



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Michelle Santos de Oliveira

**No entrelaçar de becos, lutas e a sala de aula:
a experiência da EJA-Manguinhos**

Duque de Caxias

2016

Michelle Santos de Oliveira

**No entrelaçar de becos, lutas e a sala de aula:
a experiência da EJA-Manguinhos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Kelly Russo

Duque de Caxias

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

O48 Oliveira, Michelle Santos de
Tese No entrelaçar de becos, lutas e a sala de aula: a experiência da
EJA-Manguinhos/ Michelle Santos de Oliveira, 2016 -.
100 f.

Orientador: Kelly Russo.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação de adultos - Teses. 2. Favelas – Rio de Janeiro (RJ)
– Teses. I. Russo, Kelly. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 374.7

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB-7 / 5272

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Michelle Santos de Oliveira

**No entrelaçar de becos, lutas e a sala de aula:
a experiência da EJA-Manguinhos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Aprovada em 27 de junho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra Kelly Russo (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Mauro Amoroso
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Aline Abbonizio
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2016

DEDICATÓRIA

Aos militantes de Manguinhos que compartilham comigo as lutas e sonhos por
uma favela de direitos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fôlego e axé.

Ao meu companheiro de vida e militância, Leonardo Bueno. Por sua luta e amorosidade a Manguinhos. Neste período, foi quem cumpriu o duplo papel na militância para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Era quem preparava o guaraná natural para que eu pudesse agüentar as viradas das noites de escritas.

A Maria da Penha, minha mãe! Mulher trabalhadora e afetuosa que sempre se esforçou para me possibilitar todas as condições de vivenciar a escola: como aluna, como professora e como pesquisadora. Peço desculpas pelas minhas ausências, mesmo que compreendidas. Pode não saber, mas nossas ligações, ainda que apressadas, sempre me confortavam e fortaleciam. Dedico a você esta conquista. Ao meu pai, que mesmo sem entender muito bem o que faço na universidade, procura me auxiliar em tudo que pode. Dedico a vocês esta conquista.

Ao meu sobrinho Victor Alexandre e a minha sobrinha Isabelly que me alegram com suas conversas, com seus apertos e beijos. Certamente, sentiram muita falta dos nossos passeios e diversões ao longo desta caminhada.

Aos meus irmãos que, mesmo acompanhando de longe, sempre vibraram e torceram por minhas conquistas. À minha nova família, Isabel e André, pelo carinho, pelo apoio e pelos estímulos de dedicação à pesquisa. Certamente, as palavras centradas foram muito importantes para os avanços desta produção.

A minha querida orientadora Kelly Russo pela relação construída. Pela oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelo NEC (Núcleo de Educação Continuada) e pelas trocas formativas e alegres propiciadas durante o grupo de pesquisa. Por suas mensagens de apoio diante de alguma notícia de conflito em Manguinhos. Muito obrigada!

A todas professoras e professores da EJA-Manguinhos por compartilharem esta reflexão. Pela alegria nos olhos de experimentar formas de desenvolver atividades territorializadas. Pelo desejo de aprofundar conceitos e metodologias, na qual me incluo, que melhor contribuam para a relação da EJA-Manguinhos com o território.

As companheiras e companheiros de luta de Manguinhos pelo aprendizado, pela luta com alegria, pela afetividade e pelas constantes construções inspiradoras. Pelas atividades integradas entre escola e movimentos que construímos juntos. Que esta pesquisa possa

contribuir para os avanços de uma educação cada vez mais envolvida com a agenda de luta do território, neste caso, com os territórios de favela. Muito obrigada pela constante inspiração.

RESUMO

OLIVEIRA, M. S. **No entrelaçar de becos, lutas e a sala de aula:** a experiência da EJA-Manguinhos. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

A presente dissertação discute a relação entre educação e território a partir do estudo de caso realizado na favela de Manguinhos (EJA-Manguinhos), situada na zona norte do Rio de Janeiro. Ao considerar a proposta político pedagógica da escola, pautada na relação entre educação e território, essa pesquisa tem como objetivo identificar as percepções e avaliações do corpo docente sobre o que seria uma "educação territorializada". Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico sobre *educação popular*, *educação de jovens e adultos*, *território* e *favela*; analisamos documentos produzidos pela equipe da EJA-Manguinhos sobre educação e território; foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professores; e participamos de um encontro de formação para perceber quais as falas sobre educação territorializada que surgiam com mais força entre os professores. A pesquisa trabalha a partir dos conceitos de *sujeitos coletivos de direitos* (Arroyo, 2011), *efeito-favela* (Burgos, 2009) e discute os conceitos de *território usado* (Santos, 1994) e *territorialização* (Ceccim, 2005), além de aportar elementos no debate sobre *desterritorialização* a partir das críticas de Haesbaert (2004). Entre os resultados encontrados, vimos como a proposta de educação territorializada estimula, cada vez mais, a busca por uma coerência teórica-metodológica entre os professores, que buscam repensar práticas e criar experiências que correspondam a essa expectativa. No entanto, estas práticas ainda são desenvolvidas a partir de interpretações individuais e variadas daquilo que entendem por educação territorializada, apontando a necessidade do desenvolvimento de um referencial teórico-metodológico comum, construído coletivamente. Essa pesquisa também procura sistematizar e compartilhar algumas das práticas pedagógicas observadas, pautadas na relação educação e favela.

Palavras-chave: Favela. Educação de Jovens e Adultos. Território. Educação Popular

RESÚMEN

OLIVEIRA, M. S. **En el entramado de callejones, luchas y aulas:** la experiencia de la Escuela de Jóvenes y Adultos (EJA) de Manguinhos. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

Esta tesis analiza la relación entre educación y territorio a partir del estudio de caso realizado en el barrio de Manguinhos (EJA-Manguinhos), situada en la zona norte de Río de Janeiro. Al considerar la propuesta político-pedagógica de la escuela, basada en la relación entre educación y territorio, la presente investigación tiene como objetivo identificar las percepciones y evaluaciones del cuerpo docente sobre lo que sería una "educación territorializada." Con este fin, se realizó un levantamiento bibliográfico sobre educación popular, educación de jóvenes y adultos, territorio y favela; analizamos los documentos producidos por el equipo de EJA-Manguinhos sobre educación y territorio; se efectuaron entrevistas semiestructuradas con profesores; y participamos en un encuentro de capacitación para percibir cuáles discursos sobre educación territorializada surgían con más fuerza entre los maestros. Esta investigación se desenvuelve a partir de los conceptos de sujetos colectivos de derechos (Arroyo, 2011) y efecto favela (Burgos, 2009), y discute los conceptos de territorio usado (Santos, 1994) y territorialización (Ceccim, 2005), aportando a su vez elementos en el debate sobre desterritorialización a partir de las críticas de Haesbaert (2004). Entre los resultados encontrados, hemos visto cómo la propuesta de educación territorializada estimula, cada vez más, la búsqueda de una coherencia teórico-metodológica entre los profesores, quienes buscan repensar prácticas y crear experiencias que correspondan a esta expectativa. Sin embargo, estas prácticas aún se desarrollan a partir de interpretaciones individuales y variadas de lo que es entendido por educación territorializada, señalando la necesidad de desarrollar un marco teórico y metodológico común, construido colectivamente. Esta investigación también pretende sistematizar y compartir algunas de las prácticas observadas, guiadas por la relación entre educación y favela.

Palabras clave: Favela. Educación de Jóvenes y Adultos. Territorio. Educación popular

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Estrutura curricular organizada em quatro semestres	37
Figura 2	Transversalidade do eixo pelos diferentes segmentos.....	40
Figura 3	Lixo e Consumo	63
Figura 4	Mapa de Manguinhos	64
Figura 5	Mosaico sobre Segurança Pública desenvolvido pelos estudantes da EJA-Manguinhos	65
Figura 6	Favela e Remoções	65
Figura 7	Fotos realizadas em Manguinhos, pelos estudantes da EJA, que retrata seus cotidianos	67
Figura 8	Fotos desenvolvidas pelos estudantes em Manguinhos que representam as remoções no local	68
Figura 9	Intervenção fotográfica desenvolvida pelos estudantes a partir de imagens de Manguinhos que representam as remoções no local	69
Figura 10	Foto desenvolvida pelos estudantes sobre violência	69
Figura 11	Intervenção fotográfica desenvolvida pelos estudantes sobre violência	70
Figura 12	Foto realizada pelos estudantes do rio Faria-Timbó em Manguinhos para representar o tema das enchentes	70
Figura 13	Intervenção fotográfica desenvolvida pelos estudantes sobre o rio que queremos	71
Figura 14	Foto realizada por estudantes da EJA-Manguinhos para destacar a precariedade dos espaços de lazer	71
Figura 15	Intervenção fotográfica desenvolvida pelos estudantes da EJA-Manguinhos para representar a praça que queremos	72
Figura 16	Imagem extraída do site http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/mulheres-trabalho-e-classe-social (09/06/16). Os cartazes foram produzidos pelos estudantes da EJA-Manguinhos em uma atividade de oficina de cartazes	74
Figura 17	Debate sobre Educação Territorializada no Encontro de Formação de professores da EJA-Manguinhos sobre educação territorializada	81
Figura 18	Mística realizada no Encontro de Formação de professores da EJA-Manguinhos	81
Figura 19	Cordel “Manguinhos: cada canto uma história”	92
Figura 20	Mapa falante da Maré	92
Figura 21	Manguinhos pela Paz com Garantia de Direitos	92

Figura 22	Horta de Manguinhos	92
Figura 23	Evento temático da EJA-Manguinhos “Pautando direitos e construindo primaveras”	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	14
1.1 Afinal, de que Educação Popular estamos falando?	14
1.2 Educação Popular na Escola Pública?	18
1.3 Por uma Educação <i>Popular</i> de Jovens e Adultos	20
1.3.1 <u>Contexto histórico</u>	21
1.3.2 <u>Sujeitos da EJA</u>	24
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MANGUINHOS	26
2.1 Da violação de Direitos à Mobilização: Breve Histórico da EJA-Manguinhos	26
2.2 Concepção de Educação de Jovens e Adultos	30
2.3 Proposta Curricular	34
2.4 Espaços de Construções Coletivas	40
3 EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA	43
3.1 Educação Territorializada: Uma categoria nativa?	43
3.1.1 <u>A Origem do termo "educação territorializada" na EJA-Manguinhos.....</u>	44
3.1.2 <u>As percepções de Educação Territorializada na EJA-Manguinhos</u>	46
3.2 Interfaces Conceituais: Território e Territorialização	51
3.3 Escola e Favela: As Percepções que as Atravessam	57
3.4 Efeito-Favela na EJA-Manguinhos	60
3.5 Avanços e Desafios na EJA-Manguinhos	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista X	90
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Y	91
ANEXO A – Materiais Pedagógicos	92

ANEXO B - Documento de Profissionais, Estudantes e Moradores de Manguinhos contra a violência armada nas favelas	93
ANEXO C – Programação do Encontro de Formação na EJA-Manguinhos sobre Educação Territorializada	97
ANEXO D - Sistematização do Debate Desenvolvida entre os Professores	98

INTRODUÇÃO

O caminho à pesquisa

As travessias cotidianas entre escola e favela, desde muito cedo, ainda que não reconhecida enquanto caminho da pesquisa, sempre representaram, para mim, o percurso da indignação e do encantamento. Indignação por vivenciar e questionar as situações cotidianas de exclusão territorial que marcaram fortemente minhas travessias entre casa e escola, encantamento por, este mesmo percurso, simbolizar para mim, e para muitos favelados, a trilha dos direitos, a busca pela dignidade. As questões tecidas nestas travessias acompanharam-me da educação básica à universidade. Foi neste contexto que surgiu o questionamento sobre a função social da escola e da universidade e sua relação com a favela.

Em 2008, aproximei-me de um movimento social local de favela – Fórum do Movimento Social de Manguinhos¹. Este movimento mobilizava moradores e trabalhadores da favela para debater e reivindicar construções de políticas públicas territorializadas² e participativas. Atualmente, esse Fórum tem construído debates e ações críticas às políticas de segurança pública voltadas para favelas. Foi neste espaço que tive contato, pela primeira vez, com a expressão “educação territorializada”. Segundo este movimento e outros grupos de Manguinhos, *educação territorializada* seria uma proposta de educação (formal ou não formal) que considera as questões e os processos de lutas do território, além de estimular professores e estudantes a participarem de movimentos e coletivos comprometidos com a melhoria de vida deste lugar.

Em 2010, a partir da minha atuação no Fórum do Movimento Social de Manguinhos e do trabalho desenvolvido na Cooperação Social da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, recebo o convite para coordenar um trabalho de educação de jovens e adultos (EJA), sob a perspectiva da educação territorializada, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz, experiência já em curso desde 2004 na

¹ Este movimento social surge, em 2007, pela necessidade dos moradores se organizarem para reivindicarem participação no processo e implementação dos investimentos do Programa de Aceleração e Crescimento (PAC) em Manguinhos. Atualmente o movimento, tem enfrentado a pauta da Segurança Pública em favelas - Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

² Políticas públicas territorializada trata-se de uma terminologia apropriada pelo Fórum de Manguinhos para designar maior participação da população local na construção de políticas públicas para o território.

favela de Manguinhos na organização de base Rede CCAP³. A relação entre a organização de base e a instituição de saúde acontece por entender que a proposta da educação territorializada muito dialoga com a promoção da saúde da qual a educação está comprometida com a qualidade de vida e saúde desta população.

O ano de 2004 foi um ano marcado por recorrentes incursões policiais, tiroteio e enchentes em Manguinhos. Algumas iniciativas foram desenvolvidas no território frente a esta realidade, entre elas, a Agenda Redutora de Violência⁴ que organizou o evento "Caminho Pela Paz com Voz e Garantia de Direitos" em 2004 e 2005. É neste mesmo contexto que surge, por parte de alguns moradores a proposta em desenvolver uma EJA que permitisse a ampliação de escolaridade de moradores jovens e adultos somada a uma educação crítica, participativa e territorial. Uma das precursoras desta proposta foi a Rede CCAP – Rede de Empreendimentos Justo, Solidário e Socialmente Sustentável, organização de base de Manguinhos que participa até hoje da proposta política pedagógica deste trabalho. Nos primeiros anos (2004 a 2009) a iniciativa foi certificada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, sob articulação e financiamento da FIOCRUZ. Em 2010, além do financiamento, a FIOCRUZ passa a ampliar sua participação. A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio /FIOCRUZ passa a integrar a coordenação pedagógica e em 2012 recebe concessão do MEC para certificar a EJA-Manguinhos.

É no exercício profissional e formativo da EJA-Manguinhos, somada à participação no movimento social, que este objeto provoca-me à pesquisa. Como surge a EJA-Manguinhos na sua relação com o território? Educação Territorializada seria uma categoria nativa? Como esta proposta de educação estrutura-se no currículo escolar? Quais entendimentos de educação territorializada estão presentes na EJA-Manguinhos? Como avaliam? Estas são algumas das perguntas que estimularam o desenvolvimento desta pesquisa.

Desse modo, o **objetivo da pesquisa** é procurar entender como os professores concebem e avaliam a proposta de educação territorializada desenvolvida na EJA-Manguinhos. A partir desse objetivo geral, pontuamos cinco **objetivos específicos**: 1)

³ A sigla CCAP designava-se até o final dos anos 90 como Centro de Cooperação e Atividades Populares. Rede CCAP é uma organização de base que atua no território de Manguinhos desde 1986, atuando, inicialmente, com a comercialização de produtos orgânicos na favela na perspectiva da segurança alimentar ampliando, posteriormente, para trabalhos voltados para Educação, Cultura e Direitos Humanos.

⁴ Agenda Redutora de Violência – Em 2004, com o aumento da violência na cidade e também aqui em Manguinhos, uma nova organização surgiu - a Agenda Redutora de Violência - ARV, fruto da mobilização de moradores, envolvendo ONGs, Igrejas, Associações de Moradores, a FIOCRUZ, CEMASI, que vêm buscando uma interlocução com a Prefeitura e o Governo do Estado, para buscar soluções às diferentes formas de violências (<http://www.conhecendomanguinhos.fiocruz.br/?q=movimentossociais>)

Discutir a relação entre a Educação Popular e a origem da Educação de Jovens e Adultos; 2) Fazer um breve histórico do processo de criação da EJA-Manguinhos; 3) Identificar a origem do termo “educação territorializada” e seus diferentes significados; 4) Perceber como a educação territorializada é considerada (ou não) na base curricular da EJA-Manguinhos; 5) Refletir sobre avanços e desafios da educação territorializada na EJA-Manguinhos.

Nesta caminhada como pesquisadora, tenho encontrado diálogo com autores que ajudaram a construir um **referencial teórico** para discutir as questões das quais proponho.

As concepções de jovens e adultos desenvolvida neste trabalho estão ancoradas na perspectiva de *sujeitos coletivos de direitos* trazidos por Arroyo (2011). A referência de educação de jovens e adultos é pautada, teoricamente, na vertente da *educação popular de jovens e adultos* (Gadotti, 2011) a partir de todo histórico de luta da *educação popular* (Brandão, 2006). Entende-se que é na relação entre educação e movimentos sociais (Arroyo) que a escola vai reconhecendo esta perspectiva de jovem e adulto, tornando a escola pública em popular (Brandão, 2006).

A relação entre território e instituições sociais vem ganhando crescente importância na bibliografia de diversos campos das ciências sociais. As desigualdades sociais, como reflexo da reorganização do capitalismo, tem contribuído para se pensar o papel desempenhado por estas instituições, principalmente aquelas situadas em territórios de favela “que exprimem melhor a segregação urbana”, como define Burgos (2009). Ao entender a escola enquanto lugar de produção e reprodução de cultura, é possível identificar manifestações da segregação urbana, como também indícios de seu papel na mitigação da mesma. Para discutir a complexidade desse espaço, aproprio-me do conceito “*efeito-favela*” (BURGOS, 2009) para refletir as percepções presentes na relação entre escola e favela.

Burgos e Paiva (2009) definem a favela como um espaço segregado, mas que não deixa de comportar uma intensa e variada vida associativa, portanto, cabe investigar e considerar as formas de solidariedade social e as redes construídas nesse espaço territorial.

A definição de movimentos sociais, segundo Gohn (2011), remete-nos à busca pela concretização de ações coletivas que possuem um caráter sociopolítico e cultural, e que ainda apresentam inúmeras formas de organização e de atuação. Essas particularidades sugerem diferentes demandas e ocasionam a formação de diferentes grupos que possuem identidade própria, mas que não estão impedidos de se relacionar e de formar uma frente de atuação conjunta em algumas manifestações públicas ou reivindicações que se dão no âmbito jurídico e/ou legislativo.

Para discutir o conceito de território, reporto-me, às reflexões trazidas por Milton

Santos (1994) enquanto *território usado*, com ênfase nos usos econômicos. Também dialogo com Haesbaert (2004) ao entender que este território é simultaneamente funcional e simbólico. A escola ao se relacionar com este território, ela “territorializa” no sentido de habitar este lugar (KASTRUP, 2001). A habitação deste lugar, ou melhor dizendo, a *territorialização* deste lugar é atravessada por relações afetivas, políticas, educativas e culturais (CECCIM, 2005) no sentido de apropriar-se da realidade.

Tendo como base esse referencial teórico e levando em conta a natureza de nossos objetivos, a **metodologia** utilizada é qualitativa onde a observação participante foi considerada parte importante do trabalho de campo, visto que a pesquisadora faz parte e atua diretamente no campo onde se realizará a pesquisa. Segundo Schwartz & Schwartz (1995, p.355):

Definimos observação participante como um processo pelo qual mantêm-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador ao observar a vida dos observados, e ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto de observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Minayo (2000) nos ajuda ao definir que a atitude do observador consiste em colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção o mais próximo possível. Nas palavras da autora, “significa abertura para o grupo, sensibilidade para a sua lógica e sua cultura, lembrando-se que faz parte da condição e da situação da pesquisa” (idem, p.138)

Nesse sentido, o caminho metodológico da pesquisa foi constituído por três etapas: 1) Levantamento e análise bibliográfica; 2) Levantamento e análise de documentos produzidos pela equipe da EJA-Manguinhos no que diz respeito ao diálogo entre educação e favela (projeto político pedagógico, artigos, registro de reuniões, vídeos, imagens, etc); 3) Entrevistas semi-estruturadas a dois dos professores mais antigos no projeto que tiveram participação ativa em sua construção e no debate sobre essa articulação entre escola e favela; 4) Análise dos materiais e falas produzidas durante encontro de formação de professores realizado na EJA Manguinhos em fevereiro de 2016, que tinha como objetivo a discussão do conceito de "educação territorializada".

Para finalizar essa parte introdutória, esperamos que esta pesquisa possa fortalecer o debate sobre a definição de políticas educacionais pautadas em processos dialógicos entre escola e território, mais especificamente, escola e favela, bem como, favorecer uma maior

socialização de metodologias de construção compartilhada de conhecimento entre escola e movimentos sociais. Do mesmo modo, a pesquisa pretende trazer alguns subsídios que nos ajude a pensar as contradições enfrentadas na relação entre educação e território.

1 EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Podemos dizer que a história da Educação Popular (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são tecidas quase que em uma mesma arena de disputa sobre o conceito “popular”. É a concepção de “popular” - impregnada do seu sentido político, ideológico e social – que norteia o tipo de Educação de Jovens e Adultos a ser construída e que, ao longo de sua trajetória, circunscreveu diferentes e divergentes perspectivas de Educação Popular no Brasil.

Retomar e revigorar a discussão de Educação Popular, nos dias atuais, é reconhecer seu estado permanente de disputa. Se antes, a disputa ideológica passava pelo contexto de ditadura e populismo com demarcações mais claras e definidas, hoje a Educação Popular é, por muitas vezes, ressignificada e apropriada, de forma quase que imperceptível, de sentidos antagônicos ao que sua origem pressupõe, o que nos impõe um permanente estado de alerta.

Não temos por objetivo construir uma historiografia detalhada da Educação Popular no Brasil, reconhecendo que temos importantes autores que já trazem esta forte contribuição como Carlos Brandão, Moacyr Gadotti, Miguel Arroyo e outros educadores com os quais estabelecemos importantes diálogos no decorrer desse trabalho. Mas consideramos importante resgatar nesse primeiro capítulo, a relação histórica entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos considerando: a frequente disputa e repactuação da concepção de “popular” e “sujeitos da EJA”, na perspectiva freiriana, para a construção de uma Educação de Jovens e Adultos *Popular*.

1.1 Afinal, de que Educação Popular estamos falando? Um breve histórico

Vivemos um tenso contexto de apropriações neoliberais de conceitos caros para a educação, que foram construídos sob processos de lutas históricas de educadores e movimentos sociais. Assim como Dagnino (2002) aponta que conceitos como *participação* e *cidadania* vivem uma "confluência perversa de significados", a concepção de Educação Popular reproduz e se remodela nos discursos neoliberais. Esta preocupação provoca-nos a releitura das concepções e práticas de Educação Popular, a partir dos textos de Freire, Carlos Brandão e Arroyo. Para isso, problematizamos a ideia de “popular”.

O “popular”, apropriado pelas classes dominantes, representava a parcela da população marginalizada, excluída, não inserida nos processos de escolarização do ensino formal estabelecido pelo Estado (Figueiredo, 2009). É assim que, no intuito de garantir a reprodução de ideologias dominantes para essas camadas populares, o Estado passa a oferecer vários programas de ensino formal sob o nome de “Educação Popular”. Estes programas, de caráter emergencial, atendiam a dois grandes interesses: a formação de bases políticas ideológicas de Estado e atender às imposições nacionais e internacionais frente às demandas do modelo econômico de sustentabilidade da produção capitalista. Em contrapartida, criados no interior de movimentos sociais comprometidos com a construção de um poder popular, surgem vários movimentos de resistências frente às crises capitalistas. Como define Figueiredo (2009), as diferentes experiências que historicamente receberam o nome de educação popular nasceram e se desenvolvem no conflito de classes sociais, e de como esses grupos entendem as dimensões do ato de educar.

Vale ressaltar, entretanto, que nem sempre esta oposição ideológica é explícita. Muitas práticas, sob discursos “humanistas”, foram construídas pelas classes dominantes utilizando-se de estratégias clientelistas e populistas para manter a subalternidade de alguns grupos sociais. Do mesmo modo, movimentos bem intencionados nem sempre correspondiam, a rigor, aos valores defendidos pelas classes populares.

Das experiências de maior visibilidade de Educação Popular desenvolvida no Brasil, destacamos as campanhas de alfabetização de adultos que aconteceram entre os anos de 1958 e 1964, em um período de industrialização e urbanização das cidades. Neste contexto, a criação de programas educacionais previa a alfabetização enquanto ferramenta de controle político ideológico das massas populares, bem como a qualificação profissional que sustentaria o desenvolvimento econômico do país. Nas palavras de Brandão (1984, p.23):

Do ponto de vista de empresários e políticos do capital, os interesses na educação do povo sempre foram definidos: a) pela necessidade de reprodução das idéias, símbolos e dos hábitos sociais que preservem uma ordem social de dominância estabelecida se possível, sem ser contestada; b) pela necessidade de reprodução de força de trabalho popular “civilizada” para a cidade (alfabetizada, instruída em hábitos burgueses de cidadania) e “capacitada” para a fábrica.

