

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Departamento de Educação
Faculdade de Formação de Professores

Josiane Gomes Cortes

Oficinas Pedagógicas: possibilidades e limites na Educação de Jovens e Adultos

São Gonçalo

2011

Josiane Gomes Cortes

Oficinas Pedagógicas: possibilidades e limites na Educação de Jovens e Adultos.

Monografia, trabalho de conclusão de graduação, apresentado a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura plena em pedagogia.

Orientador: Prof^aDr^a Márcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2011

DEDICATÓRIA

Ao homem sábio, de sorriso simples e gestos generosos que me ensinou tantas coisas sobre a vida, minha eterna gratidão e todo meu carinho ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tornar possível todo meu percurso de vida.

À toda minha família, pelos ensinamentos que comigo compartilharam e continuam a compartilhar.

A Luciano Fernandes Fonseca – meu namorado, por perdoar os momentos de ausência, e pelos sonhos que sonhamos juntos.

A Marcia Soares de Alvarenga – minha orientadora, pelo carinho com que me acolheu no grupo de pesquisa, e por me ensinar através de seus atos o verdadeiro significado das palavras generosidade e dedicação.

A Juliana Godoi de Miranda Perez – minha grande amiga, por me receber de braços abertos em sua morada, por seu companheirismo durante minha trajetória na Universidade, pela amizade de forma fraterna e sentido solidário que me dispôs.

A Marcela Parmanhane, por sua amizade, seu carinho e companheirismo.

Aos educandos e educadores do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, que participarem ativamente das oficinas, tornando estas de fato um espaço de tessitura dos saberes.

A todos os professores que por minha vida passaram.

A educação não é um tesouro que se perde ao “entregar” a outros. Ao contrário, aumenta ao ser repartido.

Moacir Gadotti

RESUMO

CORTES, Josiane Gomes. Oficinas Pedagógicas: possibilidades e limites na Educação de Jovens e Adultos. Brasil. 2011. 56f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Este trabalho tem por objetivo compreender as possibilidades e os limites das oficinas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Tendo como pressupostos teóricos Bakhtin, Gadotti, Gnerre, Freire, Rugiu, entre outros, compreendemos o processo de ensino e aprendizagem como movimento dialógico e político. Do ponto de vista teórico-metodológico consideramos que as oficinas pedagógicas se situam no campo da pedagogia ativa, onde docente e discente são partes vivas e interativas do processo educacional. Dessa forma o movimento de ensino e aprendizagem ganha uma dimensão artesanal, onde o aprender fazendo possibilita a tessitura dos conhecimentos escolarizados com os saberes vivenciados pelos educandos, produzindo outros pensares com e sobre o mundo. Tendo a Educação de Jovens e Adultos como campo empírico, percebemos que esse processo habitado pela polifonia das diversas vozes que permeiam a atmosfera escolar, contribui para uma formação ambivalente, onde docentes e discentes são levados ao movimento de ação-reflexão, percebendo-se como sujeitos produtores de conhecimento e história. Nesse sentido compreendemos as oficinas como espaço de produção de sentidos no qual educandos e educadores se percebem como sujeitos de saberes.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos, Oficinas Pedagógica, Pedagogia Ativa.

SUMÁRIO

Introdução.	8
1 Os Caminhos Históricos do Ensino Artesão a Industrialização.....	11
1.1 As Artes Mecânicas na Alta Idade Média.....	11
1.2 A Baixa Idade Média e as Corporações.....	14
1.3 Oficinas artísticas.....	19
1.4 A Revolução Industrial.....	21
2 Pedagogia Ativa.....	24
2.1 A escola: Espaço de conviver e compartilhar vivências.....	24
2.2 Os Mestres do passado e a composição de uma pedagogia ativa.....	26
2.3 Oficina e Escola.....	35
3 O Entrelaçar da Universidade com a Escola.....	37
3.1 Oficinas pedagógicas na Escola Municipal Presidente Castello Branco.....	37
3.2 Oficinas: Memórias na Educação de Jovens e Adultos.....	39
3.3 Oficina: Literatura Popular e Leituras do Cotidiano.....	43
3.4 Oficina; Trabalho e Trabalhadores.....	48
Conclusões Provisórias.....	54
Referência Bibliográfica.....	55
Anexo A.....	57
Anexo B.....	58

INTRODUÇÃO

O trabalho monográfico é fruto do meu envolvimento como bolsista de iniciação à docência, desde o ano de 2009, na pesquisa “A Produção de Sentidos sobre a formação de professores de Jovens e Adultos em uma escola pública da cidade de São Gonçalo”¹. As atividades de iniciação à docência são realizadas no Colégio Municipal Presidente Castello Branco, onde realizamos atividades de pesquisa e extensão sobre políticas de linguagem e de sentidos com estudantes das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nas atividades de extensão, realizamos quinzenalmente oficinas onde temos como um dos objetivos compreender as possibilidades e os limites refletidos através das oficinas pedagógicas nas turmas de EJA. As atividades abordam temas que fazem parte de seus contextos de vida, nas quais estudantes produzem textos orais e escritos sendo os mesmos postos em diálogo junto aos professores, no sentido de refletirmos sobre práticas metodológicas em sala de aula. Dessa maneira, concordando com Bakhtin (2000), Freire (1979), as oficinas objetivam suscitar a produção de diversos sentidos nos e para os contextos sociais e culturais dos sujeitos jovens e adultos.

No decorrer das oficinas, notei que em um primeiro momento os educandos mostravam um “estranhamento” (GOLDEMBERG, 2007) com o movimento proposto – que seria sair um pouco da rotina da sala de aula, do uso do quadro de giz e dos livros didáticos – mas, percebia que, no decorrer das atividades, esta atitude se modificava, e os jovens e adultos se mostravam participativos durante as atividades propostas.

Este fato veio a se tornar uma questão inquietante para mim, pois visualizando acentuado traço de uma “educação bancária” (FREIRE, 2005), passei a indagar-me; como poderiam as oficinas pedagógicas contribuir para a superação deste traço pedagógico?

¹ - Pesquisa coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Marcia Soares de Alvarenga e financiada pelas agências de fomento FAPERJ (2007-2008) e CNPQ (2008-2010).

Nessa perspectiva compreendemos as oficinas como um processo que se constitui de forma compartilhada possibilitando que docentes e discentes construam saberes a partir de um movimento ativo e interativo, frutificando assim um trabalho pedagógico polifônico, dialógico e ideológico, o que está na contramão da concepção bancária, como nos diz Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE 2005, p.66).

Inserida na pesquisa de campo, fui modificando este meu olhar sobre a educação e a leitura teórica sobre a prática me possibilitou melhor compreensão acerca do contexto no qual faço parte e, conseqüentemente, a refletir sobre a diversidade das turmas de EJA.

Assim, sendo a EJA uma modalidade que permite que alunos de distintas gerações compartilhem atividades em sala de aula, não deveria ser este um ambiente propício para troca de experiências e aos trabalhos em grupos, de modo a contribuir para uma educação conscientizadora como nos propõe Freire? Este autor ilumina a nossa questão ao nos dizer que

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE 2001, p.29).

É preciso superar as concepções de “educação depositária” (FREIRE, 2005) que foram internalizadas e naturalizadas por muitos jovens e adultos, fazendo-os atribuir um valor de “verdade absoluta” aos conteúdos transmitidos pela escola, bem como apresentar resistência a propostas de educação crítica que possam produzir visões de mundo para além da ideologia dominante.

Como um viés do trabalho ativo poderiam as oficinas ser um instrumento pedagógico a ser utilizado pelos docentes? As oficinas pedagógicas contribuem para a superação da “educação bancária”?

Entendendo que as oficinas pedagógicas não devem ser pensadas meramente como ferramentas metodológicas a fim de transmitirem puramente conteúdos escolares, pois, dessa forma, as possibilidades de problematizações e construção de conhecimento dos alunos passam a ser limitadas, busquei em Rugiu (1998) um referencial para fundamentar a ideia de oficina pedagógica como um processo didático-pedagógico que tem no trabalho em grupo uma forma de ensinar e aprender com o outro.

Ao analisar a perda da dimensão artesanal do trabalho realizado pelas corporações na idade média, Rugiu discute a aprendizagem atrelada ao trabalho, que vem ser a essência do caráter artesanal da educação:

As práticas das Corporações tinham antigamente grandíssimo valor educativo (...) As pessoas aprendiam de dois modos: mediante o trabalho desenvolvido em contato com mestres de grande experiência ou mediante a associação de arte e prática profissional (RUGIU 1998, p.21).

As oficinas, como nos apropriamos deste autor, se mostram como uma possibilidade de resgatar o movimento do “aprender fazendo”. Assim os educandos interagem, discutem sobre temas transversais, trabalham em suas produções textuais, vão tecendo conhecimentos, produzindo sentidos acerca do mundo que os cerca. Dessa forma, a educação se constitui humanizadora, na perspectiva da formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel ativo na sociedade.

I Os Caminhos Históricos do Ensino Artesão a Industrialização

1.1 As Artes Mecânicas na Alta Idade Média

Pensar as possibilidades e os limites que as oficinas pedagógicas nos oferecem requer um passeio histórico no campo das corporações, onde se dava o ensino de modo artesanal.

Durante a Alta Idade Média, período que sobrevém a queda do Império Romano, há uma reorganização migratória na qual, se precavendo de possíveis incursões bárbaras, a população do continente Europeu passa a ocupar a zona rural. O sistema social até então baseado no modo de produção escravagista modifica-se para o feudalismo, que possuía como característica predominante o teocentrismo.

No sistema feudal é atribuída grande importância a relação do homem com a terra. Dessa forma a pirâmide econômica-social constituía-se da seguinte forma; os servos desprovidos de terras ocupavam a base, os nobres possuidores de grandes regiões estavam acima dos servos, enquanto que o clero estava em uma posição privilegiada a medida que além de possuir amplo quantitativo de terras obtinham ainda os donativos dos nobres, tornando-se a classe dominante da época.

A ideologia clerical, balizada no teocentrismo, difundia a “estagnação” social, à medida que inculcava nos sujeitos que a vida terrestre era definida por Deus, logo buscar por ascensão econômica era considerado pecado, ao passo que os sujeitos deveriam respeitar as escolhas de seu criador permanecendo em sua classe social. Nessa perspectiva, as famílias produziam apenas o que considerava necessário para sua subsistência, logo as produções artesanais encontravam-se limitadas ao convívio familiar, sendo passados de pais para filhos.

Nesse contexto, a aprendizagem da leitura e da escrita não se configura como movimentos socialmente necessários, conferindo aos monges a posição intelectual. No entanto o movimento de ensino e aprendizagem que ocorria no seio familiar apregoava o sistema das corporações, que por meio das oficinas iriam constituir tanto outro modelo educacional, como também uma nova classe social como nos diz Saviani:

Efetivamente, o artesanato evolui do “sistema familiar”, quando se produziam os instrumentos rudimentares necessários a subsistência suprida através do trabalho agrícola, para o “sistema das corporações”, quando o artesão se desloca para a cidade e passa a produzir para um mercado pequeno e estável constituídos pelos habitantes urbanos (SAVIANI 1998, p.01).

Ocupando o local de intelectualidade o objetivo das congregações católicas não se assentava na propagação de seus conhecimentos, no entanto com a inserção de novos membros no mosteiro se fazia necessário a criação de um sistema formativo. Se apropriando da ideia de ensino e aprendizagem das pequenas oficinas familiares, os mosteiros formam as escolas monacais a fim de ensinar o latim e alguns aspectos das humanidades e “*não somente se preocupavam coletivamente com a formação de seus continuadores, mas ostentavam também um patrimônio cultural e pedagógico dotado de particulares técnicas de transmissão.*” (RUGIU 1998, p.25).

