

## A EJA EM MEIO ÀS PERGUNTAS<sup>1</sup>

### Resumo

O texto que ora está sendo lido é fruto de reflexões teóricas que continuam sendo feitas a fim de culminarem na Dissertação de Mestrado em Educação cujo tema é a formação continuada<sup>2</sup> dirigida a educadores e educadoras atuantes na EJA – educação de jovens e adultos – em um ambiente freireano<sup>3</sup>. Sob a visão teórica da educação popular, procurar-se-á valorizar os teóricos do Sul com o intento de, cada vez mais, 'sulear' nossas reflexões sem, contudo, desconsiderar algumas contribuições do Norte. Dentre os autores referência, destacam-se: Brandão e Streck (2006) na pesquisa participante; Zago (2003) e Kaufmann (2013) na entrevista compreensiva; Fávero (1974 e 2006) e Streck e Esteban (2013) na educação popular, Santos (2005) e Herbert et al (2009) na participação popular – entre outros. Ao final, serão destacados alguns dados já coletados para nossa reflexão. A relevância dessa proposta está em provocar nossa reflexão/contribuição com perguntas às quais chegou-se partindo da revisão de literatura, da retomada bibliográfica e de observações da prática docente.

LEVI NAUTER DE MIRA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

levinauter@hotmail.com

**Palavras-chave:** EJA, Paulo Freire, Educação Popular, Formação Continuada.

- 1 Expresso aqui meu agradecimento à doutoranda Marilene Alves Lemes que fez uma importante leitura crítica deste texto. Obrigado pelos alertas e contribuições.
- 2 É possível, embora não comum, que a nomenclatura seja *formação permanente*. Infiro que a *continuada* tem mais a ver com um plano de governo. Ou seja, enquanto durou a gestão petista houve a *formação continuada*. Atualmente a denominação é outra.
- 3 FREIREANO aqui tem sentido insurgente. A prescrição gramatical dirá *freiriano*. Contudo, faço a opção como sinal de insurgência e pelo respeito tanto ao nome quanto ao desejo de como o próprio educador “achava que deveria ser” (FREIRE, 2007, p. 677). Tenho a impressão de que – em momentos específicos – a gramática *apequena* aquilo que é grande se olhado na perspectiva da História. A história de Freire é grande e, do meu ponto de vista, merece a grandeza de uma palavra que vai, de algum modo, na contramão da regra.

## Introdução

A educação é um campo de disputas. Porque crivada de interesses, é política e, como tal, não permite que fiquemos na dúvida sobre o tipo de educação a ser seguido ou à perseguição de uma pretensa, mas inexistente, neutralidade. É necessário definirmo-nos a fim de clarificar donde emitimos nossa voz. O trabalho de pesquisa que vem sendo elaborado ancora-se na educação popular. Por isso acompanha “o movimento da sociedade” (STRECK, 2013c, p. 356). Ao refletirem sobre a educação popular, Lima e Moreira (2011, p. 18) caracterizam-na como aquela que nega “a neutralidade da educação” e garante “a politização no processo de aprendizagem e produção do conhecimento”. E vão mais além, dizendo que ela “assegura uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos” (Idem). É preciso ter claro, então, que se referir à educação popular como ‘aquela contra-hegemônica’ é desconsiderar uma profundidade histórica que o termo *educação popular* carrega. Afinal, não é apenas contra um poder que se está. Sobretudo, o mais importante é *a favor de quem* estamos quando da utilização do termo. E nesse particular estamos com as camadas populares da sociedade, com os empobrecidos e com os que vivem à margem (LIMA, MOREIRA, 2011). Essa é uma das razões pelas quais pode-se falar em *pedagogias* e não somente *pedagogia*. Mas jamais enquadrá-la em esquemas teóricos fechados. Streck (2013c, p. 363), nesse sentido, demonstra a dinamicidade dessa pedagogia, ao dizer que “a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto”.