Somados a estes interesses, a alfabetização também representava a conquista da “cidadania” pelo direito ao voto. Vale lembrar, que até 1985 os analfabetos não tinham direito ao voto. As campanhas de alfabetização, enquanto política populista, representavam uma moeda de troca para permanência de governantes no poder. Em consequência do

acelerado processo de industrialização, surge os cursos técnicos profissionalizantes. Tais cursos limitavam-se a uma aprendizagem instrumental, necessárias apenas ao desenvolvimento do processo produtivo. Na contramão ideológica desse modelo, surgem diversos grupos - formados por intelectuais, políticos, grupos de estudantes, liberais, as esquerdas marxistas, católicos progressistas – que defendiam a educação popular como espaço fundamental para a construção de conscientização política das camadas populares na busca por transformações estruturais da sociedade. O principal representante desse movimento foi Paulo Freire.

Assim como outros centros urbanos do Brasil, Recife vivia um “inchaço” populacional com o processo de industrialização e urbanização da sua cidade. A população pobre vivia péssimas condições de vida: trabalho precarizado e moradias em “mocambos”. É neste contexto que surgem vários movimentos populares contra-hegemônicos em Pernambuco, entre eles os MCPs (Movimentos de Culturas Populares), representado por Paulo Freire, concebendo uma nova proposta de “popular” e de uma educação aliada à dimensão da vida dos sujeitos envolvidos. Esta experiência espalha-se por todo Brasil ocupando outros centros urbanos. O trabalho educativo na formação de lideranças de base fortalecia o surgimento de outras iniciativas e organização de coletivos populares: bibliotecas populares, rádios comunitárias, centros culturais de bairros, grupos de teatro, inúmeros cursos de formação em centros populares, boletins e mídias alternativas, festivais de músicas populares, etc.

Desde então, a educação popular viveu momentos de maior força ou de maior fragilidade na história do país. Também sofreu a influência de diferentes perspectivas, como aponta Brandão (2006). A primeira compreende educação popular como transmissão da cultura de um povo. O autor aponta limites nesta abordagem, ao reconhecer que algumas práticas culturais reiteram opressões e subordinações de poder como, por exemplo, a diferença entre educação para homens e mulheres.

A segunda concepção apoia-se na luta pela ampliação ou universalização do acesso dos setores mais pobres à educação escolarizada. Se traçarmos um percurso histórico, podemos observar esta abordagem expressando-se em diferentes momentos da nossa história. Uma delas são as iniciativas da igreja católica ao “levar as primeiras letras” às crianças da plebe na Europa e aos indígenas e mestiços nas colônias. Já no século XVIII, há uma forte bandeira por parte de intelectuais e governantes liberais de políticas educacionais voltadas para o povo. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, vivenciamos dois cenários: aqueles onde a universalização da escola representava adesão de votos e de princípios burgueses (1958-1964), a escola enquanto lugar de controle (período da ditadura) e

democratização da escola enquanto “compensação” do tempo perdido ou da substituição do popular pelo público, da qual discutiremos mais adiante.

Brandão (2006) propõe ainda uma terceira concepção de educação popular, tida por Freire como Educação Popular de corte progressista: uma ação educativa que contribua no processo de organização da luta dos educandos frentes as injustiças que os mantêm na condição de oprimidos.

No seio de algumas iniciativas de alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil, foram surgindo movimentos que interpretaram o problema da exclusão educacional dos setores populares como uma expressão de injustiça social derivada do modelo de desenvolvimento e do tipo de sociedade dominante, o capitalismo. Em consequência, entenderam seu trabalho educativo não como integração, desmarginalização ou “desenvolvimento da comunidade”, e sim como processo de organização e luta dos educandos para transformar as condições de injustiça que os mantêm em sua condição de oprimidos excluídos: A educação popular emerge como um movimento político com as classes populares através da educação (BRANDÃO, 2006, p. 75)

O autor ressalta nesta perspectiva, que a educação popular não significa a extensão ou democratização da escola, mas a própria transformação da mesma.

Ainda debatendo sobre os diferentes entendimentos de Educação Popular, o conceito também esbarra na sua incompreensão pedagógica. Há educadores que concebem a Educação Popular enquanto uma “técnica ou ferramenta” para o desenvolvimento de uma atividade. Já outros, a concebem como uma metodologia, como por exemplo, as metodologias de pesquisa participativa, cursos populares de mulheres, etc. Marco Raúl Mejía e Maria Emma Awad (2004) chamam atenção para o entendimento de Educação Popular enquanto uma concepção e corrente pedagógica que, dialoga com outros paradigmas críticos de educação, que norteará a construção de metodologias específicas a partir da coerência entre teoria e prática, seja nos âmbitos escolares e não escolares.

Ao situarmos as diferentes concepções de educação popular cabe analisá-las considerando as estruturas nas quais estão imersas. Os desafios vivenciados a partir dos anos 90, geraram muitos limites e significaram uma grande fragilização das correntes mais progressistas da educação popular. Um dos fatores foi o fortalecimento do modelo desenvolvido por organizações não-governamentais (ONG), que profissionalizam funções que viviam do ativismo e da militância política. Essa especialização possibilita avanços, mas também muitos limites, visto que o fim dos recursos significava fim dos projetos. Também os movimentos sociais se viram forçados a buscarem novas formas de organização e atuação. Passam, também, a se organizar como ações e redes, ou seja, organizações civis atuando em

fóruns, conselhos e conferências em escala local, regional e nacional (GOHN, 2013). Passam a compor uma participação social institucionalizada, muitas vezes intermediada por ONGs.

Durante muitos anos, os movimentos sociais reivindicavam canais de participação dentro da esfera pública que pudessem possibilitar construções coletivas de políticas públicas. Hoje, vive-se o questionamento sobre a real efetividade destes espaços participativos devido assimetrias de poder na disputa política. À exemplo, temos visto o retorno de conferências livres ou encontros populares enquanto espaços alternativos ou paralelos contrapondo as instancias de participação pública institucional.

Somado a essas situações, temos vivido uma intensidade de manifestações, protestos, ocupações promovidas por coletivos não-organizados de modo tradicional e que costumam mobilizar outros coletivos e pessoas de maneira pontual e via internet. A participação não representa, necessariamente, um engajamento de militância na causa, podendo atrair simpatizantes ou curiosos que se aproximam ao coletivo ou movimento social de forma eventual. Ainda não é possível avaliar o impacto de transformação concreta destas experiências e o significado das aprendizagens neste processo, mas vários pesquisadores tem apontado como a conjuntura neoliberal tem trazido fortes impactos nas práticas e políticas de educação popular. No entanto, não podemos esquecer que a marca principal da história da Educação Popular é a sua própria resistência e criatividade nos diferentes momentos históricos, inclusive em sua relação com a educação pública, como veremos a seguir.

1.2 Educação Popular na Escola Pública?

Se antes, a Educação Popular estava vinculada, necessariamente, aos espaços de movimentos sociais, hoje ela ocupa diferentes espaços, inclusive as escolas públicas.

Houve um tempo em que se discutia se a escola poderia abrigar as concepções e práticas da Educação Popular. Neste meio tempo (1989 – 1991), Paulo Freire é convidado a ocupar o cargo de Secretário Municipal de Educação a partir das experiências acumuladas de Educação Popular. São Paulo vive a experiência do Movimento de Alfabetização (MOVA-SP), projeto que se construiu sob os princípios da Educação Popular. A experiência de São Paulo, no ímpeto de “mudar a cara da escola”, contagia outros estados: “Escola Cidadã” (Porto Alegre, RS), “Escola Candanga” (Brasília, DF), “Escola sem Fronteiras” (Blumenau, SC), “Escola Guaicuru” (Mato Grosso do Sul) (GADOTTI, 2003). Há uma grande expectativa, e ao mesmo tempo preocupação, de como construir uma escola sob as bases da educação popular na estrutura do Estado. Isto, inclusive, mereceu, segundo Streck (2010) um

número na revista La Piragua, na década de 90, sob o título “La Educacación Popular y la Escuela”. O artigo reiterava a importância de ocupar o aparato oficial educativo entendendo a importância do seu lugar na formação dos cidadãos e que a educação popular, por sua vez, apresentava acúmulo suficiente para incidir na educação escolar.

Importante lembrar que a luta pelo direito à escola pública é uma demanda advinda das classes populares. Linhares (1995 apud Streck 2013) aponta como ainda em 1920 apenas 20% da população era alfabetizada. Quando a universalização acontece, ela se dá como uma “inclusão degradada”, para usar um termo de Martins (2002 apud Streck 2013), com número insuficiente de escolas, precarização dos equipamentos e trabalho público, entre outras penúrias. Outro ponto importante, é a dualidade na função social que a escola representava de acordo com o seu público: uma educação “propedêutica” para as classes dominantes tendo a universidade como horizonte e uma educação “instrumental” para as classes populares. Sendo assim, vale ainda perguntar, mas afinal, *a educação popular tem lugar na escola publica?*

Mais que emergente, esta pergunta deve ser tensionada todo momento no espaço escolar enquanto um instrumento de luta das classes populares. Justamente porque, ter uma escola pública para todos, não representa necessariamente ter uma escola popular. Uma escola pública, por exemplo, pode não defender, no seu projeto político pedagógico, os anseios societários da classe popular. Ou seja, escola popular não se restringe à democratização, mas a emancipação dela. Por isso, a defesa deve ser por uma escola pública *popular*. Essa é uma pauta muito importante ao lembrarmos que os sujeitos da educação popular – movimentos sociais, educadores, sindicatos populares, igrejas progressistas, entre outros – lutaram pelo direito à educação. Entretanto, a medida que esta educação se institucionaliza enquanto direito do povo e dever do Estado ela, paralelamente, sofre esvaziamentos políticos, tão caros na história de luta da Educação Popular. Daí, a importância de debatermos sobre os enfrentamentos e processos criativos de Educação Popular em espaços formais e não formais de educação e sua relação com o contexto onde está inserido.

Streck (2013) nos chama atenção para a dimensão territorial em que a educação popular se manifesta. Segundo o autor, a globalização e as tecnologias digitais vem desconstruindo certa noção de território, mas que isso não deve representar que as pessoas vivam suspensas no ar. As relações sociais são expressas por interesses de grupos e de classes que são tecidas dentro de relações de poder, dentro de um determinado espaço. Território, nada mais é que, a política deste espaço (THEIS 2008 apud STRECK 2013). Streck alerta que “a educação participa dessa política de espaço, seja na manutenção dos espaços existentes ou em sua mudança” (2013, p. 34).

Sendo assim, a escola é um território e a política deste espaço é disputada cotidianamente. E se a educação popular está visceralmente ligada aos movimentos sociais, é no espaço da escola que ela também estará discutindo as propostas e perspectivas pedagógicas que serão desenvolvidas.

No entanto, a entrada da educação popular no espaço escolar, não necessariamente tem representado a mesma abertura para os movimentos sociais. A participação dos movimentos sociais nas escolas tem representado, muitas vezes, uma participação pontual através de palestras, oficinas ou atividade de campo, ou de professores-militantes que individualmente buscam abrir algumas flechas no projeto político pedagógico. Tais experiências são importantes e não deixam de ser movimentos criativos e de resistência, mas individualmente não rompe com a estrutura hegemônica de uma escola elitista e distante da realidade das classes trabalhadoras.

Precisamos estar atentos e ativos nesta disputa do território escolar. Inclusive, porque a dificuldade de imersão mais significativa dos movimentos sociais na escola também pode representar uma estratégia neoliberal de corte umbilical entre educação popular e movimentos sociais através do seu esvaziamento conceitual e metodológico das bases originárias. Outra forma assimétrica de relação passa, por vezes, encarar os movimentos sociais enquanto sujeitos da “politização” das políticas públicas, mas não sujeitos da prática pedagógica escolar.

De todo modo, numa atitude de perceber as lacunas e as apropriações perversas, mas sem perder o horizonte da utopia, do inédito viável e movimento contra-hegemônico, algumas experiências interessantes foram e vem sendo tecidas com participação dos movimentos sociais no espaço formal de educação como veremos mais adiante.

1.3 Por uma Educação *Popular* de Jovens e Adultos

1.3.1 Contexto histórico

Segundo Paulo Freire, o conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras (GODOTTI; ROMÃO 2011). Assim como a Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos também se constrói dentro de uma disputa ideológica de concepções que está

diretamente relacionada com a forma de entender os sujeitos da EJA. Percorrer a historicidade da Educação de Jovens e Adultos nos impõe ao posicionamento crítico de que projeto construir e defender. Portanto, podemos dizer que, no contexto brasileiro, houve diferentes concepções de educação de jovens e adultos que nortearam campanhas e programas governamentais e que influenciam as políticas públicas até os dias de hoje. Vários pesquisadores deram conta desse histórico, aqui, em nosso trabalho, iremos pontuar alguns dos pontos mais importantes, assim como fizemos sobre a construção da educação popular.

Como falado anteriormente, entre 1946 e 1958 foram invocadas grandes campanhas nacionais de iniciativa governamental, para erradicar o analfabetismo, vistas como “chaga” brasileira. Vale lembrar que, neste período, o direito ao voto era exercido exclusivamente pela população alfabetizada. O ato de alfabetizar, também significava, uma excelente oportunidade de “angariar” votos, principalmente pelo fato do gesto de alfabetizar ser visto como favor e não como direito. Mas, entre 1958 e 1964, nasce uma outra perspectiva de Educação de Jovens e Adultos. A alfabetização, portanto, estaria atrelada a outras ações sob a ótica de que o analfabetismo não se resolveria apenas pela prática pedagógica, mas pelo duplo movimento de aliar a educação às mobilizações de base que reivindicavam justas estruturas econômicas e sociais.

Segundo Osmar Fávero (2013), as propostas produzidas nesse momento histórico foram, mais tarde, denominadas de Educação Popular, entendida, desde este primeiro momento, “como processo educativo dialógico que parte das necessidades da população pobre, marginal, para ajudá-la a se preparar para participar da transformação das condições de sua existência, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática” (idem, 2013:51). Desse modo, podemos dizer que Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente a alfabetização, na perspectiva freiriana é “feto” dos movimentos sociais, do movimento de cultura popular de Recife, que vislumbrava um projeto de educação popular que atravessaria a educação de adultos à universidade popular.

Naquele momento estas propostas comungavam com o amplo movimento nacional das reformas: reforma universitária, reforma agrária, etc. Durante este período (1958-1964) houve muitas iniciativas de educação popular interessantes: MCP de Recife, em Pernambuco; Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, de Natal; Movimento de Educação de Base (MEB), no meio rural do Norte, Nordeste e Centro-Oeste; Centro Popular de Cultura da UNE pelo movimento estudantil, entre outras. Entretanto, em 1964, com o regime militar, temos a extinção de muitas destas iniciativas populares e o retorno das campanhas como a

“Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que também funcionava como forma de controle da população.

Já nos anos de “redemocratização” do Brasil (1985), há a extinção do MOBRAL sem nenhuma consulta ou participação dos educadores. Nos anos posteriores a experiência se repete. São construídas e extintas sucessivas experiências de programa de Educação de Jovens e Adultos sem a participação dos educadores e educadoras: Fundação Educar (1985), PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990), entre outras. Até que em 1989, Paulo Freire assume a Secretaria Municipal de São Paulo e com a ajuda do educador Pedro Pontual, constroem o projeto MOVA - Movimento de Alfabetização.

O MOVA tem desde seu princípio, um projeto de parceria entre Município e Movimentos Populares, com base no acúmulo das experiências dos movimentos populares de educação. Esta parceria realizava-se por meio de convênios que garantiria recursos financeiros e técnicos, e da institucionalização desses movimentos em um Fórum. Na relação de parceria, eram definidos critérios para celebração dos convênios nos quais as entidades conveniadas se responsabilizavam pela criação dos núcleos de alfabetização, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizadores e supervisores. A Secretaria desenvolvia cursos de capacitação inicial aos educadores alfabetizadores e acompanhava o desenvolvimento dos cursos. Além disso, promovia encontros de alfabetizadores e alfabetizandos. De todo modo, apesar dos avanços conquistados, esta relação entre poder público e fórum de coletivos sociais sempre foi permeada por tensões e conflitos, mas também entendidas como condição necessária na construção deste diálogo (GADOTTI, 2011).

Uma das reivindicações do movimento era que esta iniciativa tivesse continuidade no sistema municipal e não apenas na gestão vigente. O que não aconteceu. O MOVA é extinto em 1993 com a nova gestão que não compartilhava dos mesmos princípios construídos. A experiência do MOVA demonstra que os movimentos populares não querem apenas reivindicar direitos, mas participar da sua construção. Da concepção à metodologia de implementação. Essa experiência indica como existe um descompasso no diálogo entre Estado e sociedade civil na implementação de políticas de Educação, principalmente quando se trata de educação popular.

Como podemos observar, as controvérsias na relação entre Estado e Educação Popular, atravessam crucialmente a história da Educação de Jovens e Adultos enquanto campanha, programa e, posteriormente, política pública. A Educação de Jovens e Adultos foi uma das experiências mais interessantes e exitosas da Educação Popular. A luta e resistência

de educadores e educadoras por uma perspectiva Popular de Educação de Jovens e Adultos atravessam gerações e movem, até hoje, o engajamento em participação de Fóruns de EJA, construção de experiências entre educação e movimentos populares e disputas na formulação de políticas públicas populares.

A história da EJA tem demonstrado que seu processo de institucionalização não acompanhou os princípios e metodologias de educação popular construídos pelos movimentos sociais. Isso porque, a institucionalização através do sistema de educação, passou a engessar a proposta em grade curricular, carga horária, disciplinas, provas, concepções e metodologias contrárias aos princípios da educação popular. Em contrapartida, a flexibilização da educação não formal, por sua vez, não pode significar improvisação, amadorismo e desorganização com os processos formativos.

A educação popular entende que devemos partir dos conhecimentos vividos pelos estudantes complexando e problematizando os pensamentos através da dialogicidade entre as dimensões territoriais e globais. É a partir das questões vividas e sentidas que se abre para as múltiplas possibilidades de interpretações sobre o evento. Desse modo, parece-nos crucial discutir um pouco o perfil desses sujeitos que compõem a EJA.

1.3.2 Sujeitos da EJA

Muitas vezes, a descrição dos jovens e adultos, na modalidade de EJA, é formulada a partir das referências do sistema escolar: alunos evadidos do ensino regular, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, entre outros. Mas a trajetória de um estudante não pode se limitar à sua passagem pela escola. Inclui o reconhecimento de sua identidade e de sua história muitas vezes marcada pela privação de bens culturais e do analfabetismo na vida adulta. São pais, mães, filhos e filhas da classe popular, trabalhadores e trabalhadoras, moradores e moradoras de favela ou periferia. São marcados pela negação de direitos mais básicos a vida: ao trabalho, à moradia, à segurança, entre outros. Esses jovens também vivem atravessados pelo medo, pela falta de horizontes, pelas políticas de extermínios e pela própria negação do direito de ser jovem (ARROYO, 2011).

Por outro lado são jovens que possuem histórias de muita resistência, inseridos em espaços coletivos, reconstruindo a ideia de política através de ações cotidianas que permitem a construção de estratégias de sobrevivência e pela luta por uma vida digna. Esse contraponto é fundamental para que esses jovens e adultos sejam o centro de um processo educativo que

não se dá pela carência ou suplência, mas pela construção de sujeitos de direitos. Uma proposta educativa que supere a visão de juventude das classes populares como "violenta" ou "ameaçadora". Deste modo, Arroyo (2011) entende que é no aprofundamento de entender as especificidades da juventude e da vida adulta que construiremos uma educação de jovens e adultos mais ampla, mais comprometida, mais popular. A EJA não deve se deter ao percurso da escola, mas sim ao percurso da vida destes sujeitos. Sujeitos coletivos, como alerta o autor, pois, vivem histórias muito semelhantes àsquelas vivenciadas por gerações, tencionadas pelos recortes de raça, gênero, etnia e classe social. Nessa perspectiva, a EJA precisa ser vista como uma política afirmativa do Estado, da pedagogia, da docência, em relação à essa dívida histórica de sujeitos coletivos concretos e não um programa ou ação restrito à percursos escolares.

Fortalecendo essa ideia, acreditamos ser fundamental a defesa da intersectorialidade da EJA (Documento Base Nacional EJA, 2008), que impõe o diálogo da educação com outros setores – saúde, meio ambiente, trabalho, cultura, entre outros – no aprofundamento crítico de tais conceitos, bem como, na exigibilidade dos mesmos. Tomemos como exemplo a dimensão do trabalho. Muitas das inserções de jovens e adultos à EJA, passa pela expectativa da melhoria das condições de trabalho ou pela ideia de “preparação para o mercado de trabalho”. Urge disputarmos e retomarmos o conceito trabalho enquanto formação integral da produção da nossa existência. Produzimos cultura, produzimos arte, produzimos moradias, produzimos educação e estamos sendo desapropriados das nossas ferramentas, das nossas criatividade e das nossas singularidades. Cabe nos perguntarmos: sob qual perspectiva de trabalho a EJA está a serviço? E de saúde, cultura ou meio ambiente? Precisamos dar visibilidade e possibilitar compartilhamento de saberes à produção de experiências que possam induzir outras propostas criativas de inserção (produtiva, cultural, ambiental) nas periferias urbanas das quais os sujeitos da EJA sintam-se autores destes processos.

Mas ao falar de "sujeitos da EJA" não nos restringimos somente aos estudantes da EJA, visto que compreendemos - conforme defendido anteriormente - a relação intrínseca dos movimentos sociais com a educação de jovens e adultos. Sendo assim, os movimentos sociais também são sujeitos nesse processo. A dificuldade em visualizar com mais amplitude todos os sujeitos que estão envolvidos na EJA parece ser um dos fatores que dificultam a maior participação dos movimentos populares nos espaços escolares. Interessante constatar que essa visão ampla está nos próprios documentos que institucionalizam a EJA, como por exemplo, a definição de Educação de Jovens e Adultos presente na V Conferência Internacional realizada em Hamburgo, cidade da Alemanha, em 1997:

O conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade [...] (UNESCO, 1998, p.15-46)

Um dos pressupostos da Educação *Popular* de Jovens e Adultos é entender o processo formativo para além da educação formal, incorporando outros espaços educativos. Deste modo, experimentar a cultura participativa proporcionada nos espaços do movimento social é altamente educativo. O Movimento Sem Terra chamaria isso de “pedagogia do movimento”, que incluem as reuniões de preparação, acompanhamento e avaliação, as celebrações e a vida cotidiana das organizações e movimentos (CALDART, 2004; BARRAGÁN, MENDOZA Y TORRES, 2006; ELISALDE E AMPUDIA, 2008 apud CARRILLO 2013).

Do mesmo modo, nós, educadores, apesar de nos reconhecer partícipes da ação educativa, nem sempre nos damos conta que também somos sujeitos de EJA. Nos perceber enquanto sujeitos da EJA revigora as intensionalidades das nossas práticas educativas e nos impõe uma reavaliação do percurso e questionamento do caminho que estamos trilhando. Neste sentido, sujeitos da EJA são todos aqueles envolvidos na concepção, implementação e avaliação da proposta política pedagógica, onde todos são aprendizes neste processo. Garantir as vozes de todos os sujeitos – estudantes, educadores, movimentos sociais e coletivos do território – são bases necessárias à construção de um projeto popular de educação de jovens e adultos.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MANGUINHOS

Pode-se dizer que, a EJA-Manguinhos, desenvolveu-se do acúmulo de dois processos concomitantes: primeiro, pelo histórico de atuação da organização de base em Manguinhos na luta pelo desenvolvimento local; e segundo, pelo amadurecimento das experiências educativas desenvolvidas com os jovens e adultos moradores da favela. Nesse sentido, falar das origens da EJA-Manguinhos é reconhecê-la dentro dos processos de luta do território, principalmente da sua indução à contribuição ao desenvolvimento local.

Neste capítulo, iremos reportar um pouco da história da EJA Manguinhos, a partir de documentos consultados, assim como, das memórias daqueles que vivenciaram esta trajetória. Para isso, foram desenvolvidas duas entrevistas semi-estruturadas que fazem parte do corpus desse trabalho: uma com ex-professor da EJA-Manguinhos que participou da origem da proposta da educação de jovens e adultos territorializada e que nesse trabalho será identificado como X; outra com uma das professoras mais antiga da EJA-Manguinhos, identificada aqui como Y.

2.1 Da violação de direitos à mobilização: Um breve histórico da EJA-Manguinhos

A EJA-Manguinhos surge em 2004 como fruto de um acúmulo de experiências educativas desenvolvidas na Rede CCAP. Rede CCAP é uma organização de base que atua no território de Manguinhos desde 1986, atuando, inicialmente, com a comercialização de produtos orgânicos na favela na perspectiva da segurança alimentar ampliando, posteriormente, para trabalhos voltados para Educação, Cultura e Direitos Humanos, na qual a EJA-Manguinhos se inscreve. Neste mesmo período, apesar de Manguinhos vivenciar várias violações de direitos – enchentes recorrentes e contexto intenso de violência armada -, também vive-se processos interessantes de mobilizações em prol da qualidade de vida deste território. A exemplo, podemos citar a Agenda Redutora de Violências em Manguinhos e o Caminho pela Paz com Voz e Garantia de Direitos, citadas na introdução de nosso trabalho.