Alicerçados em sua rigorosidade e organização, os monges reestrutura as escolas monacais dando início a dois modelos formativos. As artes liberais que se voltava para o clérigo e consistia no sistema trívio que transmitia o ensino da gramática, retórica e lógica, e no quadrívio que prezava o ensino da matemática, geometria, astronomia e musica. As artes mecânicas abrangiam todas as atividades artesanais voltando-se para os sujeitos simples, que estavam habituados ao exaustivo trabalho na terra.

A sociedade feudal de cunho ruralista tinha o escambo como prática econômica, mas a produção de artefatos como ferramentas para agricultura, tecidos, sapatos, entre outros se faziam necessário no dia-a-dia, nesse âmbito as artes mecânicas ultrapassam os muros dos mosteiros a fim de atender tais necessidades, logo mestres artesãos começam a instruir novos arteiros.

Neste caso as atividades que compunham o ensino do modelo mecânico não se davam no vazio de um ato mecanicista aprisionado a automaticidade da repetição, mas sim no ato do *aprender fazendo* corroborando na produção de sentidos acerca do objeto confeccionado como um todo, ou seja, desde sua forma primitiva de estar

na terra até ser formatado em prol das necessidades do homem. Desse modo os sujeitos compreendia a importância de seu ofício e da ocupação de seu local social enquanto trabalhador.

Cabe ressaltar que tanto nas artes mecânicas, quanto nas liberais, os métodos pedagógicos se baseavam na oralidade, já que poucos eram os materiais escritos disponíveis na época, logo a leitura e a escrita se tornavam um mecanismo de apoio a memória, sendo utilizada para salvaguardar informações importantes.

Incluso ou excluído dos mosteiros a ideologia catolicista estava maciçamente presente, desse modo o uso da palavra, sendo carregada de ideologia cristã, deveria se limitar a transmitir a verdade e a importância do criador, não poderia ser usada para a difusão de outras “verdades”, posto que a ciência e a razão eram tidas como meios de legitimar tal ideologia. Logo os monges professores possuíam dificuldades para transmitir um ensino que apesar de estar sofrendo uma nova demanda social, deveria se ancorar na ideologia teocentrista.

Nesse panorama histórico, as cruzadas conseguem a liberação das navegações no mar mediterrâneo, até então não permitida devido as invasões bárbaras. A crescente mercantilização aumenta as atividades comerciais. As oficinas mecânicas formam um maior número de artesãos, o que tende ao aumento da produção. Esse movimento possibilitou o acúmulo de capital entre os artesãos promovendo o surgimento de uma nova classe social, os burgueses, que fabricavam os produtos em maior escala e revendia, esse processo gera a mudança desses sujeitos do campo rural para o campo urbano formando os burgos propulsando o desenvolvimento das corporações.

Deve-se inferir que nesse período com a centralização do poder no clero, considerando que a existência figurativa do rei não equivale a unidade do Estado, os senhores da nobreza formam suas próprias infantarias. Dessa forma as academias militares tornam-se cada vez mais presentes, assim como as corporações elas se utilizam do *aprender fazendo* no processo formativo. No entanto o uso que se faz

dessa metodologia nas academias militares se diferencia das corporações ao passo que a primeira levava seus aprendizes a um movimento repetitivo, exaustivo e esvaziado de sentido, enquanto que na segunda o aprendiz tanto atribuía sentido ao seu movimento como se utilizava da repetição para seu aprimoramento.

1.2 A Baixa Idade Média e as Corporações

Na Baixa Idade Média a classe burguesa despontando como o início de uma nova etapa social a ideia de produção para a subsistência é superada e o acúmulo de bens e ascensão social passam a ser vista sobre outra perspectiva pelos sujeitos dessa nova etapa.

A ocupação dos centros urbanos torna-se cada vez mais frequente e a demanda pelo trabalho artesanal tende a aumentar. Neste cenário se dá a consolidação das corporações, ou seja, os artesãos começam a se unir em prol da montagem de pequenos comércios. O ensino artesão não só ultrapassa os laços familiares e os espaços do mosteiro como também as pequenas oficinas, sendo passada de mestres para aprendiz em locais destinados a produção, que acabam por se tornar locais de aprendizagem.

Nesse período, percebemos que trabalho e educação encontram-se vinculados, gerando um competente sistema de ensino. Desse modo sendo operada a metodologia do aprender fazendo, o mestre ensinava a fabricação do produto artesanal desde o seu princípio, ao final o aprendiz obtinha acesso não só ao ofício, mas também ao conhecimento de sua mão de obra como um todo, agregando sentido ao seu trabalho.

O aumento do ciclo comercial intensifica o movimento nas corporações, levando-as a ocupar socialmente um local cada vez mais reconhecido interferindo gradativamente no cotidiano dos sujeitos urbanos. O horário de trabalho acaba por se tornar um referencial de tempo tornando-o economicamente mais valoroso.

Com o passar dos anos o sistema social e suas relações se modificam, concomitantemente a educação é remodelada a fim de atender as novas demandas. Diante do grande fluxo de compras e vendas torna-se essencial o ensino da matemática, logo surgem novos métodos tencionando encontrar melhor caminho para a sua aprendizagem. Esse movimento se dá igualmente com o ensino cartográfico, buscando ampliar seus horizontes e atravessar oceanos, à leitura dos mapas se mostra imprescindível na formação dos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva histórica notamos que o ato de aprender implica um movimento gnosiológico, à medida que os educandos arteiros buscam compreender o objeto de sua inquietação como um todo, podemos tomar como exemplo o ensino da matemática mencionada anteriormente, os mestres artesãos juntamente com os futuros arteiros buscam compreende-la desde a criação dos números, seus fins quantitativos, a criação do ábaco. Este ato reflexivo promove diferentes leituras acerca do objeto de estudo, vislumbrando outras possibilidades matemáticas.

Esta postura reflexiva nos remete a um modelo pedagógico de cunho ativo, que só mais tarde irá tomar forma como progressista, difundindo a ideia de que ensinar não é transmissão ou acúmulo de conhecimento, pois este é um movimento contínuo que não se esgota.

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado(FREIRE 2011, p.81).

As modificações nas relações sociais demanda a formação de outro modelo pedagógico que diferindo das oficinas caminha para a educação de base, que presa o ensino da gramática e do ábaco formando sujeitos que podem atender as novas proporções mercantis. A esses outros sujeitos é desconstituída a imagem de artista artesã, separando-as atrela-se a imagem do artista a questões de estética e a dos artesãos a formas de reprodução.

Classificar como mera reprodução a criação do arteiro não só o limita criativamente, como também agrega um sentido ideologicamente dominante a palavra estética ao passo que a utiliza somente como parâmetros avaliativos para uma visão estereotipada do belo. Toda criação – seja do artista ou do artesão – é única pois é dotada de sua singularidade e passível de múltiplas interpretações logo pode ser compreendida como arte.

Lançar um olhar já estereotipado sob uma criação foge ao sentido ético da estética, pois sendo a visão do outro, marcada pela diferenciação e por isso singularizada, não se pode reter essa visão a um modelo, mas sim considerar que as diferenciações vêm a complementar outros horizontes, promovendo sentidos diversos sem perder a originalidade por isso se mantendo no campo da ética, desse modo concordamos com Bakhtin;

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste (2010, p.23).

O que notamos com esse movimento classificatório é a tendência ao esvaziamento do sentido do trabalho e do ensino artesão. Se antes a educação oferecida pelas corporações era considerada um patrimônio, a medida que possuía caráter ambivalente atribuindo ao concluinte uma formação para a vida profissional e moral, ela já não corresponde mais a nova estrutura social que anseia por técnicas e métodos cada vez mais imediatistas.

Dessa forma as oficinas são divididas em artísticas e artesãs. Elas passam a ser uma etapa secundária no processo formativo, recebendo pessoas que já haviam passado por outra instituição destinada a oferecer o ensino de base, esse processo modifica as relações mestre aprendiz, como nos diz Rugiu.

A própria elevação da idade de início do tirocínio tinha já modificado a relação mestre aprendiz, tornando-a sempre menos patriarcal e menos propensa a se deter em lentas, mas seguras, passagens educativas (...). Concluindo, o necessário para a

formação do artista e do artesão que operava nos limites do campo artístico apresentava prementes exigências de renovação (1998, p.96).

Nesse contexto, percebemos que as relações sociais sofrem mutações tornando perceptível a divisão da educação de classes. O processo formativo das corporações passa a serem destinadas as pessoas que compõem a classe média, pois sua metodologia começa a ser considerada cansativa e o fato de os produtos produzidos por esse mercado possuir uma forma pré-estabelecida reforça a ideia de que nesses locais o processo ensino aprendizagem limitava-se a mera reprodução. A entrada de alunos nas oficinas artísticas é composta em sua grande maioria por sujeitos bem posicionados na pirâmide econômica, estes passavam a dispor das técnicas das artes acreditando que assim seria possível que exercessem toda sua inventividade.

A divisão entre o processo educacional voltado para as classes economicamente desfavorecidas com um perfil metodológico considerado manualmente mais trabalhoso e cansativo e outro voltado para as classes mais abastardas caracterizado por uma atmosfera mais liberal oferecida em suas aulas descortina tanto a segregação do ensino como também nos leva a reconhecer a relação entre opressor e oprimido presente nesse momento sócio-histórico.

Nesse aspecto considerando o trabalhador artesão como oprimido à medida que seu trabalho, apesar de toda a importância de seu percurso histórico e toda sua contribuição para o desenvolvimento da educação tende a ser considerado como mera reprodução. Os artistas, aqueles que compõem as classes das novas oficinas, como opressores ao passo que desconsiderando o caráter criador dos artífices creem que a criatividade encontra-se exclusivamente interligada a sua atividade. Dessa forma os artífices passam a serem considerados como *seres menos*, e os artistas como *seres mais* (FREIRE, 2005).

Esta relação entre o trabalho artesão e artístico não é propositalmente promovido pela classe dos artistas, é o produto de um movimento social que, caminhando para a Revolução Industrial, cada vez mais ganha ares capitalistas. Cabe

ressaltar que esta não caracteriza uma acentuada relação entre opressor oprimido como podemos vislumbrar atualmente entre trabalhadores como operários, metalúrgicos entre outros, em grande parte oprimidos, e sujeitos como empresários, políticos e diversos exemplos que em sua maioria compõem a classe dos opressores.

Percebemos o embrião desta dicotomia (opressor – oprimido) que não só assinala a diferença entre pobres e ricos como nos leva a compreender que a educação emancipatória que contribui para formação de sujeitos éticos estéticos criativos e logo autônomos encontra-se na construção de um conhecimento pautado na produção de sentidos, não no acúmulo exacerbado de informações.

A aprendizagem no ambiente oficinairo estava tão atrelada ao conhecimento do objeto e ao ato do aprender manualmente e tecnicamente, despertando assim a compreensão do objeto como um todo, quanto a educação esta incontestavelmente entrelaçada ao ato político seja implícita ou explicitamente. Percebendo as oficinas como uma das formas da educação, apreendo a técnica, movimento que permeia a formação artesã, como ato político, assim como diz Freire (1992, p.92).

(...) na capacitação técnica que vais tentando fazer com esses moços, já deve ir-se desenvolvendo uma compreensão política dessa capacitação e, simultaneamente, uma prática constante da imaginação criadora, da inventividade dos sujeitos em formação.

Com tudo entendemos que as corporações, apesar de não terem seu papel amplamente reconhecido, foram grandes colaboradoras tanto do processo pedagógico quanto ideológico como nos diz Rugiu (1998, p.49).

Permanece, todavia, indubitável que o fenômeno educativo das Corporações constituiu em toda parte no plano ideológico (basta pensar na sua primeira afirmação de trabalho e da conseqüente eficácia formativa) e no plano concreto (recurso a experiência produtiva como veículo primário de aprendizado e de educação da personalidade, utilização de novos instrumentos culturais, etc) uma revolução pedagógica tão sensível quanto pouco considerada pelos historiadores da cultura e da própria pedagogia.

