



8º Encontro Internacional de Política Social 15º Encontro Nacional de Política Social

Tema: Questão social, violência e segurança pública:
desafios e perspectivas

Vitória (ES, Brasil), 16 a 19 de novembro de 2020

Eixo: Democracia, participação e movimentos sociais.

A experiência da extensão universitária na educação pública básica de Vitória (ES): território, sujeitos e práxis na Educação de Jovens e Adultos em Nova Palestina

Roberta Sperandio Traspadini¹

Ana Carolina Costa Andrade²

Julia Nascimento Barbosa³

Yasmin Rodrigues⁴

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar o percurso teórico-metodológico do Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (OBEPAL) em suas atividades de extensão-pesquisa universitárias, que culminaram na intervenção em Nova Palestina com o projeto “Das raízes do mangue”, em 2019. São trabalhados três itens: 1) O OBEPAL, o território e os caminhos que nos levaram a Nova Palestina; 2) A Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Nunes Gonçalves e sua Educação de Jovens e Adultos; e, 3) O projeto “Das raízes do mangue”. Ao final, pretende-se subsidiar a discussão das políticas públicas para a educação como direito social, com ênfase para a experiência de educação popular, em especial na relação entre educação formal, currículo e mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação popular; Método; Territórios; Nova Palestina.

The experience of university extension in public basic education in Vitória: territory, subjects and praxis of young and adult education in Nova Palestina

Abstract: This experience report presents the theoretical and methodological trajectory of the Observatory of Popular Education and Social Movements in Latin America in its research-extension activities at the Federal University of Espírito Santo, which culminated in the intervention in the region of Nova Palestina in Vitória/ES with the project “Das raízes do mangue” carried out throughout 2019. The report is divided into: 1) OBEPAL, the territory and the paths that took us to Nova Palestina; 2) The Municipal Elementary School, Neusa Nunes Gonçalves and its Youth and Adults Education (EJA) program and 3) The project “Das raízes do mangue”. In the end, it is intended to support a discussion of public policy for education as a social right, with emphasis on the experience of popular education, especially in the relation between formal education, curriculum and the world of work.

Keywords: Popular education; Method; Territories; Nova Palestina.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestre em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora dos Cursos de Graduação e Pós Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: robertatraspadini@gmail.com.

² Estudante do 7º período do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e integrante do OBEPAL. E-mail: anac_and@hotmail.com.

³ Estudante do 5º período do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e integrante do OBEPAL. E-mail: jbarbsa0701@gmail.com.

⁴ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: info@enps.com.br.

Introdução

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar o percurso teórico-metodológico do Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (OBEPAL)⁵, a partir das ações do grupo realizadas no período de julho de 2018 a dezembro de 2019 como atividade extensão-pesquisa universitárias. Tais ações partem de duas premissas: 1) a centralidade da extensão, desde o reconhecimento dos sujeitos e de suas ações cotidianas nos territórios em que vivem/trabalham/atuam, e 2) a centralidade da pesquisa e nesta da categoria trabalho, assentada no estudo das cidades e suas fraturas (TELLES, 2006). Com base nestas premissas, as ações do grupo culminaram em uma intervenção em Nova Palestina (São Pedro, Vitória-ES) no ano de 2019, com o projeto intitulado “Das raízes do mangue às redes de consumo consciente sustentável: A Escola e a Comunidade tecendo caminhos criativos em Nova Palestina”⁶, realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola de Ensino Municipal (EMEF) Neusa Nunes Gonçalves.

O OBEPAL, ao partir do referencial político da educação popular latino-americana, as categorias raízes da pesquisa-ação relatada são: trabalho, território, beleza e educação. E teve como principais referenciais teóricos: Marx (2008, 2013); Hooks (2013); Freire (1987); Traspadini (2018); Brandão (2007); Santos (2000); entre outras importantes referências do campo marxista e crítico.

No campo da disputa sobre o que se entende por conhecimento e a relação indissociável entre o processo de elaboração científico e o conhecimento popular, o OBEPAL parte de duas premissas: 1. A pesquisa em interface com a extensão na relação de aproximações estruturantes entre a produção acadêmica comprometida e as necessidades de parte da Sociedade que atua no mundo do trabalho (MARX, 2013; TRASPADINI, 2016), como fundamento de uma política pública assentada em uma

⁵ OBEPAL nasceu em abril de 2018, em um trabalho de Cooperação Técnica docente entre a Universidade Federal da Integração latino-americana (UNILA) e a Universidade Federal do Espírito Santo, assentada no departamento de Ciências Sociais da UFES. Em 2018 foi conformado um grupo de aproximadamente 15 pessoas de diferentes cursos para imersão nos estudos relativos à educação popular e aprendizagens sobre os territórios que compõem as diferentes e desiguais regiões macropolíticas de Vitória/ES. Em 2019, já consolidado, contou com 09 mulheres estudantes dos cursos de Ciências Sociais e Serviço Social, além de uma docente da rede básica de educação e a docente coordenadora do projeto.