Em outras palavras, fica clara a crença na esperança, num ‘inédito viável’ (FREIRE, 2005, p. 108 e 109). Acredita-se ser na educação popular, calcada na realidade cotidiana, e a partir dela que se poderá construir a tão sonhada emancipação do sujeito (Tonet, 2005). Nela repousa a possibilidade de construção social coletiva e nela está o lugar de resistir à hegemonia capitalista (STRECK, ESTEBAN, 2013) que coisifica o homem e a mulher, quiçá em nossos dias ainda mais ela do que ele.

## O cenário e a Educação Popular

Buscando manter a coerência histórica com a educação popular, o intento foi pesquisar um município cujo governo executivo tivesse estreita ligação com algum partido dito de esquerda. Neste contexto chegou-se ao partido que, pelo menos em seus primórdios, foi embrionado dentro de movimentos populares e partindo deles (ver Brandão 2006 e Fávero 2006): o Partido dos Trabalhadores (PT). Nele estava, entre os filiados, o educador Paulo Freire cuja obra passou a ‘sulear’ a concepção de educação daquela legenda partidária. E assim o é até nossos dias. Era necessário, portanto, procurar uma cidade na qual a concepção educativa visasse às seguintes características: educação popular, Paulo Freire como referencial teórico (ou sendo ao menos um deles) e EJA como uma modalidade possível de entrada e continuidade nos estudos. Também se considerou importante verificar *em que medida* o tema da participação popular atravessou, mesmo nas entrelinhas, o diálogo com a comunidade escolar (pais/mães, alunos/alunas, professores/professoras, funcionários/funcionárias).

O município de Gravataí/RS abrangeu as características referidas no parágrafo anterior. Em razão disso foi escolhido como campo empírico e as pesquisas concentrar-se-ão no Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos – CEREJA. Este foi criado a fim de absorver a demanda advinda de outro projeto, *Gravataí 100% Alfabetizada*, que acolhia os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série). O CEREJA passou a dar conta de todo o ensino fundamental – anos iniciais e finais (1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries<sup>4</sup>). Inicialmente, o projeto era realizado em uma escola municipal; posteriormente ampliou-se de tal modo que hoje quatro escolas estão envolvidas. Em geral, a localização fica num ambiente que bem pode ser caracterizado como hostil ou, o que é mais comum, um lugar de vulnerabilidade social. Há outra peculiaridade no CEREJA que o diferencia da simples EJA: nessas quatro escolas o Projeto Político-Pedagógico (PPP) propõe “articular o mundo da vida ao mundo do trabalho” (LEIRIAS, 2012, p. 18).

Um aspecto importante a ser destacado é o viés da participação popular<sup>5</sup>. Os projetos de educação popular precisam ter (e a maioria tem) o horizonte da participação

---

4 A referência aqui é ao ensino fundamental de oito anos.

5 Enquanto nenhuma denominação se denota como abarcadora das demais, temos uma variedade

das pessoas. São elas as maiores interessadas em que suas condições existenciais melhorem. Uma administração pública que visa à democracia e à humanização precisa se *molhar* na realidade (STRECK, 2010; HERBERT, 2009).

Nesse sentido, ao tratar da pesquisa (e, por consequência, do pesquisador) quanto ao refletir sobre os processos participativos e mesmo discutindo os componentes curriculares, Streck (2006, 2009, 2013a, 2013b), em consonância com a perspectiva freireana, observa que somos interdependentes. Nosso inacabamento se ameniza na medida em que nos encontramos com outras pessoas (FREIRE, 1996). É o *nós* e não o *eu* quem tem a capacidade de transformar o inédito em viável (Streck, 20016). No contexto que vimos refletindo, só existe ou existiu demanda de jovens e adultos a partir de uma reunião, de um interesse comum, entre os e as desejanter dessa modalidade. Os documentos publicados pelo município no período de 1997 ao ano de 2011 deixam claro que as escolas tiveram papel relevante ao reunir os diversos segmentos escolares (educadores e funcionário, educandos e responsáveis) com o objetivo de somar forças e reivindicar soluções junto ao executivo municipal. Os congressos municipais de educação foram importantes lugares de discussão cidadã. Ali se demandou, por exemplo, a atual configuração do CEREJA, iniciando com uma escola e, paulatinamente, chegando a quatro.