Concordamos que as mudanças sociais interferem nos modelos educacionais, logo o sistema de ensino não deve se manter arraigado ao modelo de uma

determinada época, no entanto cremos que todo seu percurso histórico deva ser valorizado, pois este não só compõe as memórias da educação como também nos ajuda a compreender sua atual formação.

1.3 Oficinas artísticas

A arte é rica, ela não é seca nem especializada; o artista é um especialista só como artesão (...). Bakhtin.

Estando na Baixa Idade Média, próximo ao período iluminista, às oficinas artísticas despontam com um perfil mais empreendedor. Os sujeitos que dela fazem parte como educandos, vão sendo preparados para atender á pedidos individuais, lidar com o público e com a concorrência buscando o aumento da venda das suas obras.

Ter previamente as instruções da gramática e do ábaco passa a ser considerada condição para frequentá-las, o que culmina em turmas compostas por jovens de idade mais avançada podendo permanecer nela por até dez anos. Estes, diferentemente dos principiantes nas artes artesanais, possuíam liberdade para caminhar pelas diversas formas da arte.

Neste contexto os educandos passam a ser vistos como um fator colaborativo no aumento da produção, o que poderia vir a contribuir no aperfeiçoamento das suas habilidades e em seu gradativo reconhecimento. Ao final da formação quando os alunos adquiriam prestígio com suas obras, o mestre também se beneficiava, pois ocorria significativo aumento em sua classe.

Outro ponto de distinção entre arteiros e artistas é o tempo, enquanto para o primeiro a sua passagem ligava-se a uma questão quantitativa das suas encomendas, para o segundo o tempo deveria caminhar concomitantemente com a atualização de suas concepções acerca de seu objeto para o trabalho, pois um artista desatualizado poderia vir a se tornar um artista esquecido.

Com o passar dos anos o processo formativo nas oficinas artísticas torna-se mais completa, pois além das questões técnicas e metodológicas os mestres artistas levam seus principiantes para o campo das discussões teóricas tornando suas

oficinas um espaço onde se aprendia estando as luzes das discussões, formando assim um novo conceito de homem, o “gentil homem”.

Esse novo modelo de homem busca dar forma e exteriorizar a realidade que ele apreende através do seu olhar em sua produção artística, a obra acaba por ser um movimento reflexivo imbuído da técnica exigida em sua elaboração, expondo-se de forma dialógica a interpretações diversas, situando-se assim no campo ético.

A posição do autor-artista e sua tarefa artística podem e devem ser compreendidas no mundo em relação com todos os valores do conhecimento e do ato ético: não é o material que se unifica, se individualiza, se totaliza, se isola, se completa, ele não precisa nem de unificação, pois nele não há ruptura, nem de acabamento ao qual ele é indiferente, pois para precisar dele o material deveria participar do movimento axiológico e semântico do ato; mas sim é composição axiológica de realidade vivida multilateralmente, é o *evento da realidade* (BAKHTIN 1993, p.35).

Compreendendo a criação artística como evento da realidade percebo seu caráter dialógico a medida que no encontro da obra e seu observador reside um movimento reflexivo, pois o conteúdo da criação articula-se com os conhecimentos de seu expectador promovendo assim outros sentidos acerca da realidade.

Grande parte desses autores, até então atidos a uma formação limitada pela regionalidade, percebe-se cada vez mais como desconhecedores de outras realidades, o que os leva a considerar a formação da oficina artística incompleta. Esses educandos buscam por caminhos que possam leva-los a conhecer outras leituras de mundo.

Para esse fim são promovidas reuniões caracterizadas por oportunizar não só um movimento teórico como também o encontro com viajantes que estivessem dispostos a contribuir compartilhando suas experiências. Tais momentos tornavam-se mais frequentes fazendo com que as discussões teórico-reflexivas ganhassem mais densidade ocasionando a formação das academias que mais tarde reconfiguram-se como Universidade assumindo seu papel de instituição formadora, que é de suma importância até os dias atuais.

O contexto histórico modifica-se, implicando em alterações no processo educacional. Marcado pela tomada de Constantinopla no século XIV que constitui não só o fim da Idade Média como também o começo do período iluminista que se desliga do teocentrismo transportando o homem para o centro das discursões.

As questões relacionadas a educação apresentam-se de forma recorrente a medida que causa polêmica entre os intelectuais da época, pois enquanto alguns acreditava que ela poderiam ser *veículo importante das luzes da razão e no combate às superstições e ao obscurantismo religioso* outros percebiam a educação como *atributo de uma elite intelectual* (ARANHA 2006, p.208). Tais concepções foram propagadas por diversos pensadores ao longo dos séculos. Ao adentrarmos no século XVIII somos marcados não só pela revolução industrial como também pela formação e difusão de outra faceta educacional.

1.4 A Revolução Industrial

Com os advindos tecnológicos da Revolução Industrial a figura do artesão-artista tornasse cada vez menos presente, cedendo lugar ao proletariado. Esse novo sujeito social possui conhecimentos limitados sobre sua própria mão de obra, pois o setor industrial tende a fragmentar o processo de produção demandando para cada sujeito uma parte desse serviço, fadando-os em sua maioria a trabalhar reproduzindo movimentos repetitivos e alienantes.

O proletariado diferentemente do artesão, não se reconhece na sua produção, pois seu trabalho se dá de forma parcelar, ocasionando o desconhecimento de como se dá o processo de fabricação desde o princípio, ou seja, na busca pela matéria primitiva, até seu resultado final. Dessa forma as percepções acerca dos produtos elaborados desvinculam-se tanto de sua forma inicial presente na natureza, quanto do movimento que modela esse produto tornando sua atual forma de existência possível, o trabalho humano.

Para os fabricantes a unidade comum que norteia a valoração financeira do produto é o tempo necessário para produzi-lo, a mão de obra dos trabalhadores é

visto apenas como mais um fator nesse processo, não se atribui a ele maior importância. A força de trabalho não é remunerada de acordo com valor do produto, ela segue a lógica da mais valia, no qual os sujeitos fazem parte do processo de fabricação de produtos que arrecadam maior valor que seus salários, no entanto essa diferença se faz necessária para que haja a obtenção de lucro dos donos dos meios de produção tornando esse processo contínuo.

Logo a divisão de classes, segundo a teoria marxista, é definida pela divisão de trabalho;

A divisão social de trabalho não é uma simples divisão de tarefas, mas a fundamentação de algo fundamental na existência histórica: a existência de diferentes formas da propriedade, isto é, a divisão entre as condições e os instrumentos ou meio de trabalho e o próprio trabalho, incidindo, por sua vez, na desigual distribuição do produto do trabalho. Numa palavra: a divisão social do trabalho engendra e é engendrada pela desigualdade social ou pela forma da propriedade (CHAUÍ 2008, p.62).

Chauí nos atenta para o fato de que a desigualdade social está refletida na divisão de trabalho e propriedade. A desigualdade se apresenta também na esfera educacional. A crescente necessidade de mão de obra para compor o mercado capitalista tende a tornar a escolarização um direito do cidadão, a fim de preparar os futuros trabalhadores. Notamos que há escolas destinadas a formar futuros proletários como também há outras destinadas a formação da futura classe dominante.

Nessa lógica a escola precisa dispor para a sociedade, portadores de um certificado assegurando sua escolaridade permitindo com isso seu acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido o trabalho docente passa a não produzir sentido a medida que se desvincula do ato de *ensino-aprendizagem que ocorre em comunhão* (FREIRE, 2008) e são levados a trabalhar de modo quantitativo, onde são responsáveis por depositar determinados saberes em seus alunos, transformando-se em operários da educação;

O professor, como o artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função (BARRIGA 2002, p.73).

Nesse panorama, as instituições escolares adquirem uma faceta industrializada ao passo que este local de ensino e aprendizagem substitui sua dimensão qualitativa, pela quantitativa, sendo pressionada pelas forças estatais que funcionam sob uma lógica capitalista. Cabe inferir que essa realidade não é homogênea, pois os movimentos sociais caminham na contramão da lógica industrial, considerando a educação um dos meios pelo qual os sujeitos constroem seus saberes, eles lutam por um processo educacional justo.

O contexto social balizado nas produções industriais provoca em alguns mestres, educadores, uma saudade nostálgica dos tempos das corporações, onde toda a complexidade de determinados saberes eram passados de forma simples de mestres para aprendizes, permitindo que esses construíssem ativamente seus conhecimentos praticando-os, reinventando-os.

Atualmente, saberes simples como as contas de matemática ou a utilização da língua materna, que fazem parte do cotidiano dos sujeitos, acabam por se tornar complexos, e até mesmo de difícil aprendizagem quando vinculados à escola. Isso se dá devido ao mecanismo metodológico depositário utilizado por muitos docentes, com isso não há o diálogo entre as experiências dos educandos e os saberes escolares, levando os alunos a ocupar o local de desconhecimento como nos diz Esteban (2002, p.6).

(...) todo conhecimento pode ser ampliado e todo saber, ou não saber, redefinido. Sendo assim, todo conhecimento, como todo desconhecimento, é provisório e parcial, o que permanece é o ainda não saber, que revela a possibilidade e a necessidade de novos e mais profundos conhecimentos.

Assim, compreendemos as oficinas como um movimento que se situa na fronteira do saber e do ainda não saber, à medida que busca a consonância entre as vivências, sejam elas provenientes da vida dentro ou fora da escola.

Tecer tais conhecimentos em um movimento dialógico que se propõe aprender buscando compreender visões de distintas realidades, constitui em uma forma

pedagógica ativa, que através do *aprender fazendo*, produz outros sentidos. Deste modo suponho as oficinas no ambiente escolar como a possibilidade de uma educação humanizante que contribua para que o gentil homem e também a gentil mulher estejam mais fortemente presentes na sociedade.

II Pedagogia Ativa

2.1 – A escola: Espaço de conviver e compartilhar vivências.

No período histórico que se dá entre a idade média e o iluminismo o modelo educacional ancora-se nas oficinas artesãs, que através de uma metodologia balizada no *aprender fazendo* (RUGIU, 1998) pressupõe um processo formativo ambivalente, ou seja, possibilita tanto uma formação moral, quanto o aprendizado de um ofício, configurando assim um sujeito ativo na sociedade.

Trazendo as oficinas para um contexto pedagógico a educação adquire uma perspectiva artesanal, onde os educandos aprendem fazendo, cabe ressaltar que esta dualidade não requer a obtenção de um objeto concreto como resultado da produção, aprender fazendo ocupa o universo do aprender significando e re-significando, produzindo sentidos e se percebendo neles.

Nesse contexto, tomamos a educação como um processo ativo e inesgotável, onde docente e discente em um movimento dialógico e ideológico superam o modelo educacional bancário. Dessa maneira consideramos as oficinas pedagógicas como um local fértil para a tessitura dos conhecimentos escolarizados e dos saberes de mundo dos educandos possibilitando para que outros sentidos emerjam.

O movimento “oficineiro” contribui para que possamos ultrapassar os muros escolares, tornando a escola uma extensão, da comunidade, da família, da vida, ultrapassando assim seu sentido escolástico como nos diz Freinet;

Minha longa experiência dos homens simples, das crianças e dos animais persuadiu-me de que as leis da vida são gerais, naturais e válidas para todos os seres. Foi a escolástica que complicou perigosamente o conhecimento dessas leis, fazendo-nos crer que o comportamento dos indivíduos não obedece senão a dados misteriosos, cuja paternidade é reivindicada por uma ciência pretenciosa, numa espécie de reduto a que a gente do povo, inclusive os professores primários não tem acesso (2004, p.01).