Entre 1999 e 2001, há uma aproximação entre a Rede CCAP e FIOCRUZ, diante das suas atuações no território: a Rede CCAP, de um lado, com o projeto Desenvolvimento Humano e Comunitário, e por outro, a Fiocruz com o projeto Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DELIS). Neste mesmo período, a Rede CCAP, no intuito de contribuir com o aumento da escolaridade dos moradores jovens e adultos, desenvolvia

atividades de telecursos, mas trazendo um enfoque crítico. Em 2003, a Rede CCAP passa a trabalhar com cursos preparatórios para os exames de supletivo do Ensino Médio (SEPSEM). Para ministrar as aulas, a Rede CCAP articula-se com os professores do Pré-Vestibular Comunitário Construção que também atuavam com moradores de Manguinhos. Estes professores recebiam uma ajuda de custo muito pequena, custeada pela própria organização de base.

No âmbito da FIOCRUZ, havia, em andamento, um programa de aumento de escolaridade para servidores da instituição celebrada sob convênio entre Fiocruz e a Secretaria Estadual de Educação por meio do Centro de Estudos e Supletivos da Casa do Marinheiro. A partir das discussões sobre desenvolvimento local e melhores condições de vida e saúde da população de Manguinhos e diálogos entre Fiocruz e iniciativas locais de Manguinhos, há um debate dentro da Fiocruz sobre a possibilidade de ampliação deste programa para os moradores do entorno. Aprovada a proposta, foi realizado um aditivo a este convênio, permitindo o ingresso de pessoas de Manguinhos ao Curso de Educação de Jovens e Adultos. Com isso, foi possível abrir salas na Rede CCAP dando início à experiência do PEJA-Manguinhos (Programa de Jovens e Adultos DELIS Manguinhos).

O PEJA-Manguinhos inicia-se em 2004 na Rede CCAP, a partir do convênio entre FIOCRUZ e Secretaria Estadual de Educação, mas sob uma proposta própria de educação. As experiências construídas na Rede CCAP, através do telecurso e SEPSEM permitiram um acúmulo de reflexões críticas sobre educação e concepção de jovens e adultos que serviram de base para se pensar uma nova proposta de educação de jovens e adultos. A primeira demanda era pensar uma proposta de educação de jovens e adultos envolvente e significativa, da qual o estudante pudesse se reconhecer. Afinal, este estudante tinha também a opção de não passar por este processo formativo, recorrendo às provas com certificações por disciplinas. Esta constatação exigia, dos educadores, a construção de uma proposta de educação mais próximas das suas questões concretas de vida. O próprio retorno do estudante adulto à sala de aula deveria ser marcado por outras experiências, diferente daquelas vividas anteriormente ou até mesmo negada.

O fato do curso, no âmbito do convênio, ser semi-presencial com uma carga horária mais flexível, possibilitava ousar, ou seja, criar novas práticas e metodologias que melhor dialogassem com a realidade do estudante. Foi neste contexto que surge a proposta das oficinas. Além das disciplinas oficiais, o curso seria atravessado por oficinas temáticas a partir de questões locais. Neste momento a palavra território praticamente não era usada, mas sim a expressão desenvolvimento local. Constrói-se uma proposta de Curso de Ensino Fundamental

Séries Finais e Ensino Médio, cada um com uma duração de três semestres. No ensino fundamental, junto com as disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia havia as oficinas. No primeiro semestre acontecia a oficina de teatro. A idéia era que, a partir do teatro, o estudante pudesse se expressar, trocar, proporcionando a abertura para uma construção compartilhada de conhecimento da qual ele seria partícipe. Esta oficina não tinha como objetivo oferecer habilidades da arte cênica, mas servir de instrumento para que o estudante pudesse se expor, “colocar a cara”. Entendia-se que sem a participação dos estudantes não teria como construir uma proposta de educação da qual se desenhava no PEJA-Manguinhos. No segundo semestre, a oficina era Interpretação Midiática. Esta oficina tinha como objetivo entender como as pessoas são influenciadas pelos meios de comunicação. Então trazia-se manchete do cotidiano, do jornal impresso, televisivo, jornais da igreja. Os estudantes começavam a refletir o que aquelas mídias queriam dizer, desvelando as intencionalidades encobertas. A terceira oficina era produção textual. A idéia era que o estudante pudesse produzir uma crônica, uma redação, um poema, etc. O objetivo era entender que, através de um texto, podemos influenciar outros, que o estudante também tem a capacidade de influenciar o outro por meio da escrita e não somente os meios de comunicação de massa. Segundo o professor “o interessante era perceber que quando estas pessoas passavam para o médio, elas tinham um outro grau de participação, de atuação na turma, de se colocar e da politização do discurso”. No ensino fundamental havia uma ênfase maior na escrita, interpretação e raciocínio lógico.

No ensino médio, buscava-se distribuir as disciplinas nos três semestres de acordo com a melhor forma de diálogo com o tema definido a cada semestre. Segundo o professor os três temas eram: Direitos Humanos, Desenvolvimento Local e Cidade. Todos estes temas eram discutidos a partir da realidade da favela integrando outras escalas. O professor traz algumas das problematizações provocadas no curso:

“É possível pensar uma cidade que se garanta o direito das pessoas? É possível uma cidade onde o bem-viver esteja presente? É possível vivenciar uma cidade da qual admite condições de vida vivenciadas pelos moradores de favela? Que desenvolvimento é este? Como você desenvolve um país, uma cidade, da qual grupos sociais moram em determinados lugares que vivam em condições subnormais ou de não cidadania. Então eram discussões muito interessantes que partiam da realidade do território” (X, comunicação pessoal: 2016).

Segundo esse nosso entrevistado, o interesse e afinidade da FIOCRUZ por esta proposta de educação, constrói-se por entender a educação, na perspectiva crítica, cidadã e

territorializada, como um determinante social da saúde favorável à contribuição da qualidade de vida de Manguinhos. Acrescenta que a saúde não pode ser vista pela relação biomédica e saúde-doença do território, mas pela promoção da saúde, da qual a educação se inscreve. Para esta reflexão, parte do conceito ampliado de saúde:

Saúde como indicador de qualidade de vida... o nosso bem-viver. Para o bem-viver você tem que gozar de uma plenitude de saúde. A saúde não deveria ser entendida só como física, psíquica e mental, mas também na sua relação com sua comunidade, com a natureza, ou seja, uma dimensão maior. Pensando a saúde como formas de buscar a promoção da saúde e, sobretudo, olhando para as determinações sociais da saúde, fica totalmente possível o envolvimento da saúde com a educação. Existe experiências de saúde nas escolas que se busca sempre uma relação da ação quase do profissional de saúde: é odontológica, é oftalmológica, é demartológica. Isso é um problema. Falar da determinação social da saúde é falar também da desigualdade social. A desigualdade social é a grande “mãe” das iniquidades. A relação entre saúde e educação tenha maior capacidade de intervenção nestas realidades. (X, comunicação pessoal: 2016).

Neste sentido fortalecer as iniciativas coletivas democráticas em Manguinhos, é uma forma de fortalecer as construções de promoções de saúde nestes territórios. De 2006 a 2012, a ENSP, Escola Nacional de Saúde Pública, apóia esta proposta de educação através da Cooperação Social da ENSP. Neste mesmo período, há uma outra experiência de Educação de Jovens e Adultos, que era uma atividade desenvolvida pela antiga COTRAN, que utilizava o espaço físico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) no horário noturno. Em 2010, ao ter conhecimento do PEJA-Manguinhos e ao assumir a proposta pedagógica da EJA desenvolvida a noite na escola, a direção passa a fomentar a integração das duas experiências tendo como referência a educação territorializada. Em 2012, sob autorização do MEC, a EPSJV passa a certificar os estudantes, o que antes cabia a secretaria estadual de educação. Neste período, a Cooperação Social da Presidência da Fiocruz exerceu um papel importante de aproximação institucional das duas experiência de EJA e na ampliação de recursos pelo reconhecendo da importância desta proposta de educação. Desde 2010, a EJA-Manguinhos vem sob um processo ascendente de reconhecimento institucional, ampliação de recursos e construções pedagógicas.

Neste percurso, o processo de construção do Plano de Curso e as construções de práticas pedagógicas foram bastante importantes para um debate coletivo e integrado das concepções de educação de jovens e adultos e educação, bem como, a sua materialização em uma proposta curricular.

2.2 A Concepção de Educação de Jovens e Adultos

Uma proposta de Educação de Jovens e Adultos está intimamente atrelada a uma concepção de jovens e adultos e a uma perspectiva de educação. Para a análise da proposta educativa desenvolvida na EJA-Manguinhos, reportaremos-nos: 1) Plano de Curso - documento construído coletivamente em 2012 e que continua referenciando os processos formativos da EJA-Manguinhos, 2) apresentações institucionais construídas sobre a EJA-Manguinhos e que estão à disposição nos computadores da instituição, 3) entrevistas com professores considerando sua participação na origem desta proposta política pedagógica e tempo de atuação na EJA-Manguinhos (Apêndice A e B).

De que jovens e adultos estamos falando? Em quais territórios vivem estes sujeitos? Com quais expectativas retornam a escola? Estas são algumas das reflexões trazidas logo na parte inicial de muitos dos documentos da EJA-Manguinhos. Segundo seu Plano de Curso (PC), os jovens e adultos que buscam a modalidade de EJA são:

homens e mulheres que se desvincularam ou foram desvinculados do sistema de ensino público. São trabalhadores empregados formalmente ou informalmente, desempregados ou em busca do primeiro emprego, que retomam os estudos com o intuito de “melhorar de vida”, principalmente, se este retorno à escola puder atender às exigências ligadas ao mundo do trabalho. São filhos, pais e mães, que, em geral, moram no subúrbio da cidade, em comunidades favelizadas, onde seus grupos familiares lutam diariamente pela garantia da própria sobrevivência (PC, 2012, p.3)

A definição de jovens e adultos muito se aproxima do que Arroyo entende como sujeitos coletivos e concretos, conforme citado anteriormente. Sujeitos coletivos por não se tratar de uma supressão de direitos individuais, mas as mesmas sofridas por sua classe social *“onde seus grupos familiares lutam diariamente pela garantia da própria sobrevivência”*. E concretos, por considerar as condições de vidas materiais destes sujeitos: *“são trabalhadores empregados formalmente ou informalmente, desempregados ou em busca do primeiro emprego”*. É a partir destas questões que o espaço escolar e seu projeto político pedagógico devem ser *“repensado e, portanto, reformulado”*. Neste sentido, o retorno à sala de aula, está para além de uma busca pelo “tempo perdido”, mas pela expectativa de que a escola possa contribuir no processo da construção de uma vida digna. Não restrita ao direito à escolarização e oportunidade de acesso ao trabalho, mas uma educação que possa contribuir com a consciência de sujeitos de direitos. É o que podemos evidenciar em seu texto:

No entanto, para além da concepção de que jovens e adultos retornam à sala de aula para recuperar um “tempo perdido”, torna-se primordial compreender que este retorno deve significar mais do que um resgate de auto-estima, senão o reconhecimento de suas potencialidades como um ser cognitivo, histórico e cultural, capaz de promover transformações da estrutura social (Plano de Curso, 2012, p.4)

Nesse sentido não há como desassociar projeto de educação de jovens e adultos ao projeto de sociedade reconhecendo como *“um exercício constante de atrelar nossa prática educativa a esta construção”*.

Apesar do Plano de Curso definir a EJA-Manguinhos enquanto um movimento social, documentos posteriores⁵ refletem que sua proposta educativa constrói-se na sua relação, enquanto educação formal, com os movimentos sociais. A respeito de movimentos sociais esses autores expressam como:

Movimentos sociais são mobilizações coletivas, organizadas e contínuas, que se estruturam em torno de demandas por mudança de algum aspecto da estrutura social. São, assim, organizações que associam pessoas e entidades com interesses comuns, com o propósito de defender ou promover certos objetivos perante a sociedade. (BOMENY; MEDEIROS, 2010, p. 267)

De todo modo, ambas as formas de conceber a EJA destacam, como especificidade, a marca da contribuição dos movimentos sociais no seu projeto político pedagógico. A este respeito, podemos destacar três contribuições desta relação. A primeira passa pela própria origem da EJA-Manguinhos: surge da demanda de um grupo de moradores e trabalhadores de Manguinhos que, já inseridos em movimentos populares em seu território, projetam uma educação de jovens e adultos que possa debater e intervir na sua realidade. Esta relação parte da expectativa de que Manguinhos não seja uma pauta exclusiva dos espaços de movimentos sociais, mas passasse também a compor a transversalidade da concepção e currículo pedagógico da EJA-Manguinhos. Esta proposta de educação é expressa, no documento, como educação territorializada:

Daí a importância de se pensar em uma educação territorializada, em que se discutem questões ligadas ao território de moradia dos estudantes para que esta educação se constitua como um instrumento político para intervenção/transformação deste espaço. É uma educação que dialoga com outros movimentos comunitários, assim como incentiva a participação dos estudantes nestes ambientes, reconhecendo seu potencial formador, emancipador e político. É uma educação transformadora, em que os conhecimentos construídos no espaço escolar estão comprometidos com a qualidade de vida e de lutas desses educandos. (Plano de Curso, 2012: 5)

⁵ Apresentação institucional do Balanço e Perspectivas da EJA-Manguinhos (final do ano de 2012)

Educação Territorializada é o tema de discussão do nosso próximo capítulo da qual aprofundaremos seu conceito e suas práticas pedagógicas. No momento, iremos discutir outro termo que é uma constante no documento da EJA-Manguinhos, que é o de educação popular.

Conforme apontamos no capítulo anterior, a relação entre educação popular e escola pública não se dá de forma tranquila. Geralmente, os laços que uma escola pública possa ter com movimentos sociais e organizações de base irão fortalecer a perspectiva de educação popular mais progressista. Essa aproximação também permite um reconhecimento do movimento social enquanto um espaço político e educativo da qual a atuação contribui na formação de sujeitos críticos e participativos. Por outro lado, essa parceria também irá possibilitar a concretude da ideia de intersetorialidade da EJA, que nos referimos anteriormente.

Outro conceito fortemente presente nos documentos da EJA-Manguinhos é o de saúde. À saúde entende-se como “estado de completo bem-estar físico, mental e social” (OMS) dos quais os determinantes sociais da saúde são amplamente garantidos: moradia, saneamento básico, trabalho, educação, cultura, lazer. Também há uma ênfase na relação entre saúde e território pela preocupação em pesquisar e problematizar, nos espaços formativos da EJA-Manguinhos, os processos de produção de saúde e doença nos territórios favelizados.

A vida dos educandos em territórios vulnerabilizados é marcada por uma “situação de desproteção” cotidiana “no que concerne às garantias de trabalho, saúde, saneamento, educação e outros componentes que caracterizam os direitos sociais básicos de cidadania” (KOWARICK, 2009, p.19). Estes territórios também apresentam uma situação cotidiana de desproteção à integridade física de suas populações em relação à “violência praticada por bandidos e pela polícia” (KOWARICK, *ibid*, p.19). Território e vulnerabilidade constituem-se enquanto conceitos estratégicos para a educação e a saúde por permitirem o reconhecimento e o fortalecimento de resistências sociais, alternativas e estratégias de melhoria das condições de vida a partir da escala local. (Plano de Curso, 2002, p.5)

A partir dessa relação entre saúde, território e educação, a concepção de Educação de Jovens e Adultos de Manguinhos é constituída a partir de princípios⁶ norteadores da sua proposta política pedagógica:

- Concepção de Educação de Jovens e Adultos pautada pela importância da relação direta entre educação e movimentos sociais.

⁶ Estes princípios foram extraídos da Apresentação institucional do Balanço e Perspectivas da EJA-Manguinhos (final do ano de 2012)

- Diálogo permanente com outros espaços educativos (educação formal, movimentos sociais e instituições) para desenvolver pesquisas e metodologias sobre educação
- Estímulo a participação social⁷ tanto de professores quanto de estudantes na construção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de territórios saudáveis com garantia de direitos
- Reconhecimento da Educação enquanto determinante social da saúde⁸ a partir do conceito ampliado de saúde
- Construção de uma educação contextualizada no território.
- Ampliação da escolaridade dos estudantes a partir de uma perspectiva crítica.

Percebe-se que, nesta apresentação, a expressão educação *territorializada* foi substituída por educação *contextualizada*, o que problematizaremos no próximo capítulo.

2.3 Proposta Curricular

Como materializar a concepção de educação de jovens e adultos construída na EJA-Manguinhos em uma proposta curricular? Até 2010, a EJA-Manguinhos seguia o parâmetro curricular do sistema de ensino estadual, regido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Mas, ao assumir a proposta política pedagógica da EJA-Manguinhos, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da FIOCRUZ faz uma consulta ao MEC sobre a possibilidade de matricular e certificar estes estudantes e em 2012, então, recebem a autorização para que os professores da EJA-Manguinhos pudessem construir um Plano de Curso a ser aprovado pela escola.

A criação do Plano de Curso foi uma experiência de construção curricular muito desafiadora, segundo os professores entrevistados. Esses desafios estavam relacionados a uma mudança de perspectiva: se antes a concepção de educação estava restrita a memória, relatórios ou artigos, agora a proposta de educação da EJA-Manguinhos tornar-se-ia um documento oficial e “corpo” de um currículo pedagógico. Não que as experiências exitosas de educação não existissem anteriormente, mas ficavam sujeitas às interpretações de cada

⁷ A participação social, enquanto um processo de formação pedagógica inserido em contextos sociais singulares, atravessados por relações de poder, exige a construção de um currículo que contribua, transversalmente, com a formação de sujeitos críticos e participativos que disputem um projeto emancipatório de sociedade (Plano de Curso EJA-Manguinhos, 2012)

⁸ Os determinantes sociais da saúde incluem as condições mais gerais –socioeconômicas, culturais e ambientais – de uma sociedade, e se relacionam com as condições de vida e trabalho de seus membros, como habitação, saneamento, ambiente de trabalho, serviços de saúde e educação, incluindo também a trama de redes sociais e comunitárias
(http://www.epsjv.fiocruz.br/pdtsp/index.php?s_livro_id=6&area_id=2&autor_id=&capitulo_id=14&sub_capitulo_id=29&arquivo=ver_conteudo_2)

docente, não tendo um documento de educação de referência. Este trabalho de sistematização, baseada no acúmulo das experiências já construídas na EJA-Manguinhos, somadas a novos processos de leituras, debates e formações transcorreu todo o primeiro semestre de 2012.

Esse processo colaborativo e formativo se desenvolvia em reuniões semanais com participação de todos os professores, e viveu algumas etapas específicas. Primeiramente, o grupo ocupou-se do debate e da sistematização do texto que expressaria a concepção de educação de jovens e adultos da EJA-Manguinhos. Para isso foi necessária uma releitura da legislação educacional de disciplinas e cargas horárias do curso, para, em seguida, serem definidos os eixos transversais que atravessariam todo o projeto curricular. Nesse sentido foi construído um grupo de trabalho que, a partir do texto da concepção pedagógica formulado coletivamente, tinha como tarefa levar ao grupo propostas de eixos e metodologias transversais. Foi assim que, sob um exercício de identificar os conceitos estruturantes da EJA, bem como, sua história e especificidade que chegamos ao eixo estruturante ***Território, Saúde e Participação Social***.

A escolha do conceito *território*, além de considerar a indissociação entre a história da EJA-Manguinhos com o território em que está inserida, prima por reconhecer e entender a EJA-Manguinhos dentro do campo de disputa ou fortalecimento, pelo viés da educação, de uma territorialidade pautada na justiça social e dos direitos deste território.

A discussão sobre território revela nossa compreensão de que os conhecimentos produzidos nos espaços formais de educação devem contribuir para o desenvolvimento local como instrumento político de enfrentamento das iniquidades. A categoria território destaca a desigual produção social do espaço, o uso e o controle do espaço pela sociedade; aborda as relações de poder, as formas de dominação e apropriação do espaço. (Plano de Curso, 2012, p.9)

A concepção de saúde trabalhada no currículo da EJA-Manguinhos é aquela orientada por seu conceito ampliado de saúde, da qual os determinantes sociais da saúde são problematizados, de forma transversal, integrada e territorializada, nos componentes curriculares. Foi possível identificar no Plano de Curso, a tentativa de se superar o binômio saúde-doença para priorizar a ideia de promoção da saúde, conforme concepção defendida pela Organização Mundial da Saúde e fortalecido pelos movimentos da reforma sanitária, que define saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades" (OMS, 1948)

Se a saúde, nesse sentido mais ampliado, está como eixo estruturante da EJA-Manguinhos isso significa inserir no cotidiano escolar debates sobre as condições precárias de

sobrevivência que vivenciam grande parte dos jovens e adultos da EJA – má alimentação, moradias impróprias, ausência de saneamento básico, falta ou precarização do trabalho. Conceber a saúde como qualidade de vida através da promoção da saúde vista como um instrumento político a ser defendido e a EJA como um dos espaços que possam favorecer uma leitura crítica sobre o território em que vivem, para a reivindicação destes direitos. Desse modo, outro conceito que irá compor o eixo estruturante da EJA-Manguinhos é o de Participação Social.

A participação social, enquanto um processo de formação pedagógica inserido em contextos sociais singulares, atravessados por relações de poder, exige a construção de um currículo que contribua, transversalmente, com a formação de sujeitos críticos e participativos que disputem um projeto emancipatório de sociedade (...) Busca-se, assim, uma proposta curricular que dê visibilidade a processos de lutas sociais na história da humanidade e que contribua com construção de uma cultura de participação cidadã e ativa no território vivido pelos estudantes (Plano de Curso, 2012, p.9)

Apesar de não citar a referência teórica deste conceito, a perspectiva de participação social vista no Plano de Curso muito se aproxima daquilo que é expressa por Valla e Storz (1989, p.6 Apud Storz 2009): "definir participação social implica entender as múltiplas ações que diferentes forças sociais desenvolvem com o objetivo de influenciar a formação, execução, fiscalização e avaliação de políticas públicas na área social (saúde, educação, habitação, transporte, etc.)".

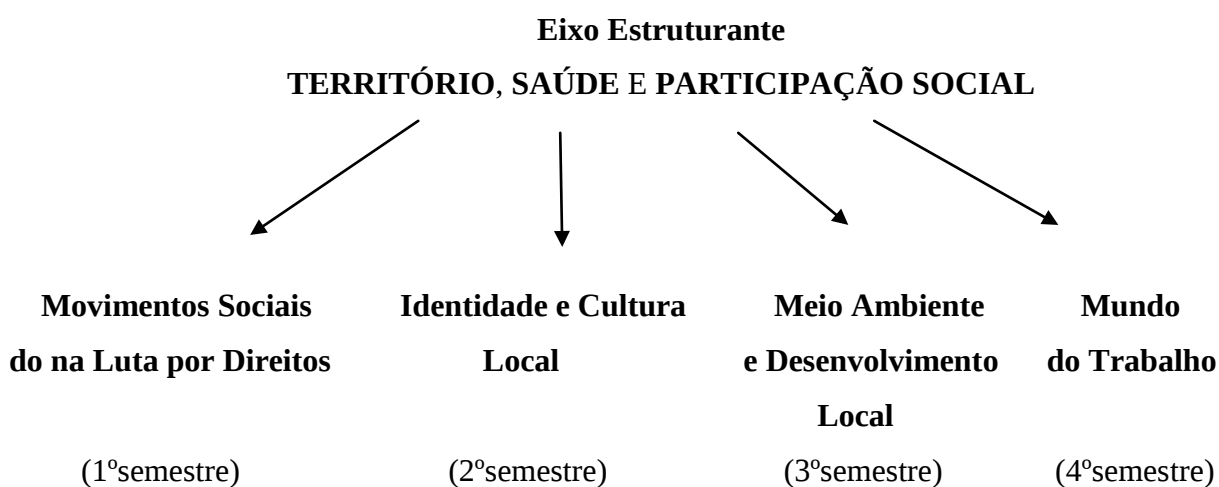
Sendo assim, a EJA-Manguinhos, ao incorporar a participação social – seja nos processos decisórios da escola, seja na atuação dos estudantes em espaços que discutam e construam propostas de políticas públicas – nos seus processos pedagógicos, ela está contribuindo com a formação de sujeitos participativos e, do mesmo modo, fortalecendo a ideia de que a escola não pode ficar isenta deste processo.

Outra ênfase do documento analisado, diz respeito à “*visibilidade a processos de lutas sociais na história da humanidade e que contribua com construção de uma cultura de participação cidadã e ativa no território vivido pelos estudantes*”. Ou seja, identificar, aproximar e fortalecer experiências de participação social no território, da qual a escola está inserida, é extremamente importante na formação de sujeitos participativos. Assim como, evidenciar estes movimentos na produção social histórica dos processos de luta da humanidade.

Uma vez definido o eixo estruturante da EJA-Manguinhos – Saúde, Território e Participação Social – restava definir como tais conceitos perpassariam as disciplinas

curriculares. Considerando que o curso da EJA-Manguinhos tem duração de quatro semestres, ou seja cada segmento – Ensino Fundamental Séries Iniciais, Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio – tem uma duração de quatro semestres, o eixo estruturante foi desdobrado em quatro eixos de trabalho, um a cada semestre. São eles: 1) *Movimentos Sociais na luta por direitos*, 2) *Identidade e Cultura Local*, 3) *Meio ambiente e Modelo de desenvolvimento* e 4) *Mundo do Trabalho*.

Figura 1: Estrutura Curricular organizada em quatro semestres



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S. Extraída de uma apresentação institucional em 2013

Segundo os professores entrevistados, a definição dos quatro eixos semestrais partiu do acúmulo de temas já tratados na EJA-Manguinhos ao longo destes treze anos, construindo, metodologicamente, interações entre as questões territoriais e globais, problematizando experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos da EJA. As referências teóricas de cada eixo semestral estão disponíveis no documento de Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA-Manguinhos) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / FIOCRUZ. Mas ainda fica-nos a pergunta: como estes conceitos chegam às salas de aula?