⁶ O título do projeto ateu-se a uma chamada pública ampla para acessar um edital específico da Prefeitura Municipal de Vitória. No entanto, ao não se realizar dita participação formal, o mesmo teve sua programação mantida e foi direcionado como demanda de formação de formadores da própria Escola Neusa Nunes Gonçalves.

educação pública de qualidade nos três graus formais da educação; 2. O movimento dialético entre transformações do mundo do trabalho e seus impactos nos ambientes educativos, culminando em processos complexos de evasão, retenção e frustrações diversas, oriundas de uma frágil dialogicidade⁷ sobre o que se tem e o que se quer enquanto política educacional pública no Brasil (MÉSZÁROS, 2007)⁸. Para o OBEPAL, com base em seus dois anos de desenvolvimento coletivo, há uma extensão que vai e reconhece-atua nos territórios, a partir das múltiplas experiências desenvolvidas pelas Universidades em sua relação com a Sociedade. E, não menos importante, há uma extensão que vem, com base nas histórias cotidianas dos sujeitos que chegam e conviverão ao longo do tempo que passarão pelo ambiente universitário, caso não integrem a difícil situação de evasão.⁹

É no sentido dialógico que este relato de experiência, será exposto a partir do desenvolvimento dos seguintes itens: 1) O OBEPAL, o território e os caminhos que nos levaram a São Pedro; 2) A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Neusa Nunes Gonçalves e sua modalidade de EJA; 3) O projeto “Das raízes do mangue...” em Nova Palestina, consolidado sobre duas bases estruturantes: oficinas psicossociais – para os e as estudantes – e o curso de formação de formadores, para os e as docentes.¹⁰

1. O OBEPAL, o território e os caminhos que nos levaram a Nova Palestina

1.1. Trajetória e história do OBEPAL

⁷ “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. [...]. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo” (FREIRE, 1987, p. 52).

⁸ Para Mézáros (2007), a política da educação se insere nos marcos de uma política social comprometida com a igualdade social, portanto, críticas e superadoras da desigualdade do capital: “às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de transformação qualitativa. [...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 27).

⁹ Isto se torna ainda mais necessário dado o impacto positivo que teve o processo de expansão das universidades (REUNI em 2003) e os respectivos e exitosos sistemas de cotas (raciais, sociais, escolas públicas) implementados. A universidade pública brasileira, ao ser espaço-tempo de encontro de diversos territórios a partir de uma intencionalidade política concreta, tem, presentes nas salas de aulas, sujeitos de diversos territórios cujas realidades da aceleração do tempo histórico não permitem re-conhecer. Gerando, para dentro, e mantendo para fora, tempos fraturados concebidos na educação como um todo como processo contínuo de evasão, com suas respectivas e diversas explicações.

¹⁰ O projeto “Das raízes do mangue...” foi desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEME), via Coordenação de Jovens e Adultos (CEJA) e a equipe da EMEF Neusa Nunes Gonçalves.

O OBEPAL nasce em abril de 2018¹¹ e, ao longo de seu primeiro ano de atuação, foi constituído enquanto um grupo de pesquisa-extensão com imersão nos estudos da educação popular, tendo como referência a experiência dos movimentos sociais latino-americanos. Com estudos semanais ao longo de todo o ano, partiu-se da seguinte pergunta: “o que é a educação popular?”. Após contínuos estudos e debates, mediados pela ida a campo nos territórios, nos referenciamos no sentido da educação popular entendida como campo de disputas entre sujeitos e suas concepções de mundo. Os textos de Freire (1987), Paludo (2015), Traspadini (2007), Korol (2016) e CEPIS (2008), serviram de bases epistêmicas à nossa fundamentação sobre a educação popular como práxis nos territórios em que vivem/atuam/convivem os/as trabalhadores/as, a partir da realidade tal qual ela – primeiro – se apresenta, para nossa posterior condição de reflexão sobre o real vivido (TRASPADINI, 2016). Em outras palavras, a educação popular como práxis militante, como “educação transgressora” na forma-conteúdo de ação dos sujeitos em seus territórios (HOOKS, 2013).

No processo formativo do grupo, recuperou-se a trajetória histórica da educação popular enquanto marco político reflexivo da América Latina para expor às novas gerações - que vêm do popular mas não necessariamente estudam sobre sua realidade -, do que se trata ao debater e atuar no referencial da educação popular. Suas origens, como demonstra Cepis (2008), se confundem com as da própria conformação invasora sobre América Latina, tendo como raízes violentas o *etnocídio*, o *genocídio* e o *memoricídio* (BÁEZ, 2010; TRASPADINI, 2018). Múltiplas foram/são as formas de resistências das classes populares antes/depois das independências formais dos países latino-americanos, bem como múltiplas serão as apreensões sobre o popular, sua tomada de consciência e suas lutas de resistências no continente.