A escola só se faz possível como local de encontros e convivências, onde ela é palco de saberes e des-saberes resultando o movimento espiral do processo de aprendizagem. Tomar essa convivência como fator aleatório ao movimento educacional considerando que ela deva ancorar-se apenas na transmissão de uma ciência encastelada nos conhecimentos isolados, ou nas verdades absolutas, nos leva ao caminho equívoco que compreende os conhecimentos científicos, como uma regra no campo da prática educacional. A ciência, assim como a arte, constitui-se de diferentes práticas, logo ela se faz na fecundidade do ato criativo, dessa forma concordamos com Teixeira:

A ciência, aliás, longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma sua imaginação com os instrumentos e recursos necessários para seus maiores voos e audácias (TEIXEIRA 2007, p.51).

A prática educacional se dá no cotidiano escolar que é permeada pela multiplicidade dos sujeitos que a compõem, impossibilitando o uso de regras como métodos educacionais. Nesse sentido a ciência se faz imprescindível como movimento de pesquisa e ação que ilumina as praticas educacionais, vislumbrando outros voos nessa esfera.

Considerando a palavra convivência em seu sentido etimológico, *convívi*, viver com, compreendemos que o movimento educacional em toda sua vivacidade não se faz possível no individualismo. É a convivência que nos leva a aprendizagem, ao perdermos a dimensão do ato da convivência e nos atermos apenas a viver automaticamente somos levados pela alienação, onde as conversas cotidianas, as leituras, as reflexões perdem espaço, nos tornando autômatos, cumpridores de tarefas.

Romper com a metodologia de caráter bancário implica em tomar a convivência como fator indispensável ao processo educacional. Dessa forma a sala de aula é re-climatizada a medida que modifica sua atmosfera seca e até mesmo árida da metodologia bancária para a atmosfera *molhada pelas histórias* (FREIRE, 2011) vivenciadas por seus sujeitos e aquecida pelo calor da curiosidade, da busca por outros saberes, desse modo a sala torna-se um campo potencialmente fértil, pois parte do respeito ao conhecimento de mundo de seus educandos para a construção de novos saberes;

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (FREIRE 2001, p.86).

Nesse movimento a ciência se faz presente como fio condutor, mas não nega sua origem que se dá na simplicidade dos homens que se puseram a um movimento reflexivo acerca do objeto cognoscente, pois toda ciência é fruto da inquietação do ser humano.

2.2 – Os Mestres do passado e a composição de uma pedagogia ativa.

Tendo como campo empírico a Educação de Jovens e Adultos percebemos que esses sujeitos carregam consigo as marcas impressas pela vida, que são refletidas através de suas falas e seus silenciamentos. Perceber a polifonia que habita a sala de aula nos leva a uma pedagogia ativa, onde todos os seus participantes aprendem em comunhão, pois *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 2005).

Dessa forma nos colocamos em diálogo com mestres de passado, a fim de melhor compreender a atual formação escolar, iluminando nossa percepção acerca do horizonte pedagógico. Ao nos reportarmos a esses educadores vislumbramos o movimento de busca por romper com os paradigmas da escola capitalista tencionando por uma pedagogia de cunho ativo.

O modelo econômico capitalista que ascendeu junto a revolução industrial nos levou a formação social grafocêntrica onde escrita e leitura se tornaram mecanismos necessários. A fim de difundir tais mecanismos a instituição escolar se faz fortemente presente, se tornando um direito do cidadão. Dessa maneira trabalho e escola se encontram interligados a medida que um passa a ilustrar o universo do outro preconizando assim a ascensão social do indivíduo. Cabe inferir, que as condições de acesso ao sistema educacional não são igualitárias, desse modo a instituição tende perpetuar a desigualdade social:

Passar forçosamente pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sócias e fornecer um mapa da estratificação social com

alguns diacríticos relevante para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social (GNERRE, 2009, p.30).

Nesse contexto, a atmosfera escolar é permeada pelo individualismo e pela fragmentação do processo formativo que visa em sua grande maioria a formação para a obtenção de um emprego, os alunos se encontram em uma posição de passividade a espera da explicação dos conteúdos disciplinares, sendo levados ao esquecimento da ação de contestar, não se reconhecendo como sujeitos biográficos, produtores de história.

Pensar a ausência das contestações implica na reflexão acerca do processo dominante que gera a alienação, a partir dessa inculcação, reflexão e ação caminham na mesma via, configurando assim a *praxis*. Nesse contexto se principia as práticas pedagógicas voltadas para a educação de corpo ativo e pressupostos alicerçados na produção de sentidos.

Célestin Freinet, docente do interior da França, nos propõe uma educação arraigada na vida que não se ordena através de implicações exteriores que visam apenas à formação da população em massa. O trabalho é uma das questões que perpassa o universo escolar, ao passo que toma o diploma por ele oferecido como condicionante na aquisição de um emprego.

Cabe inferir que a rede pública de ensino em nosso país, apesar de se configurar como um direito cívico, não disponibiliza igualdade de acesso escolar, sendo essa rede de ensino composta por escolas qualitativamente desiguais. Percebemos que há a legitimação da escola pública como esfera não privatizada. No entanto, não há a percepção desse espaço como escola do povo. Nesse sentido, concordamos com Freinet:

O feudalismo teve sua escola feudal; a Igreja teve sua educação especial; o capitalismo gerou sua escola bastarda, com sua verbosidade humanista a mascarar sua timidez social e sua imobilidade técnica. O povo, ascendendo ao poder, terá sua escola e sua pedagogia. Essa ascensão começou. Não esperamos mais para adaptar nossa educação ao mundo novo que está nascendo (2001, p.15).

Tendo em seu entorno o campo rural, Freinet buscou por uma educação do povo a começar pelo tateamento do espaço por eles habitado o que naturalmente promoveria dúvidas, encantamentos, e outros conhecimentos. Desse modo se deu início as aulas passeios.

As aulas passeios não só propiciavam um movimento de ensino e aprendizagem em conjunto como também bordava o cotidiano de educador e educandos com as linhas da experiência. Sendo a *experiência aquilo que nos toca* (LAROSSA, 2002) os sujeitos desse processo tocavam e eram tocados pelo mundo que os cercavam. A natureza, cenário de um ambiente formador, era refletida nos sujeitos, em sua percepção acerca do inacabamento do ser humano, e refratada através da constante busca de outros saberes.

Nesse ambiente formador, as ciências (que atualmente perpassam a escola se transmutando em disciplinas) colaboram para a iluminação da compreensão, compreender o relevo do solo, a mudança das estações, o passar dos dias e das noites que configuram no caminhar do calendário, remonta a importância da geografia, matemática, história entre outros campos do conhecimento, que a escola capitalista considera como sendo disciplinas.

Percebemos que essas ciências fogem a qualquer forma de disciplinalização, pois a verdadeira percepção desses campos nos leva a vislumbrar a amplitude do mundo a nossa volta, contribuindo assim para um processo formativo que almeja a autonomia de seus sujeitos.

Logo, o registro se tornou fator pungente das aulas passeio. A princípio o ato de registrar ligava-se ao desejo da turma de não esquecer os momentos vivenciados, dessa forma produzia-se uma espécie de diário, com o passar do tempo o anseio por anunciar o vivenciado a fim de repartir as possibilidades e os resultados de uma prática pedagógica alicerçada em um movimento ativo culminou na formação do jornal.

A distribuição desse material resultou em uma comunicação responsiva, a comunidade e os educadores entreviam nessa outra forma de ensinar e aprender o

imbricar entre escola e vida, nesse sentido a aprendizagem não correspondia ao objetivo de um sistema educacional, ela se afigurava como o meio de um processo coletivo.

Ao nos reportarmos ao educador Freinet, não buscamos a reprodução de sua forma de trabalhar, mas o *excedente de nossa visão* (BAKHTIN, 2010). Dessa maneira, percebemos através da singularidade de seu olhar a multiplicidade das práticas pedagógicas e as dialogamos com nosso atual contexto escolar.

Nessa perspectiva, percebemos que as aulas passeios se tornam um movimento cada vez mais fecundo à medida que tende a contextualização dos saberes considerados científicos, contribuindo para a superação da tradição *científico-expositivo, no qual se preza a sinteticidade, a clareza e a ordem de expressão* (GNERRE 2009,p.104),subentendendo assim a neutralidade do ensino.

Percebemos a tradição científico-expositivo fortemente presente na pedagogia liberal na qual é sustentada a ideia de que o sistema educacional é um mecanismo para preparar os sujeitos para o mercado de trabalho e a vida em sociedade. Nesse contexto, a escola se legitima como uma escada para o alcance de uma melhor posição social, na qual o discurso difundido é velado pela neutralidade.

Os conteúdos escolares revestem-se de um cientificismo estandardizado, fruto da ideologia dominante que legitima somente os saberes discursados por seus detentores, desse modo os ouvintes são levados ao silêncio. Os portadores dessas vozes silenciadas são pessoas que carregam os conhecimentos vividos e a consciência de uma posição social estabelecida, de modo que o silêncio é uma forma de expressão;

(...) *silêncio significante* que trabalha a contradição constitutiva do sujeito e que o situa na relação consigo mesmo e com o outro, na produção de sua identidade, fruto de sua historicidade (ALVARENGA, 2010, p. 92).

O estabelecimento da igualdade, assim como o direito à propriedades, escola, atendimento médico entre outros corresponde a igualdade jurídica, que tende a propagar a desigualdade de forma velada uma vez que torna a relação da maioria dominada com a minoria dominadora uma espécie de contrato social que assegura a cidadania, cabe-nos

questionar a quem o pressuposto de que todos são iguais perante a lei atende? Segundo Buffa, essa igualdade é uma forma de escamotear a desigualdade:

Sabe-se, hoje, que a igualdade jurídica esconde, na verdade a desigualdade dos indivíduos concretos: de um lado, o proprietário privado; de outro, o trabalhador assalariado, esse mesmo “livre contrato” significa só uma nova forma de domínio “social” com o que subordina os demais a si mesmo (BUFFA, 2010, p.21).

Na mediação entre subordinados e subordinadores é atribuída a escola papel de legitimadora dos saberes entendidos pela minoria dominadora como necessários, e atestados através da burocracia dos papéis timbrados e titulados como certificados ou diplomas. Certificados esses que não possibilitam a certificação quantitativa de saberes considerando que o saber é construído continuamente afigurando-se como incalculável.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um panorama social e histórico em uma esfera educacional-formal, vem a oportunizar que sujeitos considerados a margem da sociedade possam ser tidos como cidadão, ou seja, *homem de ordem, suficientemente esclarecido para poder escolher seus representantes com conhecimento* (BUFFA 2010, p.30), correspondendo a hegemonia social.

No entanto, a EJA em sua composição histórica é fruto das lutas dos movimentos sociais que tencionavam por uma educação popular, refletindo não só a politização do povo como também sua capacidade de se *auto-educar* (Arroyo, 2011). A educação popular rompe com a hegemonia elitista, reverberando a importância da contextualização do ensino que não se atem somente ao ensino institucionalizado, valorizando os conhecimentos de mundo dos sujeitos. Desse modo é superada a ideia da inclusão do povo em uma sociedade formada – ou deformada – pelo modelo globalizado, tornando-se fator pungente a busca pelo reconhecimento da autonomia formativa das camadas populares.

Nesse sentido, a busca do educador Freinet pela contextualização do ensino que torna os fatores cotidianos protagonistas do processo ensino aprendizagem conflui com as propostas teórico metodológicas de Freire, um dos preceptores da educação popular no Brasil.

Ao inferir que a leitura de mundo é predecessora da leitura escolarizada, Freire não só desvela a importância dos conhecimentos que habitam as vivências dos sujeitos os formando para a vida em sociedade, como também nos leva a perceber que as instituições de educação pautadas exclusivamente na transmissão do conteúdo escolar tende a perpetuar a legitimação dos saberes de caráter científico negando os saberes de mundo, relegando a eles uma posição de desvalorização.

