversidade, da pluralidade cultural, das identidades étnicas e de gênero bem como de classe social, além de dar garantias para que a razão e a sensibilidade afugentem quaisquer tipos de preconceito ou discriminação.

Para finalizar, cabe-nos sempre, numa perspectiva de teia de relações que se entrelaçam, navegarmos por um terreno extremamente fértil, porém complexo: o multiculturalismo. Como já discorremos acima, as sociedades fundadas em comportamentos e lógicas homogeneizadoras não são facilitadoras do debate sobre questões ligadas à diversidade como: racismo, preconceitos, LGBTfobia, machismo, xenofobia, dentre outros. A escola e seus sujeitos podem e devem reverter esses pressupostos e investir em uma práxis ancorada no multiculturalismo crítico, como "(...) um princípio orientador de uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e o pluralismo cultural" (CANDAU, 2002).

A escola, estruturada como está hoje, na maioria das vezes reproduz as relações de poder existentes na sociedade à qual pertence, ou seja, é um território carregado de tensões e disputas, materializadas em seus Projetos Políticos Pedagógicos que, por sua vez, dão vida aos currículos. É nesse espaço de disputa que coabitam sujeitos diversos, empoderados ou subjugados. Petronilha B. G. Silva e Luiz Alberto O. Gonçalves afirmam que:

> "Falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas

CIEJA Paulo Vanzolini. Foto: Maria Conceição/SME.

Quer saber mais sobre **multiculturalismo**? Leia "Multiculturalismo Crítico" de Peter McLaren. Assista ao vídeo sobre o livro "Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, de Moreira e Candau, no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=-4VRp0nfQtsM

> nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou por outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem. Isso significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores". (GONÇALVES e SILVA, 2002).

A luta por direitos encampada pelas Comunidades LGBTI+ é constituída de avanços e desafios. Num passado próximo, a homossexualidade já foi classificada como uma doença mental, um distúrbio psicológico e até mesmo perversão. Tal situação submetia homossexuais a uma série de "tratamentos" físicos e psicológicos, que tinham por objetivo reverter esse "desvio de sexualidade". Ainda hoje, a homofobia e a LGBTfobia são ingredientes de um cardápio indigesto nas sociedades modernas, basta lembrar que, somente em 2022, a transexualidade será efetivamente excluída do Catálogo Internacional de Doenças da OMS como doença ou distúrbio mental. Contudo, a luta por direitos, iniciada em meados do século XX, resultou em conquistas significativas para essas comunidades em algumas sociedades, como a promulgação de leis que consideram crimes as práticas discriminatórias e preconceituosas contra LGBTI+, equiparando aos crimes resultantes de preconceito por "raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional". (BRASIL, 1989).

No caso das pessoas com deficiência, o processo também foi carregado de tensões, exclusões sociais e muita violência. Ao longo de séculos, esses sujeitos sociais foram discriminados e até julgados como "endemoniados" e, por conta disso, sofriam abandono, exclusão do convívio social, castigos, humilhações e morte. Em muitos casos, por não possuírem condições de lutarem sozinhos por seus direitos, essas pessoas eram representadas por seus familiares, amigos e apoiadores. Dessa forma, foram conquistando avanços lentos, porém significativos, desde o final do século XIX e todo o século XX. No Brasil, a grande conquista veio em 2015 com a lei que estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania".

Mulheres, negros e negras, indígenas, migrantes e imigrantes também lutaram e continuam lutando pela garantia de serem considerados sujeitos de direitos. Cada um desses grupos vem deflagrando suas bandeiras de lutas, marcando território, comemorando conquistas, enfrentando retrocessos, perdendo vidas pelo caminho, mas nunca desistindo. A Lei de Cotas, a Lei Maria da Penha, a Lei nº 16.478 sobre a Política Municipal para a População Imigrante, as demarcações de terras indígenas, dentre outras, não são concessões de Estados e Governos, mas produto das lutas incansáveis desses grupos sociais.

Ainda há muito por fazer no campo da garantia de direitos a toda essa diversidade de sujeitos, mas, considerando as experiências históricas da pluralidade cultural, uma indagação se estabelece: Quais seriam as intervenções imprescindíveis e o papel destinado à Educação de Jovens e Adultos na reversão das desigualdades baseadas em diferenças de raça, de gênero, de sexualidade, de geração, de naturalidade etc.? Para Josinélia dos Santos Moreira:

> "... imaginar a educação de jovens e adultos sob a perspectiva do multiculturalismo crítico é refletir a respeito da diversidade e das identidades culturais de seus sujeitos. É lançar um olhar mais sensível para as especificidades dos sujeitos, reconhecendo que os educandos da educação de jovens e adultos, ao procurarem pela escola, trazem consigo, ainda, as marcas da exclusão e do abandono do sistema de ensino. Portanto, o grande desafio é o de estabelecer conexões entre os universos culturais destes e o universo da cultura letrada. Uma ação educativa nas classes de educação de pessoas jovens e adultas deveria, na ótica do multiculturalismo crítico, colocar em pauta de discussão a defesa por práticas pedagógicas que levem em conta a heterogeneidade e a diversidade cultural de seus alunos, trazendo as vozes dos sujeitos e suas identidades culturais para o centro do processo. É discutir a partir do ponto de vista das culturas existentes e não apenas da cultura dominante. (MOREIRA, 2011).

Com estes argumentos é possível superarmos uma visão assimilacionista do multiculturalismo, que apenas identifica a diversidade cultural, para uma prática educativa na EJA que nos convide ao multiculturalismo crítico, ou seja, à alegria cultural do encontro, mas que também cumpra com seus princípios norteadores de:

Inclusão, acolhendo a todos e todas independente de suas trajetórias;

Emancipação, construindo junto aos educandos e educandas o reconhecimento e a valorização de suas identidades; e, por fim, o desejo de:

Transformação de uma sociedade competitiva e alienada em uma comunidade mais justa, democrática e plural.

A Educação de Jovens e Adultos na EMEF Pres. Campos Salles:

uma experiência de resistência humana e solidária ao paraíso perdido brasileiro

Jeyjenne Galdino de Albuquerque e equipe da EJA
(EMEF Pres. Campos Salles - DRE IP)

"A paz é de todos ou não é de ninguém"

(Movimento Sol da Paz: Heliópolis Bairro Educador)

Introdução

Os desafios que se relacionam à educação pública no Brasil e, em especial, à EJA (Educação de Jovens e Adultos) são conhecidos e debatidos há décadas. Já em 1977, Darcy Ribeiro na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) denunciou: "Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos." Assim, a necessidade de termos no Brasil a Educação de Jovens e Adultos é a comprovação de que um projeto de educação pública universal foi posto em prática, mas em muitos pontos falhou. Nesse sentido, pode-se imaginar que a EJA é a melhor resposta para a superação destas falhas, oferecendo oportunidades de romper com este ciclo, atendendo àqueles que são tratados como invisíveis e que ao se aproximarem da escola novamente podem alcançar as ferramentas e habilidades necessárias para se sentirem parte da sociedade.

EMEF Hipolito da Costa. Foto: Daniel Cunha/SME.

É a partir deste quadro que este artigo será norteado, exemplificando como a EMEF Pres. Campos Salles apresenta uma forma de pensar a educação como um projeto emancipador dentro de uma perspectiva humanizadora e solidária.

A EJA no Brasil – um problema da educação regular

Diariamente, milhões de pessoas no Brasil buscam reconectar suas vidas com a educação formal na modalidade EJA. É o que revela o Censo Escolar da Educação Básica 2019, publicado em 31 de janeiro de 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no qual o Brasil tinha 3,3 milhões de estudantes matriculados na EJA em 2019.

As Diretrizes Curriculares Nacionais lançadas no ano 2000 definem a EJA como modalidade da educação básica "(...) e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e/ou suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação – o que representa conquista e avanço." (MEC, 2002, p. 17).

Neste universo, a EJA representa para muitos estudantes a chance de retomar algo que por muitos motivos lhes foi tirado no decorrer de suas vidas: o direito de aprender e frequentar a escola na idade regular. De acordo com Corral e Amorim (2004, p. 127), "a educação de jovens e adultos está configurada como um lugar de reencontros de tempos e espaços...". Nas palavras da ex-estudante Josefina Bispo Santana, "as pessoas deveriam se juntar e dialogar para entender o quanto a EJA contribui para os projetos da comunidade, não só da escola, mas de toda sociedade".

Assim, múltiplos desafios e oportunidades surgem dessa relação entre estudantes e professores para criar mecanismos que possam dar conta de superar o sentimento de exclusão que muitos estudantes trazem consigo.

Heliópolis, o bairro educador

Com este olhar, propomos analisar como essas interações ocorrem na EMEF Pres. Campos Salles, localizada no bairro de Heliópolis, com aproximadamente 1 milhão de metros quadrados e se localiza na região sudeste da cidade de São Paulo, a 8 km do centro. De acordo com a UNAS (União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e Região), em sua área, hoje vivem cerca de 200 mil habitantes, o que faz de Heliópolis uma das maiores comunidades de São Paulo.

O bairro é um marco na cidade de São Paulo de como a organização e participação social de seus moradores podem ajudar a superar as adversidades socioeconômicas, apresentando caminhos e alternativas que propiciem uma maior qualidade de vida, acesso à educação e ampliação dosw direitos humanos universais.

A história de Heliópolis remete aos anos 1960, quando a comunidade se organizava em torno da luta pela moradia. Desde então, a solidariedade vem sendo um marco das relações no bairro e em torno desse princípio se constitui a UNAS, por exemplo, e muitos direitos foram garantidos.

Com a vinda do diretor Braz Nogueira para a EMEF Pres. Campos Salles, em meados dos anos 1990, a relação entre a escola e a comunidade organizada se intensificou e deu início à construção da cultura da paz. Um dos maiores exemplos disso é a Caminhada Pela Paz, um evento anual no qual os estudantes e educadores das escolas e projetos sociais da região andam pelas vias e vielas da comunidade, reivindicando seus direitos e ocupando a rua como um espaço público de convivência e manifestação. Esta caminhada foi criada a partir da indignação dos educadores e da comunidade, em conjunto com a UNAS, pelo assassinato de uma estudante da escola.

Braz Nogueira nos conta que os laços entre a comunidade e a escola são tão fortes que, quando ele e o professor Orlando Jerônimo procuraram a UNAS para propor a caminhada, João Miranda (então presidente e líder comunitário) lhe disse: "se o Campos Salles está, nós também estamos".

Diante dessa perspectiva, a EMEF Pres. Campos Salles possui um papel preponderante e decisivo na construção da identidade e formação de cidadania dos moradores do bairro, pode-se dizer até que suas histórias se fundem e se alimentam mutuamente. Esta articulação entre escola e a comunidade organizada, se intensificou tanto que deu origem ao Movimento Sol da Paz, que hoje articula várias instituições, pessoas, saberes, culturas etc., em torno da busca pela transformação de Heliópolis através da cultura da paz e que se materializa no território na configuração de um Bairro Educador.

Evidentemente, essas mudanças não se deram de forma fácil e homogênea, sendo marcadas, sobretudo, pela luta ao reconhecimento dos direitos sociais e com a busca pela ruptura de um processo de violências e desigualdades que assolavam os moradores.

Deve-se destacar, na EMEF Campos Salles, a relação de apoio e participação na vida comunitária do bairro, uma nova abordagem trazida pelo antigo diretor da escola, Braz Nogueira, em meados dos anos 1990, de pautar toda a relação no Projeto Político Pedagógico, estabelecendo que:

- **Tudo passa pela educação.** A educação aqui é entendida como toda e qualquer prática de ensino e, principalmente, de aprendizagem. Nesse sentido, todos e todas são educadores(as), pois se aprende ao longo de todas as idades (não só na infância) e em todos os espaços (não só na escola).

- **A escola como centro de liderança na comunidade onde está inserida.** A escola, apesar de não ser o único local onde se faz educação, tem um papel fundamental no sentido de contribuir com o desenvolvimento integral das pessoas e da organização da comunidade.

- **Autonomia, responsabilidade e solidariedade.** Estes são os princípios éticos que devem pautar as relações entre as pessoas, não só na escola, mas fora dela também.

E, nesse sentido, os problemas considerados "da escola" se tornaram questões também da comunidade e os problemas "da comunidade" se tornaram parte essencial do currículo da escola.

Em depoimento à equipe de professores, Braz Nogueira contou que

> "tudo passa pela educação; isto veio da constatação de que as ideologias e religiões não davam conta de resolver os problemas da comunidade e que a única resposta possível seria a educação a serviço da construção de um ser humano mais justo e solidário. Assim, a escola passou a ser vista como centro de articulação com as lideranças propositivas da comunidade e o aluno como agente de transformação em sua família e comunidade, extrapolando as classes sociais e tendo a educação como maior força para a luta por direitos...".

Dessa forma, a construção do PPP buscava superar a segregação do bairro pela cidade, amparado pelas ideias de Paulo Freire que instiga uma prática educadora humanizadora, tendo como pano de fundo central o despertar da autonomia e protagonismo de suas vidas e que estava em consonância com a gênese de Heliópolis pela luta da posse de terras, reconhecendo seus moradores como cidadãos, os quais deveriam exercer seus direitos com autonomia, responsabilidade e solidariedade.

Um outro momento de mudanças substanciais na escola foi em 2007, quando o conselho da escola decidiu fortalecer o PPP, partindo de uma ideia transformadora: derrubar as paredes da escola estabelecendo como foco principal e característico das relações o trabalho coletivo.

A derrubada das paredes físicas das salas de aula também derrubou paredes simbólicas, pois buscava acessar o estudante como ser humano real e concreto, estabelecendo, assim, o desenvolvimento de uma cultura que fosse capaz de entender que toda construção é coletiva e que deve orientar o indivíduo para alcançar a plenitude de suas potencialidades e o entendimento de que a maior arma de resistência é o diálogo

EMEF Eurico Gaspar Dutra. Foto: Adriana Caminiti/SME.

EMEF Pres. Campos Salles – EJA: da escuta ativa dos professores ao protagonismo dos estudantes

A grande inovação de prática pedagógica na EMEF Pres. Campos Salles foi a divisão dos estudantes em etapas em que, reunidos em salões de estudos, sentavam-se juntos em grupos de quatro estudantes e realizavam as atividades em roteiros interdisciplinares.