Esse movimento contínuo de resistência, define a educação popular sempre no plural no que se refere às experiências das lutas sociais na América Latina. A experiência dos camponeses, dos povos originários, dos povos indígenas contemporâneos, dos grupos quilombolas e dos/as trabalhadores/as contemporâneos/as que, na luta pela sobrevivência, insistem em inovar em meio à exclusão social concreta. Herdeira das resistências indígenas, africanas e camponesas, a educação popular consolida-se, de fato, durante os períodos desenvolvimentistas (1930-1960) e de transição

¹¹ A partir de um processo de Cooperação Técnica entre a UNILA e a UFES em que a docente responsável pela proposta de execução junto ao Departamento de Ciências Sociais efetivaria dita construção.

da ditadura-redemocratização (1960-1980) (TRASPADINI, 2016), na diversidade da luta social da América Latina do século XX. Desta forma, foram vitais na América Latina, as práxis dos movimentos que atuavam na luta pela terra, as ações dos Partidos Comunistas e, não menos importante, o protagonismo dos setores progressistas da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação, que reivindicavam uma educação contra-hegemônica, embasada no desejo de construção do “poder popular” (PALUDO, 2015).

O OBEPAL, ao estudar a complexidade que encerra esse tema, tomou partido – no sentido do ato político – ao afirmar a educação popular como processo, movimento dialético inserido em uma práxis político-pedagógica. Portanto, como ação-reflexiva que tem como ponto de partida o real vivido e como referência a superação do mesmo a partir do real pensado. Nossa construção demarca o método marxiano (MARX, 2008), o materialismo histórico dialético, como ponto de referência a partir do qual entendemos como funciona a sociedade com vistas a criar outros processos, projetos societários antagônicos ao mesmo. Para o OBEPAL, a educação popular se estrutura, como uma referência epistêmico-política sobre a centralidade da formação na consolidação de uma outra consciência, para além da hegemônica mercantil, para a classe trabalhadora.¹²

Para esse movimento dialógico-dialético sobre a educação popular foram feitas pontes epistêmicas entre autores clássicos latino-americanos da educação e as referências marxianas no método de análise: Marx (2008; 2013), bell hooks (2013), Paulo Freire (1987), Conceição Paludo (2015), Claudia Korol (2016), Traspadini (2007; 2018). As categorias fundantes do método de trabalho de base do OBEPAL são: *educação, trabalho, território e beleza*. Mediadas pelo fundamento cotidiano particular na América Latina das questões raciais, de gênero e de classe.

A categoria *educação* é determinada como um ato político, processo de tradução, reconstrução, reprodução e (re)criação do conhecimento, é um instrumento que possui intencionalidade e torna comum o saber de um grupo (CEPIS, 2008).

Como afirma Brandão (2007), ninguém escapa da educação, todos estão constantemente aprendendo e ensinando, não está presente somente na escola, afinal, são

¹²Três são os princípios organizativos do grupo: 1. O estudo e o rigor no método de análise e no método do trabalho de base: encontros semanais de estudo sobre educação popular, mundo do trabalho, conflitos e outras temáticas; 2. A práxis: vinculação real entre ensino-pesquisa-extensão, a partir do reconhecimento de ações populares em diversos territórios da Grande Vitória e; 3. O trabalho coletivo: produção coletiva de conhecimento a partir do exercício sistemático de produção de sínteses de estudos, organicidades e planejamentos.

variadas as suas formas e seus modelos. “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.” (BRANDÃO, 2007, p. 7). Na sociedade de classes não existe educação a favor de todos. “Uma educação transformadora, só pode ficar contra quem se beneficia de uma situação de dominação e se coloca a favor de quem é prejudicado por ela. Ao ser conservadora, estará a favor dos grupos beneficiados com sua manutenção.” (CEPIS, 2008, p. 11). Nos termos de Brandão: “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

A categoria *trabalho* é concebida como processo inerente à condição humana, constructo do nosso ser social diferente das demais espécies (ENGELS, 1990; MARX, 2013). Mas, dado o estrutural processo desigual e combinado do sistema metabólico do capital, fundamenta-se no estranhamento, na exteriorização e no não pertencimento ao ser, dado que se transforma trabalho alienado, força de trabalho negociada como compra-venda no mercado (MARX, 2013). Na particularidade da América Latina, a superexploração apresenta-se como processo inerente à contínua transferência de valor das economias que integram de forma dependente o processo imperialista das economias centrais. Condição que sustenta a dependência como a forma *sui generis* do capitalismo latino-americano (MARINI, 2011).