Considerando que a *escola bancária* (FREIRE, 2005), aquela que tende a depositar em seu educando todo o conhecimento, se fortalece enquanto instituição a medida que a minoria dominadora a designa como referencial formativo com a incumbência de ofertar a educação gerando assim o modelo de cidadão, esses educandos são levados a um movimento de aquisição de conteúdos escolares dispostos pelos dominantes.

Inferidos nesse processo os saberes que passam de gerações para gerações e constituem as histórias de pessoas e de famílias, indivíduos e coletivos, costumes de uma época, tendem a serem gradativamente esquecidas ou até mesmo negadas, nessa conjuntura o sujeito passa a não se reconhecer como produtor sócio histórico.

Ao percebermos que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, compreendemos a importância da leitura de mundo que deve fundamentar a leitura da palavra, pois é através dela que os sujeitos interpretarão as histórias do mundo não como fatos fragmentários e desconexos, mas como teias que constituem a atual formação social.

Essa leitura, ao desvelar a origem da desigualdade social que se dá em prol de uma sociedade sustentada pela divisão das forças de trabalho que embutem em si a exploração do outro, revela ao sujeito que a posição de subalternização é delimitada por uma estrutura social desigual que possui em seu topo uma minoria que obstaculiza a busca pela igualdade social.

Desse modo, a ideia globalizante individualista que dissemina a assunção econômica e social como condição inerente ao indivíduo e de sua capacidade de desenvolvimento é desestruturada, demonstrando, assim, a conveniência de tal ideologia para os dominantes. Cabe ressaltar que nesse ângulo individualista o desenvolvimento se dá de maneira quantitativa, não qualitativa.

A partir de leituras mais questionadoras acerca do contexto vivenciado, somos levados a análises mais críticas, vislumbrando os meandros sociais e suas fissuras, percebendo o conhecimento como um direito, não como um favor proporcionado por uma camada mais abastarda, dessa maneira concordamos com a perspectiva Freireana;

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressista pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade. A história do seu país. A geografia, a linguagem, ou melhor dito, a compreensão crítico da linguagem, em suas relações dialéticas com o pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação (FREIRE, 2011, p.133).

Através de tais conhecimentos, as condições de humanização e desumanização são reconhecidas, o que torna possível o combate ao desumano, que tem como fio condutor uma escola que compreende o povo como produtor de saberes. Um dos meios pelo qual esse processo veio a se tornar possível foram os círculos de cultura, que buscou através de um ensino contextualizado e de um aprender que se dava através do fazer a conscientização dos participantes.

Em 1963, durante o governo de cunho populista de João Goulart e a elaboração do Programa de Reformas de Bases que discursava a intenção de promover importantes mudanças, tais como a reforma agrária e a reforma tributária, tendo como objetivo geral o desenvolvimento do país com bases nacionalistas, os movimentos sociais intensificaram suas lutas.

É nesse panorama que o trabalho do educador Paulo Freire recebe amplo destaque. Sendo o índice de analfabetismo maior que 30% entre os jovens e adultos, o educador na cidade de Angicos, através do Serviço de Extensão Cultural, elabora os

notórios Círculos de Cultura, que resultam na alfabetização de um grande número de educandos em um curto espaço de tempo.

Nesse sentido o ensino e aprendizagem não se limitavam a codificação e decodificação mecanizada das palavras como signos neutros, logo o processo alfabetizador compunha a aprendizagem da leitura conscientizada, politizada, implicadora de uma posição crítica do contexto vivenciado como nos diz Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2001, p. 30).

Os círculos de cultura se desdobravam da seguinte maneira: a pesquisa acerca do vocabulário popular a fim de perceber os temas geradores, que eram selecionadas de acordo com sua força dialógica ideológica diante do grupo, e a organização desses temas (palavras) de forma crescente em relação às dificuldades fonéticas.

O método de alfabetização se ancorava nas concepções dos métodos analíticos e sintéticos. Na concepção analítica, o ensino aprendizagem da leitura principia-se pela sentença como um todo sendo seguida do estudo dos fragmentos que a compõe, enquanto que na concepção sintética o método baseia-se na silabação da palavra. No entanto as práticas docentes não são moldadas a partir de um único pressuposto, elas são compostas pelas várias leituras feitas através do olhar do educador, possibilitando assim a junção de ambos o métodos, resultando não em uma terceira metodologia, mas a prática docente dotada pela singularidade de cada sujeito, por isso original.

Durante o movimento alfabetizador promovido nos Círculos de Cultura eram inferidos os temas *dobradiças* (FREIRE, 2009), temáticas propostas pelo educador que, em consonância com as palavras geradores, desencadeavam um processo discursivo. Esse movimento permeava de sentido a palavra lida, desvelando suas implicações e levando o sujeito ao posicionamento epistemológico.

Nessa conjuntura, percebemos as palavras como signos sociais, pois estas são penetradas por ideologias que são disseminadas através de sua veiculação, desse modo a

palavra é instrumento fundamental no processo de conscientização. No plano verbal não há um único sentido destinado a palavra, posto que ao ser dita ela ressoa a ideologia de seu emissor, já composta de sentidos e ideologias daqueles que o antecederam na enunciação.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado nessa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2010, p.36).

A partir da percepção de que a palavra comporta significados ideológicos, ela passa a ser reconhecida como instrumento social, logo os discursos não comportam em si um conhecimento absoluto, posto que da mesma forma que a palavra abarca vários sentidos, o conhecimento é habitado por várias palavras.

Compreendemos que a enunciação dos discursos não ocorre no vazio, ele se dá em um campo dialógico e ideológico cujo emissor e destinatário são interdependentes. O círculo de cultura visava a alfabetização, de modo que seus educandos se percebessem como partes imprescindíveis nesse movimento, vislumbrando os discursos de forma crítica e responsiva, tornando-se parte ativa nesse processo.

Desse modo se dá a aprendizagem por meio da assunção do sujeito, que eleva à luz da compreensão que os caminhos percorridos por homens e mulheres não se fazem sob a esterilidade da neutralidade política, mas sim na percepção de que todos são agentes potencialmente ativos.

A escola, como campo privilegiado de ensino e aprendizagem, compreendendo seu papel político, se constitui como escola do povo a partir do rompimento com as práticas bancárias, perpetuando assim o processo no qual se iniciou com os círculos de cultura, onde educando e educador, ao se educarem em comunhão, percebem o mundo como acontecimento coletivo. Dessa maneira, a escola se torna campo privilegiado do ensino e aprendizagem conscientizadores, considerando que a consciência também é um fator externo assim como nos diz Frei Betto:

Realmente, a consciência vem de fora, e esse é um dado científico. A consciência vem de fora, mas, a medida que ela vem, deve encontrar uma ressonância no universo subjetivo, espacial e temporal do oprimido. Não basta eu chegar com a minha linguagem, as minhas categorias e as minhas coisas, e falar: “Olha, as coisas são assim” (BETTO, 2009, p.65).

Nesse panorama, percebemos que as oficinas pedagógicas como um movimento que nos convida a articular teoria e prática em prol de um processo formativo conscientizador, considerando o ensino e a aprendizagem como ato dialógico que não possui um fim em si mesmo, mas que é o início da inquietude contínua levando o sujeito a caminhar nas estradas dos saberes e des-saberes oferecidos pela infinitude do mundo que habitamos.

2.3 Oficina e Escola

Tendo como arcabouço o conhecimento tácito, as oficinas artesãs, no período da idade média, desenvolviam uma relação de manipulação com o conhecimento, ou seja, o mestre artesão em sapatos sabia faze-lo porque fazia, esse era um saber de cunho prático.

As escolas modernas, diferentemente das oficinas, se constituíram como espaços do saber no qual o processo educativo comporta o ensino das teorias disciplinares implícitas nos conteúdos escolares. Nesse sentido escola e oficina trilham caminhos metodológicos dos modos de *ensinagens* distintos, uma vez que uma se encontra interligada ao processo da prática enquanto a outra se ancora nas questões teóricas:

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento do prático. Uma não conhecia a outra. Dois mundos a parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam se compreender (TEIXEIRA, 2007, p.46).

Racionalidade e prática, no momento em que ambas se absorvem, geram a cientificidade que não se faz possível na inexistência da experiência ou da teoria. Nesse sentido, oficina e escola se complementam através do movimento fecundo que se dá na articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, a práxis permeia o processo educacional.

Sendo a práxis fio condutor do processo educacional proposto pelas oficinas pedagógicas, a experiência de educadores e educandos torna-se parte viva desse processo. Considerando a experiência como fruto das vivências desses sujeitos, a percebemos como forma de descrever os conhecimentos vividos, logo a experiência parte da existência.

É através da existência que os conhecimentos são produzidos, significados e re-significados. Teixeira, ao chamar a atenção para a possível junção entre oficina e escola, nos desvela o enrodilhar das escolas pelas teorias, que leva os educandos ao conhecimento superficial das disciplinas, ou matérias escolares, estabelecendo assim uma espécie de cultura geral.

A cultura geral na conjuntura atual se torna cada vez mais pungente, seja por entre os muros escolares que desconsideram as experiências de seus sujeitos em prol de um processo depositário do saber, seja do lado de fora, onde o tempo se dá na aceleração.

Aceleração que não nos permiti vislumbrar as singularidades do mundo que habitamos, vivemos sob a mira da burocratização, da informação que se confunde com conhecimento, do afastamento do outro, da virtualização. Dessa forma, não percebemos que é a partir do embate e da interação com o outro que nos complexificamos, indagamos, investigamos, conhecemos e constituímos nossa humanidade. Assim, como nos diz Gadotti:

A interação, a comunicação, o amor não formam apenas o ser humano como pessoa, formam a própria humanidade. Estar com o outro é estar consigo mesmo no outro e constituir a humanidade no nosso próprio processo de ser. O sentido da vida está na constituição do humano e da humanidade (GADOTTI, 2004, p. 132).

Desse modo, consideramos a escola e as oficinas pedagógicas como campo fecundo à medida que este é um espaço de estar com o outro, no qual os indivíduos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem tecem saberes e se complexificam, sendo levados a um processo de formação contínuo e inesgotável.

III O Entrelaçar da Universidade com a Escola.

3.1 – Oficinas pedagógicas na Escola Municipal Presidente Castello Branco

Ao realizar estudos sobre a palavra “oficina”, considerando que *não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa entre os sentidos* (BAKHTIN, 2010), notei que ela tem sua origem no latim *officina* que significa “lugar onde há grandes transformações”. Desse modo, através das oficinas buscamos o entrelaçamento entre Universidade e Escola.

Tendo a Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede municipal de São Gonçalo como campo empírico, percebemos que essa é uma modalidade educacional composta por sujeitos de diferentes gerações que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada própria pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Notamos que esses educandos retornam às salas de aulas, permeados por conhecimentos de mundo, o que nos leva a indagar de que forma o espaço escolar busca dialogar tais conhecimentos com os saberes escolarizados?

O fato de não estarem inseridos no processo educacional anteriormente, acarreta exclusão social, pois se atribui ao ensino escolar demasiada valorização, confirmando a ideologia da sociedade capitalista de que somente através da aquisição de um diploma escolar o sujeito alcançará um patamar privilegiado. Dessa forma, percebemos que aqueles que retornam à instituição escolar carregam consigo o peso da opressão social, e a não legitimação de seus saberes.

Questionamos se os conhecimentos informais desses educandos tendem a ser reconhecidos pela instituição escolar, ou se por não estar enquadrados nos moldes educacionais são considerados irrelevantes. Logo, o fato dos estudantes da EJA estarem à margem da sociedade escolarizada, é coberta pelo véu da classificação que os nomeia como “analfabetos”, “repetentes”. Assim, como nos diz Arroyo (2001, p.10).