Seguindo esse raciocínio, o inacabamento também estará no momento de se pensar uma política de formação continuada, seja ela específica aos educadores e educadoras, seja aos demais trabalhadores e trabalhadoras nas unidades escolares. Assim como se almeja a interdisciplinaridade<sup>7</sup> a fim de que, em algum momento, haja uma “parceria” entre os componentes curriculares sobre um determinado assunto, carece-se de uma interdependência no momento de pensar uma formação. A participação de educadores e educadoras, portanto, é fundamental – e que seja tanto quanto possível uma parceria inquieta, que queira renovar, reinventar, buscar caminhos alternativos (SANTOS, 2005; 2007). Que busque um alvo. A ausência dessa parceria pode truncar todo

---

possível. Ei-las: participação popular, participação pública, processos sociais participativos, educação cidadã, pedagogia da participação, entre outras.

6 Sobretudo os capítulos 2 e 6.

7 Nomenclatura que pode variar. Por exemplo, Streck (2013b) chama de *convergências disciplinares*.

um bom objetivo (RIOS, 2006), mas havendo participação aumentam consideravelmente as possibilidades de fruição – é o que aponta Leirias (2012) ao tratar de uma escola no mesmo município onde está localizado o campo empírico dessa pesquisa.

### *Formação Continuada visando à EJA*

Há um número considerável de trabalhos, essencialmente dissertações e teses, tratando da formação continuada de educadores e educadoras de EJA. Limitar-se-á, no entanto, em razão do espaço disponível em caracteres, em três trabalhos de Leôncio Soares cujas reflexões vêm ao encontro do que demonstram os trabalhos acadêmicos. No primeiro deles, (Soares, 2002, p. 201), na introdução, dá-nos um aviso importante:

A educação de jovens e adultos compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos, que não correspondem necessariamente a ações de escolarização. Seus propósitos são múltiplos e ocorrem por meio de iniciativas governamentais e não-governamentais, de universidades, associações, igrejas, entidades empresariais e trabalhadores.

Mais adiante, o autor claramente nos diz qual a opção da EJA; e isso se coaduna com o que está sendo defendido também neste texto, ou seja, uma ligação irremediável com “setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas” (Idem, p. 201). A pesquisa a partir da qual surgiu este artigo, trata a EJA desde duas perspectivas: (1) da educação popular e (2) de uma experiência escolarizada de EJA. Isso significa dizer que o entorno no qual a escola se localiza tem estas características: pobreza financeira e de infraestrutura, alto índice de repetência, uso de benefícios sociais do Estado e vulnerabilidade social. Significa igualmente que, sendo instituição pública, sofre alguns efeitos, como “diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não-profissional ou mesmo de voluntários para desenvolver atividades próprias do setor” (Idem, p. 205). A precariedade da EJA é um fenômeno que pode ser estancado e uma nova visão dessa modalidade pode emergir. Para isso há que se discutir o tipo de educação que se quer para uma determinada comunidade. Apoiado no pensamento de Sylvia Schmelkes<sup>8</sup>, Soares (Idem,

---

8 O texto dessa pesquisadora, *Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina*, foi apresentado no Seminário - Taller Regional "Los Nuevos Desarrollos Curriculares en la

pp. 206-219) aponta quatro categorias a partir das quais o currículo deveria ser discutido: informação, conhecimentos, habilidades e valores. Além disso, necessário é “desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos” (Idem, p. 220).