Caberia um artigo somente para esta pergunta, mas relataremos um pouco deste processo. A cada semestre, antes do retorno dos estudantes às salas de aula, a equipe da EJA-Manguinhos tem uma semana de formação, da qual contempla o aprofundamento do conceito trazido pelo eixo e compartilhamento de propostas de atividades e metodologias a serem desenvolvidas ao longo do semestre. É claro, que este momento é insuficiente para garantir que estas construções efetivem-se nas salas de aulas. Assim, quinzenalmente, toda a equipe tem reuniões de planejamento da qual contemplam o detalhamento deste processo pedagógico e o surgimento de outros processos a serem construídos em sala de aula. No próximo item – Espaços de Construções Coletivas na EJA-Manguinhos – abordaremos mais este assunto.

As ementas de cada disciplina são construídas em diálogo com o eixo do semestre. O eixo semestral traz a politização dos conteúdos das diferentes disciplinas e possibilita a integração entre elas. Vejamos a organização curricular da EJA-Manguinhos:

Organização curricular da EJA-Manguinhos⁹

Ensino Fundamental – Períodos Iniciais

Fundamental I (duração: 6 meses)	Fundamental II (duração: 6 meses)	Fundamental III (duração: 6 meses)	Fundamental IV (duração: 6 meses)
Eixo: Movimentos Sociais e luta por direitos humanos ↓	Eixo: Identidade e Cultura local ↓	Eixo: Meio ambiente e desenvolvimento local ↓	Eixo: Trabalho ↓
Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Ciências	Ciências	Ciências	Ciências
Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
História	História	História	História
Artes	Artes	Artes	Artes

⁹ Plano de Curso EJA-Manguinhos 2012

Oficinas integradoras	Oficinas integradoras	Oficinas integradoras	Oficinas integradoras
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ensino Fundamental – Períodos Finais

Fundamental V (duração: 6 meses)	Fundamental VI (duração: 6 meses)	Fundamental VII (duração: 6 meses)	Fundamental VIII (duração: 6 meses)
Eixo: Movimentos Sociais e luta por direitos humanos ↓	Eixo: Identidade e Cultura local ↓	Eixo: Meio ambiente e desenvolvimento local ↓	Eixo: Trabalho ↓
Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Ciências Sociais	Ciências Sociais	Ciências Sociais	Ciências Sociais
Ciências	Ciências	Ciências	Ciências
Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
História	História	História	História
Artes	Artes	Artes	Artes
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
Espanhol	Espanhol	Espanhol	Espanhol
Oficinas integradoras	Oficinas integradoras	Oficinas integradoras	Oficinas integradoras

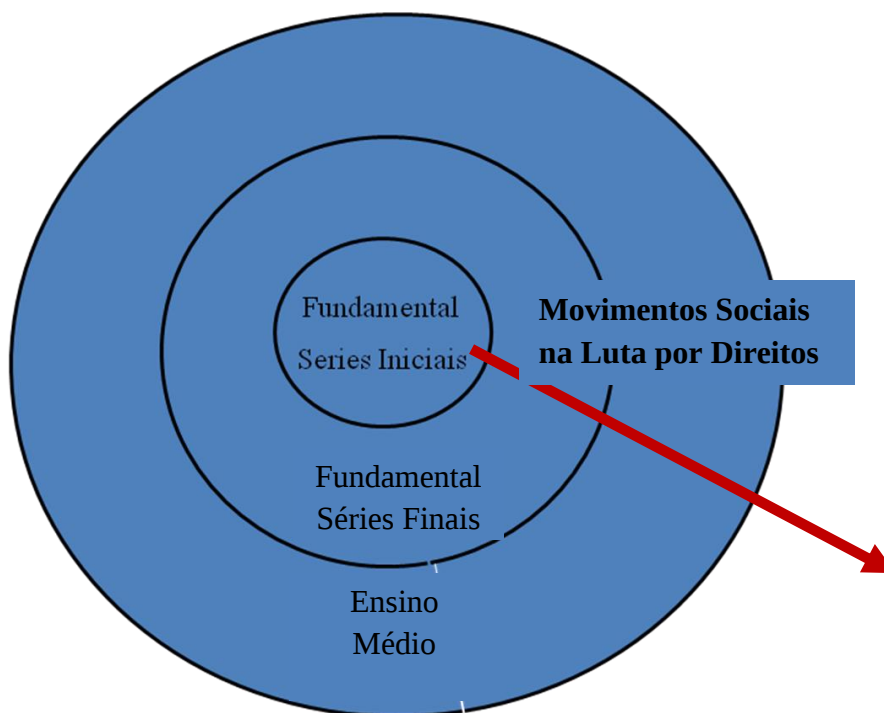
Ensino Médio

Médio I (duração: 6 meses)	Médio II (duração: 6 meses)	Médio III (duração: 6 meses)	Médio IV (duração: 6 meses)
Eixo: Movimentos Sociais e luta por direitos humanos ↓	Eixo: Identidade e Cultura local ↓	Eixo: Meio ambiente e desenvolvimento local ↓	Eixo: Trabalho ↓
Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Biologia	Biologia	Biologia	Biologia
Física	Física	Física	Física
Química	Química	Química	Química
Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
História	História	História	História
Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia
Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia
Literatura	Literatura	Literatura	Literatura
Artes	Artes	Artes	Artes
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
Espanhol	Espanhol	Espanhol	Espanhol
Oficinas integradoras	Oficinas integradoras	Oficinas integradoras	Oficinas integradoras

Os eixos semestrais, além de proporcionarem a integração das disciplinas de uma mesma turma, também integram as diferentes turmas. Isso é possível porque o mesmo eixo

semestral perpassa, de forma simultânea, todas as turmas, das séries iniciais ao ensino médio. Isso fortalece, inclusive, um trabalho integrado entre as turmas, que com complexidades conceituais diferentes, abordarão o mesmo tema. Isto fica mais claro na imagem abaixo:

Figura 2 – Transversalidade do eixo pelos diferentes segmentos



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S. Extraída de uma apresentação institucional em 2013

Além dos eixos semestrais, a EJA-Manguinhos trabalha com quatro oficinas integradoras sob caráter de eletivas da qual os estudantes têm a oportunidade de escolher o tema de seu interesse. As oficinas são experiências educativas que superam o modelo disciplinar e seriado dos quais os assuntos são interdisciplinares. Uma mesma oficina pode comportar estudantes da alfabetização ao ensino médio, da qual o conhecimento é compartilhado e os as leituras de mundo são coletivizadas e problematizadas. Hoje a EJA-Manguinhos conta com 4 oficinas integradoras que acontecem duas vezes por semana: Movimentos Sociais, Teatro, Circulo de Leitura e Comunicação.

O processo de sistematização da concepção e proposta curricular da EJA-Manguinhos foi bastante colaborativo e formativo para grupo. Principalmente, pela EJA-Manguinhos está vivenciando, à época, um processo de integração de duas experiências de EJAs com perspectivas diferentes de educação. Este processo só foi possível pela valorização dos

espaços colegiados semanais da EJA, entendida enquanto espaço de trabalho, onde as propostas são construídas coletivamente com participação de todos os professores.

2.4 - Espaço de Construção Coletiva

Uma das maiores conquistas da EJA-Manguinhos, enquanto pressuposto de um trabalho coletivo e participativo, foi garantir espaços semanais de reuniões colegiadas. São nestas reuniões, que acontecem todas as quartas-feiras das 17h às 19h, entendidas como espaço de trabalho, o desenvolvimento das concepções e construções pedagógicas.

Atualmente, para atuar na EJA-Manguinhos, um dos pré-requisitos, para além da sala de aula, é apresentar disponibilidade para frequentar de forma regular estas reuniões. As pautas do semestre são construídas coletivamente, havendo flexibilização de pautas que surgem ao longo do processo, inclusive pautas territoriais, como o da violência armada¹⁰, por exemplo. Até o momento, não há participação dos estudantes neste espaço, embora haja bastante fomento por parte dos professores para que eles possam se organizar e também ocupar este espaço. Os profissionais da EJA, junto com estudantes, têm construído assembléias das quais a formação de um grêmio ou de representação de turma tem sido fortemente enfatizadas. A participação estudantil neste espaço ainda dar-se de forma pontual, quando os estudantes percebem alguma necessidade. A proposta é que esta participação seja de forma regular e qualificada o que encontra-se em fase debate e construção.

Além da reunião colegiada, há outros espaços de reuniões (grupos de trabalho) para formulação de propostas a serem apreciadas pelo colegiado. Atualmente, a EJA conta com 5 grupos de trabalho: 1) Grupo de Trabalho para organização de relatos de experiências de avaliação e metodologias desenvolvidas na EJA-Manguinhos, 2) Grupo de Trabalho para construção de um Regulamento dos Processos de trabalhos desenvolvidos na EJA-Manguinhos, 3) Grupo de Trabalho de representação da EJA no movimento “Manguinhos contra Violência” e, 4) Grupo de Trabalho para organização de um Seminário da EJA-Manguinhos. A proposta dos grupos de trabalhos surge como forma de operacionalizar alguns processos entendendo que o espaço das reuniões colegiadas é insuficiente para construção e sistematização de propostas. A idéia é que estes grupos de trabalho tenham seu encerramento a medida que as demandas vão sendo concluídas.

¹⁰ Violência com uso de arma de fogo

Quanto à participação ou representação de professores da EJA-Manguinhos em coletivos ou movimentos sociais de Manguinhos, ainda não foi formalizada uma metodologia orgânica de trabalho. Atualmente estas participações tem se constituído por adesão voluntária ou formação de um grupo de trabalho, como a que se caracterizou na participação da EJA junto ao coletivo “Manguinhos contra Violência”. O grupo de trabalho, embora seja um avanço na medida em que incorpora um grupo de professores em articulação mais permanente com estes coletivos, o que antes acontecia de forma pessoal e individual, ainda não representa a melhor metodologia entendendo que a proposta de grupo de trabalho caracteriza-se de uma demanda fim e não processual. De todo modo, há dois processos em andamento na EJA-Manguinhos que podem ajudar a pensar sobre uma melhor metodologia de relação entre educação e território de forma mais orgânica e processual: 1) o GT Regulamento dos processos de trabalho na EJA-Manguinhos que vem sistematizando plano de trabalho e outras atividades desenvolvidas pelos profissionais e, 2) Grupo de Pesquisa sobre Educação Territorializada.

Falamos até o momento dois processos de construção coletiva na EJA-Manguinhos: o primeiro, sobre as reuniões colegiadas semanais e, o outro, sobre os grupos de trabalhos (GTs) que integram grupos de professores. Além desses dois espaços, a EJA conta com um terceiro espaço que se constrói pela necessidade premente de aprofundar alguns conceitos bases da EJA-Manguinhos, bem como, da sistematização e reflexão de suas práticas pedagógicas. São os grupos de pesquisa.

A experimentação de metodologias e práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores recém-formados com jovens e adultos em território de favela, foi provocando, com o passar do tempo, o desejo de sistematizar e anunciar tais experiências. Do mesmo modo, discutir, de forma científica, os “efeitos-favela” (Burgos, 2009) sobre a EJA-Manguinhos. Em 2015, sob apoio pedagógico e financeiro da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, a equipe passa a elaborar uma proposta de pesquisa de forma coletiva e orgânica. Para isso, consideram, enquanto objeto de pesquisa, as questões que historicamente atravessam o trabalho e debates na EJA-Manguinhos. São eles: 1) Sujeitos da EJA e Políticas Públicas, 2) Educação Territorialização, 3) Metodologia de Ensino e 4) Avaliação. Os grupos de pesquisa encontram-se na fase exploratória de conceitos relacionados ao seu objeto de estudo, bem como, das problemáticas surgidas das práticas pedagógicas. Há uma indicação para que, a cada semestre, estes grupos de pesquisas possam compartilhar, no colegiado, o andamento da pesquisa contribuindo, inclusive, com a formação e prática da própria equipe. Do mesmo modo, está sendo planejado um seminário em novembro deste ano

para compartilhamento desta primeira fase da pesquisa, incluindo chamada de trabalhos que dialoguem com os referidos temas.

3 EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA

Neste capítulo iremos partir das seguintes indagações: O que é educação territorializada? Educação territorializada seria uma categoria nativa? Como os sujeitos desta pesquisa entendem este conceito? Como avaliam a sua implementação no cotidiano e nas práticas pedagógicas da EJA-Manguinhos?

Para discutir estas questões, organizamos este capítulo em quatro momentos: 1º) Levantamento da origem da expressão “educação territorializada” desenvolvida na EJA-Manguinhos. Para esta análise, utilizaremos o documento de Plano de Curso e entrevistas que historicizam o surgimento da expressão “educação territorializada” na EJA-Manguinhos e suas percepções; 2º) diálogos com autores que abordam o conceito *território* (Santos, 1994a e Haesbaert, 2004) e *territorialização* (Ceccin, 2005b) e as relações com o campo da educação; 3) Análises do “efeito-favela” (Burgos, 2009) sobre a escola na constituição de representações sobre estes territórios, e 4º) análise dos dados coletados na Semana de Formação dos educadores da EJA-Manguinhos sobre educação territorializada.

3.1 Educação Territorializada: Uma categoria nativa?

3.1.1 A Origem do termo "educação territorializada" na EJA-Manguinhos

Apesar de evocada em outros contextos, a partir das interfaces da Rede CCAP com outros coletivos de Manguinhos, na qual tematizava uma maior participação das escolas nas agendas de luta do território, é possível verificar registros com a expressão educação territorializada no Relatório anual da EJA-Manguinhos datado em junho/2009.

com resultados evidentes no que chamamos de participação social (...) novo paradigma que enfrentamos como horizonte de atuação do PEJA-Manguinhos, ainda não alcançado, mas já pactuado como grande meta para uma educação territorializada plena em estratégias de uma pedagogia cidadã. (Relatório Técnico Parcial 2009)

Segundo o professor que participou da implementação do projeto, apesar de antes a EJA-Manguinhos não se utilizar da expressão educação territorializada, já havia uma preocupação deste projeto em construir uma proposta pedagógica pautada nas questões culturais, políticas, sociais e econômicas de Manguinhos. Esta expertise pedagógica era

fomentada pela participação política da Rede CCAP no território, pela afinidade desta proposta de educação às origens do projeto DELIS (Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável) desenvolvido pela FIOCRUZ e pelos atravessamentos vivenciados pelos docentes na sua atuação e formação profissional na favela. Neste período, a palavra de ordem era “desenvolvimento local” e “educação crítica cidadã”, como expressa um dos professores entrevistados, participante da implementação do projeto:

Era entendida como educação crítica e cidadã, a partir da realidade de vida das pessoas. Onde está a realidade de vida das pessoas? Nas relações sociais colocadas neste lugar, nas relações familiares, de gênero, geracionais, nas relações de trabalho. Você tinha as questões da segurança pública, a aprendizagem que era prejudicada devido ao contexto de violência militarizada e armada. A proposta que nos dizíamos naquele momento era uma educação de jovens e adultos crítica e cidadã. Crítica cidadã a partir das relações do lugar em que se vive e também do trabalho. Eles também viviam uma relação de trabalho subordinada e precarizada e este modelo de sociedade se faz presente neste território (X, comunicação pessoal: 2016)

Os debates sobre território, entendendo a favela como fruto das relações de poder, e a própria apropriação do nome PEJA-Manguinhos foi fortalecendo cada vez mais esta expressão no grupo. Não sendo, de todo modo, divergente com as bases da educação crítica e cidadã, como explica este mesmo professor entrevistado: “Quando você fala educação territorializada, você parte do pressuposto que ela é crítica e cidadã”, mas ao ser questionado sobre a definição que melhor exprime as origens da proposta de educação territorializada, responde:

É aquela que dialoga com a agenda do território, com os conflitos do território, com as pessoas do território. É evidente que o território de Manguinhos está dentro da cidade. Então eles vão dialogar com as questões da cidade do Rio de Janeiro. A cidade do Rio de Janeiro está dentro do Estado. Então vai dialogar com as questões do Estado, que por sua vez está dentro do Brasil... e vai dialogar com as questões do planeta. Então é equivocado dizer que a educação territorializada só vai se restringir às questões de Manguinhos. Manguinhos é o que é, porque é fruto do desenvolvimento capitalista. Educação territorializada é uma educação atuante, militante... que não pode deixar de ser. Se ela só se restringe a sala de aula, ela deixa de ser educação territorializada (X. Comunicação pessoal: 2016).

3.1.2 As percepções de Educação Territorializada na EJA-Manguinhos

Segundo a fala dos dois professores entrevistados, e também a partir dos documentos analisados, ao longo destes treze anos, a proposta de educação territorializada sempre esteve muito presente na EJA-Manguinhos: nos debates colegiados, nas construções de atividades pedagógicas e, até mesmo, na impossibilidade de ministrar aulas diante dos intensos conflitos armados, interrupções de energia elétrica ou situações de enchentes na favela. Diversas foram as atividades (Anexo A) entendidas enquanto educação territorializada: Revista SEJA Manguinhos, Produção de brinquedos em resgate a infância de Manguinhos, Fotonovela da Economia Solidária em Manguinhos, Jornal sobre a horta “comunitária” de Manguinhos, Atividade de Campo para levantamento dos determinantes sociais da saúde no território, entre outros trabalhos. Todas estas experiências parecem ter partido da motivação de construir práticas pedagógicas inovadoras e mais próximas da realidade do território onde está inserida essa escola: seja pelas influências de participar de outros coletivos de Manguinhos, seja pelas questões de vida trazidas pelos estudantes.

A respeito da primeira composição de professores da EJA-Manguinhos, a professora entrevistada relata que a grande maioria de professores envolvidos na origem do projeto tinha um histórico de engajamento de participação em coletivos sociais seja no âmbito da cultura ou da educação. Aqueles que, por alguma razão, não tinham esta trajetória eram sensíveis e contagiados com esta proposta de educação a medida que começaram a trabalhar na Rede CCAP ou ao ouvir as questões territoriais trazidas pelos estudantes.

O próprio ambiente atraía este perfil: uma escola que funciona no território com vulnerabilidades de segurança, no período noturno... não era qualquer um que encarava. Também não tinha uma bolsa com valor tão atraente. Eram pessoas que gostavam de estar ali com uma perspectiva de escola crítica onde você tem liberdade de trabalhar a temática da sua disciplina de maneira crítica dialogando com questões do território. Era um trabalho muito sedutor. Principalmente para quem estava começando, professores recém-formados (...) o próprio estar em uma escola dentro da comunidade, com alunos que moram ali... impossível você fechar os olhos, mesmo que você quisesse. Ainda que o professor viesse de uma formação tradicional, que também existia, havia uma vontade de fazer uma educação diferente por estar ali integrado. Acabava que ali criava-se uma atmosfera política que contagiava (Y, comunicação pessoal: 2016)

Além do próprio ambiente da favela provocar uma proposta de educação transformadora e territorializada, ou seja, um “efeito-favela” que interroga a educação e a prática docente, a própria cultura política e ideológica da organização de base mantenedora da

EJA-Manguinhos nutria esta perspectiva de educação: colegiada, relacional com o território e participativa.

A Rede CCAP é uma instituição que tem uma história de luta no território, de formação de jovens... que vai para além da técnica da música, mas todo um processo de formação de cidadania, política, uma educação transformadora. É uma das poucas organizações de base com este perfil em Manguinhos com tantos anos de existência. Tem moradores trabalhando lá, mas também tem pessoas de fora. Que é muito interessante, pois talvez se não tivesse esta chance de atuar neste movimento social talvez estaria com outro olhar sobre a sociedade, sobre o mundo, sobre a vida... (Y, comunicação pessoal: 2016)

Ao perguntar a professora sobre o que entendia por educação territorializada, expressa:

É essa educação que dialoga com a vida dos estudantes, com o lugar onde estes estudantes moram. É uma educação de mão-dupla, não é só o professor que tem que estar atento, mas sim uma troca. Muitas vezes estes professores não moram no território, e aí? Não é porque você não mora que... Você tem que ter um olhar e um ouvido muito mais aguçado para o que os estudantes trazem, para o que acontece nesse lugar. Você tem que procurar entender a dinâmica social desse território. Se você quer dialogar com os movimentos, você tem que conhecer estes movimentos. A educação territorializada atravessa todo mundo. Quando você vem dar aula, mesmo que você não more onde a escola está, onde os estudantes estão, mas você está ali, você circula por este lugar, a sua vida também está atravessada por este lugar (Y, comunicação pessoal: 2016)

É possível identificar algumas características marcantes no seu entendimento de educação territorializada. A primeira está descrita pelo “diálogo com o lugar onde estes estudantes moram, ou seja, a compreensão da dinâmica social do território de moradia destes estudantes, e segundo, a aproximação do professor com este território através do próprio estudante e dos movimentos sociais que ali atuam.

Perguntamos, a mesma professora, o que se esperava de um estudante que teve sua formação pautada por uma educação territorializada. Ela nos responde:

A gente espera ter plantado uma sementinha de esperança, de engajamento, de percepção do mundo que está para além das questões da própria sobrevivência. Porque é muito duro ter que levar o pão pra mesa. Muitas vezes você quer se deslocar dos problemas. Aí você vai para o futebol, para o boteco do Manoel... não quer participar... Até porque, muitas vezes, você acha que aquilo não vai dar em nada. (...) Reverter um pouco este olhar, já é alguma coisa. Plantar que a vida não é só sobrevivência; é lutar também pelos seus direitos e que isso pode dar em algum lugar, sim! (Y, comunicação pessoal, 2016).

Na expectativa dessa professora, a educação de jovens e adultos territorializada teria como um de seus resultados, o incentivo à participação e ao engajamento em movimentos e processos que possam contribuir na conquista de direitos. Uma formação que possibilita a sua própria consciência de sujeitos de direitos e não de sujeitos que apenas "sobrevivem".

Pelas entrevistas realizadas, foi possível perceber que o primeiro período de constituição da EJA-Manguinhos seus professores estavam muito mais envolvidos em construir práticas, do que sistematizá-las. Mas, aos poucos, as práticas foram exigindo reflexões, impostas pela própria *práxis* (ação-reflexão-ação). Paralelamente, vinha o desejo de escrever artigos como forma de compartilhamento destas experiências. Assim, o ensino foi impondo cada vez mais uma pesquisa sistematizada.

Na falta de recursos destinados à pesquisa, esta era realizada individualmente pelos professores, não possibilitando uma investigação mais orgânica e coletiva do grupo. Além disso, outras questões também se impunham como pesquisa: os efeitos da educação territorializada sobre os egressos, os impactos das violações territoriais sobre a educação (evasões, interrupções de aulas, etc). À medida que o grupo crescia, exigia-se também a clareza dos referenciais teóricos que dialogariam com a perspectiva de educação territorializada construída na EJA-Manguinhos.

Uma experiência interessante de sistematizar, de forma coletiva, o que o grupo entendia por educação territorializada, pode ser materializada na origem do Plano de Curso da EJA-Manguinhos em 2012.

Daí a importância de se pensar em uma educação territorializada, em que se discutem questões ligadas ao território de moradia dos estudantes para que esta educação se constitua como um instrumento político para intervenção/transformação deste espaço. É uma educação que dialoga com outros movimentos comunitários, assim como incentiva a participação dos estudantes nestes ambientes, reconhecendo seu potencial formador, emancipador e político. É uma educação transformadora, em que os conhecimentos construídos no espaço escolar estão comprometidos com a qualidade de vida e de lutas desses educandos. (Plano de Curso, 2012: 5)

Esta definição incorpora como processo educativo as práticas sociais desenvolvidas nos contextos locais orientadas pelos princípios da descentralização, equidade, democracia e justiça social. É dos contextos locais que se extrai as necessidades, as resistências e os problemas relacionados às condições de vida e saúde das populações ali situadas. Neste

sentido, Educação territorializada é uma forma de disputar ou fortalecer uma perspectiva de territorialidade¹¹ dentro deste território:

Assumir uma educação territorializada implica, portanto, conhecer, refletir e dialogar com este território, no sentido de perceber seus desafios e potencialidades, bem como os “cabos de forças”, poderes socioeconômicos existentes. Assim, torna-se necessário um posicionamento crítico no que diz respeito a que territorialidade queremos disputar ou reforçar neste local, isto é, a que educação queremos construir: o da perpetuação das iniquidades ou a de um território saudável, participativo e de direitos. (Plano e Curso, 2012: 6)

Há consciência que esta territorialidade não é de construção exclusiva do espaço escolar, mas do seu diálogo com outros coletivos e movimentos sociais que compartilham deste mesmo projeto de territorialidade. Isso pressupõe um olhar sobre a favela, para além das suas mazelas, percebendo as potencialidades, mobilizações e organicidades ali existentes. Quando perguntamos a professora sobre como concebe Manguinhos, ela nos responde:

Manguinhos tem muita potencialidade. Ainda existe uma solidariedade muito grande entre os moradores. Se eu pudesse definir uma palavra que eu carrego, da minha infância, em relação à Manguinhos, até o dia de hoje, é a questão da solidariedade. Porque quando um está com problema, o outro vai lá e socorre. Ainda existe muito isso em Manguinhos. Agora, existem todas outras questões que marcam, não só Manguinhos, mas como todos os outros territórios de favela que é a violência. É um problema, é uma questão. A violência é algo que tem marcado negativamente, pelo menos, durante estes últimos vinte anos, muito intensamente. (...) Então, a questão de segurança pública marca muito o território, fragilizando outras políticas que, por sua vez, nunca foi lá grandes coisas por omissão do Estado nesses lugares. (...) Mas, em contra partida, você tem movimentos sociais que persistem e que não desistem da luta pela melhoria da educação, da segurança pública e da saúde. E isso nos enche de esperança. Existe fragilidades, mas também existe uma resistência, existe uma proposta de luta. Isso é algo muito positivo, em Manguinhos: existe uma mobilização (Y, comunicação pessoal: 2016).