A categoria *território*, por sua vez, é definida por Santos (2007) não apenas como a conjunção dos sistemas naturais e os sistemas de coisas, mas sim como “território usado”: “o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e do exercício da vida” (SANTOS, 2007, p. 14). Já Galeano, em “Espelhos” (2008), reivindica a *beleza* como fundamento do sentido ontocriativo humano, frente a era de compra e venda mercantil da vida. Paulo Freire, também herdeiro da estética da beleza como princípio ontocriativo sustenta que é no ato educativo que o sujeito tem a potencialidade ativa de ver sua autonomia negada ou revelada. A beleza é assim fundamento educativo, princípio dialógico, para uma educação não destrutiva com o mundo e os demais seres. Mas não a beleza mercantil e sim a beleza inerente a construção coletiva verdadeiramente justa e socialmente incluyente (FREIRE, 1996).

Ao entrelaçar essas quatro categorias âncoras do nosso processo de práxis, partimos para conhecer as experiências nos territórios ditos periféricos na região de Vitória, cujos nascimentos estão diretamente relacionados ao modelo de desenvolvimento urbano industrial dos anos 1960 no Espírito Santo (ES) (ANDREATTA, 1987; MATTEDI, 2013).¹³

1.2. Um retrato sócio-histórico da região de São Pedro

A Região de São Pedro¹⁴ localiza-se na baía noroeste de Vitória e engloba 10 bairros: São Pedro, Comdusa, Santos Reis, Ilha das Caieiras, Santo André, Redenção, São José, Conquista, Resistência e Nova Palestina. Segundo a Prefeitura de Vitória a região é a sétima mais populosa, oitava em área territorial (3.606 km²) e terceira em densidade demográfica (9.359 hab/km²). Possui 33.746 habitantes, 9.954 domicílios e uma renda média de R\$ 508,84: é classificada como economicamente a mais “carente” da capital.¹⁵

Sua ocupação ocorre entre as décadas de 1960-70, como resultado histórico do modelo de industrialização e urbanização ocorrido no ES de forma tardia após a erradicação da política do café, ante os adventos das duas guerras mundiais e a grande depressão ocorridos no período de 1914 a 1945 (ROCHA; MORANDI, 2012). Uma das características desta região foi a força das lutas sociais manifestas nas ocupações urbanas decorrentes do universo do mundo do trabalho dos construtores dos portos e da siderúrgica, além do contínuo êxodo rural presente na nova política de desenvolvimento urbano industrial (SIQUEIRA, 2009). Cabe destacar que esta região, ao se apresentar como uma alternativa de vida para os/as construtores do desenvolvimento e ao mesmo tempo condenados da terra, serviu de fonte de duas necessidades vitais básicas: o alimento e a moradia. O paradoxo é que o alimento era oriundo tanto do lixão que ali existia como do mangue na pesca, e as habitações, em grande parte, foram construídas como palafitas antes do território ser aterrado.

É neste “anel” para onde convergem todos aqueles considerados trabalhadores desempregados ou mal remunerados, trazendo consigo os resultados de um

¹³ Foram visitadas as seguintes experiências: “Projeto Emparedes” (Sto. Antônio), o “Núcleo Afro Odomodê” (Morro do Quadro) e o “Varal Agência de Comunicação” (Itararé). Tais imersões, somadas aos estudos paulatinamente desenvolvidos, foram fundamentais para a escolha do território da atuação do grupo em 2019: a Região de São Pedro.

¹⁴ Atualmente, o município de Vitória está dividido em nove regiões administrativas, sendo elas: Centro, Santo Antônio, Jucutuquara, Maruípe, Praia do Canto, Goiabeiras, São Pedro, Jardim Camburi e Jardim da Penha. A região de São Pedro é a administrativa 7.

¹⁵ Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_7/regiao7d.asp>. Acesso em 18 de novembro de 2019.

modelo de desenvolvimento que os relegou à miséria, o não direito à assistência, à educação e à saúde públicas, além do estigma de residirem no que tornou-se chavão definir como “lugar de toda pobreza”¹⁶. Em contraponto a tal concepção, que permanece no imaginário de muitos/as capixabas até os dias de hoje, São Pedro revelou-se ao OBEPAL como “lugar de toda beleza”, isto é, como um território marcado pela memória-história das resistências, pelas cores, pelos saberes e sabores populares. Ao partir da troca de experiências com os projetos assentados em diversos territórios de Vitória, relacioná-los com nossos estudos sistemáticos, elegemos, na parceria com a Secretaria de Educação de Vitória, Coordenação de EJA, São Pedro como nosso território de atuação em 2019.