De acordo com professores que vivenciaram esse processo, tal mudança foi acompanhada de muitos desafios e de estranhamento, tanto por parte dos estudantes, quanto dos docentes. Tudo era novo e não havia fórmulas ou referências para, por exemplo, construir os roteiros de estudos.

A fim de dar conta desse desafio, a escuta se tornou a principal prática da escola corroborando com o que diz Paulo Freire diz:

> Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a fé com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.... O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 2008, p.43)

Para tanto, os professores passaram a apoiar-se na interdisciplinaridade e perceberam que era necessário fazer uma desconstrução do academicismo, tantas vezes distante da realidade da escola, para interagir com os estudantes. Essa nova dinâmica estreitou as relações e tornou o diálogo a atividade essencial dentro dos salões.

Se por um lado os professores tinham que estudar mais, retomarem e se apropriarem de conteúdos de disciplinas fora da sua licenciatura (o roteiro traz atividades de todos os componentes curriculares de forma articulada) para dar conta de todo o salão, por outro, passaram a aprender junto com seus estudantes a fim de despertar a autonomia e protagonismo coletivo de trabalho, tendo como resultado uma construção significativa do conhecimento.

Mais importante ainda, essa aproximação entre estudantes e educadores ensinou o respeito aos diferentes saberes que cada um tem, considerando suas culturas, e se configurou como espírito colaborativo, servindo de apoio e base para as interações dentro de seus grupos de estudos, numa perspectiva de solidariedade e responsabilidade por todos.

Um dos momentos em que isso se concretiza na escola é quando na EJA se faz o "Café Filosófico", momento em que são debatidos temas importantes da comunidade, do país ou mundo, ao final do qual há uma confraternização na qual se compartilham alimentos e visões de mundo.

Uma característica marcante de valorização do estudante como partícipe na tomada de decisões é durante a elaboração dos roteiros de estudos, em que é feita uma assembleia no início de cada semestre e os estudantes apontam temas de seu interesse de aprendizado. Os professores, então, buscam articulá-los com o Currículo da Cidade, o qual ganha sentido para os estudantes e passa a ser algo vivo e próximos de seus anseios.

Esta disposição para a escuta do outro exigiu uma transformação muito mais profunda do que se imagina por parte do educador, o qual, agora, sai concretamente do seu papel de "centro das atenções", como mostra o relato da professora Mabel Albuquerque:

EMEF Hipolito da Costa. Foto: Daniel Cunha/SME.

> "Ao longo destes 12 anos muitos paradigmas foram quebrados. Muitos professores não se adaptaram e foram saindo do projeto, outros muitos foram chegando encantados com a proposta e em seguida se decepcionaram por acreditarem que poderiam ser protagonistas de algo e foram embora. Na verdade, não entenderam que se havia um protagonista era o estudante (...); por isso, formamos a comissão dos salões com os estudantes que eram a corporificação dos princípios do projeto."

Para ilustrar este quadro, colheram-se alguns depoimentos das ex-estudantes Fernanda Aparecida da Silva, Juliana da Silva Alves, Terezinha de Jesus Alves Costa e Josefina Bispo Santana. Todas apontaram como grande diferencial a proposta de realizar as atividades em grupo nas mesas de estudo, pois "um apoiava o outro" e as dificuldades que muitos traziam após tantos anos afastados da educação formal eram superadas pela solidariedade entre os pares e os professores. Ainda, afirmam que foi no Campos Salles que aprenderam, com a mediação e apoio dos professores, a dialogar para superar os conflitos, tanto no cotidiano da própria escola, quanto na vida pessoal, familiar e também no trabalho: "aprendemos a escutar e conviver com as diferenças... nós saímos da escola aprendendo a trabalhar em grupo".

Nas palavras de Fernanda, "meu sonho começou no Campos Salles, hoje eu dei seguimento nos estudos, estou terminando o ensino médio e faço curso de enfermagem para ter uma profissão". Já Terezinha cita que foi na escola que começou a valorizar a cultura e o lazer como direitos: "participar dos teatros na escola era maravilhoso, sem falar nas visitas culturais a outros lugares, teatros e parques".

Aqui destacamos a parceria da antiga gestão do CEU Heliópolis Profª Arlete Persoli, que sempre apoiou de forma estreita e participativa as propostas de atividades para a EJA e demais estudantes da escola. Na verdade, a criação do CEU é o resultado da história de lutas e conquistas da comunidade de Heliópolis, tendo como articuladores a EMEF Pres. Campos Salles, a UNAS e o Arquiteto Ruy Ohtake para concretizar o espaço voltado à educação, com lazer e infraestrutura adequadas à população.

A estudante Josefina afirma, com convicção:

> "Minha experiência foi um período de aprendizado diferente e envolvente. Nunca me senti tão acolhida e querida. Lá eu fui notada, integrada e respeitada como pessoa e aprendi a ouvir mais as pessoas... que o outro também importa, percebi que assim o aprendizado acontece de forma mais significativa".

Para os estudantes, estudar na EMEF Campos Salles é algo que interfere diretamente em suas vidas e na comunidade, como afirma a estudante Juliana:

> "Participei da caminhada da paz, levei minhas filhas também e posso afirmar que foi uma das sensações melhores que pude sentir na vida. A comunidade recebe uma energia positiva quando veem pessoas lutando, querendo a paz, não só em nossa comunidade, mas em todo lugar... quando a caminhada da paz sai do Campos Salles, com vários estudantes de diferentes escolas, emociona os moradores e eles ficam sensibilizados com a paz".

Campos Salles na pandemia

Atualmente, a EMEF Pres. Campos Salles possui 251 estudantes matriculados na EJA e, nem bem começou o ano letivo, todos os parâmetros tiveram de ser repensados, a partir da suspensão das aulas presenciais, por conta da pandemia do novo coronavírus e a orientação por parte da SME (Secretaria Municipal de Educação) de que o processo de aprendizagem deveria ser embasado agora pelo ensino remoto.

Se nas aulas presenciais é preciso se reinventar todos os dias para alcançar as premissas do projeto da escola, agora surgem novos elementos

EMEF Hipolito da Costa. Foto: Daniel Cunha/SME

que vão repercutir concomitantemente aos já conhecidos desafios da educação de jovens e adultos.

Esse momento, apesar das dificuldades, tem se mostrado uma oportunidade ímpar de crescimento e fortalecimento do vínculo com os estudantes e comunidade, bem como de efetivação do PPP da escola e potencialização da cultura da paz. Assim, a tutoria já estabelecida como prática da escola anteriormente teve de ser ressignificada; os professores organizaram-se numa perspectiva de acolhimento humanizador, contatando seus estudantes, tranquilizando-os nesse momento de extrema delicadeza e vulnerabilidade social que as famílias estão enfrentando com a pandemia da COVID-19 e também devido à grave crise socioeconômica que o país e a cidade de São Paulo (epicentro da pandemia no Brasil) estão enfrentando.

Desse acolhimento surgiram práticas que estreitam os laços com a comunidade e que atendem às necessidades dos estudantes, por exemplo: os professores passaram a orientar os estudantes sobre como obter os auxílios econômicos oferecidos à população de baixa renda pelos órgãos governamentais; encontrar tratamento para aqueles que foram acometidos pela doença no sistema de saúde municipal e estadual, além de orientar para o encaminhamento às entidades parceiras históricas da escola, as quais atuam diretamente organizando o atendimento e suporte social comunitários, como a UNAS, por exemplo.

Uma alternativa para centralizar essas informações foi a criação de um site da escola com tutoriais e orientações para essas demandas, bem como a disponibilização dos links para acesso ao material "Trilhas de Aprendizagem", desenvolvido pela SME e que deveria ter sido entregue a todos os estudantes da rede, mas que, por questões de logística, ainda não alcançou sua distribuição geográfica de maneira equitativa.

Mesmo nessa conjuntura, as práticas pedagógicas continuam tendo como referência o PPP da escola, os professores estão produzindo roteiros de estudo a partir do material disponibilizado pela SME – "Trilhas de Aprendizagem" –, mas, na visão dos docentes, os estudantes da Campos Salles já estão acostumados com essa forma interdisciplinar de estudar que prioriza a autonomia, facilitando a adaptação para este momento.

"A paz é de todos ou não é de ninguém"

Considerações finais: a educação como ação concreta de solidariedade

A educação se constitui como ação concreta de solidariedade do território de Heliópolis. Neste sentido, conforme o geógrafo Milton Santos:

> O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2008, p.47).

Dessa forma, as relações constituídas dentro da EMEF Pres. Campos Salles e instrumentalizada por seus atores (professores, gestores, funcionários, colaboradores e estudantes) com o bairro de Heliópolis são determinantes para o processo de mudanças que caminha continuamente, o qual se reinventa e ressignifica para dar conta das novas realidades e demandas, tornando vivo o projeto da escola que se efetiva e corrobora a materialização da paz como parte indissociável do território.

Assim, a cultura da paz está presente em toda trajetória e não seria diferente neste momento turbulento do mundo, do Brasil, da cidade de São Paulo e da comunidade. A caminhada da paz, que é um marco regulador dessa relação comunitária, não pôde se efetivar fisicamente por conta das questões de saúde, mas nem por isso está de fora do debate e da vivência dos educandos.

Os professores conseguiram manter viva essa chama através da proposição de um roteiro de estudos que retoma a origem e o significado da caminhada, seus atores e agentes participativos como o Movimento Sol da Paz, a UNAS e a população do bairro. Mais do que nunca, o lema "A PAZ É DE TODOS OU NÃO É DE NINGUÉM" permanece como a perspectiva norteadora dos anseios da vida escolar, comprovando que a mensagem da paz pode ter várias mãos para escrevê-la, mas deve ser cultivada e vivenciada por todos.

A educação é a maior ferramenta para resistência às injustiças sociais, pois possibilita forjar uma identidade de lutas e conquistas e, principalmente, tornar-se também uma ação concreta de solidariedade.

Gênero e transcidadania

Maria Adélia Gonçalves Ruotolo
(CIEJA Paulo Emilio Vanzolini - DRE IP)

Roselane Maria da Silva
(EMEF Olavo Fontoura DRE IP)

CIEJA Paulo Vanzolini. Foto de Adriana Caminitti/SME.

Os seres humanos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero têm o direito de desfrutar plenamente de todos os direitos humanos.[2]

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática".[3]

Estas palavras do mestre e Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, definem o papel do Educador diante do processo de transformação social.

2 Princípios de Yogyakarta: Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Direito 1, 2007; Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf >Acesso: jun/2020

3 Freire, P. A Educação na Cidade. p. 58, São Paulo: Cortez, 199

Estamos na segunda década do século XXI. Crescemos, e ainda vivemos, em uma sociedade preconceituosa e conservadora que normatiza o ser humano de forma binária (masculino/feminino). Essa cultura de conservação social reflete, no ambiente escolar, situações de intolerância com o outro, tornando frágeis as relações interpessoais.

Na escola aprendemos desde a infância que existiam apenas dois gêneros: o feminino e o masculino. Essa visão binária do ser humano é uma produção cultural e social que perpassa normativas criadas biopoliticamente, geradoras de desigualdades e intolerâncias.

A identidade das pessoas LGBTI+[4] contraria essa visão binária feminino/masculino – homem/mulher. São pessoas que se identificam, quanto ao gênero, de acordo com o desenvolvimento biopsicossocial manifestado durante a vida.

As pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans, no entanto, ainda são excluídas de muitos espaços públicos e privados, por uma parcela significativa da sociedade, que lhes nega o direito de reconhecimento e respeito social.

Romper com esses conceitos e "pré"-conceitos, desestabilizando o conservadorismo social, é uma das funções das Políticas Públicas que envolvem a Educação.

> A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.[5]

O Programa TransCidadania é uma dessas políticas. Envolvendo diferentes secretarias da cidade de São Paulo, incluindo a Secretaria Municipal de Educação (SME), no atendimento da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa foi um dos caminhos para instrumentalizar todas e todos para atuarem de forma efetiva na transformação social.

29 de janeiro. Seria um dia como outros do ano, até 2004. Nesse ano, o Congresso Nacional recebeu um grupo para falar sobre a "vida real" das pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans. Nessa ocasião, a luta pelos direitos de "SER" ganhou VISIBILIDADE.

CIEJA Paulo Vanzolini. Foto de Maria Conceição/SME.

A data de 29 de janeiro tornou-se o Dia Nacional da Visibilidade TRANS. Um marco histórico na luta de milhares de pessoas pelo direito de serem visíveis na sociedade, tendo respeitada sua identidade de gênero.

Após 11 anos, no dia 29 de janeiro de 2015, foi lançado oficialmente, na cidade de São Paulo, o PROGRAMA TRANSCIDADANIA, de cunho intersecretarial, coordenado pela Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), o qual ultrapassou as barreiras políticas e sociais, tornando-se um modelo de Política Pública para a inclusão social de todas e todos.

O Programa TransCidadania é inédito, único, inovador, reconhecido internacionalmente. Criado para atender pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans, constitui um marco histórico no que diz respeito às Políticas Públicas e às ações voltadas para o combate ao preconceito e à violência, motivados, principalmente, pela transfobia.

As pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans possuem uma história de vida pautada por exclusões dos espaços de direitos e, principalmente, dos espaços escolares.

> Essas pessoas foram excluídas de quase todos os processos sociais, sobretudo de educação e trabalho. São pessoas que tentaram estudar, tentaram trabalhar, mas esse direito foi sonegado em função das condições conhecidas de muito preconceito e muita violência da sociedade. [6]

4 LGBTI+: LGB – Lésbicas, Gays, Bissexuais – refere-se à orientação sexual; TI+ - Transexuais e Travestis, Intersexuais, + = assexuais e aliados – refere-se ao gênero.

5 Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 de dezembro de 1948. Artigo 26º. § 2. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html Acesso: jun/2020.

6 Palavras do ex-prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, no lançamento do TransCidadania. Disponível em: http://www.capital.sp.gov.br/noticia/programa-transcidadania-oferece-oportunidades-a Acesso: jun/2020.