No segundo trabalho escolhido, Soares (2003) faz apontamentos quanto ao crescimento da demanda na EJA e reflete sobre o quanto a academia forma docentes preparados para atuar nessa modalidade. O resultado não é nada bom, “é irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos” (Soares, 2003, p. 127). Uma das entrevistadas na pesquisa disse ser o salário tão baixo que em vez de atrair os e as profissionais mais competentes atrai os mais necessitados. Diante de uma realidade não agradável, Soares (p. 133) como que grita:

Como se dá, então, na realidade, a inserção desses profissionais no mercado de trabalho? Até que ponto a conclusão do curso de Pedagogia, com habilitação em EJA, contribui para uma inserção profissional no campo da educação?

Fiquemos com esse questionamento enquanto prosseguimos verificando outras pesquisas que são comentadas pelo professor Soares. Ele cita, por exemplo, alguns temas debatidos em Belo Horizonte, Contagem e Betim: a violência no noturno, o termo ou a categoria juventude, o mundo do trabalho; o como distribuir os alunos e alunas na sala de aula (idade, nível de conhecimento ou algum outro histórico).

Avançando na reflexão sobre a formação dos e das educadoras, o terceiro trabalho de Soares (2008) traz um dado do INEP demonstrando que apenas 1,59% dos cursos de pedagogia habilitam em EJA (p. 87). Os poucos cursos também indicam – numa avaliação feita especificamente na UFMG – que o próprio curso parecia não ser tão valorizado assim. “Que eu me lembre, não tinha muita motivação e informação...”, disse uma entrevistada (p. 93). Outra ponderação dos entrevistados foi a falta de concurso público específico na área de EJA, ou seja, isso não acontecendo resta a boa vontade dos necessitados – como vimos antes. Talvez porque historicamente a EJA esteja atrelada a atraso e a idade irregular isso explique a tendência (quase regra) ao aligeiramento na escolarização. Em consequência, com essa visão parece permitir que “o profissional que

---

Educación com Jóvenes y Adultos en América Latina”, 21 a 26 jan. 1996, Nuevo León, México.

nela atua não precisa de preparação longa, aprofundada e específica” (SOARES, 2008, p. 97).

Rios (2006), ao pesquisar a formação continuada proposta pela SMEC<sup>9</sup> de Salvador/BA e a prática de sala de aula do corpo docente da EJA, adverte que se por um lado ficou clara a discrepância existente entre a formação e a prática, por outro, não foi menos discrepante saber-se que o projeto de formação daquele município não tinha como ponto de partida as necessidades do próprio coletivo docente. Ao contrário, diz-nos Rios, objetivava “o desenvolvimento do sistema educativo e não o desenvolvimento da profissão docente” (p. 52). Talvez isso explique (mas não justifique) algumas falas do tipo “Ah! Eu só sei alfabetizar assim” (p. 119), ou outra: “eu estou fazendo de tudo para ensinar, mas se você não quer...[...] Também já passou do tempo de aprender mesmo. Não tem jeito...” (p. 120)<sup>10</sup>. A autora afirma, com base nos depoimentos de educadores e educadoras que uma das professoras formadoras, “embora apresentasse o discurso de professor reflexivo, não demonstrava isso na sua prática”; os professores, por sua vez, indagavam, indignados: “de novo a Secretaria chega com mais um pacote pronto? Eu não fui consultada” (RIOS, 2006, p. 18). Que mais indagações poderiam ser feitas? O estranho aqui seria um resultado diferente daquilo que aconteceu, a saber, a avaliação de todo o corpo docente, bem como dos gestores da educação que aparecem no trabalho de Rios chegam à mesma conclusão: embora tenha sido importante, não significou avanços na prática cotidiana das escolas (pp.141-144).