2. A EMEF Neusa Nunes Gonçalves (NNG) e sua EJA

A EMEF Neusa Nunes Gonçalves (EMEF NNG) foi inaugurada em dezembro de 1995 em Nova Palestina e leva o nome da professora de Educação Física e atleta Neusa Nunes Gonçalves¹⁷, homenagem realizada pela comunidade, pelos/as funcionários/as da escola e também por seu irmão Júlio Cesar Nunes Gonçalves, primeiro diretor desta EMEF. Sua construção dá-se pela necessidade de realocação de um espaço definitivo para a Escola de Primeiro Grau Nova Palestina, localizada no antigo canteiro de obras da construtora Norbert Odebrecht, as margens da Rodovia Serafim Derenzi. Em 1996 a escola passou a funcionar com 12 turmas, de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Já em 1997 a escola passa a ofertar o “Ensino Noturno Regular” e, atualmente, trabalha com a modalidade de “Educação de Jovens e Adultos” (EJA) para todas as turmas do noturno.¹⁸

Hoje, a escola possui 817 estudantes matriculados/as no ensino regular e 185 na EJA, sendo a última o foco principal deste trabalho.¹⁹ Dos/as estudantes da EJA NNG, 54,5% são mulheres e 45,5% são homens; 80,5% se autodeclaram negros/as (pretos/as e pardos/as) e 19,5% brancos/as. A faixa etária dos/as estudantes é bem heterogênea: 47% dos/as estudantes da EJA possuem entre 15 a 20 anos, 17% entre 21 a 28 anos e 36%

¹⁶ Tal nomenclatura difundiu-se principalmente através do livro de Amylton de Almeida e Henrique Gobbi, chamado “O Lugar de Toda a Pobreza” (1983) e do documentário homônimo, também de Amylton Almeida, produzido pela Rede Gazeta em 1983.

¹⁷ Disponível em: <<http://emefnng-bibliotecafontedosaber.blogspot.com/2012/03/quem-foi-neusa-nunes-goncalves.html>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

¹⁸ O domínio municipal é responsável pela EJA correspondente ao Ensino Fundamental regular, sendo dividido em: 1º segmento (1º ao 5º ano regular) e 2º segmento (6º ao 9º ano regular).

¹⁹ Dados retirados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) do município de Vitória/ES.

possuem 29 anos ou mais. Para além da heterogeneidade, um outro fenómeno que pode ser observado na EMEF-NNG²⁰, é o da “juvenilização”, a presença de estudantes cada vez mais jovens na modalidade²¹. Conhecer a realidade da EMEF-NNG, do território em que a mesma está inserida e seguir com o rigor nos estudos que fundamentam a práxis da educação popular, nos permitiu a consolidação do projeto que apresentaremos a seguir: “Das raízes do mangue...”.

3. O projeto “Das raízes do mangue...”

O objetivo principal do projeto foi o de contribuir na formação da consciência dos trabalhadores que estudam na modalidade EJA-EMEF-NNG sobre os vários elementos que compõem a perspectiva do mundo do trabalho e do meio ambiente no qual estão inseridos (o mangue). Mais especificamente, o projeto visava conformar um plano de trabalho conjunto entre a Escola Neusa Nunes Gonçalves, o OBEPAL e diversos sujeitos do território de São Pedro que contribuíssem na produção de novas práticas sociais-culturais-ambientais na região. Para dar vida a dita proposição, o grupo ateve-se a possibilidade de movimentar o currículo a partir da centralidade da vida cotidiana dos sujeitos em seus territórios. Nesse sentido, foram construídas oficinas psicossociais (para os e as estudantes) e formação de formadores (para os e as docentes). Ao todo foram realizados seis ciclos de oficinas psicossociais e cinco ciclos de formação de formadores, com o movimento de: estudo – prática – reflexão coletiva²².

3.1. As oficinas psicossociais²³

Tabela 1. Ciclos de oficinas psicossociais desenvolvidas em 2019

²⁰ Conferir Cossetini e Dola (s/ data).

²¹ Os fatores para tal fenómeno são diversos, destacando-se a evasão/desistência do ensino regular, provocada desde a defasagem idade/série, até a necessidade concreta do trabalho por parte dos/as estudantes.

²² Para cada ciclo de oficinas foram desenvolvidos instrumentos de sistematização da atividade, sínteses de conteúdos, arquivo de imagens com suas respectivas listas de presenças, escutas ativas da comunidade escolar e, posteriormente, ficha e debate de avaliação da atividade, tanto com os/asicineiras convidadas/os, como com o próprio OBEPAL. O objetivo é entender a processualidade e se vincular a mesma tendo como centralidade o rigor no método de reflexão (MHD) e no método de trabalho de base (a dialogicidade contínua).

²³ As oficinas psicossociais foram direcionadas para os/as estudantes e variaram de ciclo para ciclo, alternando assim sua organicidade e seus objetivos, a partir das próprias necessidades que se apresentavam no ambiente escolar, na dialogicidade contínua entre OBEPAL-docentes-discentes, mas sempre ancoradas nas categorias-chave – educação popular, trabalho, território e beleza – e os princípios organizativos do OBEPAL. É importante ressaltar também a continuidade do estudo prévio às oficinas, tanto por parte das integrantes do OBEPAL quanto pelos/as oficineiros/as responsáveis, bem como a necessidade de considerar a heterogeneidade da EJA.