Esta fala é extremamente importante, pois, falar de educação territorializada, ou relação escola-favela, pressupõe uma visão sobre estes espaços. São estas percepções que irão nortear o tipo de relação a ser construída entre ambos.

Apesar da definição de educação territorializada trazida no Plano de Curso ser uma referência para o grupo, o constante exercício de materializar este conceito em práticas pedagógicas traziam dúvidas teóricas-metodológicas. Durante o encontro de formação de

¹¹ coexistência de vários territórios dentro de um mesmo território, ou seja, diferentes disputas de poder dentro de uma mesma delimitação territorial (RAFFESTIN, 1993, p. 54 apud Gondim e Monken)

professores, foram comuns relatos de professores, que indicavam maior aprofundamento sobre a temática:

Quando cheguei na EJA foi muito falado em Educação Territorializada. Sempre fui muito adepta a proposta, mas sempre me questionei se, de fato, o que eu faço é uma educação territorializada. Não tinha respaldo teórico e isso me incomodava um pouco no início (Professor 1, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016).

Hoje a EJA-Manguinhos - através da parceria entre a organização de base, Rede CCAP, e a instituição federal de ensino, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – tem um espaço dedicado à pesquisa. Este espaço está sendo altamente importante para levantar bibliografias que atravessam conceitos relacionados à educação territorializada e levantamento de outras experiências. Tem sido, também, um espaço privilegiado para trocas de percepções do grupo sobre o conceito e as questões trazidas na construção de atividades, como esse relato, também registrado no encontro de formação de professores, indica:

Falamos muito deste território [reportando-se à Manguinhos], mas temos outros territórios parecidos como este. Inclusive, os nossos estudantes não são somente de Manguinhos, portanto, ao falar de Manguinhos, nem todos sentem-se representados (Professor 2, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Esta reflexão expressa que, se antes a EJA-Manguinhos tinha um público majoritariamente de Manguinhos, hoje apresenta estudantes da Maré, do Jacaré, da Baixada Fluminense, ou seja, de outras favelas e periferias. A este respeito, podemos traçar duas análises. A primeira de que não podemos atribuir, à Manguinhos, um sentido zonal de território, mas um território que exprime as mesmas desigualdades sociais e processos de resistências como em outros territórios de favela e periferia urbana. Ou seja, falar da supressão de direitos de Manguinhos, é também falar da violação da Maré, do Alemão, ou outras, sem perder, é claro, suas identidades e especificidades. De todo modo, se estudamos ou trabalhamos neste território, ainda que não moramos, somos condicionalmente atravessados por estas questões.

Percebe-se, em algumas falas, que a descrição de educação territorializada muito se aproxima ou quase se confunde com outras perspectivas críticas de educação, como educação transformadora, popular e cidadã.

Educação territorializada é falar de assuntos críticos que ele jamais ouviria em outras escolas. (Professor 3, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Acho que abordar a história de ocupação do território de Manguinhos é uma educação territorializada (Professor 4, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Educação territorializada é transformar o estudante. Ele passa ver o território de forma diferente (Professor 2, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Mas também aparece como pergunta:

O que faço é de fato educação territorializada? [aulas de expressão corporal na rua de Manguinhos e caminhadas com os estudantes pelo território] Não seria educação contextualizada, popular ou transformadora? (Professor 1, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

É possível perceber definições de educação territorializada relacionada à perspectiva popular, transformadora e cidadã, mas demarcando a questão local: “transformadora é um conceito muito amplo, é preciso territorializar esta educação, partir das complexidades de vida destes estudantes (...) Partir daqui: das enchentes, dos tiroteios...” (Y, comunicação pessoal: 2016)

Uma outra questão que se coloca como pauta é que tipo de relação queremos construir com este território, ou seja que “*educação territorializada queremos*”. A este respeito, há diferentes expectativas desta relação. Uma das expectativas baseia-se no ensino crítico e territorializado. A esta formação, relacional com o território, estão expressos: as saídas de campo nas favelas, as palestras e atividades dos coletivos de favelas no espaço escolar, o debate das relações de poder presente nas favelas e as metodologias de ensino que incorporam as relações entre local (território) e global.

A segunda expectativa emerge de relações processuais e orgânicas entre escola e território: participação de professores e estudantes em coletivos ou movimentos de favela como processos formativos, construções conjuntas de ações (cartas manifesto, atos culturais, etc) entre escola e movimentos sociais e contribuições dos coletivos de Manguinhos nos temas curriculares, entre outras. A este respeito, um dos professores propõe:

Será que a gente não poderia caminhar para além de um ensino crítico e territorializado? Poderíamos representar a Educação Territorializada em várias

dimensões, da mais básica à mais ousada, localizando a EJA-Manguinhos na dimensão atual e ir criando estratégias de avanços (Professor 4, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Percebe-se, nesta fala, a expectativa que as práticas docentes ultrapassem a dimensão da contextualização do território em sala de aula, avançando para práticas de intervenção no território.

Tanto nas entrevistas, quanto no encontro de formação de professores, podemos perceber que a prática tem, cada vez mais, exigido do grupo um aprofundamento teórico que melhor dialogue com estas experiências. Talvez por isso, o tema da "educação territorializada" tenha sido indicada pelo grupo como tema central em dois espaços formativos: Semana de Formação de Professores (fevereiro/2016) e Grupo de Pesquisa (abril/2016).

Foi possível perceber, em algumas falas de professores, a relação entre educação territorializada e educação transformadora, contextualizada e popular. Tanto na definição de educação territorializada apresentada no Plano de Curso, quanto nas entrevistas, o conceito aparece como constitutivo de uma relação que se estabelece entre escola e território, inclusive, são as raízes da própria origem da EJA-Manguinhos. Esta relação se daria entre escola e estudantes, escola e favela e, escola e movimentos sociais locais. Isso parece ser consenso no grupo. No entanto, apesar de inúmeras experiências (Apêndice C), não há um entendimento comum de como deve se estabelecer esta relação. Questão para futuras pesquisas.

3.2 As Interfaces Conceituais: Território e territorialização

Após identificar algumas das reflexões dos professores da EJA-Manguinhos sobre o conceito "educação territorializada", sentimos necessidade de discutir o conceito de território em si. Não pretendemos fazer um recorrido exaustivo sobre o assunto, mas uma breve revisão do conceito para melhor embasar as nossas reflexões. Sendo assim, vale lembrar que a origem etimológica da palavra território está simultaneamente relacionada à terra e a terror (Haesbaert, 2004). Significa dizer que a dominação da terra representa, ao mesmo tempo, a identificação/poder/privilegio de um grupo e a perda ou restrição (terror ou medo) de outro grupo diante desta dominação. Neste sentido, território tem a ver com poder, tanto no sentido de dominação (propriedade, concretude) quanto no sentido de apropriação (campo simbólico).

Para entender estas duas formas de poder presentes no conceito território, na perspectiva de Haesbaert, nos reportaremos a diferenciação de dominação e apropriação (Lefebvre, 1986 apud Haesbaert 2004).

Lefebvre diferencia dominação de apropriação. Para o autor, a dominação está vinculada a idéia de propriedade / valor de troca enquanto a apropriação carrega marcas simbólicas do vivido e sentido do uso. Segundo Lefebvre a apropriação deveria imperar sobre a dominação (ao se referir a dominação sob a ótica capitalista), mas o que temos assistido são as imposições capitalistas que tem enfraquecido os processos de apropriação do território engendrados pelo aparato estatal-empresarial. É o que temos vivido, por exemplo, nos processos de remoções no Rio de Janeiro, onde os interesses capitalistas a partir do projeto de cidade enquanto mercadoria têm desapropriado inúmeras famílias de seus territórios. Apesar de Lefebvre não se referir diretamente ao conceito de território, mas principalmente ao espaço, é possível perceber que sua perspectiva de espaço é aquela construída socialmente e não a do espaço natural, aproximando da idéia de território apresentada neste trabalho.

Haesbaert (2004), em diálogo com outros autores, chama atenção para algumas características de sua perspectiva conceitual de território. Destaca que todo território vive um contínuo processo de dominação e apropriação no decorrer do tempo que se expressa por uma multiplicidade de agentes e poderes. O autor entende que o território é simultaneamente funcional e simbólico. Funcional a começar pelo território enquanto recurso¹² que terá diferentes significados de acordo com a sua utilização. Poderá ter a função de “lar, abrigo e alimento” ou de “mercadoria”, por exemplo. Nestas duas situações há presença simultânea da dimensão funcional e simbólica, claro que com perspectivas diferentes.

Para entender a funcionalidade (dominação) e simbologia (apropriação) do território é necessário perceber a historicidade do território e sua variação conforme o contexto histórico e geográfico. Haesbaert (2004) sintetiza três dimensões do território que podem estar inter-relacionadas, ou não, dependendo da abordagem conceitual:

1) Dimensão Política – relações de poder dentro do território que podem ser, ou não, controladas pelo Estado.

¹² A ideia de recurso entendida enquanto necessária para produção humana e não, obrigatoriamente, enquanto coisa e mercadoria podendo, também, ser esta uma das suas funcionalidades e simbologias (Raffestin, 1993:8).

2) Dimensão Cultural – abrange a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto e apropriado, ou seja, valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. No caso da geografia, esta utiliza muito mais outros conceitos, como paisagem ou lugar, do que território para representar a dimensão simbólica.

3) Dimensão Econômica - relação do território com a dimensão econômica. Há um forte debate sobre o uso econômico territorial (território enquanto mercadoria) e os embate entre classes sociais na relação capital-trabalho.

O “uso”, principalmente na dimensão econômica e política do território, é hoje uma das principais referências na construção conceitual refletida por Milton Santos (1994). Este autor faz uma distinção interessante entre território como recurso e território como abrigo. Entende que para os atores hegemônicos o território usado é um recurso que garante seus interesses particulares, já para os atores hegemonzados o território usado é um abrigo do qual busca adaptar-se ao espaço geográfico, mas ao mesmo tempo, construindo estratégias de sobrevivência no mesmo. Faz também uma crítica a idéia de território a-histórico, reiterando a necessidade de entendê-lo historicamente mutável.

Desta forma, “o que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida” e “o que faz dele objeto de análise social” é o seu uso, “e não o território em si mesmo” (1994a, p.15). Neste sentido, reitera que território não se trata somente de um território-zona (uma superfície claramente delimitada) como os Estados nações modernos, “o território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede” (SANTOS, 1994a:16).

Sob uma perspectiva reducionista de território através de aspirações neoliberais, propaga-se a ideia de que o mundo estaria se desterritorializando ou que estaríamos vivendo o “fim dos territórios”. Os argumentos são orientados pela idéia de que as fronteiras territoriais são barreiras para a “livre” circulação de comunicação entre culturas, identidades, comércio, etc. Apropria-se da ideia de território-rede em oposição à território zona (território de fronteiras) tido como aquele que atrapalharia o fluxo das relações entre territórios. Mas, estaria o mundo, de fato, se “desterritorializando” frente aos processos de globalização pela ampliação dos intercâmbios culturais, comerciais e políticos? A desterritorialização seria uma “solução” para os “confinamentos” ou as tidas atrasadas fronteiras que impossibilitariam o “ir e vir” e o acesso a outros territórios? A quem serve a desterritorialização?

Segundo o urbanista-filósofo francês Paul Virilo (1982), o mundo das divisões territoriais dos Estados nações na forma de colcha de retalhos, estaria condenado frente ao mundo das redes. De fato, partindo de nossas experiências cotidianas, temos a sensação de

tempo e espaço encolhido, seja pela ampliação dos meios de transporte, seja pela velocidade de informações via internet. No entanto, a idéia de desterritorialidade e “fim dos território” (Bertrand Badie, 1995), de forma plena, é questionada por algumas áreas do conhecimento. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial” (HAESBAERT, 2004).

Haesbaert (2004) explica que o conceito de desterritorialização está sustentado em uma concepção reducionista de território que opõe uma dimensão política – estático e confinado – a uma perspectiva “salvadora” das redes pelo campo simbólico. Desse modo, o entendimento restrito de território trazidos nos argumentos da desterritorialização pouco dialoga com a perspectiva relacional de território, pois, opõem extremos e reduz o caráter dialético do espaço.

Esta questão é extremamente importante, pois, as justificativas da desterritorialização partem, na maioria das vezes, da dissociação entre rede – vinculada à mobilidade – e território – entendida enquanto estática de espacialidade. Não podemos invisibilizar as formas como se materializam e se singularizam as relações de poder em territórios específicos, como por exemplo nos territórios de favelas do Rio de Janeiro, da qual abordaremos mais adiante. A idéia da rede também pode servir como uma válvula de escape para não aprofundar e não enfrentar violações territorializadas como os tipos de violências e a forma como as políticas públicas constroem-se nestes territórios.

Neste contexto, a desterritorialização pode também ser uma “estratégia de fuga”, mas certamente para aqueles que têm acesso, principalmente econômico, para “acessar” outros territórios. Do mesmo modo, a desterritorialização também pode representar um desvinculamento ou des-interesse pelas questões territoriais. Haesbaert (2004) constrói novos sentidos que podem ser atribuídos à idéia de desterritorialização no que diz respeito aos processos de exclusão (ou inclusão precária):

Desterritorialização, se é possível utilizar a concepção de uma forma coerente, nunca “total” ou desvinculada dos processos de (re)territorialização, deve ser aplicada a fenômenos de efetiva instabilidade ou fragilização territorial, principalmente entre grupos socialmente mais excluídos e/ou profundamente segregados e, como tal, de fato impossibilitados de construir e exercer efetivo controle sobre seus territórios, seja no sentido de dominação político econômica, seja no sentido de apropriação simbólico-cultural. (HAESBAERT, 2004, p. 312)

Neste caso, a desterritorialização seria uma forma de expressar os grupos que estão desprovidos de direitos e da própria apropriação simbólica territorial. Desterritorialização, no contexto da citação, estaria relacionada à exclusão, ou de “inclusão precária” (Martins, 1997).

não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, suas esperanças, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações (...) constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. (MARTINS 1997 apud HAESBAERT 2004, p.316)

Uma vez excluídos, ou incluídos precariamente, esta população vive restrições na sua relação com seu território, as relações de poder são altamente assimétricas e reiteradas por códigos e símbolos que impactam na forma de viver e de interagir com outros territórios. Em contrapartida, Haesbaert (2004) também problematiza os impactos políticos do próprio conceito de multiterritorialidade:

a possibilidade de ativar ou de vivenciar concomitantemente múltiplos territórios – é estrategicamente muito relevante na atualidade e, em geral, encontra-se acessível apenas a uma minoria. Assim, enquanto uma elite globalizada tem a opção de escolher entre os territórios que melhor lhe aprouver, vivenciando efetivamente uma multiterritorialidade, outros, na base da pirâmide social, não têm sequer a opção do “primeiro” território, o território como abrigo, fundamento mínimo de sua reprodução física cotidiana. (HAESBAERT, 2004, p.:360)

Do mesmo modo, sabemos que o poder está nas mãos daqueles que melhor “jogam” com estas múltiplas escalas: local, regional, nacional e global. Na reflexão de Haesbaert “quanto mais presos ficarmos a um território (ou a uma de suas modalidades) e a uma escala específica, mais estaremos sujeitos a perder o poder de controlar fenômenos e ações”.

Feitas essas considerações, retomemos a pergunta colocada anteriormente: mas, afinal, a quem serve o discurso da desterritorialização? Em nossa opinião, o discurso da desterritorialização serve mais como uma “cortina de fumaça” que encobre o movimento neoliberal que propaga o “fim das fronteiras” e o “fim do Estado” para livre circulação do mercado. Neste sentido, tornar o Estado cada vez mais desterritorializado, deslocalizado, cria oportunidades para a territorialização dos grandes empresários, do grande capital que, por sua vez, se multiterritorializa em diferentes territórios. É nesta dinâmica que se intensifica a “desterritorialização” concreta e simbólica das classes populares através do agravamento das desigualdades sociais, insuficiência e precariedade das políticas públicas.

Segundo Lefebvre (1991 apud HAESBAERT 2004), espaço apropriado, em sua plenitude, é “o espaço de prazer”! Talvez esta seja a maior disputa territorial, a disputa entre dominação e apropriação. A dominação, neste caso, enquanto dominação capitalista. Em resistência a este contexto, traríamos as experiências vivenciadas por movimentos sociais na luta por territórios, como os moradores da Vila Autódromo na disputa pela apropriação de moradias, o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra pelo “uso” da terra no campo, os movimentos “ocupas” das escolas estaduais do Rio de Janeiro pela disputa e apropriação do “público”, etc.

Apesar de reconhecermos a assimetria de poder entre dominação e apropriação, na definição de Lefebvre, podemos dizer que neste processo há sempre movimento de luta e resistência por um tipo de territorialidade.

A territorialidade, segundo Haesbaert (2004), pode ser uma dimensão simbólica, um referencial territorial para a construção de um território, que não obrigatoriamente existe de forma concreta. Como no conhecido exemplo da “Terra Prometida” dos judeus, territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente (HAESBAERT, 2004, p, 10). Da mesma forma, podemos citar os diferentes movimentos de favelas que são impulsionados pela “imagem/possibilidade” de uma territorialidade de direitos. Chamamos de “territorialidades” a coexistência de vários territórios dentro de um mesmo território, ou seja, diferentes disputas de poder dentro de uma mesma delimitação territorial (RAFFESTIN 1993 apud Gondim e Monken). Para fortalecer ou construir uma territorialidade há necessidade de apropriar-se desse espaço, ou seja, “(...) o ator ‘territorializa’ o espaço” (RAFFESTIN, 1993, p.143 apud GONDIM; MONKEN, 2009).

Para alguns autores, a territorialização nada mais é do que um processo de “habitar um território” (KASTRUP, 2001, p. 215). Habitar um território é “explorá-lo, torná-lo seu, ser sensível às suas questões, ser capaz de movimentar-se por ele com alegria e descoberta, mas sobretudo, detectando as alterações e dinâmicas deste território. Não considerando unicamente os fluxos cognitivos, técnicos e racionais – mas políticos, afetivos e interativos no sentido concreto, detectável da realidade (CECCIM, 2005b).

A territorialização das políticas públicas, tem sido apropriada, tanto no discurso quanto nas práticas, com diferentes significados. Ora como espaço de dominação-regulação para demarcar o poder de ação do Estado, ora como reaproximação de esferas de poder local e como possibilidade de ampliação da autonomia dos sujeitos implicados na produção dos contextos de vida do cotidiano, em um nítido movimento de resistência-apropriação

(HAESBAERT, 2004). Neste sentido, as políticas e práticas de territorialização, em diferentes campos sociais, são entendidas como “inovadoras”, sob processos complexos e de diferentes formas e níveis de intervenção.

3.3 Escola e Favela: as percepções que se atravessam

A definição de favela e o modo como a educação escolar irá se relacionar com ela é influenciada pelas imagens que são construídas sobre esse território.

Sabemos que as representações sociais sobre um território definem perfis específicos de políticas públicas prevalecendo aquelas com maior incidência nas relações de poder. A política pública enquanto “busca de soluções” nunca é neutra, ela sempre visa interesse social, político e econômico para um grupo que não, necessariamente, em se tratando de Estado neoliberal, será para os cidadãos. Podendo, inclusive, servir de estratégia para fortalecer o capital pela via “pública”. É o que podemos perceber com as políticas de remoções, Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), e outras muito bem discutidas e analisadas nos trabalhos de Valladares (2005), Amoroso (2012), Zaluar (1999), entre outros.

Esses autores mostram como a história do desenvolvimento das favelas no Rio de Janeiro inclui a constante estigmatização da violência e frequente ameaça de remoção. Representações estas que se apresentam periodicamente sob novos discursos e estratégias. Amoroso (2012), ao analisar fotografias de favelas cariocas veiculadas pela imprensa na década de 50 a partir do desmonte do morro de Santo Antônio e década de 60 a partir da erradicação da favela da Praia do Pinto, discute como os meios de comunicação fortalecem determinadas percepções sobre as favelas de acordo com os interesses do capital. O autor aponta como os argumentos da falta de saneamento básico, da precarização das moradias e da ausência de outros serviços públicos, são traduzidas pelo capital e reproduzidas pelos meios de comunicação como uma necessidade de políticas de remoções e não de políticas sociais para a melhoria de qualidade de vida daquelas populações. Esse discurso é vivo ainda hoje, como podemos acompanhar no duro processo de negociação/remoção vivida pela população da Vila Autódromo¹³, no Rio de Janeiro.

¹³ Situada em uma área às margens da Lagoa de Jacarepaguá, próxima ao autódromo, esse conjunto habitacional teve seus primeiros processos de assentamento nos anos de 1960, desprovidos de infra-estrutura e serviços públicos. Inicialmente era uma colônia de pescadores. Com o passar dos anos a favela começou a crescer, principalmente com a construção do autódromo e expansão imobiliária para a Barra da Tijuca, levando investimentos públicos para esta região. Viviam aproximadamente 500 famílias em Vila Autódromo, algumas inclusive até com o título de Concessão Real de Direito de Uso. No entanto, com o anúncio do Rio de Janeiro como sede dos Jogos Olímpicos as ameaças históricas de remoção se intensificaram. Em 2012, juntamente

Para Faulhaber e Azevedo (2015) as desapropriações e remoções têm uma geografia baseada num processo milimétrico de desconstrução de direitos e de abertura de uma área de cidade como nova fronteira de expansão do mercado imobiliário. Não se trata de uma perspectiva de Estado mínimo, na ótica neoliberal, condenado ao seu desaparecimento, defendem os autores, mas um Estado cada vez mais ativo e combinado com as instituições privadas. Ainda mais forte essa pressão nos últimos anos, quando o fato do Rio de Janeiro sediou dois grande eventos internacionais - Copa do Mundo e Olimpíadas. Dados comparativos de diferentes gestões públicas confirmam essa intensificação nos últimos anos:

Número de Pessoas Removidas por Gestão Municipal:

Pereira Passos (1902-1906) – 20.000

Carlos Lacerda (1961-1965) – 30.000

Eduardo Paes (2009-2013) – 67.000

Fonte: Gráfico estimativo com dados coletados de SMH sobre o período 2009-2013 (ROCHA, 1995, p.69; LEEDS, 1978, p.20 apud FAULHABER, 2015)

Outra representação fortemente relacionada com a ideia de remoção é a construção de uma narrativa que faz da favela sinônimo de violência. Nos anos 90, a violência urbana configura-se como pauta premente da sociedade e da academia como apontam Zaluar (1999), Lima, Misse & Miranda (2000 apud Valladares 2005), Valladares (2005), em seus ensaios sobre violência e segurança pública no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. A ideia de "cidade partida" (VENTURA, 1994 apud idem), complementada com a de "apartheid socioespacial" (BUARQUE, 1993 apud idem), fortalece ainda mais uma imagem de fragmentação e distanciamento das favelas. Espaço da pobreza, da carência e também, da violência, a favela passa a ser a contraposição do "asfalto".

Como resposta a essa imagem de violência, desde o final de 2008, a política de segurança pública do Rio de Janeiro desenvolve as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), que passam a ocupar algumas favelas sob o argumento da retirada do domínio territorial por

com uma equipe técnica interdisciplinar da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os moradores construíram um Plano Popular de Urbanização como contraproposta ao reassentamento colocado pela Prefeitura. Mediante as fortes pressões dos movimentos sociais e instituições, somada as grandes manifestações de 2013, a prefeitura sentiu-se pressionada a negociar. Desta vez, a Prefeitura apresentou outro projeto, reconhecendo, pela primeira vez, a possibilidade de manutenção de uma parcela das famílias. No entanto, nos debates posteriores que se sucederam entre técnicos da prefeitura e moradores, a Prefeitura retrocedeu com a proposta realizando negociações individuais com os moradores e na mesma área onde serão realizados os jogos, será construído um projeto residencial de luxo pela Carvalho Hosken (Faulhaber e Azevedo, 2015).

parte de grupos armados ligados ao varejo de drogas e abertura para entrada de serviços públicos. No entanto, o que assistimos não foi o alargamento de políticas sociais nessas áreas da cidade, mais bem, uma efervescência de ofertas de serviços privados, na sua maioria, TV por assinatura, serviços de telefonia e internet. Também, neste mesmo contexto, surge o estímulo a realização de empréstimos junto a Bancos privados para empreendimentos na favela. Neste sentido, tornar a a favela como parte de um território formal, sob a apropriação da ideia *Favela é Cidade*, é apenas a expansão do mercado nestes locais.

Outro aspecto que é preciso discutir é a especulação imobiliária que passa a crescer também dentro desses territórios: com a chegada de serviços privados e a promessa de controle da violência, estas áreas passam a ficar mais valorizadas. Passa a ocorrer um processo de “remoção forçada” diante do aumento do valor da terra e das taxas as quais os moradores não têm condições de arcar. Ainda mais no contexto de realização de grande eventos, chamariz importante para a ampliação dos fluxos globais do capital.