### *Atualidade de Paulo Freire*

Igualmente em razão do espaço, a atualidade de Paulo Freire terá uma reflexão a fim de ao menos sabermos de alguns lugares que tratam desse tema. Logo, de modo algum se esgota o tema aqui. Começa-se citando um importante evento itinerante que ocorre anualmente no estado do Rio Grande do Sul, desde 1998<sup>11</sup>: o Fórum de Estudos

---

9 Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

10 Os sinais de pontuação estão assim na dissertação original.

11 O primeiro ocorreu na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Neste ano, o evento será na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

Leituras de Paulo Freire. Inegavelmente, há dezesseis anos a atualidade freireana é apresentada e lembrada aos participantes.

Não se pode deixar de citar o Colóquio Internacional Paulo Freire que ocorre anualmente no mês de setembro na UFPE, Recife/PE<sup>12</sup>, local que também acolhe a Cátedra Paulo Freire, atualmente coordenada pela professora Eliete Santiago.

Uma obra importante que trata da mesma atualidade chama-se *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*<sup>13</sup>. Nela contribuições dos maiores estudiosos do pensamento freireano no Brasil se fazem presentes. Para além disso, há também contribuições vindas da Alemanha, Argentina, Bélgica, Equador, Espanha, Estados Unidos e Noruega.

Importantíssima e didática contribuição pode-se ter no trabalho do professor Fávero (2007, 2011). Em seus artigos, o professor da UFF vai discorrendo, com certa cronologia, sobre os períodos de escrita, bem como dos produtos finais (os livros) de Freire. Cita ainda o Chile e a Guiné-Bissau como países que acolheram os trabalhos do importante educador brasileiro. Por fim, Fávero ainda sugere-nos algumas alternativas de como ler a obra e/ou o pensamento de Paulo Freire. Sugere-se que, acessando a revista “e-curriculum” sejam lidos todos os autores que lá prestam uma homenagem a Paulo e dão a nós, estudantes, boas lições para referenciar (e até reverenciar) um dos nossos maiores educadores. Um livro que, embora não trate diretamente da atualidade de Freire, traz um bom estudo sobre toda a teoria freireana, nominando toda a obra, falando do exílio e do retorno do educador ao Brasil e de seu envolvimento com a academia é a *Paulo Freire*, de Beisiegel (2010)<sup>14</sup>. Certamente ficaram obras das quais comentar. Aqui o espaço tem a finalidade de dizer sobre um estudo que está em andamento cujo educação se denomina freireana.

---

12 Em 2014 ocorre a IX edição.

13 Obra organizada por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, e publicada em 2001 pela Editora UNESP.

14 Disponível também no sítio [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)

## Juvenilização ou rejuvenescimento da EJA

O tema da juvenilização (CARVALHO, 2010) ou do rejuvenescimento (BRUNEL, 2006) da EJA vem sendo motivo de preocupação há algum tempo, embora os trabalhos não estejam acompanhando essas preocupações. Brunel (2006, p. 10) caracteriza esses jovens:

...são mais jovens, muitos pararam há pouco de estudar, são recém-egressos do ensino regular e a maioria possui um histórico de repetências. (...) como eles mesmos dizem: “professora, eu era a mais alta da turma” ou “professora, só tinha criança na minha sala...” [...] muitos destes alunos apresentam problemas de indisciplina no ambiente escolar...

Apesar de seu trabalho centrar-se no ensino médio, facilmente conseguimos como que adaptar ao ensino fundamental também. Analisando, por exemplo, a fala de alguns professores entrevistados, Brunel (2004) revela “o descompromisso do sistema, principalmente no que se refere ao ensino público, com a população que passa dos 14 anos e que não concluiu o ensino fundamental”. Neste caso, o aluno é “jogado para algum outro espaço que ofereça educação de jovens e adultos” (p. 20). a autora denuncia as dificuldades pelas quais os educandos e educandas têm de passar, trazendo à tona rótulos negativos que a sociedade, a mídia e até a própria comunidade escolar impõem sobre os educandos (p. 22). Um cenário assustador é traçado no primeiro capítulo que não poupa a ninguém pelo possível fracasso de alguns educandos. Estes não são ouvidos, na mesma medida em que professores também sofrem desse problema por estarem submetidos a “equipes diretivas autoritárias, imediatistas, e, no caso do ensino privado, muitas com caráter somente empresarial” (p. 23).