O TransCidadania mudou esse quadro oferecendo às pessoas beneficiárias do Programa oportunidades de aumentar o nível de escolaridade e autonomia financeira, mediante a transferência de renda associada à participação nas atividades propostas pelo programa. Estruturado de forma multidisciplinar e intersetorial, aliando Educação de Jovens e Adultos, qualificação e capacitação profissional, renda, cuidados com a saúde, assistência jurídica, psicossocial e outros setores municipais, o Programa busca garantir a dignidade às pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade".[7]

A base do TransCidadania e seu sucesso está nas parcerias intersecretariais que formam uma rede de proteção, envolvendo diferentes setores – SAÚDE, TRABALHO, EDUCAÇÃO, ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, PROTEÇÃO À MULHER.

O Programa TransCidadania representa a recuperação dos direitos que foram negados às pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans garantindo o direito à Educação Básica e o respeito à identidade de gênero e ao uso do nome social.

Nome social x nome civil

O nome é um dos direitos primários da pessoa humana. É o primeiro atributo de identificação da pessoa no meio familiar e social em que vive.

Recebido, oficialmente, logo após o nascimento, a escolha do nome está vinculada à identidade de gênero relacionada à questão biológica, ou seja, aos padrões de uma sociedade que define gênero de forma binária: homem/ mulher. Esse nome civil, registrado nos órgãos públicos, utilizado nos documentos oficiais (RG, CPF, Carteira de trabalho, registro escolar e outros) acompanha a pessoa durante sua vida. É a forma como é reconhecida perante a sociedade.

O uso do nome civil, entretanto, pode constituir-se em fator de constrangimento e, consequentemente, de exclusão do meio social para as pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans, uma vez que não corresponde à identidade de gênero com a qual se reconhecem. É importante compreender que essas pessoas constroem sua identidade, podendo interferir no próprio corpo.

> Identidade de gênero: experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos".[8]

O respeito pela identidade de gênero é o reconhecimento de que os direitos de cidadania das pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans são assegurados. Para isso, é essencial garantir o direito ao uso do nome social, o nome "escolhido" com o qual se identificam, se reconhecem como pessoas.

Violar esse direito é negar o direito de "SER"

A assinatura, em 28 de abril de 2016, do Decreto nº 8.727, estabeleceu a legalização do direito ao uso do nome social, nos documentos oficiais (crachás, fichas e publicações no Diário Oficial da União - DOU), no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

> Art. 3º Os registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão conter o campo "nome social" em destaque, acompanhado do nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos.
>
> Art. 4º Constará nos documentos oficiais o nome social da pessoa travesti ou transexual, se requerido expressamente pelo interessado, acompanhado do nome civil.[9]

A Prefeitura de São Paulo, com a assinatura do Decreto nº 58.228, de 16 de maio de 2018, ampliou as ações de proteção às pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans com alterações nos Decretos nº 55.874, de 29 de janeiro de 2015, que instituiu o TransCidadania, e nº 57.559, de 22 de dezembro de 2016, sobre o uso do nome social na Administração Pública Municipal:

7 Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 de dezembro de 1948. Artigo 1º. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html >Acesso: jun/2020

8 Princípios de Yogyakarta: Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007; Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf Acesso: jun/2020

9 Decreto nº 8.727/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm Acesso: jun/2020

> Os decretos que foram alterados, assim como as parcerias que firmamos hoje, significam mais um importante passo contra o preconceito. Mas ainda há muito a ser conquistado e vamos continuar lutando com esse objetivo. [10]

Esse Decreto instituiu o mês de janeiro como Mês da Visibilidade Trans, a ser comemorado no dia 29, e determinou que todos os órgãos da administração pública municipal devem fixar uma placa com a mensagem:

Aqui respeitamos o seu nome social

O uso do nome social na Rede Municipal de Ensino é regulamentado pela Resolução CME/SP nº 02/19, de 01 de agosto de 2019, que dispõe nos artigos:

> Art. 4º - O nome social deverá ser respeitado no trato social, evitando qualquer tipo de constrangimento com a utilização do respectivo nome civil.
>
> Art. 5º - Nos documentos internos deverá constar apenas o nome social, escolhido e indicado pelo estudante no momento do requerimento.
>
> Art. 6º - No histórico escolar, no certificado de conclusão, no diploma, em atestado de frequência e em outros documentos oficiais, deverá constar, em destaque, o nome social escolhido e indicado pelo estudante no momento do requerimento e, logo abaixo, o nome civil.

Essas leis representam grandes avanços na luta das pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans por seus direitos de cidadania, promovendo o resgate da dignidade da pessoa humana, coibindo situações de constrangimento no convívio social.

O direito de "SER": Educação e TransCidadania

O direito à Educação é muitas vezes NEGADO às pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans. Por quê? Simplesmente porque são pessoas que não se identificam com as normas de gênero construídas pela sociedade. Em suas histórias, estão presentes o descaso, o abuso, o abandono, a violência e, principalmente, a transfobia. E a Escola sendo parte desses processos opressores.

O Programa TransCidadania impactou de forma positiva, não apenas as pessoas beneficiárias, mas também toda a comunidade escolar.

Para as pessoas participantes do Programa, o retorno à escola representa a esperança de novas conquistas, de construir ou renovar sonhos, de ter voz, de ser visível para o mundo.

Para as escolas que oferecem a modalidade EJA, o Programa representa um processo de reinvenção e reconstrução das práticas pedagógicas, bem como das relações entre escola e estudantes no processo educativo.

O Programa TransCidadania veio mostrar que a escola, como ambiente de relações interpessoais e de aprendizagens, precisava ser repensada, reavaliada. Os espaços físicos exigiram ressignificação de forma a romper com as normatizações binárias da sociedade: MASCULINO/FEMININO – HOMEM/MULHER – MENINO/MENINA – AZUL/ROSA.

Ao chegarem ao CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, uma das primeiras escolas a receber o Programa TransCidadania, os olhares desconfiados, cheios de dúvidas e incertezas eram visíveis no momento da matrícula. Marcas de exclusão familiar, social e escolar.

Seus relatos denunciavam o medo de que experiências traumáticas pudessem novamente acontecer. Eram pessoas que não davam crédito à instituição escolar, não reconheciam neste espaço uma oportunidade de aprendizagem e transformação. Viam o Programa como algo momentâneo. Toda a atenção demonstrada pela equipe escolar seria de "fachada e logo mostraria sua real imagem opressora":

> *– Sejam bem-vindas! Sejam bem-vindos!*
>
> *– Hã! Sejam bem-vindas, agora! Quero ver depois.*[11]
>
> *"Achava que era só conversa".* [12]
>
> *"Como falar de um futuro se eu não tinha caminho nenhum. Eu me sentia muito mal... A única forma de trazer comida para casa era ir para a rua".* [13]

10 Declaração do Prefeito de São Paulo, Bruno Covas. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/prefeitura-de-sao-paulo-amplia-acoes-em-favor-da-populacao-lgbti Acesso: jun/2020

11 Comentário de uma estudante, no dia da matrícula, após a saudação de acolhimento.

12 Comentário da estudante Valeryah Rodriguez, ao saber do TransCidadania. Disponível em: https://igay.ig.com.br/2015-04-07/aluna-diz-que-transcidadania-salvou-sua-vida.html Acesso: jun/2020

13 Transcrição do depoimento da estudante Aline Marques do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UGVJ-4L5huLY Acesso: jun/2020

"O que hoje em dia chamam de bullying. ...passei por muitas situações, hã, chatas... E acabei abandonando a escola. [...] Transfobia nossa de cada dia. [..] Na verdade, eu nem pensei em emprego aqui em São Paulo porque do jeito que as pessoas olham pra gente não tem nem como chegar lá [...] Te olham assim... com repulsa. Eu já vi mãe tirando até criança de perto. [...] Éramos vistas como aberrações, como monstros". [14]

No dia-a-dia da escola passou-se a prestar cada vez mais atenção em detalhes que poderiam trazer maior acolhimento e compreensão de todas e todos que a ela retornavam. à escola. O diálogo constante, o respeito às aprendizagens e vivências, os momentos em que estudantes tornam-se professores... Essas ações fizeram e fazem toda a diferença.

Os vínculos construíram-se em pouco tempo.

A alegria e o entusiasmo de todas e todos fizeram-se ver e ouvir, nos corredores, nas salas de aula, nas conversas com a equipe escolar... sem medo.

Cadernos bem cuidados surgiram, enfeitados, com decalques e purpurinas nas páginas; um comprometimento com os projetos da escola e, especialmente, um ambiente de solidariedade e proteção mútuos, tornaram-se, aos poucos, realidade.

E, qual banheiro usar? Não é mais um obstáculo.

"VOCÊ É LIVRE PARA USAR O BANHEIRO CORRESPONDENTE AO GÊNERO COM QUE SE IDENTIFICA"[15]

Na medida em que a equipe escolar engajava-se nas lutas pelos direitos das pessoas travestis, mulheres transexuais e homens trans, fortaleciam-se os vínculos com estudantes – as Paradas LGBTI+, discussões na Câmara de Vereadores de São Paulo sobre a inclusão da palavra "Gênero" no PME, entre outras –, a equipe docente e os estudantes seguiam participando e lutando juntos.

Na Câmara, presenciou-se a indignação e o sofrimento na manifestação de um jovem, quando um dos vereadores se referiu à identidade de Gênero classificando-a como doença. "Se é doença, me cure! Por favor, me cure!"

Num cenário de muitas lutas e conquistas, a Classificação Internacional das Doenças (CID), traçada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio de uma decisão do Conselho Federal de Medicina (CFM), em 1985, deixou de classificar os comportamentos ligados às pessoas LGBTI+ como doença.

CIEJA Paulo Vanzolini. Foto de Adriana Caminitti/SME.

Nestes seis anos, com o Programa TransCidadania, no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, aprendeu-se muito mais do que se ensinou.

A convivência com estudantes travestis, mulheres transexuais e homens trans, traz oportunidades constantes de repensar o "ser" educador e construir um novo "SER" mais humano e solidário. Acolhimento, Cuidado, Diálogo... São ações que transformam todas e todos.

"Eu não tinha mais vontade de viver. Este programa, esta escola, mudou minha vida". [16]

"Meu nome é Brenda. Eu sou uma mulher trans, né. Eu sou do Estado de Sergipe. Eu parei de estudar já há 24 anos por motivo da homofobia [...] e entrei nesse projeto TransCidadania. Que eu não imaginava estudar [...] E conheci essa escola Paulo Emílio Vanzolini na qual terminei o Ensino Fundamental... ... Eu me senti em casa. Eu tinha prazer de falar assim "Hoje eu vou para a escola." [...] Eu sou muito feliz. [...] Muito obrigada". [17]

14 Transcrição do depoimento da estudante Rafaela Vieira do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UGVJ4L5huLY Acesso: jun/2020

15 Campanha "Libera meu xixi". Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: https://www.ufjf.br/arquivodenoticias/2015/11/libera-meu-xixi-ufjf-lanca-campanha-em-prol-do-respeito-a-diversidade/ Acesso: jun/2020

16 Depoimento pessoal da estudante Leca, do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, 2015.

17 Transcrição do depoimento da ex-estudante do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini. Escola de Gestão e Contas d TCM/SP. Mesa Redonda - Mulheres: Desafios Atuais. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oB3EovtBXe0 Acesso: jun/2020

Juvenilização na EJA

Margarete Aparecida da Silva
(EMEF Jorge Americano - DRE CL)

Marleide Lourenço dos Santos
(EMEF Thereza Maciel de Paula - DRE SM)

Walkiria dos Santos
(EMEF Hipolito José da Costa - DRE JT)

"O que importa na vida não é ponto de partida, mas a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher."

Cora Coralina

EMEF Benedito Calixto. Foto: Daniel Cunha/SME.

A Educação é um direito fundamental que corrobora não somente o desenvolvimento do país, mas também os indivíduos que o compõem. Em sua acepção, a palavra educação, com origem do latim "Educare", significa "educar, instruir" e "criar". Logo, o que é um indivíduo sem a possibilidade de criar? Ou melhor, o que é de uma nação sem meios de evoluir?

Não caberá a esta reflexão historiar sobre a Educação no Brasil, mas sabemos que em 2019 o país atingiu recorde nos índices de desigualdade social com números, até então, classificados como marca histórica de 1989. Levando em consideração as mudanças nos registros dos últimos sete anos, o Estudo da /Fundação Getúlio Vargas (FGV) – baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC), do IBGE, e no índice de Gini (medidor global de desigualdade) – revela que mais de 27% da renda está nas mãos de apenas 1% da população, caminhando lado a lado com 33% da população que vive em situação de pobreza. Sim, são mais de 3,6 milhões de novos pobres.

A necessidade de sobrevivência, somada à pobreza, constrói o pesadelo que afasta cada vez mais os jovens do ambiente escolar e aumenta o GAP no desenvolvimento social da nossa população. De acordo com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dos 10,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que deveriam estar na escola, 2,8 milhões saem todos os anos.

Um dos fatores de maior impacto é a inserção no mercado de trabalho de forma precoce (muitas vezes, devido à necessidade de complemento de renda e sustento da família). Muitos jovens não possuem condições mínimas de alimentação, vestuário ou higiene para frequentar a escola com dignidade, nem estrutura em casa para a execução dos deveres escolares (internet e livros, por exemplo), gerando uma tendência à desvalorização do estudo (devido a seu retorno gradual) e falta de interesse nos benefícios incorporados ao hábito de estudar.

O objetivo destas reflexões não será de quantificar evasões e suas inúmeras consequências, mas de "abrir o diálogo" para a socialização entre o jovem e a instituição que muitas vezes o exclui, bem como parear hipóteses para uma convivência democrática entre os jovens e outros atores da EJA, por meio do acolhimento e respeito, da dignidade e valorização de espaços, para que consigam articular e reconhecer-se pertencentes ao processo educativo, pois evidenciamos um número crescente de jovens estudantes inseridos nessa modalidade de ensino.

Esses estudantes são advindos do ensino regular e, em sua grande maioria, frequentadores da escola desde a educação infantil, ou seja, inseridos na vida escolar na idade e tempo certos. Sendo assim, precisamos nos aprofundar e analisar quais motivos os levam a não concluírem seus estudos dentro da idade/série correspondente.