A “cidade maravilhosa” enquanto vitrine dos jogos olímpicos precisaria estar desassociada de qualquer imagem de violência e de pobreza. Neste caso, as UPPs enquanto política de segurança pública asseguraria, a partir da contensão ou segregação de territórios, a segurança dos visitantes da cidade. Não à toa, temos assistido, cada vez mais forte, uma repressão aos jovens negros de periferia que ultrapassam as fronteiras da segregação espacial. Em contrapartida a todas essas representações negativas da favela, não podemos deixar de enfatizar que há uma nova organização das bases populares no embate com esta nova conjuntura, principalmente entre os jovens negros e de periferias.

Os moradores e movimentos de favelas vêm construindo redes com outros movimentos sociais e instituições para denunciarem e reivindicarem suas demandas. As mídias alternativas tem sido uma ferramenta importante para dar visibilidade a outras representações sociais da favela. Mas, como essa dinâmica social, se relaciona com a escola? Quais as visões da escola sobre a favela?

Burgos (2009) nos chama atenção para dois processos de segregação urbana sendo refletida na escola durante seu processo de massificação: a primeira, pelo processo de esvaziamento da classe média na escola pública, a partir dos meados de 1960; e segunda, pelo lugar simbólico que a escola passa a ocupar quando a mesma está inserida em território de favela. Ou seja, “marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização” (BURGOS, 2009, p.8). Na maioria das vezes, o elo de relação entre a escola e a favela é o estudante e seus pais, mediada pelo imaginário social da cultura de violência e da

culpabilização familiar. Neste caso o efeito-favela – seja de um contexto de tiroteio ou de enchente - é interpretado sob estas lentes.

Novas formas de apropriação da favela, poderá conduzir a novas percepções sobre este território produzindo outros significados para o efeito favela, como veremos a seguir.

3.4 Efeito-Favela na EJA-Manguinhos

Várias experiências construídas na EJA-Manguinhos poderiam servir de análise para entender as percepções da EJA sobre a favela e suas expressões na relação com os estudantes e nas práticas pedagógicas. Entre elas poderíamos citar: a revista *SEJA Manguinhos*, matéria sobre a horta de Manguinhos, o samba Mulheres de Manguinhos, a Festa da Primavera: Pautando Direitos e Construindo Primaveras, Cordéis de Manguinhos e muitos outros. (Anexo A)

Trouxemos dois relatos de atividades educativas que retratam suas visões e práticas frente às expressões de violência armada neste território. Os dois relatos são de dois professores da EJA-Manguinhos que desenvolveram: 1) Projeto *Manguinhos que temos, Manguinhos que queremos!* no segundo semestre de 2015 e, 2) Produção de Carta de Repúdio contra Violência Armada nas favelas desenvolvida em abril deste ano (Anexo B). O primeiro trabalho foi desenvolvido em sala de aula e ao “ar livre” em Manguinhos onde o tema da violência surgiu pelos próprios estudantes ao construirmos um diagnóstico de Manguinhos. O segundo, por sua vez, aconteceu de forma não planejada da qual a escola vivenciou um conflito armado onde estudantes e professores, indignados, debateram sobre o assunto e construíram propostas de enfrentamentos a esta violência.

1) *Projeto Manguinhos que temos, Manguinhos que queremos!*

*A casa dos meus sonhos tem varanda, gramas e pomar. Eu queria
que o nosso Manguinhos tivesse uma vida mais digna. Que tivesse mais limpeza,
que as pessoas cuidassem melhor de suas casas e os governantes deveriam ajudar.
Todo mundo tivesse sua moradia própria sem pagar aluguel.*

*(Produção textual de estudantes das séries iniciais do Ensino
Fundamental EJA-Manguinhos)*

A partir do eixo transversal “*Meio Ambiente e Modelo de Desenvolvimento*” nas aulas de história e geografia, trabalhadas em uma das turmas das séries iniciais do ensino fundamental, trouxeram como recorte temático: *Meio Ambiente de Manguinhos*. A escolha partiu por considerar o lugar de moradia da maioria dos estudantes e pelo acúmulo de leituras produzidas por eles e elas sobre o lugar vivido.

Como objetivo geral, buscava-se construir, num primeiro momento, um diagnóstico do meio ambiente de Manguinhos por meio de narrativas coletivas seguidas de problematizações e, em segundo, construções de proposições para o território. Como primeira etapa da metodologia, o semestre foi dividido em dois blocos temáticos: 1) *Manguinhos que temos*, 2) *Manguinhos que queremos*.

Para construção de um diagnóstico do *Manguinhos que temos* partiu-se da seguinte indagação: *O que mais gosto de Manguinhos? O que menos gosto?* Houve uma rodada de falas dos estudantes sobre seus olhares sobre o território e, em seguida, a sistematização em um painel coletivo.

Este primeiro mapeamento foi fundamental para indicar as questões, apontadas pelos estudantes, a serem aprofundadas e planejadas ao longo do semestre. Entre as questões trazidas por eles, as mais recorrentes foram: *lixo, rios, moradia e segurança pública*.

Os debates dedicados a discussão do lixo, foram atravessados pela polarização “*culpa do indivíduo X culpa do poder público*”. A forma de coleta, ou não coleta, nos territórios de favela foram cruciais para este debate. As questões territoriais foram dialogando com as questões estruturais, inserindo o tema *lixo e consumo* nesta discussão. Para este tema, foi trazida uma charge que além de envolver a problematização do assunto, contemplou o desenvolvimento da interpretação, leitura e escrita. Veja a atividade abaixo:

Figura 3 – Lixo e Consumo

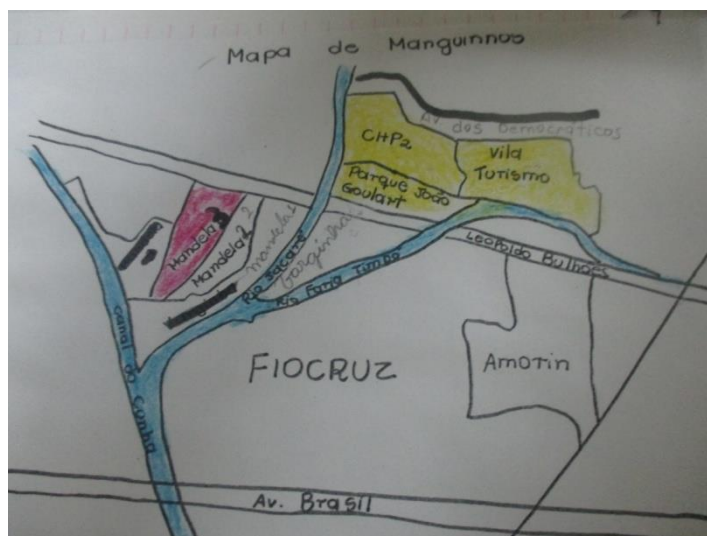


Fonte: SPONHOLZ, 2015. <https://electronicalminds.wordpress.com/charges/>

1. *O que tem dentro da lata de LIXO?*
2. *Você concorda com a fala do rato: “... NÃO SE FAZ MAIS LIXO COMO ANTIGAMENTE”? POR QUE?*

A relação lixo-rio está muito presente nas falas dos estudantes da EJA-Manguinhos, seja pelas históricas enchentes sofridas no território, seja pela busca de lazer, por parte de jovens e crianças, nos rios poluídos. Como ponto de partida, foi iniciada a discussão sobre o que achavam dos mergulhos de jovens e crianças nos rios Farias-Timbó e Canal do Cunha, episódios recorrentemente presenciados pelos estudantes de Manguinhos. As falas, apesar do repúdio a atitude destes jovens, reconheciam na prática a ausência de políticas de lazer para esta população. Como provocação ao tema, foi trazida a matéria de jornal “Copacalama”* que trazia entrevistas com estes meninos relatando porque se banhavam nos rios poluídos, além de abordar a ausência de políticas públicas voltado para o público infanto-juvenil, a falta de dragagem regular dos rios e a violação do direito de circular pela cidade. Esta temática possibilitou, em seguida, a abordagem do conteúdo *recursos hídricos* de forma territorializada e crítica a partir da identificação de favelas e rios de Manguinhos por meio de mapas construídos pela turma.

Figura 4 – Mapa de Manguinhos



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2015. Material Didático utilizado nas aulas de geografia do Ensino Fundamental Séries Iniciais da EJA-Manguinhos. O mapa foi retirado do site conhecendomanguinhos.ensp.fiocruz.br

Segundo a professora, das temáticas abordadas, o assunto mais difícil a ser explorado foi o da segurança pública. Foi percebido que os estudantes não se sentiam a vontade para falar abertamente sobre o tema, talvez pela cultura do silêncio e do medo das forças armadas no território. A professora conta, inclusive, que alguns estudantes tinham dificuldades de chegar à escola diante do intenso tiroteio na favela do Jacaré, inclusive, algumas das aulas na EJA-Manguinhos foram perdidas em períodos de confrontos armados.

Como atividade pedagógica, foi proposta a construção de um cartão com mosaico de imagens e palavras recortadas de revistas e jornais que expressassem para eles o que é segurança pública e como gostariam que fossem. Após a construção deste cartão, eles fizeram um texto para expressar suas opiniões a respeito:

Figura 5 – Mosaico sobre Segurança Pública desenvolvido pelos estudantes da EJA-Manguinhos



“A segurança da gente é péssima. O carro não respeita o sinal. O ciclista não respeita o pedestre. Ter segurança é ter trabalho e casa segura. Não ter barulho na porta de casa. Fé e luta da juventude! Em Manguinhos não tem rua adequada para os cadeirantes. Segurança é não ter morte de jovens e crianças.

Estudantes: Beatriz Ferreira, Cicero Leite e Risonilda da Silva

Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2015. Produção pedagógica desenvolvida pelos estudantes da EJA-Manguinhos durante as aulas de história e geografia das séries iniciais do ensino fundamental

As questões sobre moradia, trazidas pelos estudantes, tinham como enfoque as arbitrariedades das remoções e a má qualidade das casas vivida pelos moradores. Foram utilizados dois recursos didáticos para problematização da questão, principalmente a respeito das remoções. Uma delas foi a letra da música “Favela” de César e Paulinho que narra o despejo de uma favela, e a outra, uma charge do Lattuff retratando a relação entre interesses econômicos e remoções das favelas. Segundo a professora, as discussões foram muito interessantes, pois atravessaram outras questões: Remoções e Progresso, Ocupação “irregular” como argumento de despejar, arbitrariedades no processo de negociação das indenizações, mobilizações das favelas contra as remoções, etc.

Figura 6 – Favela e Remoções



Fonte: LATUFF CARTOONS, 2015

<https://latuffcartoons.wordpress.com/2012/07/31/charge-p-sengerj-remocoes-forçadas/>

Após o aprofundamento do diagnóstico trazido pelos estudantes sobre seu território, durante algumas aulas, tecendo inclusive relações com os conteúdos e conceitos da disciplina de história e geografia – localização, produção de mapas, recursos hídricos, noções de complexo de Manguinhos e favelas de Manguinhos – partiu-se para o segundo bloco temático: *Manguinhos que queremos!*

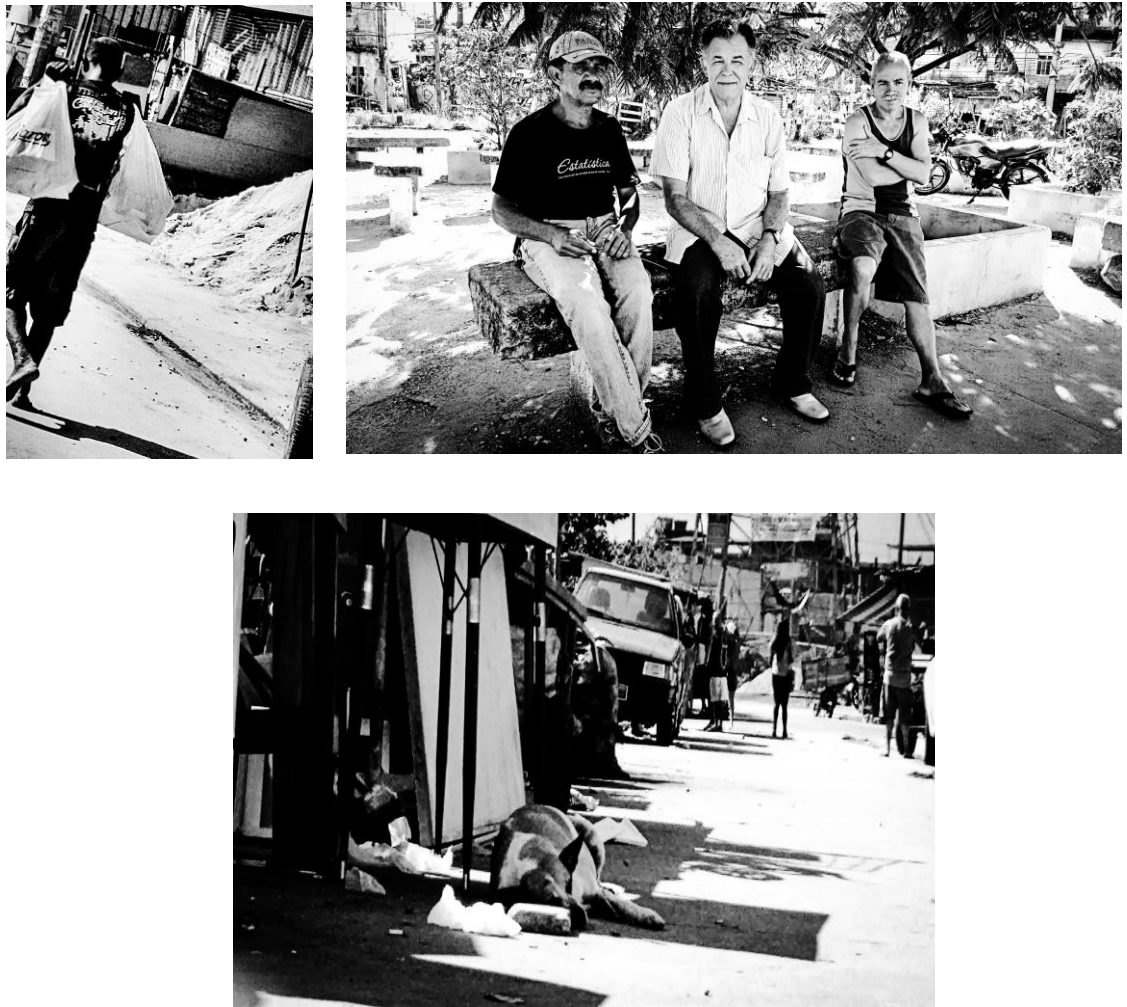
Para este segundo bloco havia-se planejados dois momentos: 1) aulas voltadas para construção de propostas para Manguinhos através de linguagens artísticas orientadas pela idéia de um Manguinhos imaginário e, 2) Roda de Conversas com grupos e movimentos sociais que tem se empenhado na construção de propostas e reivindicação de políticas públicas dos temas discutidos na turma. Infelizmente, não foi possível chegar ao segundo momento – conversa com os movimentos sociais – devido as perdas de aula, mas que seria retomado no próximo semestre, considerando que este diálogo já é uma prática adotada na EJA-Manguinhos enquanto concepção e prática pedagógica.

“Caminhamos, atravessamos e vivemos cotidianamente os becos e vielas de Manguinhos. E é desta lente que o diagnóstico seria construído”, dizia a professora. Ao trazer Manguinhos para sala de aula, as questões foram aprofundadas, algumas opiniões até mudadas, visões coletivizadas. Certamente, depois destes debates, ao passarmos pelos rios e lixos de Manguinhos, nossas opiniões não seriam mais as mesmas. Então, por que não, caminharmos juntos por Manguinhos sob novos olhares? Foi a partir desta inquietação que foi planejada uma atividade de campo, dentro do próprio território de Manguinhos, percorrendo trechos que aguçariam novos olhares, novos diagnósticos. O trajeto foi definido coletivamente. Mas, como dito anteriormente, houve novas resistências, aquelas relacionadas à segurança pública: caminhar em grupo por Manguinhos e, além disso, fotografar? “Não, definitivamente não” – expressavam alguns estudantes, segundo a professora. Esbarrava-se novamente com as questões relacionadas à violência, o direito de ir e vir e a dificuldade do registro através da fotografia do lugar. Para que a atividade acontecesse, foi preciso solicitar que a associação de moradores acompanhasse os estudantes e professores para evitar possibilidades de questionamentos.

Este segundo bloco “Manguinhos que queremos” foi construído de forma integrada com a Oficina de Leitura que abordava o tema *cotidiano de Manguinhos* que também tinha o interesse de registrar, por meio da fotografia, a vida cotidiana da favela. Foi assim que, em um sábado de manhã, caminharam por Manguinhos revelando olhares e construindo novas percepções. Pela mediação da oficina de Circulo de Leitura foi possível identificar e fotografar cotidianos: moradores buscando suas correspondências na associação de

moradores, trabalhadores de lojas de materiais de construção carregando carrinhos de areia, mulheres na padaria comprando o pão do café da manhã, moradores embaixo das poucas árvores de uma das praças, etc.

Figura 7 – Fotos de Manguinhos, realizadas pelos estudantes da EJA, que retratam seus cotidianos



Fonte: Acervo de Cristopher Pereira Jones de Carvalho, 2015. Fotos realizadas pelos estudantes das turmas do ensino fundamental final e ensino médio da EJA-Manguinhos.

Da mesma forma, também foi possível registrar violações sócio-ambientais, a partir das mediações construídas nas aulas de história e geografia: os entulhos das casas removidas, morador de rua na busca de algo no lixo para se alimentar e a praça abandonada.

Como última etapa deste processo, as turmas foram agrupadas por foto de interesse – rios, moradia, segurança pública, lazer para construção de intervenções expressando

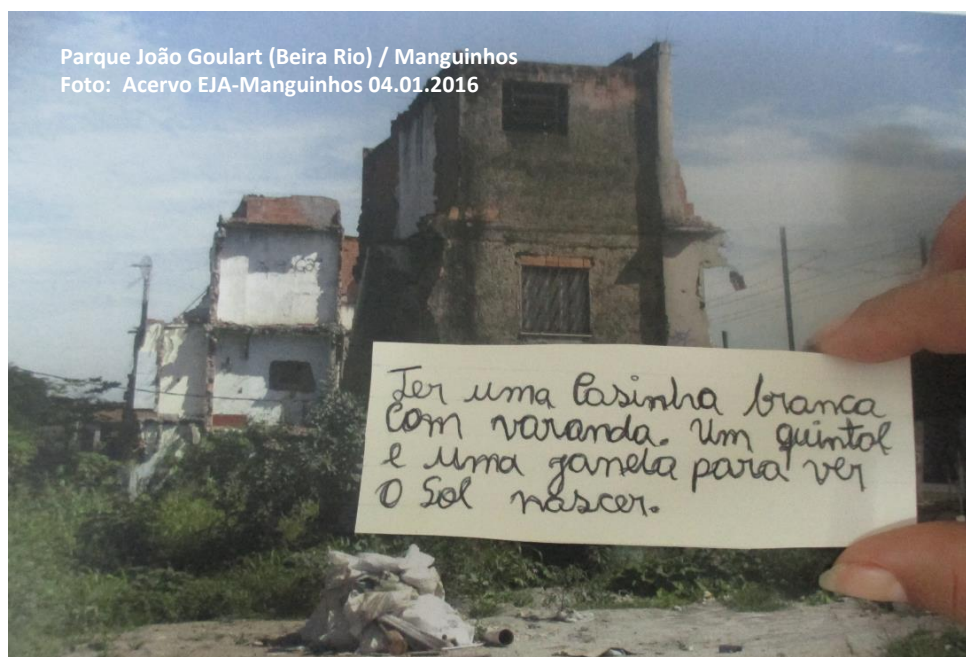
“Manguinhos que queremos”. Cada grupo, fez intervenções nas fotos de como gostaria que fosse os rios, praças e moradias em Manguinhos. A partir das fotos, foram produzidos cartões postais como inspiração para construção de um Manguinhos possível, Manguinhos de direitos. Os cartões foram distribuídos para todos os estudantes e professores no Laboratório do Livre Saber, trabalho de culminância da EJA-Manguinhos que acontece todo final de semestre com participação de estudantes, ex-estudantes e outros moradores.

Figura 8 – Fotos de Manguinhos desenvolvidas pelos estudantes que representam as remoções no local



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2016. Foto de Manguinhos sobre remoções realizadas pelos estudantes do ensino fundamental inicial da EJA-Manguinhos. Trabalho desenvolvido nas aulas de história e geografia.

Figura 9 – Intervenção fotográfica desenvolvida pelos estudantes a partir de imagens de Manguinhos que representam as remoções no local



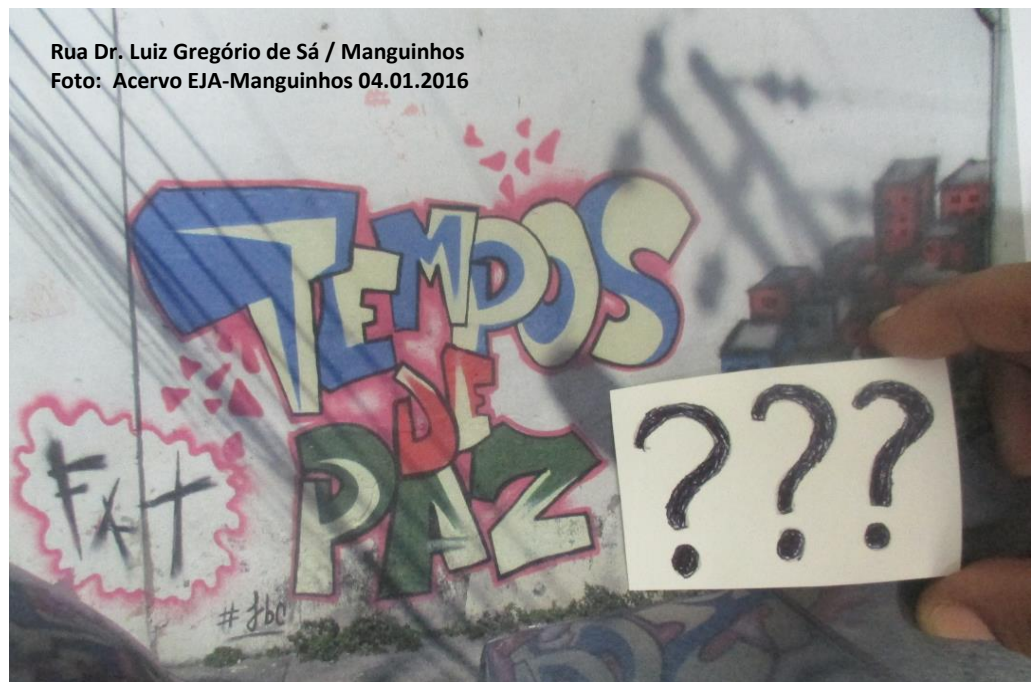
Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2016. Cartão Postal da série “Manguinhos que temos, Manguinhos que queremos” construído pelos estudantes do ensino fundamental inicial da EJA-Manguinhos. Trabalho desenvolvido nas aulas de história e geografia.

Figura 10 – Foto desenvolvida pelos estudantes sobre violência



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2016. Foto de Manguinhos sobre violência realizada pelos estudantes do ensino fundamental inicial da EJA-Manguinhos. Trabalho desenvolvido nas aulas de história e geografia

Figura 11 – Intervenção fotográfica desenvolvida pelos estudantes sobre violência



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2016. Cartão Postal da série “Manguinhos que temos, Manguinhos que queremos” construído pelos estudantes do ensino fundamental inicial da EJA-Manguinhos. Trabalho desenvolvido nas aulas de história e geografia.

Figura 12 – Foto realizada pelos estudantes do rio Faria-Timbó em Manguinhos para representar o tema das enchentes



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2016. Foto de Manguinhos sobre meio ambiente realizada pelos estudantes do ensino fundamental inicial da EJA-Manguinhos.

Figura 13 – Intervenção fotográfica desenvolvida pelos estudantes sobre o rio que queremos



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2016. Cartão Postal da série “Manguinhos que temos, Manguinhos que queremos” construído pelos estudantes do ensino fundamental inicial da EJA-Manguinhos. Trabalho desenvolvido nas aulas de história e geografia.

Figura 14 – Foto realizada por estudantes da EJA-Manguinhos para destacar a precariedade dos espaços de lazer



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2016. Foto de Manguinhos sobre lazer realizada pelos estudantes do ensino fundamental inicial da EJA-Manguinhos. Trabalho desenvolvido nas aulas de história e geografia

Figura 15 – Intervenção fotográfica desenvolvida pelos estudantes da EJA-Manguinhos para representar a praça que queremos



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2016. Cartão Postal da série “Manguinhos que temos, Manguinhos que queremos” construído pelos estudantes do ensino fundamental inicial da EJA-Manguinhos. Trabalho desenvolvido nas aulas de história e geografia

2) Produção de Carta de Repúdio contra Violência nas Favelas

“Em sala de aula, tentávamos nos concentrar na aula, mas era impossível, pois a sala ficava próxima ao portão. A atitude dos funcionários do espaço foi imediatamente fechar as portas e o portão. Meia hora depois: tiro, bomba e clarões. Não sabíamos se nos escondíamos no cômodo dos fundos ou se deitávamos no chão. Uma estudante parecia passar mal enquanto a outra chorava de nervoso. Uma estudante de 55 anos que já havia perdido seu neto, assassinado por policiais, dizia: Não podemos viver assim! É preciso fazer alguma coisa!”