Ao propor alternativas, Brunel (2004) vai também deixando-nos a par da complexidade existente na EJA. Além da variada faixa-etária e a conseqüente multiplicidade de visões de mundo, o professor precisa se desdobrar entre uma postura afetiva, generosa e uma atitude que nem beire o autoritarismo nem chegue perto da licenciosidade (pp. 47-91). Uma resolução perpassa ainda pelo leiaute<sup>15</sup> das salas de aula, pela inovação dos professores em seus conteúdos (p. 33), bem como pela própria

---

15 Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras, organizado por Evanildo Bechara. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

valorização dessa modalidade, às vezes considerada como de segunda classe – tanto por educadores quanto por educandos (p. 90).

Carvalho (2010), ao tratar dos jovens na EJA, aproxima-se de Brunel (2004) ao nominar a principal característica desses e dessas estudantes: histórico de repetência e evasão escolar (CARVALHO, 2010, p. 64).

Este universo de compreensão da juventude como uma construção social significa entendê-la com base na realidade social existente, isto é, a partir dos contextos nos quais esta inscrita, envolvendo a diversidade que a constitui, e as normas que configuram tais sociedades. A contemporaneidade tem imposto aos jovens regras de sobrevivência que acabam por tirar de alguns o direito de usufruir sua juventude, impondo-lhes a necessidade do emprego para coexistir em uma sociedade permeada pela oferta de poder: de poder ser, de poder vir a ser, de poder ter e de poder viver. (CARVALHO, 2010, p. 68).

A partir do pensamento de Bordieu, Carvalho fala de duas juventudes. A primeira contempla o direito de estudar, de não ter responsabilidade, direito ao lazer, ao tempo livre, ao sonho. A segunda, ao contrário, insere os jovens na briga por um lugar no mercado de trabalho, na busca por suprirem suas necessidades existenciais, sem tempo para sonhar. E é taxativa: “as duas juventudes evidenciadas por Bourdieu podem ser observadas na EJA, atualmente, pois se nota a presença de jovens que não trabalham, nunca reprovaram no sistema regular de ensino e a presença do jovem que trabalha, que foi excluído do ensino regular” (CARVALHO, 2010, p. 69). Mais adiante Carvalho (id, p. 71) diz-nos:

É nesse cenário social que esta inserida a juventude, o “adulto do amanhã”, onde não se consegue enxergá-los e entendê-los. Desvalorizam-se suas formas de socialização, o que torna a questão contraditória, pois é no bojo da educação ofertada pela escola que o jovem procura meios de melhorar a qualidade de vida<sup>28</sup> e, conseqüentemente, a ascensão social, usufruindo bens produzidos socialmente. E neste espaço que ele procura construir e afirmar-se como ser social.

E assim Roseli Carvalho segue com seu trabalho demonstrando a discrepância entre uma teoria que vislumbra o jovem como sujeito e uma prática que faz dele e dela meros figurantes e, sobremaneira, dependentes – acriticamente – do mercado de trabalho.

Note-se que a dissertação da qual este texto é “filho” tem muita reflexão a fazer e, na medida do possível, trazer ao debate alguma contribuição.

### **Problematizações**

É com base nesse cabedal temático que se vem estudando sobre a EJA, pretendendo compreender o produto final de um período de formação. O município de Gravataí/RS foi governado pelo PT de 1997 até 2011. Nesse período, os professores que trabalharam na EJA passaram por sistemáticas formações. Na efervescência dos congressos municipais de educação daquele município (1997, 2003 e 2007), autoridades vieram com o intento de, por assim dizermos, dar as linhas gerais da nova visão de educação, a freireana. Assim, estiveram Moacir Gadotti, Celso Vasconcellos, Vitor Paro, Afonso Scocuglia, Danilo Streck, Gaudêncio Frigotto, Balduino Andreola, entre outros. A educação pública municipal gravataiense, se não possuía um ideário educacional, passava a ter um viés contra-hegemônico. Instalava-se a concepção freireana, ou seja, uma educação popular.