São vários os motivos que culminam na migração de jovens para a Educação de Jovens e Adultos: evasão escolar, indisciplina, relações interpessoais, trabalho, mudanças de município, problemas de aprendizagem, desajustes sociais ligados à negligência familiar, problemas e fatos da vida, entre outros. Por algum motivo esses jovens não tiveram sucesso na escola regular e, um outro fator que muito contribui para isso, é que as escolas oferecem conteúdos curriculares pouco interessantes, não estão abertas ao acolhimento, não produzem espaços para debates ou atividades culturais que agreguem, não oferecem intervenções em seu território, enfim, não fazem com que os jovens sintam-se protagonistas de seu espaço.

Para Carrano,

> "...enfrentar o desafio disso que temos chamado de "juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os "jovens da EJA"..."

E que fenômeno é este que caracteriza a Modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA no século XXI? O que causou a exclusão destes jovens da escola regular? Como a escola pode auxiliar na recuperação destas trajetórias e inseri-los nos territórios? Como os professores podem auxiliar e ajudar nesta trajetória de inserção aos bancos escolares? Como as redes de proteção e políticas públicas podem auxiliar efetivamente estes jovens? O que fez com que este jovem evadisse do ensino regular e optasse pela Educação de Jovens e Adultos?

Assim, constata Brunel (2008, p. 17),

> que houve uma mudança na faixa etária dos(as) estudantes da EJA, pois "atualmente, percebe-se uma procura cada vez maior, principalmente dos jovens, por esta modalidade da Educação Básica, e é possível notar que o perfil do aluno mudou com o decorrer do tempo".

E, mais, a EJA é uma modalidade embasada nos princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013, cujo princípio é nortear a reparação de uma dívida social, oportunizando enfrentar o fracasso escolar – consequência da não

apropriação do aprendizado escolar –, o que refletia em reprovações contínuas e até o abandono dos bancos escolares, impactando o futuro dos estudantes, visto que, a falta de escolaridade dificulta sua inserção social com qualidade.

Patto (1999), ao realizar uma análise sobre os determinantes histórico-culturais dos fenômenos educativos, conclui que a escola é corresponsável pelo fracasso escolar, rompendo com as perspectivas individualizantes dominantes na época. A autora apresenta ainda três causas para o fracasso escolar em estudantes das camadas populares: as suas condições de vida; a inadequação da escola pública em lidar com esse estudante real; e, por parte dos docentes, a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade social dos estudantes, fruto do abismo cultural existente entre professor e estudante. No entanto, a culpabilização individual ainda é persistente nas práticas educativas atuais, tornando invisível, sobretudo, o ônus do professor no processo de ensino e aprendizagem, no qual a responsabilidade é mútua.

A EJA tem inquestionável importância social na vida de quem a procura para novas possibilidades de melhoria de vida. Segundo Gomes (2016),

EMEF Benedito Calixto. Foto: Daniel Cunha/SME.

atribui-se à EJA estas três funções: "função reparadora, quando é oferecida uma escola de qualidade; equalizadora, quando permite ao indivíduo sua entrada no sistema educacional; e qualificadora, quando propicia novos conhecimentos".

Para tanto, a EJA deverá ter a proposta de repensar o seu público como sujeito atuante, valorizando os seus saberes. Muitos jovens já trabalham e sonham com condições melhores de vida para si e suas famílias, pretendem com o estudo melhorar a sua condição social e financeira, e, com isto, abrir espaços de comunicação e trocas entre estes sujeitos (jovens e adultos), potencializar as atribuições no sentido do saber, evitando a evasão escolar. Serão estes jovens os interventores em suas comunidades, pois sonham com o futuro que envolve trabalho, entrada em uma universidade e principalmente dignificação social.

É a partir da valorização do contexto sociocultural, do repertório de vida destes jovens que o processo ensino-aprendizagem irá se concretizar. O verdadeiro sentido do conhecimento agrega-se vivo, torna-se ressignificativo na EJA como ferramenta de reconstrução educacional e social, e cabe ao professor estar aberto e disposto para desvendar histórias. Segundo Behrens (2010, p. 62) considera que seu papel docente é de "[...] ultrapassar a mera reprodução para a produção do conhecimento, buscando opções didáticas metodológicas que caracterizem uma ação docente compatível com as exigências e necessidades do mundo contemporâneo".

Diante do fato de muitas turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, não serem mais compostas por um público mais velho (donas de casa, idosos, pais de família), temos necessidade de refletir sobre o nosso fazer enquanto escola. Cabe à comunidade – gestão, docentes, servidores, ter um olhar diferenciado para este público, tanto na prática docente, como no acolhimento deste público, cujos atores sentem-se "fora de contexto", com suas identidades não valorizadas. Esta situação escancara ainda mais a margem de desigualdade social e culpabiliza esses sujeitos pelo insucesso na vida escolar. O jovem não tem acesso a deixar suas marcas, suas vontades; deixa de ser ouvido e, por isso, não consegue integrar-se socialmente, devido à ausência de escutas produtivas o que o leva, consequentemente, à criação de conflitos.

Percebe-se que alguns estudantes mais velhos e professores acreditam que estes jovens vieram simplesmente para desestruturar a ordem subjetiva do espaço; mas como inserir estes jovens e valorizar sua trajetória de vida? Mas por que isto ocorre? Como a escola enquanto currículo vivo poderá ajudar e proporcionar uma educação humanizadora, significativa e afetuosa? O jovem dentro do seu território tem uma cultura agregada ao seu grupo social, o que provoca um curto-circuito com os valores das instituições (família, escola); e a escola, principalmente, não se apropria deste diálogo verbal e não-verbal para a criação de espaços educativos síncronos e assíncronos, de modo que o jovem possa sentir-se valorizado e ouvido em seu território, tornando-se protagonista neste espaço.

Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, afirma que

> "O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto,

EMEF Veremundo Toth. Foto de Daniel Cunha/SME.

> este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada, do medo que ao ser 'educado' vai gerando a coragem".

Refletir sobre o currículo, acolher e agregar, criar espaços educativos significativos para este jovem, valorizar o repertório, conhecer este estudante, fazer a tarefa educativa: Quem é o estudante da Educação de Jovens e Adultos? Por que optou pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos? Quais seus sonhos? Quais seus objetivos? De onde vieram? Como é o seu dia? Com quem moram? O que desejam de um curso noturno?

As salas da EJA são compostas por inúmeros sujeitos ricos em experiências, tradições, gostos, costumes, pois cada ser tem uma história viva e rica, e esta flexibilidade deve ser valorizada; na Educação de Jovens e Adultos - EJA, os saberes sociais e saberes escolares devem caminhar lado a lado, tornando o aprender prazeroso, participativo. As trocas entre estudantes e docentes, estudantes e estudantes, abrem cortinas do conhecimento do outro e de si.

De acordo com CONFINTEA – VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 2009, em Belém do Pará (p. 74)

> "... A EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias. O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza no país, consequência do processo de exclusão social ocasionado pelo sistema capitalista. Nas periferias urbanas, encontram-se indicadores e situações humanas degradantes, dentre as quais: condições precárias de moradia, de saneamento básico e de trabalho; equipamentos públicos insuficientes, como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer; além dos crescentes índices de violência e desemprego."

Sabemos que no mundo moderno todos os fatores externos, sejam eles positivos ou negativos, possuem um impacto quase que imediato, impedindo muitas vezes o desenvolvimento de uma sociedade de forma plena. Apesar dos esforços na área de educação nos últimos anos, o Brasil ainda conta com quase 12 milhões de analfabetos e é sabido que uma sociedade desprovida de conhecimento é uma sociedade fadada à desigualdade e depreciação de seus envolvidos; porém, os taxados como esquecidos podem retomar esta caminhada mesmo que em outro contexto, rumo ao coletivo, contribuindo para a melhoria dos fatores do todo e proporcionando o que chamamos de evolução. Podemos concluir, desta forma, com a apropriação do significado puro da palavra evolução: "momento em que um sujeito, ser, ou qualquer outro tipo de vida passa de um estágio para outro; ou passa a ser algo mais complexo; ou ainda, torna-se melhor em algo que se faz".

MOVA é movimento popular!

Meire Regina de Lima
(CEU EMEF Profa. Mara Cristina Tartaglia Sena - DRE IP)

"... são tantos os desafios a cumprir,
Desafio não só de letrar,
Mas sim de permitir a leitura do mundo,
Para que este letrado possa o mundo de fato mudar..."

Anesino Sandice [18]

Seminário de Práticas CIEJAs: Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME.

18 Anesino Sandice é o codinome de Adão Alves dos Santos, poeta e educador do MOVA, desde sua primeira versão.

Pinceladas da história

O MOVA nasce como um movimento de Educação Popular em 1989, quando o educador Paulo Freire foi convidado pela prefeita eleita Luíza Erundina a ocupar a cadeira de Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Após a experiência de Angicos e o exílio na América Latina, Estados Unidos, África e Europa, com a Lei da Anistia, em 1979, Paulo Freire voltou ao Brasil cheio de novas experiências a serem compartilhadas e, ao tornar-se secretário de educação, adotou os princípios da Educação Popular como inspiração para a efetivação das políticas públicas na educação.

Em meados da década de 1980, contudo, o país vivia um momento de esperanças democráticas e o sonho de construir uma nação com base numa Educação emancipadora voltou à pauta.

É verdade que a tarefa de alfabetização já fazia parte das ações dos movimentos populares, muitos dos quais tinham sido calados durante os anos de chumbo da ditadura militar. Alguns desses movimentos, fortalecidos e apoiados pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), com a chegada ao poder de um partido de esquerda na maior metrópole da América Latina, se organizaram e procuraram a Secretaria Municipal de Ensino, SME, a fim de propor uma parceria entre poder público e as instituições da sociedade civil para, a partir de um planejamento comunitário, coletivo e participativo, implementar políticas públicas, que seriam efetivadas por processos democráticos, fortalecendo o poder popular.

Segundo Sylvia Telles,

> "O MOVA-SP nasceu a partir de uma proposta de participação popular e ação cultural, na organização de um amplo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, visando assegurar aos jovens e adultos não escolarizados da cidade de São Paulo, o direito à alfabetização e à continuidade do processo educativo, de forma a viabilizar o cumprimento da meta constitucional de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, assim como garantir a participação popular, num reconhecimento ao saber acumulado pelos Movimentos Populares já engajados nesta luta e à importante contribuição que estes tinham a dar na construção de um projeto, que iria somar esforços na direção de consolidar as diretrizes políticas da educação de adultos" (TELLES, p. 2).

Assim, lançado em 29 de outubro e oficializado em 21 de novembro de 1989 através do decreto nº 28.302, o MOVA tornou-se realidade, unindo vontade política e sociedade civil organizada em torno das demandas dos movimentos populares da cidade, com o objetivo de contribuir para a diminuição do analfabetismo.

Para fortalecer a construção democrática do programa, foram criados os Fóruns, a fim de manter a prefeitura e os movimentos em constante diálogo. Eram duas instâncias democráticas: o Fórum Geral dos Movimentos de Alfabetização da cidade, que mantinha reuniões mensais, de forma autônoma e independente com os representantes das entidades; e o Fórum MOVA, que promovia reuniões semanais, entre os representantes das entidades e a equipe da Secretaria Municipal de Educação. Segundo Moacir Gadotti, [...] "em seu primeiro ano de funcionamento, o MOVA-SP implementou 626 núcleos de alfabetização em convênio com 56 movimentos populares, tendo formado 2.001 alfabetizadores e alfabetizado 12.185 pessoas". (GADOTTI, 2003, p. 27).

No início dos anos 1990, conflitos devidos à natureza do vínculo estabelecido com a Secretaria de Educação causaram nos membros dos movimentos a sensação de uma progressiva perda da autonomia e, para Moacyr Gadotti, então coordenador geral do MOVA-SP, parecia haver uma tentativa da SME de diminuir a participação ativa dos movimentos populares, bem como a ação dos Fóruns nas tomadas de decisão, com a justificativa de que isso se tornara um dificultador na "averiguação da qualidade pedagógica dos trabalhos". (ABONIZZIO, 2007, p. 50). Isso causou um choque com a política proposta originalmente pelo MOVA-SP, o que o levou a pedir demissão do cargo.

Em 1991, Paulo Freire também deixou o cargo de Secretário e, com o final da gestão de Luiza Erundina, em 1993, o programa foi extinto pela gestão do prefeito Paulo Maluf, deixando à deriva [...] "aproximadamente 1000 classes com cerca de 20 mil jovens e adultos matriculados". (ABONÍZZIO, 2007, p. 52). Contudo, o trabalho de alfabetização nas comunidades, como ação dos movimentos populares, jamais foi interrompido.

Foram oito anos de ausência institucionalizada do MOVA, até que, na gestão de Marta Suplicy, em 2001, o programa voltou à agenda da SME, juntamente com várias outras ações em defesa da EJA.

Para a reestruturação do MOVA, as instituições que já haviam participado de sua construção se organizaram novamente e, retomando os mesmos princípios político-pedagógicos anteriores, iniciou-se uma ampla discussão com a sociedade civil, a fim de reconstruir os espaços que haviam sido perdidos anteriormente. Esta nova fase trouxe de volta pessoas que participaram da primeira versão,

Seminário de Práticas CIEJAs. Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME.

e que trabalhavam com consultoria e formação na EJA e, também, representantes das novas organizações (Ação Educativa, AEC - Educação Católica, CECIR - Centro Cida Romeiro, Instituto Paulo Freire e Veredas), que assinaram o convênio e que contribuíram muito na elaboração da nova proposta, pois tinham bastante conhecimento na área.

Foram formadas comissões com representantes das entidades conveniadas e ONGs responsáveis pela formação de educadores e supervisores, além da equipe técnica de EJA da SME, responsáveis por discutir e criar um texto que resultou, em 2001, na elaboração da Carta de Princípios, o Regimento e o Projeto Político Pedagógico do MOVA, publicado no Decreto Municipal nº 41.109, com lançamento oficial no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ENEJA, em 06 de setembro de 2001.