CICLOS	OFICINAS PSICOSSOCIAIS OFERTADAS
Primeiro ciclo (23, 24 e 25/04)	Leitura de imagens; Teatros e danças em conexão; Desenho e poesia; Artesanato; Cineclube; Corpos e saberes: germinação.
Segundo ciclo (18 e 19/06)	Oficina de imagens.
Terceiro ciclo (30 e 31/07)	Artesanato: retratos de uma vida; Artesanato: Aprendendo o caminho dos nós-sos para criar novas possibilidades; Arte e memória: customização de cadernos de memórias e histórias; Cultura popular e reciclagem: a produção de instrumentos a partir da riqueza do manguê; Percussão: ritmos, resistência e negritude na relação com o Samba.
Quarto ciclo (18 e 19/09)	Intervenção no cotidiano e no currículo através das imagens latino-americanas
Quinto ciclo (30/10)	América Latina: sabores e saberes
Sexto ciclo (27/11)	América Latina: sabores e saberes II

Fonte: produção própria, a partir dos relatórios cedidos pelo OBEPAL.

O primeiro ciclo contou com seis oficinas (tabela 1), e foram trabalhados: 1. Memória e história dos/as estudantes e, uma vez ofertado para a turma do 1º segmento (alfabetização), exercitou-se a escrita; 2. Utilização do Teatro do Oprimido para a desmercantilização do corpo; 3. Debates de assuntos múltiplos, como o racismo, a violência contra mulher, entre outros, a partir de letras de RAP e poesias, culminando em um caderno de poesias produzidos pelos/as estudantes; 4. Ensino de técnicas do macramê e técnicas variadas para a produção de colares, chaveiros, etc. 5. Exibição de filmes e curtas diversos com o intuito de estimular as discussões, estabelecendo um espaço de escuta e troca sensível entre os participantes e 6. Uso dos movimentos do corpo, análise de diferentes músicas e rodas de conversa com os/as alunos/as.

Como processo de aprendizagem pedagógica, o segundo ciclo deu um giro epistêmico, com o intuito de diagnosticar a percepção da comunidade escolar sobre as múltiplas possibilidades de um trabalho como este. Dessa forma, deu-se centralidade ao estudo das imagens – tendo como principais referência o “trabalho”, o território, e as desigualdades entre os bairros de Vitória – e a escuta sobre como os e as educandas viam

as fotografias trabalhadas em sala. No que tange ao diagnóstico do que é entendido por trabalho, foi sentido comum as atividades domésticas (feitas majoritariamente pelas mulheres) não serem reconhecidas como tal. A relação com o território, por sua vez, apresentou variâncias com as gerações: os/as mais velhos/as recordam bastante das dificuldades da época da ocupação; já os/as mais novos/as relatam experienciar cotidianamente a estigmatização de seus corpos devido o território em que vivem, sintetizado na fala de um estudante como: “um morador de São Pedro não é tratado como um de Jardim da Penha”. A circulação pela cidade de Vitória apareceu principalmente em razão do emprego, ou seja, outros bairros são conhecidos/visitados por esta razão. Por fim, sobre a relação com a escola os resultados foram múltiplos, com destaque para os/as estudantes do primeiro segmento, onde a alfabetização está completamente atrelada com o sentimento de dignidade e de uma vida melhor.²⁴

No terceiro ciclo foram realizadas cinco oficinas. Três destinadas ao artesanato, uma à produção de instrumentos, a partir de materiais reciclados encontrados na beira do mangue e uma sobre a história do samba, com a participação da escola de samba Novo Império de Caratoira. No quarto ciclo foi feita uma indagação epistêmica: como introduzir o tema da América Latina no ambiente escolar, dado o total apagamento da relação direta entre o Brasil e os outros países de língua espanhola? Dessa forma, diferentemente dos ciclos anteriores, foi feito mais um giro epistêmico: permitir que os e as educadoras pensassem a inserção, no conteúdo da aula da semana, de temas latino-americanos.²⁵

Participaram no total desta experiência aproximadamente 80 estudantes da modalidade EJA – em cada ciclo de oficinas – e 12 docentes de forma ativa, além de todas as integrantes do OBEPAL. O resultado foi a culminância na Primeira Feira da Educação Popular de Nova Palestina desenvolvida em dezembro, em que pudemos socializar com a comunidade escolar NNG a processualidade desenvolvida ao longo do ano, em uma grande noite de festividades.

²⁴ “No aprendizado, a interagir, conhecer pessoas, na comunicação, a ser alguém no futuro, em tudo” e “Ter alegria... eu vivia deprimida, a escola significou recomeço... curou a depressão” foram as respostas de duas alunas a questão elaborada no instrumento utilizado para a leitura da imagem: “minha escola me ajuda a?”.