A EJA nomeia jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nossos discursos como escolares, como pesquisadores ou como formuladores de política: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para experiências de educação.

Para que a escola pública seja a escola do povo, contribuindo para que o sujeito social se torne cada vez mais humanamente coletivo, faz-se necessário que a escola transponha o sentido de escolarização, ultrapassando os muros escolares, buscando um movimento de formação contínuo em prol da educação crítica, ética, estética, negadora do silenciamento que interdita toda forma de autonomia.

Nesse panorama, percebemos os sujeitos que compõem o processo pesquisador, como partes vivas e ativas desse movimento. Tendo as oficinas pedagógicas como fio condutor da pesquisa, as compreendemos como possibilidade fecunda implicadora de círculos discursivos que ressonam na formação de docentes e discentes. Considerando que não pode haver uma interpretação única acerca do processo no qual estamos inseridos, situamos a pesquisa no campo qualitativo:

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes pesquisadores se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais. Afirmam que as ciências sociais tem sua especificidade, que pressupõe uma metodologia própria (GOLDENBERG, 2007, p.17)

Nesse sentido, consideramos que não nos cabe inferir as oficinas pedagógicas como um método a ser seguido, mas como uma possibilidade que insurge de nossas inquietações acerca da Educação de Jovens e Adultos e da busca por uma educação produtora de sentidos.

O entrelaçamento entre Universidade e Escola ocorre a partir da realização das atividades “oficineiras” na escola lócus da pesquisa, Escola Municipal Presidente Castello Branco, localizada no Bairro do Boaçu no município de São Gonçalo/RJ. Estas ocorrem, quinzenalmente, abordando assuntos que estejam em consonância com a realidade do educando nos possibilitando um diálogo com os temas escolarizados.

Ao retornar à Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) percebemos que somos permeados por um movimento *exotópico* (BAKHTIN, 2010), pois inseridos na escola, vivenciando parte de suas tensões e seus atravessamentos, as leituras teóricas em confronto com a realidade escolar, desdobra-se, refletindo em outras práticas.

Nesse sentido as práticas tencionam ancorar-se nas teorias, mas não as considerando como textos estáticos que devam ser reproduzidos, mas sim como experiências vivas, que nos ensinam e são re-significadas por nós. Logo as oficinas compreendendo em seu cerne o ato do aprender fazendo se tornam círculos de cultura refletindo e refratando a polifonia que a instituição escolar comporta.

3.2 – Oficinas: Memórias na Educação de Jovens e Adultos.

Nossa história continuara em todas as nossas cicatrizes.

Gadotti.

Uma das oficinas realizada na escola lócus abarcava como tema gerador a memória, na qual a partir das lembranças vividas, das cicatrizes impressas pela vida nos sujeitos participantes buscamos discutir a escola como um espaço de compartilhar saberes, vivências e experiências.

O tema gerador desaguava em questões como a formação da história a partir da coletividade, a história presente, as memórias que estamos produzindo atualmente, tais questões iam se configurando como temas *dobradiças* (FREIRE, 2009), compondo a oficina como local polifônico.

A atividade inter-relacionada com a disciplina de português propôs a leitura do livro João Guilherme Augusto Fernandes, da autora Mem Fox. A obra, classificada como infantil, foi lida por toda a turma desencadeando interpretações diversas, demonstrando que é possível fazer uma leitura crítica a partir de um texto considerado infantil sem infantilizar os leitores.

As páginas contavam a história de um menino que morando próximo a um asilo tornou-se amigo de várias pessoas idosas, entre eles uma senhora que havia perdido a memória. Tencionando ajuda-la o menino reuniu diversos objetos que estiveram presentes de forma significativa na vida dessa senhora e a presenteou. Está acaba por reconhecer nos objetos um elo com o passado, lembrando assim as histórias vividas, encontrando as memórias perdidas.

A leitura em conjunto suscitou diversas interpretações. As pessoas mais idosas que compunham a turma atentaram-nos para a beleza da amizade entre gerações

distintas que ao compartilharem experiências perpetuam saberes, tradições, memórias que ao serem passados aos mais jovens permanecem vivas na sociedade.

No entanto, a sociedade de modelo capitalista, na qual estamos imersos, tende a valorização do indivíduo pela cadência de sua produção, o que leva a gradativa desvalorização dos idosos, pois seu corpo biológico já não atende mais tal requisito. No passado onde o meio de produção se dava através das oficinas artesãs e mais tarde pelas corporações a idade agregava valor à medida que o conhecimento advindo das experiências designava especialização, tornando esses sujeitos mestres do ofício.

Com a formulação globalizada da sociedade, somos levados ao aceleração do consumo, produzindo, assim, a cultura do imediatismo que percebe como ultrapassado aquilo que não é considerado atual. Dessa maneira, os conhecimentos e conselhos que os idosos trazem consigo tendem a não serem valorizados.

A fim de romper com essa visão senhoras e senhores retornam a sala de aula para reafirmar sua posição enquanto sujeitos ativos, e para dar continuidade ao processo de escolarização que em um dado momento de suas vidas foi interrompido, tornando a escola uma memória que se confunde com um sonho a ser realizado no presente. Essa busca é refletida através da fala da uma das educandas:

Criei os filhos, ajudei na criação dos netos, agora a escola é para me valorizar mais. (Depoimento da educanda do 4º ano do ensino fundamental).

Esses estudantes são marcados pelos conhecimentos ensinados pelas experiências vividas, trazem para sala de aula, *palavras molhadas de memórias* (FREIRE, 2011). Ressaltam que nos momentos em que eles e os jovens ensinam e aprendem mutuamente os conhecimentos implícitos pelo mundo, a aula se torna mais rica, e o conteúdo escolar um fator que vem a dialogar com tal polifonia.

Nesse sentido, as oficinas vão se tornando campo permeado pelas vozes vívidas, nas quais as vozes dos sujeitos participantes ressoam as vozes dos que os antecederam ultrapassando a linearidade do tempo refletindo outros sentidos como nos diz Alvarenga;

Assim, será por meio dos diálogos vívidos, vividos ou imaginados que os sentidos refletirão e se confrontarão no e durante o percurso das amplas temporalidades contextuais. Nesses diálogos não estão

presentes apenas as vozes das pessoas que imediatamente deles participam, mas as vozes distantes que transitam no presente da interação verbal, dando-lhes e/ou confrontando-lhes sentidos (2010, p.84).

Esse diálogo tece uma cultura de valorização das gerações passadas, pois é a partir desses sujeitos que as lembranças de grupos sociais são rememoradas e observadas como originárias de nossa atual forma de viver, desse modo não somente estaremos aprendendo com nossos velhos como também perpetuando a importância da memória como fator social, que um dia será recurso para vislumbrarmos a maneira como vivemos hoje:

Integrados em nossa geração, vivendo experiências que enriquecem a idade madura, dia virá que as pessoas, que pensam como nós, irão se ausentando, até que poucas, bem poucas, ficarão para testemunhar nosso estilo de vida e pensamento. Os jovens nos olharão com estranheza, curiosidade; nossos valores mais caros lhes parecerão dissonantes e eles encontrarão em nós o olhar desgarrado com que, as vezes, os velhos olham sem ver, buscando amparo em coisas distantes e ausentes (BOSI, 1999, p.71).

Nessa perspectiva, os educandos mais jovens foram se percebendo como os futuros velhos, a partir desse olhar as memórias foram consideradas como frutos das histórias de uma vida, lembranças de momentos vividos que delineiam o acontecido trazendo-o para o presente e permeando de sentido a atual vivência, logo eles concluíram que os atos do presente serão memórias futuras refletindo seus protagonistas.

A partir dessas interpretações, questionamos se a construção da história e a produção de memórias se faziam possível no individualismo. Uma aluna nos respondeu que suas memórias “eram importantes porque ela sempre estava presente”. No entanto, ela nunca se encontrava sozinha. A coletividade da história foi representada por um dos alunos pela coletividade da escola, pois para ele ambas existiam sob o mesmo condicionamento, a interação entre os indivíduos.

Percebendo a formação da memória como movimento individual, à medida que cada indivíduo produzia a sua, mas coletiva já que essa produção não se fazia possível sob uma vida monológica, a formação histórico-social foi sendo percebido como passível de mudanças, pois ocorria de acordo com a interação humana.

Nesse sentido, compreendemos que a história contada pela minoria dominante comporta suas ideologias, dissemina a ideia de que o percurso histórico e a divisão de classes é algo dado e acabado em si, mas ao nos propormos uma visão mais crítica acerca da história, percebe-se que mudanças sociais são possíveis a partir da coletividade. Foi fazendo discussão que ampliamos nossas visões acerca do mundo vivido, as posições sociais foram discutidas.

Desencadeou-se a discussão acerca da escarces do tempo devido ao acelerado ritmo de trabalho o que diminuía os momentos de convivência com a família tornando a vida um infundável ciclo de tarefas, como nos disse dois estudantes do 4º do ensino fundamental, turma na qual a oficina estava ocorrendo;

Não podemos trabalhar menos, pois precisamos criar nossos filhos, pobre trabalha muito e ganha pouco(Depoimento do educando da EJA).

Não posso parar de trabalhar, meus problemas nunca acabam, não consigo quitar minhas dívidas(Depoimento do educando da EJA).

As injustiças geradas através do sistema capitalista foram debatidas, mas o posicionamento diante de tal situação foi igualmente discutidos. Se ansiávamos por mudanças a fim de produzir outras memórias, e escrever um história diferente, posicionarmos fatalistamente diante dos fatos não seria uma forma de alcançar resultados satisfatórios. *Si somos capazes de transformar o mundo da natureza o qual não criamos, por que não seríamos capazes de transformar o mundo o mundo o ser humano faz* (Freire, 2009).

Após o acalorado movimento discursivo folhas de papel forma distribuídas, para que os educandos escrevessem suas memórias². Muitos disseram não se sentirem a vontade para escrever, pois tinham vergonha de sua escrita, acreditando serem as palavras por eles colocadas no papel apinhado de erros gramaticais.

Esse estranhamento com a escrita nos levou a indagar se aquilo que foi dito se tornaria menos importante, se ao se transformar o texto oral em escrita, alguma letra ou palavra não estivesse de acordo com a norma culta? Todos replicaram dizendo que escreviam de modo errado.

² - Parte dos textos produzidos nessa oficina encontra-se em anexo.

E nós, enquanto “oficineiras”, treplicamos dizendo ser a norma culta importante, pois esta é objeto social através do qual em determinadas situações como em entrevistas de emprego, provas escolares entre outras somos avaliados, mas no que diz respeito aos conteúdos que ela carrega não há classificação quanto erros e acertos posto que a palavra é um signo vivo a qual torna possível que expressemos nossas impressões sobre a vida.

Os textos, por eles redigidos, molhados por suas memórias, carregavam sentimentos, transmitiam emoções, eram fragmentos de suas histórias, partes de suas biografias. Redizer o dito, através das palavras escritas, os fez perceber que eles eram sujeitos da história, se não era possível modificar a história passada, a história presente poderia começar a passar por transformações.

Desse modo, a oficina de memória realizada com a turma do 4º ano do ensino fundamental, se fez como espaço de transformações para todos os sujeitos envolvidos nessa trama, os questionamentos se desdobraram em reflexões, a acalorada discussão teceu outras percepções sobre o mundo. Nesse contexto, vivenciamos a *comunicabilidade da memória* (BOSI, 1999), bem como a riqueza das turmas de EJA, ao possibilitar a partilha dessas experiências entre jovens e adultos, criando, assim, uma rede de saberes com sentidos.

3.3 – Oficina: Literatura Popular e Leituras do Cotidiano.