A segunda versão do MOVA trouxe um extenso debate das entidades para que os fóruns fossem deliberativos, mas, diante da resistência da Secretaria houve mudanças importantes. Foi preservado somente o Fórum MOVA, que passou a ser [...] "espaço apenas de diálogo e consulta das entidades com a prefeitura, perdendo seu caráter deliberativo". (ABONIZZIO, 2007, p. 59). O caráter das parcerias também sofreu modificações e, para fazer o acompanhamento das entidades habilitadas ao convênio, Núcleos de Ação Educacional, NAEs, foram formados.

A experiência de descontinuidade do programa exigia que fossem tomados cuidados que garantissem não repetir as falhas da primeira versão. Houve uma intensificação nas exigências burocráticas e administrativas, com o objetivo de evitar que retaliações políticas pudessem parar o programa novamente. Assim, em outubro de 2005, o programa tornou-se Lei Municipal, sob nº 14.058, após muitas disputas políticas.

Essa nova versão do MOVA foi pauta de muitas críticas. É verdade que houve aumento significativo nos atendimentos (o ano de 2002, por exemplo, [...] "terminou com 899 turmas de alfabetização funcionando e 17.980 educandos matriculados, além de cinco ONGs contratadas para fazer as formações pedagógicas). Em 2004 eram 1170 turmas, com 24.609 educandos". (ABONIZZIO, 2007, p.64). Por outro lado, as exigências burocráticas, justificadas pela necessidade de institucionalizar o programa causaram lentidão nos processos e geraram demora e atrasos nos pagamentos às entidades, o que tornou muito difícil manter as salas em funcionamento. Além disso, a participação nos fóruns deixou de ser obrigatória, despolitizando os debates e enfraquecendo a formação dos educadores, uma vez que os conflitos relacionados aos convênios tomavam todo o tempo das discussões. Nesse período também houve uma mistura de instituições de naturezas bastante diferentes, as quais não tinham conhecimento sobre o funcionamento da máquina pública.

O fato é que o MOVA se constituiu como uma política pública de fundamental importância na cidade de São Paulo e, como movimento popular, resistiu e inspirou vários outros movimentos, municipais, intermunicipais, estaduais e interestaduais, a partir dos quais se formou uma Rede Nacional de MOVAs, com o objetivo de fortalecer a ampliação de políticas públicas para a EJA em nível de Brasil. Nesse contexto surgiu o Projeto MOVA-Brasil, para repensar a Educação Popular para o século 21, [...] "a partir desta relação entre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, [...] cujo currículo nasce da cultura dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem". (GADOTTI, 2013, p. 54).

Em 2014, a publicação do Marco Regulatório da Educação Popular para as políticas públicas resultou num amplo processo de debates entre movimentos sociais, universidades e educadores, dando força e legitimidade ao MOVA, que continua resistindo em sua luta pela educação como direito.

Metodologia e formação de educadores e educadoras

A concepção pedagógica que o MOVA almejava não estava pronta, ela

> [...] foi se constituindo processualmente com o próprio desenvolvimento do programa. Os parceiros do Mova (as entidades), em constante diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), foram determinantes nesse processo, contribuindo, com sua experiência em programas de alfabetização de adultos, na concepção, execução e avaliação do

> programa. Esse traço associativo servia de guia para a concepção educacional do Mova. Todos tinham certeza de que não se poderia dissociar pedagogia e método, teoria e prática. (ANTUNES e PADILHA, p. 12, 2011).

O MOVA se propôs criar uma nova metodologia, baseada nos princípios da Educação Popular, reunindo centenas de movimentos populares para construção de uma parceria político-pedagógica, pautada em valores democráticos. A formação de educadores e educadoras envolve também os conhecimentos prévios dos educandos e educandas, pois o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir de situações significativas [...] que revelam as condições limitadoras de uma existência mais plena. São aquelas que mostram a interdição dos sujeitos, que os impedem de "serem mais", condicionam a sua existência, uma vez que [...] "a Leitura do Mundo é o conjunto das leituras que os educandos, a comunidade e o educador fazem da realidade, do contexto em que estão inseridos". (ANTUNES e PADILHA, 2011, p.19).

As situações significativas exigem a busca por temas geradores que perpassam, de forma interdisciplinar, várias áreas de conhecimento, despertando a leitura crítica da realidade. Os temas geradores surgem nos Círculos de Cultura, cuja perspectiva

> [...] pressupõe que "quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender", reconhecendo o educando como partícipe do processo de construção do conhecimento, promovendo o diálogo entre os saberes informal e formal e o reconhecimento de que onde e quando se aprende, também se ensina. A base que fundamenta o Círculo de Cultura, numa visão antropológica freiriana, é o diálogo. (ANTUNES e PADILHA, 2011, p. 20).

Assim, é a partir do diálogo e da reflexão que se cria um ambiente de geração de conhecimento, na perspectiva de transformar a realidade.

Como anda o MOVA?

Como política pública instituída para a cidade, o MOVA resiste, uma vez que a demanda por alfabetização de pessoas adultas continua sendo uma triste realidade:

> [...] O Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) contabilizou 11,6 milhões de pessoas vivendo no município de São Paulo, entre as quais 8,9 milhões (79,2%) tinham 15 anos ou mais. Desse grupo, 283.472 pessoas se autodeclararam analfabetas, ou seja, 3,2% dos jovens, adultos e idosos não sabiam ler ou escrever um bilhete simples. Embora a taxa de analfabetismo da cidade estivesse muito abaixo da média nacional, a cidade liderava as capitais brasileiras em números absolutos de analfabetos. Além disso, 2,9 milhões de pessoas não tinham instrução ou não completaram o ensino fundamental, o que representava 32,2% dos paulistanos com 15 anos ou mais. (CATELLI JR, DI PIERRO e GIROTTO, 2019, p. 454).

O MOVA-SP, que sempre teve por princípio uma educação libertadora e emancipatória, compromissada com a construção da identidade dos sujeitos que se percebem cidadãos capazes de interferir em suas realidades, soma hoje mais de trinta anos de existência. Os sujeitos do MOVA são, em sua grande maioria homens e mulheres negras (mulheres em maior número), migrantes de estados do norte e nordeste do Brasil e até mesmo de fora do país, trabalhadores de áreas rurais, marcados pela desigualdade social e pela falta de acesso à escola. Através do MOVA essas pessoas têm oportunidade de ampliar perspectivas, melhorar suas vidas e suas comunidades, partindo de uma educação que se constrói a partir dos seus saberes. Como espaço que promove a inclusão, o MOVA também tem as portas sempre abertas para receber pessoas com deficiência, que as escolas regulares não conseguem acolher, por inúmeros motivos.

Se, no início, os educadores e educadoras eram lideranças provenientes dos movimentos populares e das instituições e associações de bairro, hoje, além das lideranças que persistem, é comum que sejam, também, universitários em formação que recebem bolsas de ajuda de custo e atuam no MOVA como estagiários. Nesse cenário, é grande a preocupação com a formação desses educadores e educadoras, a fim de que conheçam a história e atuem como difusores da memória das lutas travadas, para que o programa continue existindo e pautando novas lutas. A formação para atuar com jovens e adultos exige um olhar para as histórias de vida presentes em cada sala, grupo e círculo de cultura que se realiza diariamente nas salas de MOVA espalhadas pela cidade de São Paulo. Para isso, são realizadas formações semanais nas próprias entidades conveniadas e reuniões mensais nas Diretorias Regionais de Ensino, DREs, além de encontros mensais com as lideranças, na SME.

Em fevereiro de 2020, a Divisão Pedagógica de EJA, DIPED-EJA, realizou duas importantes ações formativas com coordenadores e educadores, tudo pensado coletivamente, considerando as especificidades dos sujeitos do MOVA e suas características em cada território. As formações foram criadas com abordagens social-histórica e cultural, relacionando o MOVA ao contexto geral que antecedeu seu nascimento, sua criação e a continuidade de suas lutas, nos dias atuais. Foram criadas linhas do tempo: uma histórica, outra artístico-cultural, a fim de ampliar o repertório de todos os envolvidos e propiciar trocas de conhecimento de diferentes naturezas.

O que será do MOVA?

Mas, o caminho aberto pelo peito que luta
Não limitou aos caminhos sonhos antigos
Já que o homem que sonhou
no limite dos sonhos
limitados pela falta de escrita
Abriu seus olhos no MOVA
Movendo para um novo sonho
de um novo horizonte
O horizonte escrito por tantos
Joãos, Josés e Marias
Esses nomes tão comuns em nosso povo
Foram o estandarte de luta
Os nomes mudaram,
os personagens também
E pela história forjada na luta
Fizeram na data memórias,
mudanças e caminhos

Anesino Sandice

Os militantes do MOVA trazem, em suas vivências, a história viva desse movimento. Para Ewerton Barros Xavier da Silva, o Ton, coordenador do MOVA na Associação Cultural Esportiva e Beneficente de Vila Nova Cachoeirinha, o MOVA é importante porque [...] "mobiliza pessoas para uma visão diferente da realidade que vivemos, tanto em relação ao letramento, quanto para entender a sua posição diante dessa realidade". [...] "Nossa atuação histórica no MOVA é, não só na alfabetização, mas também na transformação de nossa região, através de um ensino pedagógico, que vai pelo diálogo".[19]

Ana Regina Barbosa Spinardi, militante do MOVA desde sua primeira versão e professora que atua, hoje, na divisão pedagógica (DIPED) da DRE Itaquera, a importância do MOVA está no fato de que,

> "As pessoas dantes excluídas do sistema escolar, após frequentarem as salas do MOVA, se revigoram, melhoram suas autoestimas, passam a se cuidar com mais qualidade, higienizam melhor suas casas, as ruas, criam praças de lazer, cuidam com mais qualidade emocional as crianças e idosos, colocam caixotes de madeira para coleta dos detritos, abrem pequenos empreendimentos (costura, alimentos, arte popular, lojinhas de lanche, banquinhas de frutas...). Leem as bulas e as receitas com autonomia, percebem a importância da continuidade dos estudos, auxiliam filhos e netos nas lições de casa, passam a frequentar as reuniões dos Grupos de Saúde, também das Escolas", sentem-se e agem como cidadãs.

Para Adão Alves dos Santos, da Associação Cantareira, Vila Brasilândia, zona noroeste de São Paulo, a luta pelo MOVA é primordial, pois, [...] "não há luta social sem povo lutando, lutar em momento de pandemia, onde há idosos, maior número de nossos educandos, não é necessariamente algo fácil, porém a luta do MOVA só pode ser extinta quando não houver ninguém que precise dele."

Ailton Pedro dos Santos Júnior, educador do MOVA na Casa de Convivência Porto Seguro, cujos educandos e educandas são pessoas em situação de rua, afirma que [...] "o MOVA vem compor, no movimento cultural, histórico e social da educação no Brasil, algo de extrema importância, dando, a muitos, autonomia como ser social".

Para Sonia Couto Souza Feitosa, Coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire no Instituto Paulo Freire, que participou da retomada do programa,

> "O MOVA é visto hoje como referência nacional na área de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (...) A propos-

19 Todas as entrevistas realizadas para a escrita deste artigo estão disponíveis em: https://drive.google.com/file/d/1Nh_ZYBFOfOtLOfEwqVxWHDdfF_4K-CKk7/view?usp=sharing

> ta de alfabetização de Paulo Freire que permeia o MOVA parte do pressuposto que o conhecimento está sempre em construção, portanto não existe saber pronto e acabado, assim como não há saber mais e saber menos, e sim saberes diferentes. (...) enquanto existir um adulto não alfabetizado no município de São Paulo, essa política é necessária, pois não podemos conviver com essa vergonha.

O sonho de Irene Alves Cassiano de Oliveira, educadora do MOVA-UNAS (União de Núcleos, Associações de Moradores de Heliópolis e Região), é ver todos seus estudantes alfabetizados, pois é [...] "uma história que fica para sempre, o conhecimento da leitura, da sua própria identidade. MOVA é movimento brasileiro, porque em toda parte temos uma pessoa que precisa aprender a ler e escrever, movemos o Brasil através da leitura e do conhecimento".

Areolino Alves Bento, educando do MOVA-UNAS, afirma que não teve a oportunidade de estudar quando criança, porque a escola mais próxima ficava a trinta quilômetros de sua casa. [...] "não tinha transporte, quando passava o carro era em oito e oito dias, morava na roça e tinha que trabalhar para ajudar nossos pais, não tinha a facilidade que temos hoje". Por isso, Areolino pede: [...] "Senhores governantes faço aqui um apelo para que não deixa nós velhos sem estudar."

Para Sylvia Telles, do Coletivo de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (CEP Victor Vallla), o MOVA deve ser valorizado, a começar

> [...] pelo fortalecimento dos fóruns existentes e nas ações coletivas entre os diversos sujeitos que atuam na educação, em particular, na educação de jovens e adultos: educadores, alunos, pais, comunidade, academia... (...) no meu ponto de vista, essa luta pela continuidade do MOVA é necessariamente de todos. Ela é imprescindível para a existência dos demais programas; a capilaridade do MOVA é algo notável: as salas de aula da rede de ensino dificilmente irão atender os educandos que moram nas "beiradas" da periferia.

Para Marilene de Camargo, do Centro Popular de Defesa dos Direitos Humanos Frei Tito de Alencar Lima, o MOVA [...] "é mais uma luta pra garantir a identidade das pessoas, né, a possibilidade da pessoa dizer (...) 'Quando eu fui pro MOVA eu aprendi a voar', (...) 'quando eu fui pro MOVA eu descobri todas as possibilidades que eu tinha na vida'. (...) Eu acho que o MOVA, por mais

Seminário de Práticas CIEJAs. Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME.

que a gente fale, nós nunca vamos falar toda a importância que tem."

Iraci Ferreira Leite, uma das lideranças históricas do MOVA, afirma que [...] "há uma guinada no sentido de impedir, negar e criminalizar toda participação popular, e o MOVA luta contra esta tendência e resiste a imposições pedagógicas". Iraci acredita na horizontalidade dos processos do MOVA, por isso entende que todas as lideranças do movimento são importantes para a luta.