²⁵ Para a realização desta oficina aproveitamos a presença, na UFES, de professores e estudantes de outras nacionalidades da América Latina e os convidamos para desenvolverem conosco os temas relativos a cada um de seus países: Cuba e Chile foram os países do quinto ciclo. Por fim, no sexto, integramos Venezuela, Colômbia e Peru.

3.2. O curso de formação de formadores

O curso “Formação de formadores”²⁶ nasceu do entendimento de que, para a construção de uma nova forma de pensar-fazer educação, é preciso primeiro, entender como pensam os/as próprios/as educadores/as a situação da EJA em que atuam, seus dilemas e possibilidades. Depois, atuar, coletivamente, em um processo de estudos contínuos sobre porque vivemos/como vivemos, com vistas a desenvolver um processo de formação, a partir dos próprios interesses docentes com adesão voluntária ao tema.

Tabela 2. Ciclos de “Formação de formadores” ofertados em 2019

CICLO	TEMÁTICA	PERGUNTA GERADORA	PRINCIPAIS AUTORES/AS	Nº DE PARTICIPANTES
Primeiro ciclo (23/07)	Rompendo depressões e construindo sonhos: o papel do/a educador/a no século XXI	“Quais os impactos das mudanças no mundo do trabalho no papel que a escola cumpre no cotidiano dos/das educadores/as e educandos/as?”	Maria Rita Kehl, Ermínia Maricato e Vera Telles	67
Segundo ciclo (09/08)	O Currículo da EJA: recuperando sentidos a partir das potencialidades do Território – Parte 1	“Quais as principais fraturas vividas no cotidiano da sala de aula na atualidade?”	Roberta Traspadini, Peter McLaren e Bell Hooks	14
Terceiro ciclo (23/08)	O Currículo da EJA: recuperando sentidos a partir das potencialidades do Território – Parte 2	“Em tempos de precarização do trabalho e de desemprego estrutural, qual o papel da escola? E qual o sentido de educação que deve ter primazia?”	Miguel Arroyo e Ricardo Antunes	15
Quarto ciclo (09/11)	A educação popular para além da sala de aula: uma experiência na IV Feira da Reforma Agrária do MST	“Quais as pontes entre a questão agrária e o urbano e sua relação com a nossa prática educativa?”	Roberta Traspadini	11
Sexto ciclo (29/11)	Subsídios teóricos práticos para a organização da Feira Popular de Nova Palestina: trabalho, educação e questão agrária	“Que tipo de centralidade o trabalho ganha no fazer educativo de hoje?”	Milton Santos, Carlos Brandão e Francisco de Oliveira	12

Fonte: produção própria, a partir dos relatórios cedidos pelo OBEPAL.

²⁶Tal curso teve como responsável formal a Mestre em Política Social Máisa Maria Baptista Prates do Amaral.

No primeiro curso de formação as discussões trabalharam as condicionantes das depressões, ocasionadas pelo roubo do tempo: se estamos fraturados/as, como a sala de aula pode ser um espaço de encontros? É nesse sentido também que se desenvolveram o segundo e o terceiro encontros, provocando os/as professores através das leituras de hooks (2013), Peter McLaren (1997), Traspadini (2007), Arroyo (2000) e Antunes (2000). O quarto ciclo, por sua vez, trouxe, além das leituras, a experiência de participar de um momento formativo diferenciado: uma roda de conversa sobre o feminismo camponês popular na IV Feira da Reforma Agrária do MST. Por fim, o quinto ciclo retomou elementos anteriores e deu subsídios teóricos para a organização da I Feira Popular de Nova Palestina, ocorrida em dezembro de 2019.

4. Considerações finais

Este relato de experiência expôs, de forma sucinta, dois anos de trabalho intensos no estudo - na formação - no trabalho de base no território de Nova Palestina realizados pelo OBEPAL. Dita experiência teve como resultado movimentos para dentro do grupo e para fora, na relação com a comunidade de Nova Palestina, mediada pela nossa atuação na EMEF NNG. Para dentro, permitiu que parte das estudantes da Universidade Pública entenda a relação indissociável entre teoria-prática e o papel que cumpre a extensão no exercício de pensar e viver o real concreto a partir de outras particularidades históricas para além de suas próprias vidas. Para fora, gerou, na relação entre a Universidade e a Sociedade, encontros de saberes. Atuar em territórios que são taxados como “perigosos”, “marginais”, e ressignificar usos e costumes a partir de outros processos ontocriativos foi vital para dentro e para fora.