(Depoimento de uma estudante das séries iniciais do Ensino Fundamental
EJA-Manguinhos)

Este episódio aconteceu no dia 15 de março de 2016. Na verdade, não se tratava de um episódio, mas uma recorrência que se arrastava por semanas, impedindo a chegada e a saída dos estudantes. De fato, era “preciso fazer alguma coisa”. Durante todo o dia de quinta-feira, os estudantes entravam em contato para informar que não iriam à escola, pois a

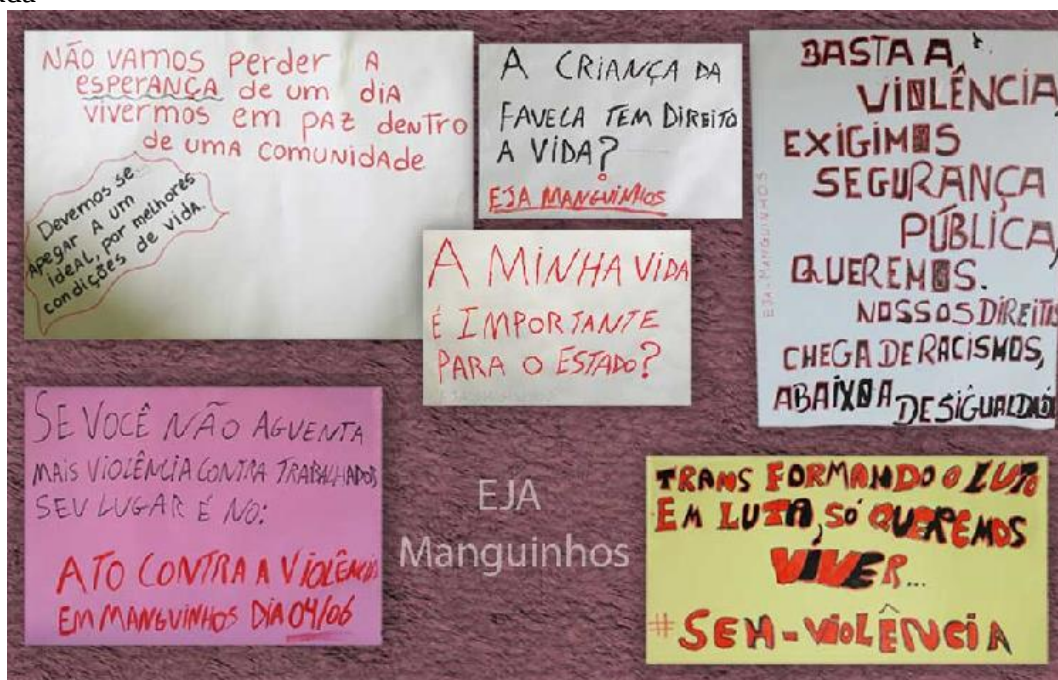
repressão seria maior. Segundo os estudantes, seria o mesmo plantão de policiais da terça-feira e estavam temerosos. Foi aí que, na reunião do colegiado de professores da EJA-Manguinhos, foi proposto a construção de uma carta de repúdio contra a violência armada em Manguinhos (Anexo B), sob construção coletiva de todos os coletivos, movimentos sociais e organizações de Manguinhos. Diante da conjuntura de violência, os professores suspenderam as aulas na quinta-feira, considerando a reflexão dos estudantes moradores, mas a atitude não se restringiu somente a isto. Na quinta-feira houve uma grande mobilização, por parte dos professores, em convocar coletivos de Manguinhos para uma reunião para se pensar em ações frente a violência no território. Este encontro aconteceu na sexta-feira com participação, aproximadamente, de 80 pessoas, incluindo: Pastoral da Criança de Manguinhos, Pré-Vestibular, Fórum do Movimento Social de Manguinhos, Capela São Daniel, Pré-Vestibular Construção, GT Urbanismo do Conselho Comunitário de Manguinhos, Museu da Vida/FIOCRUZ, Cooperação Social da Fiocruz, estudantes e professores da EJA-Manguinhos. A EJA levou uma proposta de redação da carta de repúdio tendo novas contribuições do grupo presente.

Além da carta, o grupo teve a chance de fazer uma avaliação de como vinha se dando a segurança pública em Manguinhos e o que entendiam por segurança pública. Entre outros assuntos, foram destacados: ausência de políticas sociais; a violência que é cometida tanto pela polícia quanto pelo tráfico tendo os trabalhadores suas vidas cerceadas, a falta de perspectiva de vida dos jovens, etc. Os grupos elencaram várias propostas de ações. Para debuchar-se sobre as propostas, foi tirada uma comissão com representantes de cada coletivo presente. Na primeira reunião, a comissão entendeu como ações prioritárias a carta de repúdio e o Ato contra violência. Esta comissão vem se reunindo semanalmente para encaminhamento destas propostas. No que se refere à carta, a mesma foi endereçada para as secretarias (municipais e estaduais): Saúde, Educação, Cultura, Assistência Social e Direitos Humanos, e Segurança Pública. No momento, a comissão está organizando o Ato Cultural contra Violência – *“Eu só quero ser feliz: Pela paz com garantia de direitos em Manguinhos!”* – com previsão de realização no dia 18 de junho de 2016.

Esta comissão, que até então era um GT para encaminhamento das propostas elencadas pelo grupo ampliado, foi se consolidando enquanto um coletivo “Manguinhos Contra Violência” com participação de moradores e trabalhadores. Esta iniciativa assemelha-se a experiência da Agenda Redutora Contra Violência, que sob contexto intenso de violência em 2004, constituiu-se enquanto um espaço articulador tanto de coletivos de Manguinhos quanto de trabalhadores da FIOCRUZ.

“Manguinhos Contra Violência”, além de iniciada pela EJA-Manguinhos, tem sido um espaço importante na formação política dos estudantes. A comissão tem a participação de cinco estudantes da EJA-Manguinhos que, além das tarefas relacionadas à organização do ato, os mesmos, junto com os professores, têm o papel de mobilizar a participação dos outros estudantes nestas ações.

Figura 16 – Cartazes produzidos pelos Estudantes da EJA-Manguinhos sobre Violência Armada



Fonte: RODRIGUES, 2016. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/mulheres-trabalho-e-classe-social>

Percebe-se que, nas duas experiências relatadas, o “efeito-favela”, neste caso atravessado por um contexto de violência, é pautado pelo debate. As questões do território viram tema de sala de aula, permitindo que as percepções sobre, neste caso, a violência sejam aprofundadas e não individualizadas. Do mesmo modo, não só se discute, que já seria um papel importante, mas ao assumir o seu pertencimento, dialoga com outros coletivos na busca de ações conjuntas entendendo, inclusive, este movimento como uma prática pedagógica. Este efeito só é possível quando a percepção sobre a favela é para além de suas mazelas, mas do reconhecimento de potencialidades e histórias de lutas que, quando coletivizadas, podem atuar sobre elas.

Quando a professora, do ensino regular, revela que talvez o primeiro movimento seria o próprio questionamento do papel da escola, é bem verdade que esta provocação já acontece a muito tempo nas escolas, mas muitas vezes não enxergamos seja pela cultura da

culpabilização do outro, onde este outro é sempre o estudante, a família, a favela, mas nunca a escola ou seja pela cultura escolar da resposta hierárquica e escolarizada aos fenômenos de prontidão. A escola talvez tenha perdido o encantamento dos pressupostos da educação popular pautada na sua atuação utópica e transformadora sobre a realidade dos seus educandos. A aproximação com outros coletivos da favela e o reconhecimento protagonista dos estudantes podem ajudar a redefinir o papel da escola na sua relação com a favela.

3.5 Avanços e Desafios na EJA-Manguinhos

Em fevereiro de 2016, como acontece a cada início de semestre, a EJA-Manguinhos promoveu uma semana de Formação de Professores. Um dos temas elencados como importante para ser debatido foi justamente, o objeto desta pesquisa: avanços e desafios na proposta de educação territorializada desenvolvida na EJA-Manguinhos (Anexo D e E).

O encontro contou com a participação de 20 professores da EJA-Manguinhos. A programação deste dia de formação foi dividida em 3 momentos: 1) Mística de sensibilização, 2) Resgate do conceito Educação Territorializada a partir do documento de Plano de Curso, 3) Grupos de Trabalhos para debater e sistematizar os avanços e desafios no desenvolvimento de uma educação territorializada na EJA-Manguinhos. A programação detalhada está disponível no Anexo D.

Os dados e análise desta pesquisa consideraram os debates e as sistematizações construídas nos grupos de trabalhos. Foram formados três grupos de trabalhos que tinham como tarefa debater: 1) Quais os nossos desafios e dificuldades para desenvolver uma educação territorializada, 2) Quais os avanços alcançados, e 3) Propostas

Enumeramos algumas questões que apareceram de forma recorrente nos grupos:

1. Necessidade de maior aprofundamento e Construção Teórica sobre Educação Territorializada

Essa expressão educação territorializada pelas coisas que a gente fala e debate aqui, eu entendo como idéias muito interessantes (...), mas acho que a gente não aprofunda tanto na teoria. Eu me arrisco dizer que a gente faz educação territorializada pela nossa prática, que é muito boa. Tudo bem, eu sei que educação territorializada é pensar sobre este território, ter uma proposta de trabalho que dialogue com as questões do território... Mas será que o grupo está afinado na questão da teoria sobre isso? Eu acho que não. (Professor 2, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

A gente fala de educação territorializada, mas se, por exemplo, um de nós tivéssemos que falar fora desse espaço aqui, o que é educação territorializada, a gente conseguiria falar dos exemplos que a gente faz, mas dar um embasamento teórico não tem. A gente faz, a gente tá na prática, que bom também, a gente vai da prática para teoria, mas a partir de uma experiência vivida e não o inverso, não só de algo escrito, mas de fato a gente precisa colocar isso. Já que a gente assume que trabalhamos com educação territorializada... (Professor 4, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

É possível perceber, nas falas, uma valorização e reconhecimentos do acúmulo de práticas construídas na EJA-Manguinhos a partir da relação educação e território. No entanto, nota-se, como apontamento, a necessidade de um afinamento na equipe quanto os referenciais teóricos que norteiam ou dialoguem com tais práticas. A indefinição destes referenciais ou, até mesmo, a individualização de concepções teóricas dão margens à inúmeras interpretações daquilo que chamamos por educação territorializada.

2. Necessidade de se criar uma relação Orgânica da Equipe Docente com o Território

Queremos participar dos diferentes espaços coletivos de Manguinhos e temos dificuldades, pois o tempo da gente não dá. Então uma de nossas lacunas, na equipe, é não conseguir estar nestes espaços de forma mais coletiva. A gente poderia, no caso, se dividir e estar mais envolvidos em espaços que discutem saúde que está relacionado com o território e tentar levar isso para sala de aula. A gente sempre é convidado para trocar experiências com outras EJAs... Às vezes tem seminários que tratam de questões específicas de Manguinhos e a gente não está ali. E é difícil, porque a gente também tem uma carga de trabalho muito intensa, mas como a gente, enquanto uma equipe grande, poderia se dividir e participar. Sempre foi uma proposta nossa... Como podemos materializar, de fato, aquilo que temos no nosso eixo central participação social? (Professor, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

A EJA ainda está muito dentro dela, ou somente dentro da Rede CCAP, mas qual a inserção da EJA de fato em outros espaços. Algumas discussões acontecem porque um professor, ou outro, faz esta articulação. É óbvio, considerando todas limitações, porque todo mundo aqui trabalha em mais de uma coisa. Mas de que forma a EJA, já que se propõe em ser uma educação territorializada para fora da sala de aula, consegue se inserir nos espaços. Só tem um jeito, é colocando a cara para fora. E de que forma a gente consegue fazer isso? Para além do professor que já está no CGI, na discussão de gênero... porque isto já está no nosso cotidiano. Qual é a busca de fato da equipe? (Professor, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Uma outra coisa é que eu não conheço muito Manguinhos, eu não conheço os movimentos sociais que tem aqui. E eu sinto muita falta disso aqui... principalmente porque a gente discute território. Eles vem aqui, mas a gente não vai até eles. Sinto falta da gente expandir mais o território de Manguinhos. (Professor, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Não adianta só participar dos espaços, mas saber o objetivo da qual estamos participando. Qual a contribuição, qual a articulação entre EJA e os espaços da qual estou participando? (...) É só estimulando a participação que teremos chance de transformar este lugar. (Professor, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

As falas trazem vários apontamentos sobre as dificuldades de participação, mais coletiva na equipe, nos movimentos e coletivos de Manguinhos. Uma das questões dizem respeito a falta de tempo dedicado a estas articulações. De acordo com as falas, a participação docente nestes espaços tem se construído de forma individual ou pontual, em alguns casos advindos da sua identificação com o tema ou histórico de militância com estes grupos. Uma das professoras atribui, como uma das dificuldades, a falta de tempo *“uma carga de trabalho muito intensa, mas como a gente, enquanto uma equipe grande, poderia se dividir e participar”*. Esta constatação remete pensar: Em que medida este trabalho de participação e articulação está previsto no plano de trabalho dos professores? Como se distribui de forma mais coletiva? Existe carga horária prevista para este trabalho? O trabalho de participação e articulação docente e discente com os coletivos de favela é condição sine qua non para que haja, de fato, uma relação escola e território exigindo condições necessárias para a efetivação deste trabalho.

Falar de participação exige-nos qualificar de que participação estamos falando. Ou seja *“Não adianta só participar dos espaços, mas saber o objetivo da qual estamos participando”*. *O que entendemos por participação? Como se dará esta participação? Quais os objetivos? Qual o papel de cada sujeito nesta participação?* São questões que nem sempre estão claras para os envolvidos neste processo de articulação.

“Uma outra coisa é que eu não conheço muito Manguinhos, eu não conheço os movimentos sociais que tem aqui. Esta fala nos remete pensar que o território enquanto categoria de análise social (Souza, 1994) é extremamente importante para que estas interações aconteçam. Investigar o território – os movimentos sociais que ali atuam, as instituições, as relações de poderes, as manifestações culturais, as condições de vida da população – é pressuposto neste processo de aproximação escola e território. Este mapeamento qualificado

do território por meio de uma metodologia criativa e participativa dará subsídio para desdobramentos qualificados de interações e intervenções educativas.

3. Definição de um Projeto Comum de Educação Territorializada

Primeiro que educação territorializada a gente quer? Isso é muito importante, pois vários outros espaços também fazem atividades na favela e também podem dizer que aquilo é educação territorializada. Pelo simples fato de usar aquele espaço e os estudantes serem daquele espaço, poderia-se também dizer que aquela experiência também é uma educação territorializada. Primeiro é: que educação territorializada queremos? E partir da nossa prática ver como ela se encaixa em alguma teoria e, se não se encaixa, a gente constrói uma nova teoria. (Professor, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Como dito anteriormente, assim como território, há várias entendimentos e práticas sobre territorialização. Isto também se expressa nos trabalhos desenvolvidos na EJA-Manguinhos. Pela ausência de um entendimento comum do termo, territorialização pode ser expressa como contextualização em sala de aula sobre o território de favela, atividade de campo dentro do território, participação nos movimentos e coletivos do território, construção compartilhada de atividades entre escola e movimentos sociais, etc, ou até mesmo do reconhecimento que todas estas práticas, sob níveis diferentes de territorialização, integram aquilo que chamamos de educação territorializada. Embora todas estas práticas sejam interessantes, torna-se necessário referendá-las teoricamente para que não sofra esvaziamento conceitual e construa um afinamento e entendimento mais coletivo da equipe.

4. Incorporar os diferentes territórios de moradia dos estudantes na perspectiva da Educação Territorializada

Quando a gente fala de educação territorializada, a gente precisa entender que a gente tem estudante da Maré, do Jacaré e da baixada. Como é que eu trago um tema territorial para todo mundo? Porque se eu falar só daqui [Manguinhos], as outras pessoas não se vêem. A gente tem coisas boas e ruins parecidas com a Maré, com Jacaré... Como é que a gente faz esta educação territorializada, sem ao mesmo tempo ser “umbiguista”? Para que os outros possam se ver. Talvez trabalhar com a idéia de territórios socialmente vulnerabilizados conseguiria incorporar outros territórios de vivência dos nossos estudantes.

Eu fiz uma experiência de fotografia com os estudantes, mas a maioria não era de Manguinhos. E eles falaram: ‘uê vou fotografar aqui, mas não vou fotografar o lugar em que moro’. E aí vem: como é esta aula de educação territorializada? (Professor, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

Apesar das escolas públicas terem como maior público moradores do território, este perfil não é exclusivo, abrangendo também estudantes de outras localidades. Neste sentido, como trabalhar educação territorializada de forma significativa para estudantes pertencentes a diferentes territórios? A definição de sujeitos coletivos e concretos trazidos por Arroyo nos ajuda a entender que, apesar de territórios “diferentes” estes estudantes são marcados pelos mesmos processos de violências e resistências, atravessando, inclusive, gerações. De uma forma geral, onde moram os sujeitos da EJA? Nas favelas e periferias urbanas. Trabalhar com este recorte territorial, ou a partir da idéia de territórios socialmente vulnerabilizados possibilita uma educação territorializada integradoras do lugar comum vivido por estes estudantes. De todo modo, nem todas as práticas pedagógicas são passíveis de serem desenvolvidas em todos os territórios vulnerabilizados. Deste modo, entende-se que o território em que a escola está situada é, sobretudo, um lugar de vivência comum de todos os educadores e estudantes sendo assim atravessados pelas questões daquele território.

5. Avanços nas Construções Regulares de Atividade Pedagógicas na Perspectiva da Educação Territorializada

O acúmulo de práticas educativas sobre, e com, o território, desenvolvidas na EJA-Manguinhos além do possibilitar novas representações sobre a favela tem estimulado reflexões sobre a prática no sentido de avançar nesta proposta educativa. Percebe-se que muitos trabalhos são construídos de forma interdisciplinar. É o que podemos perceber, por exemplo, na prática pedagógica “Manguinhos que temos, Manguinhos que queremos” que envolveu as disciplinas de história, geografia, ciências sociais, biologia e oficina de círculo de leitura. Do mesmo modo, estimula a formação de estudantes pesquisadores tendo como campo de pesquisa o seu próprio território de moradia. As representações sociais midiática são confrontadas a partir da produção de novos olhares sobre o lugar.

6. Educação Territorializada tem sido Eixo Estruturante do Currículo Pedagógico da EJA-Manguinhos

Quando fala de educação territorializada, considero que o maior avanço de todos foi a gente incorporá-la na nossa proposta curricular (Professor 5, relato durante Encontro de Formação Docente sobre Educação Territorializada na EJA-Manguinhos: 2016)

A materialização de uma concepção pedagógica em currículo foi um dos principais avanços apontados pela professora. À medida que, educação e território passam a ser entendido enquanto eixo estruturante de todo curso, perpassando todos os segmentos e disciplinas, esta proposta exige uma participação mais integrada e coletiva na construção de práticas e metodologias de educação territorializada.

7. Experiências de Maior Aproximação entre EJA-Manguinhos e os Movimentos/grupos do território.

Algumas atividades pedagógicas da EJA-Manguinhos foram construídas coletivamente com grupos e movimentos sociais de Manguinhos, como a Carta de Repúdio e Ato Cultural contra Violência em Manguinhos e ocupações culturais de rua. Estas práticas pedagógicas entendem que a educação territorializada não se restringe a formação política pedagógica, mas também à participação e intervenção local. Parte-se do pressuposto que o movimento de luta por melhoria das condições de vida dos estudantes é um espaço altamente político e pedagógico. Os diálogos e construções compartilhadas com estes coletivos além de ajudar e provocar a escola sobre seu papel nestes territórios, estimulam a produção de conhecimentos que sirvam de instrumentos políticos para construção de territórios de direitos.

Figura 17 – Debate sobre Educação Territorializada no Encontro de Formação de professores da EJA-Manguinhos



Fonte: OLIVEIRA, M.S, 2016. Foto do Encontro de Formação de professores da EJA-Manguinhos sobre Educação Territorializada.

Figura 18 – Mística realizada no Encontro de Formação de professores da EJA-Manguinhos



Fonte: OLIVEIRA, M.S, 2016. Foto do Encontro de Formação de professores da EJA-Manguinhos sobre Educação Territorializada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe apontamentos importantes para as concepções e práticas pedagógicas a partir da relação educação e território. Podemos destacar: a imanência e resistência de um projeto popular de educação de jovens e adultos no espaço escolar; os atravessamentos entre escola e favela; e os novos saberes e fazeres na perspectiva da educação territorializada.

Apesar de, no estudo de caso pesquisado, não ter sido observado uma menção ou referência teórica à educação popular, é possível constatar uma forte aproximação política e pedagógica na sua concepção de educação de jovens e adultos. A definição de jovens e adultos, trazida no Plano de Curso da EJA-Manguinhos, segue as mesmas bases norteadas pelo entendimento de sujeitos coletivos de direitos expressos em Arroyo. Coletivos por não se tratar de uma supressão de direitos individuais, mas as mesmas sofridas por sua classe social *“onde seus grupos familiares lutam diariamente pela garantia da própria sobrevivência”* (Plano de Curso EJA-Manguinhos). Bem como, por considerar as condições de vidas materiais destes sujeitos: *“são trabalhadores empregados formalmente ou informalmente, desempregados ou em busca do primeiro emprego”*. Concebe-os enquanto sujeitos de direitos pelo *“reconhecimento de suas potencialidades como um ser cognitivo, histórico e cultural, capaz de promover transformações da estrutura social”*.

Neste sentido, analisar a EJA-Manguinhos sob as premissas da educação popular é percebê-la dentro de uma construção histórica de luta por uma educação transformadora engajada nas questões advindas da realidade das populações socialmente vulnerabilizadas. A EJA-Manguinhos, enquanto uma educação construída sob as bases de uma proposta de desenvolvimento local, muito se assemelha a educação popular que surge em Recife em resposta a dura realidade de moradia em mocambos dos estudantes jovens e adultos. Outra característica que muito se aproxima da ideia de educação popular é sua identidade pautada na relação com os movimentos sociais. Ainda que não aprofundada o perfil desta relação, é possível verificar, em seus documentos e práticas pedagógicas, às buscas de diálogos com estes grupos, frutos, conseqüentemente, da sua origem e pertença a uma organização de base.

A pesquisa também possibilitou uma reflexão importante sobre a emergência da reconstrução de uma escola pública popular, entendendo que o fato da escola ser pública, não necessariamente é uma escola popular, ou seja, engajada na construção dos projetos populares de direitos. Houve-se um período em que se discutia se a escola poderia abrigar propostas

pedagógicas na linha da educação popular (Streck, 2013), mas isso foi se consolidando com as experiências de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo. À época falava-se em “educação pública popular” (Paulo Freire, 1991) e “escola cidadã” (GADOTTI, 1992). As reflexões de Gramsci têm possibilitado entender o Estado enquanto um espaço de disputa, na qual a educação pública também se insere (GADOTTI, 2011). Construir uma escola pública popular é uma luta permanente da qual a participação dos movimentos sociais torna-se necessária. É nesta relação entre escola e movimentos sociais que a escola vai se retroalimentando da educação popular. Isso implica reconhecer, além dos estudantes e professores, os movimentos sociais enquanto sujeitos da educação popular de jovens e adultos.

Outra contribuição da educação popular, e percebida enquanto base estruturante da EJA-Manguinhos, é a relação entre educação e realidades dos estudantes. A proposta pedagógica parte dos conflitos e potencialidades construídas em seus territórios de moradia. Neste sentido, a educação também participa dessa política do espaço, seja reproduzindo as práticas existentes ou atuando por sua mudança. Pensar uma escola popular pressupõe, necessariamente, a sua inserção na disputa pela terra para plantar ou morar, no tiroteio nas favelas, nos alagamentos da população ribeirinhas, etc.

Apesar da educação popular na perspectiva freiriana ser a mais propagada, ainda enfrentamos incompreensões ou esvaziamento deste conceito. Um aprofundamento teórico sobre educação popular faz-se necessário aos educadores, principalmente em se tratando de professores que atuam com educação de jovens e adultos. A não referência à educação popular, no campo da pesquisa, pode ter relação à ausência de um debate ou formação docente sobre este conceito. A discussão teórica e metodológica do conceito além de contemplar um conhecimento histórico dos processos de luta da educação de jovens e adultos na perspectiva freiriana, também impõe reflexões das apropriações neoliberais sobre o termo.

A pesquisa apontou a importância das sistematizações. Sistematizações enquanto anúncio de práticas e metodologias emancipatórias e criativas através do registro, da memória, mas também na perspectiva de revelar processos e caminhos que devem ser revistos e replanejados a partir da coerência teórica-metodológica que se propõe.

O levantamento bibliográfico sobre educação popular muito contribuiu para o resgate da história de luta da educação de jovens e adultos e das suas proximidades com a perspectiva da educação territorializada.

“Educação territorializada”: uma categoria nativa? Mobilizada por esta pergunta, a pesquisa propiciou um levantamento de dados de campo e de pesquisa bibliográfica. Isto nos

fez levantar concepções teóricas sobre território que melhor dialogassem com esta perspectiva de educação. As abordagens trazidas pelo conceito território, em Milton Santos e Haesbaert, permitiram entendê-lo enquanto uma categoria de análise e de “usos” (SANTOS, 1994a), reconhecendo as dinâmicas nas relações de poder existentes. A medida que a escola se territorializa, se apropria do território, ela também passa a participar da disputa por um tipo de territorialidade. Segundo Haesbaert (2004), o território, simultaneamente, é funcional e simbólico. Neste sentido, o território não se restringe a um espaço físico que abriga a escola, mas um campo simbólico que é produzido a partir da relação entre escola e território.