Pensar o MOVA para o futuro, no momento de pandemia é pensar como manter o contato humano, como acolher as pessoas. As ações de combate à pandemia na cidade de São Paulo colocaram o MOVA em vulnerabilidade, a maioria de seus sujeitos compõe o grupo de risco, as aulas foram suspensas, até que seja novamente possível adentrarmos uma sala de aula. Por isso,

> [...] é urgente retomarmos as raízes da Educação Popular e os princípios da educação freireana, para a qual os temas geradores surgem das situações limite. A pandemia é uma situação limite, é tema gerador, que precisa ser retratada a partir dos interesses de cada território [...] (BAISTONE, LIMA, BOUÇAS, KRUPPA, 2020, p. 2).

Apesar da suspensão das aulas, educadores/as continuam alfabetizando à distância, se valendo das tecnologias a que cada educando/a tem acesso.

Mas os sujeitos do MOVA continuam em luta, porque o MOVA é isso mesmo: é discussão, é luta, é resistência! Por isso, nós, os sujeitos do MOVA, seguiremos durante e após a pandemia como sempre seguimos, na luta pela efetivação da educação como um direito de todos e todas, em qualquer momento da vida. Seguimos juntos e de mãos dadas, juntos "vamos ler o mundo, escrever o mundo, e juntos fazer a nossa história acontecer". [20]

20 Hino do MOVA, disponível em: https://soundcloud.com/somderadiola/hino-do-mova-brasil?fbclid=IwAR3xazn1UJZINzTTVWOiE7m5feUCdO9ghGzIlEWcuoJhbI4JxeCqjuP_9_w

Possibilitar caminhos para relações étnico-raciais no contexto atual na Educação de Jovens Adultos - EJA

Ana Regina Barbosa Spinardi[21]
(DIPED - DRE IQ)

Seminário de Práticas CIEJAs. Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME.

21 Ana Regina Barbosa Spinardi – Licenciada em História e Pedagogia. Formadora da DIPED – DRE Itaquera

> "Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas." (CARNEIRO, 2002).

> [...] temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003 p. 56)

A sociedade brasileira, a partir do século XV até os dias atuais, se constituiu através de inúmeras tensões entre os grupos sociais, notadamente escravizados e escravizadores que, antes de se encontrarem forçosamente, possuíam suas histórias em outros territórios. Encontramos de forma bastante incipiente esses registros na historiografia oficial, lembrando que parte da documentação se perdeu no famoso episódio envolvendo Rui Barbosa e a eliminação de documentos do período da escravidão.

Para falarmos dessa constituição social é necessário resgatar as histórias dos povos que aqui viviam e os que foram forçados a vir, histórias essas que foram deliberadamente ocultadas. Inúmeros povos originários ou indígenas habitavam o continente americano, viviam uma relação extremamente harmoniosa com a natureza, o solo era respeitado naturalmente como oferenda do criador e como um ente vivo – e assim deve ser com todos os seres viventes ou que já se foram –, nesses territórios desenvolviam seus costumes, suas medicinas, suas matrizes religiosas, suas línguas, suas artes, suas culturas, contudo, foram amargamente surpreendidos por homens de pele branca, vindos do continente europeu, atravessando oceanos numa perspectiva de exploração principalmente econômica e aqui os expropriaram por vários meios, das mais variadas formas.

Diversas atrocidades foram cometidas, desde sequestros de crianças e de mulheres a estupros generalizados, além de inúmeros processos de tortura e mutilações sem fim, seguindo assim por séculos posteriores. Uma verdadeira devastação.

Os projetos de aumentarem suas riquezas e estabelecerem um sistema capitalista que se avizinhava, já no século XVI, moveram os olhos dos europeus para o milenar continente africano, o qual estava pronto e estruturado economicamente com milhares de projetos, aguçando as ambições europeias.

As estruturas desenvolvidas pelos conhecimentos milenares e profundos, científicos e filosóficos que os povos das áfricas utilizavam se pautavam em técnicas apuradas de exploração dos solo e subsolo na captação de minérios e, principalmente, de ferro, ouro, diamante, cobalto, cobre e bronze; no manejo das sementes; nas extraordinárias invenções – desde o arpão para captura de animais e sua domesticação, às construções e manipulação de instrumentos e ferramentas nas grandiosas obras arquitetônicas –, ou de técnicas de irrigação, seja nas edificações de dois andares ou em forma de pirâmides, com tetos em formato de abóbodas. A liga do barro com água ou sangue de animais ou fósseis marinhos e vegetais foram aqui desenvolvidas nas chamadas casas de pau-a-pique, ainda existentes.

Na medicina, outras marcas muito importantes dos conhecimentos dos africanos foram a manipulação de ervas medicinais, a conservação de fósseis humanos animais e vegetais, as cirurgias sem infecções e as recuperações de corpos acidentados por meio de unguentos feitos da maceração de ervas e gorduras de animais.

Outra valiosa contribuição está na confecção de papiros, no armazenamento em formatos de bibliotecas, dos experimentos, livros e variados escritos religiosos e científicos sobre costumes e multiculturas, sendo a Biblioteca de Alexandria uma das mais famosas. O tingimento de peles, cabelos, tecidos, palhas; os arabescos que ornamentavam construções, embarcações, utensílios etc.; a cunhagem de moedas, coroas, armaduras, esculturas levaram europeus ao aprisionamento desses povos lá mesmo no solo africano, não promovendo a ampliação desse conhecimento entre nós.

Para saber mais: **Papiro** é o nome de uma planta muito comum nas margens do rio Nilo, usado pelos egípcios para escrever. O papiro para escrita era feito com os talos da planta.

Todas essas obras-primas foram aqui se fundindo entre as dos ameríndios. Não conseguimos delimitar uma linha divisória entre essas produções. No entanto, estudantes brasileiros são paulatinamente ceifados desses conhecimentos, como se as histórias dos povos africanos começassem a partir de sua chegada ao solo americano.

Uma explicação torna-se importante, ao se falar em áfricas, primeiramente por ser um vasto território físico e, consequentemente, composto abundantemente por inúmeras paisagens naturais ou edificadas, riquíssimas expressões culturais, religiões, línguas, conhecimentos científicos, como já citados, e não se resumindo a uma pejorativa classificação homogênea como muitas vezes é ensinado nas escolas.

É preciso entender que essa escolha foi intencional e contribuiu sobremaneira para consolidar o processo de enriquecimento das monarquias europeias, expropriando outros grupos étnicos e sociais do centro das relações econômicas, lançando-os à miséria, ocultando suas histórias e construindo

protocolos para extingui-los, juntamente com as suas culturas.

O grande empenho da empreitada europeia nada tem de casual, desprendido de valores ou mesmo pautado apenas na apropriação indevida e perversa dos corpos de milhares de indivíduos altos, de peles pretas, cabelos crespos grudados ao couro cabeludo, com grande abundância muscular, extremamente sadios e hábeis.

Para saber mais: Machado, Carlos Eduardo. Os gênios da humanidade editora: DBA, 2017, 256p.

É muito mais que do que é retratado principalmente nos livros didáticos. Não podemos mais compactuar com tais escritas, com esse tamanho ocultamento das vivências e contribuições de povos diversos em relação ao grupo de brancos.

A Educação e novos caminhares

Na direção de construir e fortalecer espaços escolares para consolidar uma educação antirracista, para muito além das relações étnico-raciais, é urgente aprofundar tais conhecimentos, conhecer as pautas reivindicatórias dos movimentos sociais negros e indígenas, das produções acadêmicas e científicas, da literatura, enfim, das áfricas e das construções de centenas de povos africanos e de seus descendentes no Brasil, denominada como a Segunda Diáspora Mundial, desmistificando as visões e práticas escolares excludentes.

Diáspora: conceito criado para designar o deslocamento forçado pelos povos africanos.

Para saber mais: ver o documentário "Rostos Familiares, lugares inesperados: uma diáspora africana global".

Não são apenas negros ou indígenas sem identidades; por isso, a postura de rever esses percalços e colocar no devido lugar de destaque e de reconhecimento histórico a trajetória das áfricas, pautada por seus saberes, práticas individuais e coletivas.

É necessário salientar que toda sociedade humana é permeada por complexas relações heterogêneas, multirraciais, produzindo múltiplos processos, em variados contextos, cenários, movimentos e interações promovidas pela atuação de dezenas de grupos sociais ativos que trazem suas especificidades e demandas construídas por suas práticas históricas, políticas, culturais, linguísticas, religiosas, sociais e econômicas e disputam poder de existirem e ter nas políticas públicas as referências necessárias às suas necessidades.

As variadas áreas de conhecimento humano, ainda nos tempos atuais, persistem na ideia de uma sociedade hegemônica e estática, ressaltando valores apenas de uma classe social, detentora dos meios de produção, de comunicação e de divulgação e, por conseguinte, também se priorizando como única produção na construção histórica, perpassando noções de nunca ter sido confrontada por outras contribuições.

Para saber mais: FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

Podemos encontrar a presença de outros grupos coletivos em um sem-número de relatos que atravessam a história sendo orais ou apresentados em documentos oficiais e não-oficiais brasileiros desde a colonização ou mesmo antes dela. A sociedade brasileira é fortemente marcada por essa ideologia do branqueamento e promotora do racismo, da desigualdade e da discriminação, e tem na escola seu instrumento mais eficaz.

Desde a mais tenra infância as crianças são expostas cotidianamente à falta de atenção, à

Seminário de Práticas CIEAs. Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME

Seminário de Práticas CIEJA s. Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME

ausência de defesa frente às violências sofridas ou mesmo sendo desassistidas nas suas necessidades. Vivem sob conotações e discursos pejorativos, imagens cristalizadas e estigmatizadas sobre sua origem, bloqueando sobremaneira a apropriação de valores que possam contribuir para formação de sua autoestima e potencialidades no percurso da vida. O ambiente escolar é extremamente inóspito, carregado de estigmas de supervalorização da história daqueles que dizimaram seus ancestrais. A criança vai resistindo, a princípio, a esse silenciamento, às violências, à invisibilidade e ao ocultamento de suas expressões. Sua representatividade não cabe neste lugar.

Para saber mais:
Lei nº 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial.

A escola o aprisiona dentro de si até que sucumba, abandonando esse ambiente. Anos mais tarde, esse abandono – ao qual alguns especialistas em educação, sendo um deles o educador e alfabetizador de jovens e adultos, Paulo Freire, afirma ser o desumano processo de expulsão usando os mecanismos construídos pela ideologia racista e camufladas em linguagens pedagógicas e burocráticas –, é sentido no caminhar de sua vida. Sem letramento concluído ou certificação, ele busca retornar aos bancos escolares e encontra na modalidade EJA a resposta às suas procuras. Porém, o registro mental sedimentado é aquele em que vivera em sua infância ou adolescência, com mínimas mudanças, inclusive perpetuado no cenário excludente.

> "(...) a cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral." (SACRISTÁN, 1995, p. 82)

Desmistificando o discurso ideológico de subordinação, de pacifismo, de desorganização, da existência de um paraíso racial, onde todas as etnias viveriam em perfeita harmonia, trazendo a ideia de não existir racismo de nenhuma forma no território brasileiro. Ao chegarmos à República, verificamos a continuidade dessa resistência, inclusive levando à destruição do sistema escravagista, que transcorre o tempo e chega aos dias atuais.

Nossa tarefa é desmistificar, ampliar posturas e práticas que envolvam a representação de todas e todos. Não se trata apenas de incluir outras histórias, mas de potencializar a criação e promoção de espaços respeitosos. A Escola é o *locus* privilegiado de promoção destes espaços com novo olhar pelo dinamismo de sua composição e organização.

Para saber mais:
Lei nº 10.639 de 2003 que altera a Lei nº 9.394/96, complementada pela Lei nº 11.645/08.

Para tanto, precisamos conhecer mais profundamente os nossos territórios, os sujeitos que compõem nossa comunidade, como interagem

social e economicamente, a fim de debater novas perspectivas de atuação, contribuindo para uma educação de qualidade e equânime. Sem entender que o racismo no Brasil não é apenas individual, mas institucional e estrutural, essa postura não alcançará uma educação promotora de pressupostos que eliminem ou minimizem as estatísticas atuais de evasão escolar.

As instituições – e a escola é uma delas – estão estruturadas para reproduzir ideologicamente e apenas privilegiar uma parcela da sociedade, trazendo aos indivíduos não brancos um processo muito perverso de preconceitos e estereótipos (no sentido de inferiorizar), levando à rejeição de padrões estéticos, morais, culturais e religiosos de suas produções acadêmicas ou mesmo ainda de comportamentos sociais. Essa ideologia se configura também dentro das igrejas, das famílias, da estrutura social e econômica, enfim, do Estado, adotando uma política de branqueamento, cujo foco central é transformar os segmentos sociais diferentes em um só povo, desqualificando suas especificidades, camuflando assim as desigualdades existentes pela ausência de políticas públicas de ações afirmativas que visem à reparação dos danos causados e proporcionados pelos processos escravagistas às populações pretas e indígenas, em que foram mergulhados desde o século XVI.

Os movimentos negro e indígena brasileiro cresceram e ganharam projeção, inclusive internacional, produzindo discussões, pesquisas, cursos, formações, materiais acadêmicos e didáticos sobre as relações raciais no âmbito do contexto escolar, a fim de incluir novos conteúdos e abordagens nos currículos escolares a respeito dos povos de origem africana e indígena, compreendendo que a escola reforça a discriminação, o racismo, a exclusão, a desigualdade entre brancos, pretos e indígenas.

Essas discussões levaram a grandes debates que deveriam passar por criações de leis próprias para que as instituições e toda a sociedade brasileira compreendessem que racismo é crime, e que não permitir as devidas representações e as livres manifestações culturais, religiosas, de expressão artística e histórico-sociais da população não branca no território brasileiro fere frontalmente os princípios internacionais de Direitos Humanos, a Constituição Brasileira e o processo civilizatório inerente à humanidade.

Após intensas movimentações municipais, estaduais e nacionais, cabe dar destaque à lendária Marcha a Brasília pelos 300 anos de Zumbi dos Palmares – primeiro herói negro brasileiro reconhecido pela legislação, em meio a tantos heróis construídos e representantes do sistema eurocêntrico –, a qual contou com um expressivo apoio de diversos setores da sociedade brasileira, incluindo indivíduos de pele branca, acadêmicos, legisladores, ativistas sociais e membros religiosos.