*Palavra é ser vivo. Vive em mim, entre pessoas, flutua.
Não posso dar minha palavra, posso me dar. Ela sou.*

Augusto Boal

Prosseguindo com as atividades extencionaistas, propusemos oficinas voltadas para literatura popular objetivando estimular a leitura e escrita dos educandos, visto as resistências apresentadas com relação a escrita na oficina anterior. Através da literatura, buscamos demonstrar que a palavra vive em todos e por todos pode e deve ser enunciada seja através da escrita, da fala, dos gestos, ou silêncios contestadores, mas silencia-la em um ato vazio, é silenciar a si mesmo.

Sendo as atividades “oficineiras” um movimento que ocorre com a escola, e não para a escola, buscamos fazer dela uma trama na qual Universidade e Escola

entremeadas compartilhem suas tensões. Nesse sentido, consideramos que as oficinas não são movimentos dados e acabados ensimesmadas, visando um término após seu tempo de realização que se dão no tempo cronológico. Elas são propostas passíveis de modificações, sua realização em conjunto ocorre nas horas que correspondem a aula, mas os sentidos por elas emergidos continuam propagando, vivendo em seus sujeitos participantes.

Durante as reuniões de elaboração da atividade junto aos educadores da EJA, percebemos grande tensão entre os discentes da modalidade. Estavam ocorrendo obras na estrutura física da escola a fim de atenderem a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que garante a possibilidade de acesso das pessoas portadoras de deficiências a todo espaço público. Essas modificações representava a acessibilidade de alunos deficientes ao campo escolar, no qual estariam com a matrícula assegurada, pois a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 torna a inclusão escolar um direito desses alunos.

Os educadores não se sentiam preparados para atender a esses educandos, o assunto desdobrava-se em longas discussões na sala dos professores. Percebemos que essa era uma temática que atingiria a todos os sujeitos da escola. No entanto, as discussões era pauta somente entre docentes, desse modo propomos a oficina de literatura popular em confluência com a questão da deficiência.

Consideramos que a atividade seria mais extensa, pois tanto discutiríamos a literatura popular, como provocaríamos uma discussão acerca dos discentes portadores de necessidades especiais. Logo, o tempo cronológico da oficina seria prolongado o que nos levou a dividi-la em dois blocos. No primeiro, discutimos a literatura popular, como sendo a produção do povo que comporta sua sabedoria, ganhando visibilidade no bojo social denunciando suas condições de vida e anunciando sua capacidade *autoeducativa* (ARROYO, 2011).

Como um dos frutos da literatura popular, trouxemos o filme “*A pessoa é para o que nasce...*”³ o qual três irmãs com deficiência visual conterrâneas do nordeste brasileiro contavam suas trajetórias de vida através de livros de cordel.

³ - Documentário lançado no ano de 2004, dirigido por Roberto Berliner, produzido por Jacques Cheuiche e Leonardo Domingues.

Suas histórias eram contadas tanto de modo escrito quanto oral, dessa forma as irmãs liam e reescreviam o mundo com palavras vivas, de forma contínua e transformadora como nos diz Freire;

E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura do novo mundo (FREIRE, 2005, p.15)

A leitura de mundo das protagonistas do filme era contada a partir de suas condições de vidas, enquanto mulheres, deficientes e pertencentes à camada popular, encontrando-se totalmente a margem da sociedade. As três irmãs através da literatura popular exemplificaram que a possibilidade de criação provém do indivíduo independente da posição que ele ocupa nas classes sociais.

Os discentes, assistindo, ao vídeo se identificavam e demonstravam admiração pela história contada, buscávamos atentar para o fato de que elas não eram heroínas do filme, mas sim pessoas que não se posicionaram de forma fatalista ou conformista diante de suas condições de vida, através das palavras elas expressavam um mundo de saberes. Um dos educandos, esboçando certo encantamento, nos disse;

Escrever assim, tudo rimado, sem visão e sem estudo é muito difícil.
(Depoimento estudante do primeiro segmento do ensino fundamental).

A frase do educando, sua entoação e expressão facial, demonstrava a percepção acerca da aquisição do estudo escolar, como sendo essencial na formação do sujeito criador, capacitando-o para transformar o espaço onde vive, para ele a forma de construção de conhecimento demonstrada pelas irmãs fugia ao habitual, que seria a escola. Nesse contexto perguntamos ao grupo quais os saberes que permeavam seus cotidianos. Muitos responderam o ato de cozinhar, a estrutura física das casas que os adultos trabalhadores como pedreiros realizavam, a criação das crianças.

Nesse momento, a oficina se configurou em um círculo no qual discutimos a vida como uma escola, e a escola como uma parte da vida. Reconhecemo-nos como sujeitos produtores de conhecimentos, percebendo, assim, que todos trazem consigo as aprendizagens da escola da vida. Desse modo, a instituição escolar contribui na ampliação desses conhecimentos, levando os sujeitos a vislumbrarem outros horizontes, sem perder de vista o parentesco entre os saberes vividos e os escolarizados.

Sendo a escola espaço importante de convivência e de ensino e aprendizagem indagamos aos jovens e adultos sobre a inclusão dos discentes deficientes nas turmas. O círculo foi tomado pelo silêncio. A fim de desdobrarmos a discussão, nos pusemos a fazer algumas perguntas, as quais foram respondidas pelos educandos de imediato:

Quantos têm em sua família uma pessoa deficiente, ainda que seja um parente distante? Grande parte respondeu afirmativamente.

As pessoas deficientes são, ou não são cidadãos? Parte da turma respondeu afirmativamente, e parte permaneceu silenciosa.

Considerando que os estudantes dessa turma necessitaram se afastar da escola prematuramente devido as dificuldades que tiveram ao longo de suas trajetórias de vida, qual a importância da escola hoje? Hoje a escola é tudo, é muito importante.

Sendo a escola um espaço de grande importância, e tendo os sujeitos deficientes sido afastados dela, seria justo abrir-lhes as portas da instituição escola?

Durante a quarta pergunta houve discordância de opiniões, grande parte dos educandos acreditava ser injusto negar a esses indivíduos a condição de estudante na rede regular de ensino direito de todo cidadão. No entanto, outra parte não concordava, quando questionados sobre o porque desse posicionamento, uma educanda se pôs a falar;

Se a professora estiver com a matéria bem adiantada, e ele não aprender, ela vai ter que voltar tudo só para explicar ele, e agente vai ficando para trás (Estudante do primeiro segmento da EJA).

Uma das professoras presentes deu continuidade ao discurso da discente;

Nós, professoras não temos preparação para isso, a escola vai se tornar um depósito de deficiente (Docente da EJA).

Nesse momento, chegamos a um ponto importante da discussão, ressaltamos que ambas as partes não negavam a inclusão desses alunos, mas sim o fato da falta de preparação, fruto de uma política que pretendia a implementação da lei sem oferecer a devida assistência. Dessa maneira, concordamos que a falta de organização política vinha prejudicando os sujeitos desse processo. O primeiro bloco foi encerrado, com a certeza de que a discussão perdurou entre educadores e educandos, levando-os a outros pensares.

Ao analisarmos as tramas dos enunciados, percebíamos a trança ideológica dominante na qual levava os educadores e educandos a se posicionarem negativamente diante da inserção dos sujeitos deficientes nas turmas, despercebendo que a falha encontrava-se na política implementada de forma ineficiente, e não nos sujeitos a que ela esta destinada.

Desse modo, percebemos a importância da aula de modo dialógica, pois esta nos leva a negar o discurso monológico, possibilitando o rompimento com o sistema bancário de ensino que torna a escola meio de promover a cidadania através métodos classificatórios que a levam ao perpetuamento da desigualdade social como nos leva a refletir Arroyo;

(...) em que medida a forma como vem sendo colocada a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a cidadania dos trabalhadores ou, ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão (2010, p.39).

O segundo bloco principiou-se com uma exposição de cordel, onde uma das cordas foi ocupada somente por livretos que contavam a saga de pessoas deficientes, todos circularam pela sala, leram as histórias entre si. Após algum tempo os convidamos a se sentarem distribuímos cordéis vazios de historia e gravura, para que fossem compostas pelos educandos⁴.

Os cordéis escritos e apresentados eram enredos inspirados pela acalorada discussão que se deu anteriormente. Alguns educandos, através da literatura por eles produzidas, descreveram seus desejos com relação ao processo educativo, bem como repercutiram diversas possibilidades de inserção dos alunos deficientes na classe, enquanto outros desenvolveram um discurso negativo com relação a temática.

Enfim, encerramos o segundo bloco da oficina, conscientes de que a escola é um espaço de tensões, no qual a educação enquanto um ato político reconhece o conhecimento como um terreno sem cercas, sem muros, aberto a todos, pois *todo terreno quando é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário* (ARROYO, 2006) gerando assim desigualdades.

⁴ - Parte dos textos produzidos nessa oficina encontra-se em anexo.

3.4 – Oficina; Trabalho e Trabalhadores.

*Tá vendo aquele colégio moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Minha filha inocente veio pra mim toda contente
"Pai vou me matricular"
Mas me diz um cidadão:
"Criança de pé no chão aqui não pode estudar"*
Lúcio Barbosa

Compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade destinada aqueles que em suas trajetórias de vida tiveram o percurso escolar interrompido, nos questionamos quem são os sujeitos que compõem essas classes? Que cicatrizes marcaram suas famílias, suas histórias de vida? Que relações desenvolveram com a instituição escolar?

É sabido que o afastamento desses sujeitos da instituição escolar não ocorreu de forma acidental. Esses educandos carregam as cicatrizes da opressão daqueles que o acesso a instituição foi obstaculizado devido as dificuldades financeiras que tornaram a luta pela sobrevivência imperativo em suas vidas.

Esses educandos necessitaram ingressar prematuramente no mercado de trabalho, tiveram o acesso ao espaço físico escolar obstaculizado devido ao difícil locomoção, não tiveram recursos financeiros que possibilitasse a continuidade de seu itinerário educacional, desse modo o caminho escolar desses sujeitos foi obliterado, gerando um processo excludente.

Sendo a escolarização, fio condutor da formação para cidadania a perspectiva liberal, os sujeitos a que esse processo foi negado é levado a exclusão, nesse sentido a EJA é meio pelo qual o Estado, regido por princípios democráticos, tem a possibilidade de reparar sua dívida social com esses educandos, desse modo ela possui função equalizadora como infere Cury;

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva,

ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (CURY 2000, p.9).

Para que de fato haja um movimento equalizador, o qual frutificará em igualdade social, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem produza sentido, contribuindo na fluência reflexiva, desatrelando o sujeito do crédito ao fatalismo que considera a divisão de classes como fator natural e acabado em si, comprimindo a possibilidade de desconstrução desse sistema.

Nessa perspectiva propomos as turmas de EJA realizar oficinas que abarcavam como tema central o trabalho, a fim de discutir os meios pelo qual o trabalho poderia promover novas inserções no mundo social. Sendo a turma composta por trabalhadores, filhos de trabalhadores, que percebiam a escola como meio de valorizar seus currículos na disputa no mercado empregador, as desigualdades sociais era uma das linhas que teciam a trama do tema gerador.

Em consonância com a disciplina de história, trouxemos para sala de aula a teoria Marxista acerca do movimento de mais valia, no qual o objetivo maior é a geração de lucros para a minoria dominante, impulsionando o processo contínuo do mercado e gerando a divisão de classes.

O início da discussão se deu a partir da indagação sobre quem já havia trabalhado, ou possuía na família um trabalhador provedor da verba para o sustento, a maioria dos educandos respondeu afirmativamente. Dada a resposta perguntamos qual a diferença entre trabalho e emprego. Um educando respondeu timidamente;

O trabalho a gente só recebe quando trabalha no emprego a gente recebe sempre, e tem férias e carteira assinada. (Depoimento do Educando da EJA, segundo segmento).

O educando através de seu enunciado demonstra uma ideia de valorização do emprego a medida que esse é posto no campo formal designando direitos e deveres, enquanto que para ele o trabalho é posto no campo informal sofrendo a desvalorização do não reconhecimento social.