Com base na práxis, afirmamos a educação popular como referência epistêmica viável para o papel que a educação pública superior cumpre na indissociabilidade de seu tripé (ensino-pesquisa-extensão) na educação superior pública. A educação popular como subsídio epistêmico na relação educação-trabalho a partir da centralidade da política pública como direito social. Esta experiência também nos provocou múltiplas reflexões sobre os desafios que ainda temos que superar para, dentro da universidade, impulsionar, o encontro de saberes. Enquanto o conhecimento for compartimentado e as experiências individuais forem superiores às coletivas, continuaremos tornando periféricas ações que podem ser centrais: a indissociabilidade entre a teoria e a ação na realidade concreta dos territórios.

Cabe destacar, a potência dos trabalhos na relação entre Universidade e Sociedade a partir da imersão nos territórios dos sujeitos da classe trabalhadora. Imersão que possibilita, na prática, entender as fragilidades concretas das políticas públicas no plano do desenvolvimento desigual do capital. No caso específico de Nova Palestina, como os dados apontaram, avança o perfil da juventude que deveria estar em escola de tempo regular na EJA, assim como aumentam as taxas de evasão escolares. Um dos pontos de destaques estudados ao longo do projeto foi a forma como o currículo e o conhecimento assentado sobre o controle docente se apresentam como os centros de irradiação do saber na EJA. Sem contar o fato de parte substantiva dos professores residirem fora do bairro em que atuam e se distanciarem, dado o estereótipo criado sobre o território, por uma questão de “sobrevivência” e “não conflitividade”. Esses processos evidenciam a centralidade da Educação Pública como direito social, além de explicitar possibilidades epistêmicas, didáticas e pedagógicas sobre outro sentido para a Escola Pública de Ensino Fundamental em geral e a EJA em particular. A educação popular como referência no encontro de saberes, nos permitiu colocar os sujeitos do território no centro do protagonismo popular a partir do reconhecimento de suas vidas, seus trabalhos, seus sentidos em diálogo com os conteúdos propostos. Assim, este projeto, na sistematização que o abrange, abriu outros horizontes de trabalho nos territórios a partir das demandas dos CRAS²⁷ e das demais células produtoras de políticas públicas como ETSUS²⁸, na intenção de retomar o trabalho de base nos bairros a partir da recuperação da memória e da história desses sujeitos produtores de vida nas regiões.²⁹

5. Referências

ALMEIDA, Amylton; GOBBI, Henrique. **Lugar de toda pobreza**. 2. ed. Vitória: Unigraphic, 1983.

ANDREATTA, Graça. **Na lama prometida a redenção**. São Paulo: O Recado Editora, 1987.

²⁷ Centro de Referência em Assistência Social.

²⁸ Escola Técnica do Sistema Único de Saúde.

²⁹ O CRAS de São Pedro e o ETSUS demandaram uma formação ao OBEPAL a partir da multiplicação dos trabalhos do grupo para dentro e para fora da Universidade. Com o CRAS a demanda veio após uma ação de extensão no curso de Serviço Social junto com docentes do curso de formação em educação popular e território. NO ETSUS a formação irradiou sobre potencialidades da educação popular.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização em uma ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (compiladores). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 261-270.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (compiladores). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 261-270.

BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina**: da conquista à globalização. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20) 49ª reimpressão da 1ª edição.

CEPIS. **Educação Popular e Movimento Popular**. São Paulo: CEPIS, 2008.

COSSETIN, Márcia; DOLLA, Margarete Chimiloski. **A “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos**. S/ data. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (compiladores). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, CLACSO, 2000, p. 35-48.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOROL, Claudia. **Lá educación popular em clave de debate**. Argentina: Otras Voces em Educación, 2016. Disponível em: <<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/84631>>. Acesso em 15 de julho de 2019.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Orgs.). Ruy Mauro Marini: Vida e obra. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: O processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.
- MATTEDI, Ana Paula da Vitória. **Análise da atividade:** criações em Trottoir estrando as noivinhas do Parque Moscoso. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** SP: Boitempo, 2007.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. CEDES [online]**, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago. 2015.
- ROCHA, H. C e MORANDI, A. M. **Cafecultura e grande indústria:** a transição no Espírito Santo (1955-1985). 2ª ed. Vitória: Espírito Santo em Ação, 2012.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: BECKER, Bertha K.; SANTOS, Milton. **Territórios, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SIQUEIRA, Maria da Penha. A questão regional e a dinâmica econômica do Espírito Santo: 1950/1990. **Revistas de História e Estudos Culturais.** 2009, v. 6, nº 4, p. 1-16.
- TELLES, Vera da Silva. Mutações do trabalho e experiência urbana. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. ju 2006, p. 173-195, 2006.
- TRASPADINI, Roberta. **América Latina entre o mundo do capital e o mundo do trabalho.** México: revista pensares y haceres, 2007.
- TRASPADINI, Roberta. Questão agrária e América Latina: breves aportes para um debate urgente. Ver. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 3, 2018, p. 1694-1713.