Territorializar é o ato de habitar (Katrup) este território. A relação que estabeleço com este lugar, ou a forma de territorializar este lugar, é mediado pelas percepções que tenho sobre ele. A pesquisa trouxe reflexões sobre o impacto das percepções sobre a favela nas propostas educativas. A favela ora é percebida enquanto problema – violência, pobreza e doença – ora pela valorização – manifestações culturais e movimentos de resistência. As visões sobre a favela influenciam diretamente no perfil da política pública a ser implementada nestes territórios, incluindo a política de educação. A pesquisa refletiu que estas percepções são, na grande maioria das vezes, produzidas pelos meios de comunicação e de produções imaginárias históricas sobre a favela. Estas percepções são influenciadas por interesses econômicos, dos quais a pesquisa citou alguns deles relacionados à remoção e violência. Estas representações também se expressam no contexto escolar, seja na sua relação com os estudantes e com o território em que está inserida.

O efeito-favela trazido por Burgos (2004), por sua vez, poderá reiterar algumas percepções negativas sobre o território ou potencializar a aproximação entre escola e favela. A experiência da EJA-Manguinhos nos mostrou que novas formas de apropriação sobre o território podem produzir novas visões sobre o lugar. Uma delas é estabelecer diálogos com as potencialidades do território, como por exemplo, com os movimentos de resistências que ali são produzidos. O efeito-favela passa a ganhar outros significados. Nesta perspectiva a educação territorializada favorece a produção de novas representações sobre a favela e da reflexão do seu papel frente a estas realidades.

A pesquisa constatou que apesar de haver um consenso, na equipe docente, que educação territorializada pauta-se na relação entre educação e território, não há um entendimento comum sobre a concepção e como estabelecer esta relação. As práticas pedagógicas têm buscado materializar de diferentes formas: da contextualização de pautas da favela em sala de aula à construções de atividades compartilhadas com movimentos locais. A pesquisa aponta que, com o passar do tempo, mais que produzir atividades criativas e

inovadoras, as práticas passam a exigir maior coerência teórica-metodológica e de que forma tais experiências de fato exprimem a educação territorializada pretendida na EJA-Manguinhos. “Que educação territorializada queremos? Como materializa-la?” passa ser uma questão para os educadores da EJA. Hoje - assim como metodologia de ensino, avaliação e sujeitos da EJA – a educação territorializada configura-se como um grupo de pesquisa a aprofundar tais questões. Busca-se com este grupo de pesquisa um referencial teórico comum que possa subsidiar e fortalecer a perspectiva de educação territorializada pretendida na EJA-Manguinhos.

A pesquisa aponta que há duas dimensões presentes na concepção de educação territorializada trazida pelos sujeitos da pesquisa. Uma está relacionada com o debate das questões do território de moradia dos estudantes na sala de aula atravessando as diferentes disciplinas. A outra refere-se a participação da agenda de luta do território através da articulação com os movimentos e grupos locais. Entende-se também que a educação territorializada é atravessada pela perspectiva crítica da educação cidadã e transformadora, mas que se singulariza pela ênfase na sua relação com território vivido pelos estudantes. A materialização desta proposta pedagógica é atravessada por avanços e desafios retratados nesta pesquisa.

Foi evidenciado como avanço desta proposta política pedagógica, a sua transposição da concepção à estruturação curricular. Educação e território são expressos como eixo estruturante pedagógico da EJA-Manguinhos, devendo atravessar todas as disciplinas curriculares. Outro avanço parte, das contínuas experiências de exercitar práticas de educação territorializada seja elas, no âmbito da sala de aula, ou até mesmo de ações conjuntas no território com movimentos sociais locais. Estas experiências além de incorporar metodologias criativas envolvendo arte, cultura e educação, vem se constituindo, cada vez mais, sob um caráter interdisciplinar. A própria postura, entre professores, de interrogar e reavaliar a sua prática pedagógica à luz de uma educação territorializada próxima aos coletivos emancipatórios de Manguinhos, pode ser vista como movimento de avanço no sentido de garantir espaços para este debate, como por exemplo, o grupo de pesquisa.

Em contrapartida, a pesquisa aponta alguns desafios que atravessam o processo de efetivação de uma educação territorializada orgânica na EJA-Manguinhos. O primeiro deles, refere-se à indefinição de um projeto comum de educação territorializada. As compreensões de educação territorializada, embora complementares, ora estão mais voltadas para práticas desenvolvidas em sala de aula, ora para o desenvolvimento de práticas educativas entre a EJA e coletivos do território. Há necessidade de um afinamento coletivo da concepção de

educação territorializada que se pretende na EJA-Manguinhos e dos referenciais teóricos que dialoguem com esta perspectiva de educação. A indefinição destes referenciais ou, até mesmo, a individualização de concepções teóricas dão margens à inúmeras interpretações daquilo que chamamos por educação territorializada.

A medida que a educação de jovens e adultos, da EJA-Manguinhos, define-se na sua relação com os movimentos sociais, urge a necessidade de um aprofundamento da concepção e metodologias destas relações, principalmente em se tratando dos movimentos e coletivos do território. O trabalho de participação e articulação docente e discente com os coletivos de favela é condição sine qua non para que haja, de fato, uma relação escola e território exigindo condições necessárias para a efetivação deste trabalho. Isso nos remete ao próprio aprofundamento “de que participação estamos falando”, na sua definição teórica e metodológica. Do mesmo modo, o entendimento desta participação enquanto processo de trabalho. Em que medida este trabalho de participação e articulação está previsto no plano de trabalho dos professores? Como se distribui de forma orgânica e coletiva entre a equipe? Para além de garantidas, o próprio processo de construir estas relações devem ser sistematizadas, revisitadas, para uma avaliação processual dos efeitos destas interações.

REFERÊNCIAS

- AMOROSO, Mauro. “Duas faces da mesma fotografia: atraso versus progresso na cobertura fotojornalística de favelas do Correio da Manhã”. In MELLO, Marco Antônio da Silva, SILVA, Luiz Antonio Machado da; FREIRE, Leticia de Luna, SIMÕES, Soraya Silveira (org). *Favelas cariocas: ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 191-212
- ARROYO, Miguel González. “Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. In GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (org). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 19-50
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. São Paulo Brasiliense, 2006.
- BURGOS, Marcelo Baumann. “Escola e Projetos Sociais: uma análise do ‘efeito-favela’ ”. In PAIVA, Angela Randolpho, BURGOS, Marcelo Baumann (org). *A Escola e A Favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2009. p. 59-131
- CARRILLO, Afonso Torres. “Educação Popular como Prática Política Pedagógica Emancipadora”. In STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-32
- CECCIM, R.B. “Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde”. *Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v.9, n.16, p. 161-177. Set.2004/fev. 2005b
- DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando. Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110
- SPONHOLZ. Lixo eletrônico. Eletronical Minds, 2015. Disponível em: <https://electronicalminds.wordpress.com/charges/>. Acesso em: 16/06/2015
- FÁVERO, Osmar. “Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos”. In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 49-63
- FAULHABER, Lucas, AZEVEDO, Lena. *SMH 2016: Remoções no Rio de Janeiro Olímpico*. Rio de Janeiro: Mórula, 2015
- FIGUEIREDO, Daniel Augusto. *História da educação popular: uma leitura crítica*. Assumpção R, organizador. Educação popular na perspectiva Freiriana. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 55-74
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011

GOHN, Maria da Glória. “Educação Popular e Movimentos Sociais”. In Danilo R. Streck, Maria Teresa Esteban (org). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 33-48

GONDIM, Grácia Maria de Miranda, MONKEN, Maurício. “Territorialização em Saúde”. In PEREIRA, Isabel Brasil, LIMA, Julio César França (org). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 392-399

HAESBAERT, Rogério. “*Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*”. Porto Alegre, 2004

KASTRUP, V. “Aprendizagem, arte e invenção”. *Psicol. Estud*, Maringá, v.6, n.1, p.17-25, 2001

LATTUF CARTOONS. #Charge p/ @sengerj: Remoções forçadas. Disponível em: <https://latuffcartoons.wordpress.com/2012/07/31/charge-p-sengerj-remocoes-forçadas/>. Acesso em: 16/06/2015

MEJÍA, Marco Raúl; AWAD, Myriam Inés. *Educación popular hoy*. En tiempos de globalización. Bobotá: Ediciones Aurora, 2004.

PLANO de Curso da Educação de Jovens e Adultos de Manguinhos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / FIOCRUZ, 2012

RODRIGUES, Talita. Mulheres, trabalho e classe social. Escola Politécnica de Saude Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 11 maio 2016. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/mulheres-trabalho-e-classe-social>. Acesso em: 14/06/2016.

SANTOS, Milton. “O retorno do território”. In: SANTOS, Milton (org). *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hecitec; ANPUR, 1998.

STRECK, Danilo R. “Territórios de Resistência e Criatividade: Reflexões sobre os Lugares da Educação Popular”. In: STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 356-368

STOTZ, Eduardo Navarro. “Participação Social”. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (org). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 293-298

ZALUAR, Alba. “Violência e crime” In: MICELI, Sérgio. *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. Antropologia. São Paulo: Sumaré, ANPOCS, CAPES, 1999. p. 13-107. V.1

VALLADARES, Licia do Prado. *A Invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (x)

**ENTREVISTA COM PROFESSOR QUE PARTICIPOU DA PROPOSTA INICIAL
DE EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA NA EJA-MANGUINHOS**

EIXOS CENTRAIS	QUESTÕES
FAVELA (MANGUINHOS)	1) COMO ACONTECEU A SUA APROXIMAÇÃO COM MANGUINHOS? QUAIS AS RELAÇÕES QUE VOCÊ TEM HOJE COM ESTE TERRITÓRIO? 2) QUAL O SEU OLHAR SOBRE MANGUINHOS? 3) PARA VOCÊ, QUAIS QUESTÕES DE MANGUINHOS PERPASSAM AS ESCOLAS DESTE TERRITÓRIO OU DEVERIAM PERPASSAR? E EM SE TRATANDO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS JOVENS E ADULTOS? 4) NA SUA OPINIÃO, QUAL O PAPEL DA ESCOLA FRENTE AS ESTAS QUESTÕES?
EJA (EJA-MANGUINHOS)	1) COMO SURGE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA? ELA É ANTERIOR À EJA-MANGUINHOS? ONDE ELA SE CONSTRÓE? 2) COMO SURGE A EJA-MANGUINHOS? 3) COMO SE DÁ A SUA APROXIMAÇÃO COM A SECRETRARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, POSTERIORMENTE ENSP E EPSJV? COMO VOCÊ AVALIA ESTE PROCESSO? 4) PARA VOCÊ, O QUE É EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA? 5) COMO SURGE A EXPRESSÃO “TERRITORIALIZADA”? É INFLUENCIADA POR OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO OU AUTORES? 6) COMO SE DEU A PRIMEIRA COMPOSIÇÃO DE PROFESSORES DA EJA-MANGUINHOS? COMO FOI A RELAÇÃO DESTE GRUPO COM ESTA PROPOSTA? 7) O QUE VOCÊ APONTARIA COMO AVANÇOS E DIFICULDADES NA EJA-MANGUINHOS PARA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA? 8) O QUE SE ESPERA DE UM PROFESSOR COM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA? 9) O QUE SE ESPERA DE UM ESTUDANTE DE EJA COM UMA FORMAÇÃO PAUTADA NA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (y)

ENTREVISTA COM UMA DAS PROFESSORAS COM MAIOR TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA-MANGUINHOS

EIXOS CENTRAIS	QUESTÕES
FAVELA (MANGUINHOS)	5) COMO ACONTECEU A SUA HISTÓRIA COM MANGUINHOS? 6) QUAL O SEU OLHAR SOBRE MANGUINHOS? 7) PARA VOCÊ, QUAIS QUESTÕES DE MANGUINHOS PERPASSAM AS ESCOLAS DESTE TERRITÓRIO OU DEVERIAM PERPASSAR? E EM SE TRATANDO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS JOVENS E ADULTOS? 8) NA SUA OPINIÃO, QUAL O PAPEL DA ESCOLA FRENTE AS ESTAS QUESTÕES?
EJA (EJA-MANGUINHOS)	10) COMO ACONTECEU A SUA HISTÓRIA COM A EJA-MANGUINHOS? (BREVE HISTÓRICO) 11) QUAIS FORAM SUAS IMPRESSÕES SOBRE EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA AO CHEGAR NA EJA-MANGUINHOS? 12) COMO O GRUPO PERCEBIA ESTA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO? 13) COMO ESTA PROPOSTA ERA DISCUTIVA E DESENVOLVIDA NO GRUPO DE PROFESSORES? 14) NA SUA OPINIÃO, O QUE É EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA? 15) COMO FOI O PROCESSO DE RELAÇÃO DA EJA-MANGUINHOS COM A EPSJV? 16) COMO ESTA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO SE MATERIALIZOU NO CURRÍCULO? COMO FOI ESTE PROCESSO? 17) VOCÊ PODERIA CITAR ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NA EJA-MANGUINHOS DE EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA? 18) QUAIS OS AVANÇOS E DESAFIOS / DIFICULDADES DA EJA-MANGUINHOS PARA SE CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA? 19) O QUE SE ESPERA DE UM ESTUDANTE DE EJA COM UMA FORMAÇÃO PAUTADA NA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA?

ANEXO A – Materiais Pedagógicos

Figura 19 – Cordel “Manguinhos: cada canto uma história”



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2015. Material pedagógico construído nas aulas de história, geografia e língua portuguesa da EJA-Manguinhos, 2015

Figura 21 – Manguinhos pela Paz com Garantia de Direitos



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2015.
Foto do evento Caminho pela Paz Manguinhos

Figura 20 – Mapa falante da Maré



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2015.
Material pedagógico construído nas aulas de história e geografia da EJA-Manguinhos, 2013

Figura 22 – Horta de Manguinhos



Fonte: Vinicius Oliveira Pereira, 2015

Figura 19 – Evento temático da EJA-Manguinhos “Pautando direitos e construindo primaveras”



Fonte: Acervo de OLIVEIRA, M.S, 2014.

ANEXO B - Documento de Profissionais, Estudantes e Moradores de Manguinhos contra a violência armada nas favelas

Documento de profissionais, estudantes e moradores de Manguinhos contra a violência armada nas favelas

Nós, profissionais da educação e da saúde, estudantes, trabalhadores, moradores organizados de Manguinhos manifestamos por meio desta nota nossa profunda preocupação e indignação com a violência e os últimos confrontos armados no território que resultaram na morte do jovem Caio Daniel Faria e lesionaram outros três jovens moradores na última noite do dia 09/03/2016. A ação efetuada por agentes de segurança pública, marcada por intenso uso de armas de fogo e veículos blindados de guerra, vitimou quatro jovens e colocou em extremo risco os moradores e profissionais de escolas públicas e unidades de saúde pública que funcionam no território. Nos últimos meses, cresceu de forma preocupante o número de vítimas de arma de fogo em Manguinhos em diferentes eventos e situações, dentre as quais em ações realizadas por agentes de segurança pública no território.

O uso cotidiano de armas de fogo e os constantes disparos efetuados por agentes de segurança pública em localidades próximas a áreas residenciais, escolas e unidades de saúde em Manguinhos têm representado um risco elevado à integridade física de cidadãos e cidadãs, profissionais e moradores. Tem significado não apenas um impedimento ao direito à educação pública e à saúde pública de qualidade, como também tem colocado em risco direto o direito à vida. Apesar de ocorrer de forma mais frequente durante o período noturno, registra-se também a ocorrência de confrontos armados em períodos da manhã e da tarde nos últimos meses, nos quais famílias, crianças e jovens estudantes estão indo ou retornando das escolas para suas casas, o que gera sérios riscos para os mesmos.

Pessoas em suas casas, em escolas, unidades de saúde e demais locais de trabalho do território têm vivido momentos de terror e constantemente precisam se refugiar aonde fora possível para não serem baleados. Profissionais e estudantes do período noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos dos bairros de Manguinhos e Maré, por exemplo, têm sofrido de forma recorrente essas situações de grave risco a integridade física. Suas vidas não são menos importantes do que as vidas de outros cidadãos e cidadãs residentes em territórios “nobres” da cidade, onde confrontos recorrentes dessa natureza ocorrem de forma muito menos constante ou inexistem. Confrontos que vitimam também de forma significativa e lamentável os próprios agentes de segurança pública.

Ações como as que resultaram na morte de Caio Daniel ocorrem com frequência no território de Manguinhos e na maioria das favelas e periferias do estado do Rio de Janeiro. Nos últimos quatro anos em Manguinhos seis jovens foram assassinados em operações efetuadas por agentes de segurança pública: Mateus Oliveira Casé, Paulo Roberto Pinho de Menezes, Cristian Soares da Silva, Afonso Mauricio, Johnatha de Oliveira Lima e Caio Daniel Faria. São ações que vitimam em quantidade e de forma inaceitável, principalmente, jovens, negros, do sexo masculino e suas famílias.

Crianças, jovens e adultos estudantes das escolas públicas do Brasil, assim como os cidadãos usuários do SUS, em sua maioria expressiva possuem baixa renda, são negros, negras e residem nas periferias do país. Lutar pela garantia do direito à educação e à saúde pública de qualidade para nós significa enfrentar e questionar o marcante racismo, a desigualdade e a violência contra os mais pobres com baixa escolaridade formal. Um jovem negro no Brasil tem 2 vezes e meia chances a mais de ser assassinado que um branco. Não ter o ensino fundamental completo aumenta em quase 3,5 vezes a chance de ser assassinado (SIM/SVS/MS). Além disso, também cabe registrar que temos a violência estrutural de vivermos ainda no sétimo país economicamente mais desigual do mundo. No caso de Manguinhos, temos o oitavo pior Índice de Desenvolvimento Social (2010) dentre todos os bairros do município do Rio de Janeiro, segundo dados da prefeitura da cidade.

De forma ampliada, constatamos que a violência no Brasil atualmente “vítima mais pessoas que o câncer, a Aids, as doenças respiratórias, metabólicas e infecciosas” e se constitui na(...) primeira causa de óbito da população de 5 a 49 anos de idade”(Njaine, 2013, p. 15). A violência por armas de fogo contribui significativamente para mortes como a de Caio Daniel, além de adoecer familiares, amigos e pessoas próximas que tem sua vida marcada de várias formas por esse grave evento. A lógica da “guerra as drogas” local nas periferias das cidades do país tem se mostrado ineficaz em reduzir significativamente a violência, e pior tem sido também geradora de uma quantidade inaceitável de homicídios nesses territórios.

Para garantir segurança pública às condições de vida e trabalho das pessoas precisamos de maior apoio e investimento em educação pública, em saneamento e moradia dignos, em equipamentos públicos de saúde, em transporte público e em áreas públicas de lazer. No entanto, a política de segurança pública para territórios como Manguinhos na cidade do Rio de Janeiro permanece a priorizar as práticas de repressão policial, com intenso uso de armas de fogo, contra crimes e contravenções locais. Os profissionais e moradores de Manguinhos querem a valorização da vida nesse território, mas só haverá paz com garantia de direitos e só existirá segurança com justiça social e ambiental para todos.

Nossas instituições e organizações, por meio dessa carta documento, apontamos a necessidade de respostas da referida secretaria em relação ao preocupante contexto apresentado, incluindo ações de prevenção e enfrentamento a violência que dialoguem com a opinião de trabalhadores (as) e moradores (as) que vivem e trabalham no território de Manguinhos. Aguardamos o contato para resposta da referida secretaria aos seguintes endereços:

- Por email: manguinhoscontraviolencia@gmail.com

- Por telefone:

Cooperação Social da presidência da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)- 3882-9091.

Sindicato dos Servidores de Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública (Asfoc/SN)- 2564-5248/ 2290-7347.

Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Socialmente Justo, Democrático, Integrado e Sustentável (Rede CCAP) – 2281-6430.

Paróquia Santa Bernadete - 2270-3915

Subscrevem essa Carta Documento:

1. FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
2. PASTORAL DA CRIANÇA DE MANGUINHOS
3. PASTORAL DA CRIANÇA DE VILA CRUZEIRO
4. TRABALHADORES DA ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VÊNANCIO
5. ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MANGUINHOS
6. ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO CRUZ
7. REDE CCAP
8. ESCOLA MUNICIPAL ESTADO DA GUANABARA
9. GRUPO DE TRABALHO DE URBANISMO DO CONSELHO COMUNITÁRIO DE MANGUINHOS
10. ORGANIZAÇÃO MULHERES DE ATITUDE
11. MUSEU DA MARÉ
12. SEJA-MARÉ
13. BIBLIOTECA PARQUE DE MANGUINHOS
14. CONSELHO GESTOR INTERSETORIAL DE MANGUINHOS
15. COLETIVO RECRIANDO MANGUINHOS
16. COLETIVO EXPERIMENTALISMO BRABO
17. SINDICATO DOS SERVIDORES DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, PRODUÇÃO E INOVAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA (ASFOC-SN)
18. PROJETO MARIAS: COMO POSSO AJUDAR MEU FILHO ESPECIAL?
19. CAPELA SÃO DANIEL PROFETA
20. PARÓQUIA SANTA BERNADETE
21. PROJETO TRANSFORMA MANGUINHOS
22. IGREJA PENTECOSTAL UMA NOVA UNÇÃO

ANEXO C - Programação do Encontro de Formação na EJA-Manguinhos sobre Educação Territorializada

SEMANA DE FORMAÇÃO EJA-MANGUINHOS 2016.1

- 22 a 26 de fevereiro das 18h às 22h –

EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA

- 23 de fevereiro de 2016 (2feira) -

Programação:

18h as 18h30 - Café

18h30 as 19h – Mística (sensibilização para o tema)

19h às 19h30 – O que é Educação Territorializada?

19h30 às 20h30 – Grupos de Trabalhos

Educação Territorializada:

- **Em que já avançamos?**
- **Quais as nossas lacunas / dificuldades?**
- **Propostas**

20h30 às 21h15 – Apresentação das discussões dos grupos e debate

21h15 às 21h45 – Apontamentos para nossas práticas pedagógicas e Encerramento

ANEXO D – Sistematização do Debate Desenvolvida entre os Professores

Grupo de Trabalho Margaridas

Em que já avançamos na construção de uma Educação Territorializada?	Quais as nossas dificuldades / lacunas para desenvolver uma Educação Territorializada?	Propostas
• Os estudantes percebem, através das nossas aulas, a relação da proposta política pedagógica EJA-Favela • Temos construído mais atividades integradas para falar sobre o território	• Integração com as oficinas para desenvolver atividades sobre Educação Territorializada • Integração entre as disciplinas (para além de duplas, algo mais amplo) para desenvolver discussão e atividades territorializadas • Integração com os movimentos sociais do território	• Planejar a noite de 3ªf e 5ªf entreicineiros e professores do dia (aula integrada com metodologias interessantes) • Construir grupos de emails de temas afins para construir atividades integradas • Caminhada por Manguinhos para conhecer o território; Mapear os movimentos / coletivos de Manguinhos; Buscar contatos; Agendar conversa / apresentação a partir de temas comuns; Potencializar as assembleias, estimular grêmio estudantil para uma cultura de participação

Grupo de Trabalho Orquídeas

Em que já avançamos na construção de uma Educação Territorializada?	Quais as nossas dificuldades / lacunas para desenvolver uma Educação Territorializada?	Propostas
• Elaboração do currículo e dos eixos • Interdisciplinaridade • Tratar temas sobre saúde • Coesão e unidade político-pedagógico do corpo docente	• Pensar e discutir teorias sobre Educação Territorializada • Ampliar engajamento da equipe nas atividades do território • Entender o que se quer com a Educação Territorializada (que tipo de educação territorializada queremos?) • A inserção da EJA em diferentes espaços do território • Maior integração com a Rede CCAP • Necessidade de ampliar nosso conhecimento sobre o território • Necessidade dos indivíduos conhecerem e reconhecerem os processos da EJA • Participação da equipe em outros coletivos de Manguinhos, mas com contribuições	• Buscar arcabouço teórico sobre Educação Territorializada • Estimular o indivíduo nas atividades em diferentes territórios; Identificar formas de participação social • Identificar problemas e bandeiras de luta comuns que unifiquem os alunos • Retomar e reforçar a discussão sobre educação e saúde • Discutir o tema da violência em Manguinhos com os estudantes e entre os professores

Grupo de Trabalho Girassóis

Em que já avançamos na construção de uma Educação Territorializada?	Quais as nossas dificuldades / lacunas para desenvolver uma Educação Territorializada?	Propostas
• Planejamento integrado • Horário do lanche incorporado na carga horária (hora aula) sabendo que ele não teria como chegar antes das 18h ou sair após as 22h • Infraestrutura • Avaliação como processo (diminuição da evasão)	• Integração dos conteúdos com as questões que atravessam os educandos • Características do território (ausência ou negação de direitos) – “É o dia do tiroteio que não tem aula. É o dia que tem enchente e não tem aula” • Viés religioso conservador (código de ética e conduta) • Maior aproximação dos movimentos sociais • Conciliar carga horária a ser cumprida com a dificuldade do aluno trabalhador chegar no horário, ou ter que sair antes para pegar o transporte • Os “filhos da EJA” – Cadê a “crechEJA”?	