Nessa linha, discutimos a relação entre emprego e trabalho, pois ambos não são fatores dissociados, o emprego é o processo pelo qual coloca o trabalho a serviço de alguém, logo sem trabalho não há empregos. O trabalho é o desenvolvimento de um ofício, estando ou não a serviço de terceiros; desse modo ele prescinde da formalização do emprego.

O caráter formal, ao qual o emprego é enquadrado, transmite ao trabalhador a sensação de segurança, uma vez que o indivíduo sente-se assegurado pelos benefícios concernentes a carteira de trabalho. Esse processo aumenta a procura por empregos e a relação entre empregador e empregados. Essa relação perpetua a divisão de classes, assim como desvaloriza a produção, pois ela já não é mais reconhecida como uma autoprodução do homem, mas sim como um meio de produzir lucros e legitimar a relação desigual entre os indivíduos como nos diz Albornoz.

A produção do objeto pelo homem é ao mesmo tempo objeto de autoprodução do homem. No que produz, o homem se reconhece e é reconhecido; e reconhece a relação social, de dominação – o senhor e escravo – em que se dá sua produção. A relação entre os homens e os objetos através do trabalho, do uso dos instrumentos, cria a relação dos homens com os homens mesmo (ALBORNOZ, 1994, p.63).

Nesse sentido, a desvalorização do trabalho é um meio de desvalorizar o indivíduo, o trabalho maquinal baseado na repetição de ações sem sentido que não permite ao seu feitor se reconhecer diante do produto final leva o ser humano a automação negando assim sua autonomia. Afim de melhor ilustrar nossa fala expomos o filme *Tempos Modernos*⁵ e Charlie Chaplin.

Durante a exibição do filme a sala repercutia o som das risadas dos educandos, que por vezes ecoavam nos corredores fazendo com que outros educandos batessem a nossa porta perguntando se também haveria oficina em suas salas. Após o fim de a exibição do filme uma das estudantes nos disse:

⁵ - Filme lançado em 1936, dirigido por Charles Chaplin.

Eu era assim, trabalhava todo dia em pé numa fábrica de sandálias de plástico para ganhar 50,00 R\$ por semana (Depoimento da educando do segundo segmento da EJA).

Pedimos para que compartilhasse conosco sua experiência na fábrica. Ela relatou trabalhar durante fins de semana, ter a folga incerta e ter a saúde prejudicada pela repetição dos movimentos. Por isso havia pedido demissão, percebendo o salário como injusto e tencionando uma melhor colocação no mercado de trabalho ela retornou a escola.

Após seu depoimento, perguntamos como era o processo da fabricação das sandálias, a educanda respondeu que a divisão ocorria por etapas na qual era responsável pelo acabamento onde deveria colar um laço em uma das tiras. Indagamos se era possível ela se reconhecer naquele objeto, se ele era uma produção dela, a menina respondendo negativamente disse que ninguém se reconhecia naquele objeto.

Sua fala desencadeou a discussão sobre quais trabalhos seriam uma autoprodução do homem. Muitos mencionaram a profissão de médico, engenheiro, advogado, juiz. Percebemos que foram citadas as profissões consideradas melhor remuneradas financeiramente, logo perguntamos; não seria o trabalho dos pedreiros, garis, garçons, tão importantes quanto os outros, um dos educandos nos disse.

Trabalho om mesmo é ser jogador de futebol (Educando segundo segmento EJA).

Concordamos que sim. Ou seja, jogador de futebol também era um bom emprego, pois nele o jogador podia criar seus passes, fazer gols, trabalhar em equipe, enfim era um trabalho no qual o sujeito se reconhecia nele, no entanto não era o único bom trabalho.

Expomos que o ofício do mestre de obras era igualmente importante. Através de sua atividade ele criava moradias, assim como o trabalho de mulheres que permaneciam em casa se dedicando a criação das crianças. Mas além da desvalorização financeira dessas atividades, não há o reconhecimento da carga de saberes com sentido que elas trazem consigo.

Em período de globalização, no qual o tempo se dá de forma acelerada, e o consumo vem se tornando movimento latente entre os indivíduos, a busca pelo trabalho rompe com a busca por uma atividade que produza sentidos e leve os sujeitos a reflexão sobre si mesmo e sobre seus impactos no mundo em que vive.

Desse modo, percebemos a grande fluência pela busca por atividades que supra as necessidades consumistas, nessa perspectiva não há o encontro do sujeito com seu eu criador, mas sim a industrialização que fabrica movimentos previsíveis. Nessa linha o trabalho não proporciona meios de interação social, tendendo a fragilizar as relações humanas, fortificando o movimento opressor-oprimido.

Uma vez que grande parte da população é mantida em trabalhos repetitivos que interditam o uso da criatividade, os sujeitos tendem a admirar as profissões que comportam em si o direito a criação, e que geram reconhecimento social, ultrapassar a posição de admirador passivo requer reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como uma constante que não se limita ao espaço escolar e na qual, todos nos encontramos inseridos, considerando o mundo como local de aprendizagem;

A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política, segundo “as leis da estética” está presente nas possibilidades de um universo que se transforma em grande sala de aula virtual. O mundo vai se tornando grande sala de aula virtual (CURY, 2000, p.11).

A gama de empregos oferecidos não contribui para a percepção do universo virtual, pois são de cunho autômatos, levando seus sujeitos a atividades alienantes, nutrindo a posição passividade. Nessa perspectiva, a discussão perdurou no círculo, discutimos qual seria o papel da escola, proporcionar um melhor diploma para o ingresso no mercado de trabalho, ou promover um movimento de reflexão coletiva, na qual a utopia de uma sociedade igualitária torne-se real, onde a criação será fruto de uma sociedade feliz como afere Albornoz:

Numa sociedade feliz, sem classes, o objetivo supremo não será mais o rendimento, o desempenho, mas a criação. O trabalho não será mais uma carga que o homem suporta apesar dele mesmo porque sem ele não sabe do que viveria (...). De modo que o trabalho poderá tornar-se enfim, uma atividade com sentido (1994, p. 98).

A discussão entre o grupo encerrou-se, pois findou o tempo da aula. No entanto, acreditamos que essa oficina assim como as outras, não acabou após o som do sinal que demarca o tempo escolar, ela continuou entre aqueles educandos, implicadora de outras discussões e de outros pensares.

Conclusões Provisórias

Percebendo a *educação como um ato político* (FREIRE 2011), compreendemos as oficinas pedagógicas como movimento que se funda na práxis onde o *aprender fazendo* (RUGIU, 1998) descortina infinitas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as oficinas confluem com as perspectivas de cunho ativo que tendem a considerar os conhecimentos de mundo dos sujeitos como fios condutores na construção de outros saberes.

Sendo a escola espaço por excelência do processo educacional, durante o caminhar da pesquisa a percebemos como espaço de embates no qual os conhecimentos escolarizados e saberes advindos das experiências de vida dos sujeitos se cruzam e inter cruzam formando redes de saberes com sentidos.

Dessa maneira, a escola exerce seu papel de *equalizadora* (CURY, 2000) ao passo que leva homens e mulheres que tiveram seus trajetos escolares interrompidos retornarem a escola, encontrando através dela outras formas possíveis de inserção em seu meio social.

Nessa perspectiva a escola se constitui como campo fecundo no quais esses homens e mulheres, de modo coletivo, percebem-se como sujeitos de saberes, caminhante da ilimitada estrada do conhecimento, um percurso que leva a formação ética, estética, autônoma, contestadora, viva e ativa.

Estar presente nessa estrada, enquanto pesquisadora me levou a outros olhares sobre o ensino e aprendizagem, no qual me possibilitou por meio do movimento de ação e reflexão, através das vivências no campo lócus da pesquisa, melhor compreender teóricos tais como; Freire, Bakhtin, Rugiu, entre outros que foram amplamente discutidos no meu percurso universitário.

Nesse sentido, percebo que a Educação de Jovens e Adultos ao superar o modelo bancária de educação é permeada pela polifonia das vozes dos educandos. Essas vozes vívidas, molhadas de memórias compartilham generosamente seus saberes tornando o processo de ensino e aprendizagem movimento ativo no qual ensinar e aprender só se tornam possíveis em comunhão.

Referência Bibliográfica

ALBORNOS, Suzana. *O que é trabalho?*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALVARENGA, M. Soares. *Sentidos da Cidadania Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: E dUERJ, 2010

ARANHA, M^a L. A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo: n. 11, p. 9-20, abr.2001.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos In SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Educação e Exclusão da Cidadania. In BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 3.ed. Cortez: Autores Associados, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ____ *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. São Paulo: Hucitec, Fundação para o desenvolvimento da UNESP, 1988.

BARRIGA, A. D. *Uma polêmica em relação ao exame*. In: ESTEBAN M. T. (ORG). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro. DP&A. 2009.

BOAL, Augusto. *Hamlet e o Filho do Padeiro Memórias Imaginadas*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ESTEBAN, M.Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre fracasso escolar e avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREINET, C. *Para uma Escola do Povo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 2009.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Os Mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GNERRE, M. *Linguagem Escrita e Poder*. São Paulo: Martin Fontes, 2009.
- GOLDENBERG, Mírian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002.
- RUGIU, S. Antonio. *Nostalgia do Mestre Artesão*. São Paulo; Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso. J.(org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- TEIXEIRA, Anízio. *Educação Não é Privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- VIEIRA, L. Jair. *Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional e Legislação Complementar*. São Paulo: Edipro, 2010.

Anexo A – Parte dos textos produzidos pelos educandos na oficina; Memória na Educação de Jovens e Adultos.

Anderson 1:038

Assim eu lembro quando eu estava indo pra escola com a minha mãe, e a minha mãe me deixou ~~na sala lá~~ eu chorei muito, querendo ver embora e a minha mãe falou para mim, para de chora. ~~assim~~ se não ela ia me bater e ai que eu chorei muito, ela falou que ia embora e ia me deixar na sala de aula, eu não queria e eu vim correndo atrás dela pra ir pra casa.

turma: 617

Em minha memória!

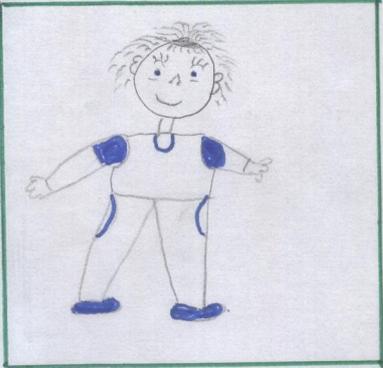
① Meu tio era uma pessoa muito boa. Eu fiquei muito triste por que ele tinha 26 anos quando ele estava voltando do trabalho ou um acidente e ele reagiu então ele levou um tiro mais ele não resistiu então ele se foi mais ele sempre estará na minha memória.

② Uma coisa que também estará sempre na minha memória. Foi quando o meu filho nasceu ele nasceu no dia do meu aniversário e no dia dos pais eu estava fazendo 14 anos eu sofri muito sabe ele demorou muito a nascer mais quando ele nasceu eu sei que valeu apenas sente aquela dor por que meu filho nasceu forte saudável com 3.530 e muito lindo. Por isso nunca vou esquecer disso e sempre vai ficar em minha memória.

Anexo B – Parte dos textos produzidos pelos educandos na oficina; Literatura popular e leituras do cotidiano.

Titulo: 30

Autores:
Rosaura da Silva Mendonça



07 - a exclusão social,
a falta do meu amigo
a imposição de regras
por quem não parece
amigo Em vez de curar
aumentam
as dimensões do casti
go.

Título: Diga não à
Exclusão

Autores: Vera e Lúcia



A distância dos
familiares. É do
círculo dos amigos.
Os afastam, do convívio
das pessoas que os,
Exclui pois são seres
humanos como nós.