Fazeres na EJA e o Currículo da Cidade

No sentido de aprofundarmos possibilidades, é essencial que as discussões nas Unidades Educacionais tragam todos os elementos culturais e sociais do território. Retomar a sua construção, conhecer como ele se originou e como está hoje configurado possibilita à Unidade conhecer melhor seus sujeitos, história que passa também pela da equipe de profissionais da Educação.

A Educação de Jovens e Adultos, em algumas Unidades, pode ter um perfil diferente das outras turmas devido à localização e configuração da oferta da EJA na região, entre outras características. Integrar a diversidade dentro da Unidade Educacional é um desafio para toda a equipe escolar.

O Planejamento das atividades precisa considerar a leitura de uma sondagem não apenas de aprendizagens, mas dos interesses e vivências deste grupo. A questão étnico-racial implica elementos característicos da EJA, como a idade e as experiências de vida que, diferentemente dos adolescentes do regular, trazem contatos entre membros da mesma família de diferentes gerações. Esta multiplicidade traz elementos que ampliam olhares, mas podem gerar conflitos relacionais.

A escuta efetiva das experiências de vida destes estudantes é fundamental para compor a trajetória das aprendizagens de todo o grupo da EJA da Unidade Educacional. Para que o racismo estrutural não se perpetue, rodas de conversa podem evidenciar elementos de vida e sobre como cada um se relaciona e se sente, fazer com que possam se abrir e valorizar suas trajetórias como parte da construção do ser, o que é essencial para o entendimento do papel social de cada indivíduo.

Além disso, a escuta pode também contribuir, sobretudo, à ressignificação deste papel social para uma postura ativa que possibilite a saída de uma atitude individual e coletiva de todo o grupo, reprodutora de um racismo que envolve a desvalorização do trabalho de algumas camadas e extratos sociais, seja pela natureza do trabalho ou mesmo a quem tradicionalmente se destinam a sua realização.

A construção cotidiana do Projeto Político Pedagógico precisa trazer todas estas realizações e fazeres para o seu corpus. Este é o caminhar para uma Educação Inclusiva e respeitosa.

As pessoas
com deficiência na EJA
educação inclusiva em foco

Bárbara Dias Lazo Neves
(CIEJA Itaquera - DRE IQ)

Eliene da Rocha Carvalho
(CIEJA Francisco Hernani - DRE SA)

Merci Rodrigues Medeiros
(CIEJA Itaquera - DRE IQ)

Viviane Lemos de Jesus Moreiras
(CIEJA Santana Tucuruvi - DRE JT)

Seminário de Práticas CIEJAs. Nov/19. Foto: Daniel Cunha/SME.

Os princípios de equidade, educação inclusiva e educação integral orientam o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação de Jovens e Adultos (2019). Neste texto trataremos de um recorte da Educação Paulistana, com olhar para a Inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Historicamente a cidade de São Paulo cumpre a obrigatoriedade de matrícula para os estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, fato não observado em outras regiões do Brasil, uma vez que eram ofertados atendimentos especializados e apartados para esses estudantes.

A inserção de jovens e adultos com deficiência na EJA da cidade de São Paulo atende ao direito que foi historicamente negado às pessoas com deficiência. Ao retomar a história do acesso das pessoas com deficiência à educação no Brasil temos um cenário que passou do atendimento em escolas especializadas e em classes segregadas dos demais grupos sociais, até o momento presente em que políticas públicas garantem legalmente o direito de acesso da pessoa com deficiência nas classes do ensino regular, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que oferece condições de permanência destes estudantes nas unidades educacionais.

No âmbito da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 208, capítulo III, incluiu o acesso da pessoa com deficiência à educação, "preferencialmente na rede regular". No entanto, o acesso nesse período ocorreu em escolas confessionais ou privadas, em classes especializadas, mantendo a segregação. Na década de 1990 no Brasil passou-se a discutir fortemente a questão da inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares, discussão esta impulsionada por movimentos internacionais como a "Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem" e "Declaração de Salamanca" (MAZZOTTA; SOUSA, 2000). No contexto dessas discussões aprovou-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.393/96), tratando no capítulo V da Educação Especial.

O Plano Nacional de Educação (PNE nº 10.172 /2001) tratou em suas diretrizes:

"(...) A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante".

Outra importante conquista foi a regulamentação do decreto nº 6.571 de 2008, posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611 de 2011 que garante o acesso dos educandos e educandas com deficiência, público da educação especial ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). As mudanças e avanços na garantia de direito à educação da pessoa com deficiência são resultados do processo de luta social, resultado de mobilização no processo histórico. Na última década esses avanços materializaram-se na Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência), e no âmbito do município de São Paulo temos como diretriz das políticas educacionais inclusivas a Lei nº 16.271/2015 – Plano Municipal de Educação, em sua Meta 8.

Os planos municipais, estaduais e nacional de educação são uma conquista histórica da sociedade brasileira, pois são debates com participação da sociedade civil e que garantem metas importantes para o avanço da educação, apesar das descontinuidades, muitas vezes com retrocessos em políticas educacionais que as mudanças de governo historicamente produzem. As políticas educacionais inclusivas da RME (Rede Municipal de Educação) historicamente foram explicitadas no Decreto nº 45.415, de 18/10/2004 que estabeleceu diretrizes para a Política de Atendimento às crianças, jovens e adultos com deficiência no Sistema Municipal de Ensino; regulamentado pela Portaria nº 5.718/2004. Em 2016 foi publicado o Decreto nº 57.379/2016 (Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva), regulamentada pela Portaria nº 8.764/2016.

Retomando o olhar para a inclusão das pessoas com deficiência nos CIEJAS/EJA trazemos para o debate a integralidade dos sujeitos considerando todas as suas dimensões (social, física, intelectual, cultural e emocional) e, se assim o é, nos perguntamos por que em muitas escolas ainda olham para as PcD apenas por um aspecto? A deficiência ainda é vista antes da pessoa, como se o sujeito se resumisse a ela e não tivesse outras dimensões a serem consideradas. Segundo Macedo (2005), a lógica da exclusão consiste em categorizar as pessoas a partir de um determinado crivo, atribuindo uma relação de dependência, ou seja, a partir de determinados critérios se determina se inclui ou se exclui. Assim, todos aqueles que estão fora do critério pré-estabelecido são comumente vistos com falta de algo e denominados sem-terra, sem-teto, sem-projeto, sem nada a mais para além da deficiência.

Nesse aspecto, pautados no Currículo da Cidade as propostas pedagógicas devem olhar para cada estudante, considerando todas as suas potencialidades para que eles se realizem como *"pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta"* (pág. 21).

Como resultado de um processo histórico temos um número crescente de matrículas nos (CIEJAs/EJA). Estas matrículas são de pessoas com deficiência que passaram por alguma instituição e muitas vezes não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e um número considerável de estudantes que jamais frequentaram uma escola. Para muitas famílias dos estudantes a escola é a instituição porta de entrada para conhecer outros direitos sociais da pessoa com deficiência. Conforme uma pesquisa realizada por Catelli, Di Pierro e Girotto (2019) há uma diferença significativa de matrículas de pessoas com deficiência nas turmas da EJA, de acordo com os tipos de atendimento sendo: 1,5% de matrículas no MOVA, 0,7% nas escolas da EJA Regular e Modular enquanto que nos CIEJAs há um número expressivo de matrículas de pessoas com deficiência tendo um percentual de 6%. (pág. 472, 473).

Acrescentamos aqui a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do trabalho desenvolvido pelas Professoras de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs), que

articulado com os educadores de todas as Áreas do Conhecimento e Gestão, em um trabalho colaborativo, aso seja necessário, o AEE poderá propiciar a eliminação de barreiras, de forma colaborativa ou no contraturno, em grupos menores, em que assegura o atendimento aos educandos de acordo com suas especificidades, propiciando o seu desenvolvimento dentro da sala regular, assim como no contraturno com grupos específicos a partir de suas necessidades. Em ambos os casos, o trabalho é pautado no Plano de AEE (de acordo com a Portaria SME nº 8.764/16). As PAEEs são forte aliadas ao trabalho inclusivo, ampliando o olhar de toda a equipe, trazendo valiosas contribuições quanto à diminuição de barreiras para os estudantes com deficiência, na construção de materiais que possibilitem uma melhor compreensão dos estudantes e na articulação do trabalho junto aos professores pensando e construindo de forma colaborativa atividades que sejam adaptadas[22] que atendam os diferentes estilos cognitivos.

Além de todos esses fatores, para incluir jovens e adultos com deficiência na EJA, retomamos o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) Zerbato e Mendes (2018) que atende não só o público alvo da educação especial, mas a TODOS.

DUA: qualificando a educação inclusiva na EJA

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) [23] agrega para a Educação de Jovens e Adultos como um salto na compreensão do que de fato é a acessibilidade, traz estudos sobre as diferentes estratégias de ensino e aprendizagem que se articulam com a realidade dos CIEJAs/EJA, respeitando a diversidade que se apresenta na formação dessas turmas. E esta diversidade, ponto de partida das temáticas que compõem nosso currículo, é muito cara e significativa no CIEJAs/EJA, já que os jovens e adultos ao longo de suas vidas constroem diferentes saberes, o que enriquece o fazer pedagógico, mas também exige que o professor esteja ainda mais atento às potencialidades latentes de todos os estudantes com ou sem deficiência.

Não é aceitável que um estudante com deficiência, sujeito histórico que carrega consigo diferentes saberes e habilidades seja limitado a realizar atividades somente na perspectiva individual, a qual se configura muitas vezes em um isolamento constante com adaptações infantilizadas, que estigmatizam o adulto com deficiência como uma eterna criança e tira as atividades do contexto dos temas e das aulas; é preciso respeitá-lo enquanto jovem, adulto que carrega consigo experiências de vida, por isso, é de suma importância que se garanta a interação, pois sem ela a inclusão não é real. Enquanto EJA temos buscado concretizar como prática o espaço de fala destes estudantes, para que exponham suas necessidades, preferências e desafios cotidianos. É organizando espaços de escuta que os CIEJAs/EJA garantem que os estudantes compreendam a pessoa com deficiência como um ser de direitos, que pode cobrar por uma educação de qualidade e falar por si mesmo.

A perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem não descarta a necessidade da tecnologia assistiva (Zerbato e Mendes, 2018), dos materiais pedagógicos acessíveis[24], da adaptação de materiais escolares, mas tem mostrado na prática construída nos CIEJAs que com aulas acessíveis a todos, estas ferramentas são de fato materiais para viabilizar a interação, mas elas sozinhas não caracterizam a inclusão.

Parcerias e EJA: um caminho possível e necessário

Tão essencial quanto ter um currículo atrativo para os estudantes da EJA, necessário e fundamental são também as parcerias que devemos procurar estabelecer com os órgãos públicos e privados a fim de propiciar a ampliação de horizontes para além do tempo da vida deles nas escolas.

Sabemos que a grande maioria de nossos estudantes com deficiência são egressos de um sistema que não os aceitava, nem mesmo suas matrículas; portanto, são maiores de trinta anos e nossa cidade não dispõe de muitas alternativas para adultos com deficiência. Elencaremos, agora, possíveis parcerias que podem ser estabelecidas a partir da vontade da família, do estudante em um trabalho em conjunto com a da Gestão Escolar.

- Programa de Emprego Assistido, organizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo; neste

22 Para saber mais visite o Padlet do CIEJA Santana/Tucuruvi que possui uma riqueza de materiais construídos durante o período de Pandemia e pensados para as PcD na EJA abarcando todas as Áreas do Conhecimento. Acessem: https://padlet.com/ciejasantana/geiptkr7sipwgca1

23 Para saber mais: "Retratos da EJA"

24 Para saber mais visite o site Diversa- educação inclusiva na prática do Instituto Rodrigo Mendes e veja o relato de prática do CIEJA Itaquera https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/mancala-inclusao-descolonizacao-curriculo-eja/

programa a APAE vai até a Unidade e, através de Palestras, explica aos familiares e comunidade escolar como funciona a entrada dos estudantes com deficiência no Mercado de Trabalho, há um trabalho de acompanhamento da própria APAE junto às empresas empregadoras, protegendo e orientando os estudantes durante todo o tempo necessário a sua adaptação.

- Para aqueles estudantes que querem continuar os estudos, estabelecer parcerias com as Escolas Estaduais de Ensino Médio do entorno, explicando as necessidades dos estudantes para os gestores das mesmas e colocando-se disponível para orientações do trabalho desenvolvido na Escola com estes estudantes.

- Procurar instituições que ofereçam oficinas de Arte, Música e afins no bairro e oferecer aos pais ou responsáveis a lista destes locais, a partir de cada territorialidade.

- Conhecer e se apresentar como parceiro para os equipamentos do entorno: Unidade Básica de Saúde - UBS, Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, Acompanhantes de Pessoa com Deficiência - APD, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS e Centro de Referência Especializado em Assistência Social - CREAS. Com certeza, nossos estudantes são usuários destes programas e as pessoas que estão nestas frentes podem nos oferecer pistas fundamentais no trato com nossos estudantes com maiores comprometimentos.

- Procurar conhecer os Abrigos, as Casas de Acolhimento, Residências Terapêuticas em que muitos dos nossos estudantes residem; se não for possível visitas presenciais, uma conversa com o responsável da instituição para conhecer melhor a rotina destes estudantes é fundamental para que possamos acolhê-los com maior qualidade.

- Principalmente, estabelecer parceria de respeito e escuta produtiva com a família ou com a equipe cuidadora dos estudantes para que se apropriem do fazer pedagógico da escola e a escola perceba como é o cotidiano do estudante fora da escola nesta troca, todos ganham!

Diante do apontado, há vários fatores que contribuem para o sucesso da Educação Inclusiva como o engajamento de toda a equipe escolar, o envolvimento das famílias, oferta de um ensino que olhe para seus estudantes em seus diferentes estilos cognitivos, oferecendo-lhes adaptações e acomodações (Orsati, 2013). Vale ressaltar que consideramos o termo "acomodações e adaptações" em respeito à obra do autor. O Currículo da Cidade de São Paulo indica terminologia diferenciada e específica.

A Inclusão do Jovem e Adulto na escola é um começo para a conquista de sua cidadania. Muitos estudantes e seus familiares passam a conhecer seus direitos sociais por meio da escola. As vivências culturais nos equipamentos de cultura da cidade, a participação desses jovens e adultos com deficiência em coletivos de representação estudantis, como Grêmio Estudantil, Imprensa Jovem, Clubes de Leitura, Conselho de Escola. Essa participação é necessária na sociedade, contribuindo com aprendizado de todos. A presença e inclusão destes jovens e adultos nas escolas está mobilizando que os Projetos Políticos Pedagógicos, Projetos de Ação pautem a inclusão destes na sociedade, problematizando e discutindo questões como: direito à acessibilidade física no espaço urbano, direito ao Ensino Médio diurno para adultos com deficiência, acesso ao mercado de trabalho, acessibilidade aos bens culturais, convivências e aprendizados entre pessoas que convivem com as diferenças. Essas problematizações precisam ser feitas no âmbito da formação de professores, no âmbito das políticas públicas, pois ainda temos na sociedade vários desafios a superar. É notório que a contratação de pessoas com deficiência, apesar da obrigatoriedade da legislação, ainda não seja uma realidade.

Moreiras (2009) afirma que a escola tem um enorme papel a cumprir, pois é nesse território onde as diferenças são visibilizadas e é nele que elas devem ser trabalhadas... enquanto o trabalho desenvolvido for sob o julgo da pena, da caridade, pela falta daqueles que não se encaixam nas categorias as diferenças serão camufladas. O grande mote está na mudança gradativa dessa cultura, indo além do que está posto, rompendo com as barreiras da exclusão. A autora supracitada considera que é preciso abandonar a crença de que somos iguais, pois, isto tem acobertado nossos preconceitos e potencializado as desigualdades, pois é na individualidade que somos diferentes e é na coletividade que descobrimos o quanto somos ímpares.

Tecnologias para Aprendizagem

e a Educação de Jovens e Adultos

O acesso às Tecnologias para a Aprendizagem como um direito educacional e recurso complementar e suplementar para o desenvolvimento dos estudantes da EJA.

Sarah Cazella
(EMEF Paulo Prado - DRE PJ)

Marleide Lourenço dos Santos
(EMEF Thereza Maciel de Paula DRE SM)

EMEF Profa. Thereza Maciel de Paula. Foto de Roberto Tersi/SME.

Quando falamos da Educação de Jovens e Adultos é preciso considerar inúmeras variáveis e contextos, já que a faixa etária que ela abrange, principalmente no Ensino Fundamental, tem início aos 15 anos, mas não há idade limite na outra ponta. Todos podem voltar para escola!

É dentro deste contexto de uma faixa etária muito grande que o desafio de utilizar as Tecnologias para Aprendizagens está presente também no quadro de atividades da EJA. Especificamente escrevo a partir da realidade da EJA Modular.

Semanalmente, os encontros no Laboratório de Educação Digital (LED), encontramos educandos e educandas repletos (as) de experiências sociais com diferentes tecnologias, já que, inseridos socialmente, utilizam-se de inúmeros recursos, aparelhos e demandas tecnológicas. Porém, ao se depararem com uma sala repleta de notebooks, e

atualmente, uma impressora 3D, geralmente, os mais idosos, tendem a se assustar.

"Assustar" não significa que nossos educandos e nossas educandas não demonstrem interesse! É a partir de como se relacionam com as tecnologias, e provocando-os(as) a contar o que pensam ser tecnologias no seu cotidiano, que nossos encontros começam, em todos os semestres e em cada rodada de módulo, com a chegada de um novo(a) colega.

Mudanças estruturais relacionadas à utilização e ao acesso às tecnologias precisam acontecer também no ambiente escolar. A Alfabetização Tecnológica, com criticidade, protagonismo e autonomia estão relacionadas a este processo de mudanças na utilização do LED e nas propostas pedagógicas que envolvem a EJA.

O Currículo da Cidade, também elaborado para a EJA, preocupou-se com as Tecnologias para Aprendizagens (TPAs) desta modalidade, e orgulhosamente temos o nosso caderno curricular:

> "Daí a importância de se pensar este documento para os estudantes da EJA e suas especificidades na perspectiva da atuação deste grupo como cidadãos plenos na sociedade, garantindo a viabilização e concretização dos direitos de aprendizagem, diante da complexidade cultural que as tecnologias os envolveram." (Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Tecnologias para Aprendizagem; p. 70).

Assim, o desenvolvimento de nossas atividades para a EJA não está apenas para enriquecer o currículo das demais disciplinas e módulos, mas trata também da necessidade destes educandos e educandas atuarem autônoma e criticamente nas tecnologias e com elas. Dentro deste contexto de pandemia, em que as TPAs estão sendo exigidas, verificamos, com maior clareza, a importância deste trabalho com a EJA.

Com relação a esta interatividade, Menezes (2010, p. 122) afirma:

EMEF Profa. Thereza Maciel de Paula. Foto de Roberto Tersi/SME.

EMEF Profa. Thereza Maciel de Paula. Foto de Roberto Tersi/SME.

> Os sistemas de comunicação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da vertiginosa modernidade em que estamos imersos. Não podemos nos deslumbrar com essas novidades ou ficar apreensivos pelo perigo de que substituam nossa função de educar. Mas não devemos ignorar as possibilidades que eles abrem para aperfeiçoar nosso trabalho, como o acesso a sites de apoio e atualização pedagógica ou a programas interativos para alunos com dificuldades de aprendizagem. (2010, p. 122).

Atualmente, o trabalho não se limita ao uso dos computadores/notebooks, mas diferentes recursos e ferramentas possibilitam desenvolver projetos e experiências de trabalhos que desenvolvem o cognitivo, as habilidades manuais, a valorização do trabalho em equipe e a utilização de diferentes ferramentas nos computadores, para além das Redes Sociais. Temos a oportunidade, em cada encontro no Laboratório de Educação Digital, de desmitificar o receio em relação ao uso das tecnologias e unir o conhecimento com a prática. Para tanto, o planejamento coletivo deve ser relacionado às demandas sociais e as aulas, por si só, se tornam coerentes e vivas, com significado. Caberá aos docentes quebrarem barreiras, aperfeiçoar e conhecer seu estudante para que ele sinta sua importância no seu território, como agente transformador de sua realidade.

Dentro dessas inúmeras possibilidades, os projetos com os professores dos módulos têm garantido que a ida ao LED não seja apenas um momento de saída das salas de aula, mas de elaboração de ideias para os conhecimentos e práticas que estão construindo em suas aprendizagens e que poderão contribuir para a inserção, manutenção e/ou prática no mercado de trabalho.

Referências

- ABONIZZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Orientações da parceria entre poder público e organizações sociais no MOVA-SP**. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação, USP, 2007.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutura**l. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- ALVES Claudete. **Negro**: O Brasil nos deve milhões! São Paulo: Scortecci, 2008.
- ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. **Metodologia MOVA**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Rio de Janeiro: Petrobras/FUP, 2011. (Cadernos de Formação).
- AZEVEDO, Célia M.M.de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites, século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA Jr., Hédio & LISBOA, Mário Theodoro. **O crepúsculo das ações afirmativas.** São Paulo: 2006.
- BENTO, Maria Aparecida. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo: 2000.
- BETO, Frei. **O que é comunidade eclesial da base**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.
- BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens adultos como movimento**: um recorte na genealogia do MOVA. Porto Alegre: PUCRS., 2009.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. T.A. Editora, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** / Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL/MEC. **Proposta Curricular para educação de jovens e adultos**: 2º segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Introdução. Secretaria de Educação Fundamental/MEC: 2002. VI. 1
- BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Campinas, Educação & Sociedade, 2002. p.81.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. Cardoso. **América pré-colombiana**. São Paulo: Brasiliense. 1981.
- CARNEIRO, Sueli. **Negros de pele clara**. Artigo originalmente publicado no Correio Braziliense, 17 de maio 2002.
- CASHIMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, Porto Alegre, 2000
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao Silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação da educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHINOY, Ely. **Sociedade**: Uma Introdução à Sociologia. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- DUNKER, Christian e THEBAS, Cláudio. **O palhaço e O psicanalista**. São Paulo: Planeta, 2019.
- DUSSEL, Enrique. **Para uma ética de libertação latino-americana.** São Paulo: Loyola – UNIMEP, 1982.
- FERNANDES, Dirley. **O que você sabe sobre a África**: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2016 - 1ª ed.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p.67.
- GADOTTI, Moacir (org.). **MOVA-Brasil 10 anos**: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.
- _____. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1).
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: Zahar Editores 1978.
- GOMES, A. C. Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar. **Interagir**: Pensando a Extensão, 2016, 1-21.
- GOMES, NIlma Lino. A questão racial na escola: os desafios colocados pela implementação da Lei 10 639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio: CANDAU, Vera Maria(org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteira. São Paulo: Ação Educativa, 2012.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O. e SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças –multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.11.
- GONÇALVES, Luiz Alberto oliveira. **Discriminação e silêncio** (a pedagogia dissimulada); uma análise do tratamento que a escola e os livros dão aos negros e sua cultura. Ed. Leya, 1987.
- HARTLEY, Eugene L. Status social e papel social. In: CARDOSO, Fernando Henrique & IANNI, Octávio. **Homem e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação: tradução de Stephanie Borges, São Paulo: Elefante, 2019.
- LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, contra capa.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MANNHEIM, Karl. Funções das Gerações Novas. In: FORACCHI. Marialice M. & PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- _____. **Sociologia Sistemática**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.
- MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS. Brasília: 2014.
- MENEZES, Luis Carlos de. Ensinar com a ajuda da tecnologia. In. **Nova Escola**. São Paulo, Ano XXV, Nº 235, set. 2010, p. 122.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. (Org). **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MOREIRA, Josinélia dos Santos. A EJA e o multiculturalismo: uma

questão de formação e ressignificação das práticas pedagógicas. **V Colóquio Internacional** – "Educação e Contemporaneidade", 2011, São Cristóvão – SE / Brasil, p.4.

- MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita, 1994.
- MUNDURUKU, Daniel. **A vida que a gente quer dependa do que a gente quer**. Instituto Ecofuturo, 2007.
- O QUE SE PODE LER SOBRE O NEGRO. **Guia de referências bibliográficas**. Florianópolis: NEN, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2014, p. 51, 56-57.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.
- RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio.** Marília: Lutas Anticapital, 2019.
- RIBEIRO, Djamilla. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Instituto Vladimir Herzog. Rio de Janeiro: Ágora, 2006 (Coleção: Respeitar é preciso!).
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural, in SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 83.
- SALA, Laila Siwek. **Educação de Jovens e Adultos**: do Silêncio à Voz - Uma experiência na escola sem paredes. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação lato-sensu em Linguagens da Arte. Centro Universitário Maria Antônia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SANDICE, Anesino. **Amigos da sandice**. Edição do autor, São Paulo, SP, 2009.
- _____. **Poetivivendo**. Edição do autor, São Paulo, SP, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15º ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador-Ba:EDUFBa/ CEAO, 1995.
- SILVA, Ana Celia da. **Ideologia do embranquecimento na educação brasileira e propostas de reversão**. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Org. Munanga. K. EDUSP, 1996.
- SILVA, Ana Celia da. **Quilombo dos Palmares:** uma perspectiva centenária de sociedade alternativa. Revista da FAEEBA. Salvador - BA: nº 4, 173-182, jul./dez./1995.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da Coleção História Geral da África**, vols I e II. Brasília: Unesco, MEC, UFSCar, 2012.

EMEF Profa. Thereza Maciel de Paula. Foto de Roberto Tersi /SME.

Sites

- AMARAL, Mônica do. **Culturas Juvenis X cultura escolar**: repensando as noções de (in) disciplina e autoridade no âmbito da Educação. An 6, Col. Lepsi IP/FE – USP 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100011&script=sci_arttext > Acesso em: 19/06/2020.
- BATISTONI, Inaê, LIMA, Meire R., BOUÇAS, Sandra, KRUPPA, Sônia. Lições da Pandemia. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n1, abril a junho de 2020. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/Numero-Atual/Artigos/Licoes-de-pandemia-Inae-Meire-Sandra-Sonia.pdf
- CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance. Suplemento Revista Educação de Jovens e Adultos.2007. http://www.emdialogo.uff.br/documento/educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-e-juventude-o-desafio-de-compreender-os-sentidos-da-presen%C3%A7-d. Acesso em: 28.06.2020.
- CATELLI Jr, DI PIERRO e GIROTTO. **A política paulistana de EJA**: territórios e desigualdades. Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i74.5734 Acesso em 25/06/2020.
- GADOTTI, Moacir. **Formação de pessoas adultas**: A última experiência de Paulo Freire. Disponível em: http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br.pf/files/Formacao_pessoas_adultas%20gadotti.pdf
- **HELIÓPOLIS - Maior Favela de São Paulo**. UNAS -União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região, [s.d]. Disponível em: <https://www.unas.org.br/heliopolis>. Acesso em 18 jun 2020.
- INEP/MEC. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem;** 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206> Acesso em: 18 jun 2020.
- **LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989**. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm) http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010
- **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- PINI, Francisca Rodrigues. **Educação Popular em Direitos Humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos**: uma experiência do projeto MOVA-Brasil. Educ. rev. vol.35, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698x214479
- PIRES. Artur. **Desconstruindo o mito do paraíso racial brasileiro**. 2010. In Revistaberro.com/series/consciencia-negra/desconstruindo-o-mito-do-paraiso-racial-brasileiro.
- **PROJETO MEMÓRIAS DE HELIÓPOLIS**. UNAS -União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região, 2012. Disponível em: <https://www.unas.org.br/memorias>. Acesso em: 18 jun 2020.
- TELLES, Sílvia. **Paulo Freire e o Projeto MOVA-SP**. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/24022262/paulo-freire-e-o-mova-sp-pdf?utm-medium=link

CIDADE DE
SÃO PAULO