A pesquisa na qual estão inseridos os temas abordados neste texto busca responder à seguinte questão: *“passados três anos de uma formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Gravataí/RS, como está a prática pedagógica que se dizia freireana? O que da mobilização da participação popular ainda persiste?”*

O título dado a este texto, *A EJA em meio às perguntas*, tem a ver com perguntas que vão surgindo na medida em que se avança nas leituras dos trabalhos que temos à disposição sobre o tema. Exemplificando. Lá pelos anos 1930, 1940 a educação de adultos surge como uma espécie de se ‘recuperar o tempo perdido’. Adiante, parece haver uma lógica parecida, ou seja, que aqueles que não tiveram tempo hábil ou não se alfabetizaram na idade certa tenham, agora já adultos, uma nova oportunidade. Nesses termos, a EJA não parece a continuidade daquilo que não deu certo?

Será possível uma convivência tenha condições de produzir relações de companheirismo, cumplicidade, diálogo, entre outros aspectos importantes para construir a aprendizagem de ambos? O desafio intergeracional, neste caso, não estará

gigante? Entre pessoas de 50 anos de idade acompanhados de jovens de 15, 16 anos? Os interesses são os mesmos? Como a gente prepara para o mundo do trabalho sendo contra-hegemônico?

Uma educação que se quer emancipatória, popular e com suas raízes firmadas nas concepções do Sul não pode prescindir no mínimo dessas interrogações. Que tal?

### *Dados para reflexão*<sup>16</sup>

Uma providência importante, primária e indispensável foi verificar a documentação que caracteriza a escola. No município de Gravataí, ao longo do governo petista, ocorreram três congressos de educação. Nele, por assim dizermos, foram dadas as linhas gerais, a cosmovisão educativa daquele partido. Interessante notarmos, no entanto que é no 2º Congresso que os conceitos de educação ficam mais claros e até evidentes. O evento foi dividido em três eixos temáticos<sup>17</sup>. No segundo estão registradas as bases do que se entendeu como democracia na escola: a participação da comunidade escolar, entendida como os segmentos pais/mães, educandos/educandas, educadores/educadoras e funcionários/funcionárias – a partir da criação do conselho escolar; a construção coletiva do regimento escolar; a confecção também coletiva dos planos de estudos (entendido por alguns como conteúdos mínimos) e a importante feitura do projeto político-pedagógico (PPP).

Para este trabalho se analisou os PPPs das quatro escolas que possuem CEREJA. Além disso, o livro que se constituiu de base para a reflexão um tanto mais crítica: *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, organizado por Veiga (2002). A autora diz-nos claramente que o PPP, uma vez elaborado, deve dizer “o que temos intenção de fazer, de realizar” (p. 12). Reforça-nos a ideia da construção coletiva e a superação de conflitos, competições internas, corporativismos e autoritarismos. Mais adiante, algo importante: “seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação

---

16 Para essa seção, foram fundamentais as contribuições de quatro colegas das escolas que estão sendo pesquisadas. Meu profundo agradecimento à Andréia, à Mara, à Rosa e à Zélia.

17 Eixo 1 – Gestão democrática do ensino; Eixo 2 – Construção do conhecimento; Eixo 3 – Formação continuada e valorização profissional.

Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola” (VEIGA, 2002, p. 15).

O Eixo 2, ao conceituar construção do conhecimento, observa que “os fazeres pedagógicos no âmbito da Gestão Democrática correspondem ao exercício pleno da cidadania, abordando conceitos como solidariedade, participação, criticidade, resgate cultural, construção coletiva e respeito às diferenças” (SMED, 2003, p. 31). O livro de Veiga (2002) citado anteriormente parece ter sido bem seguido no que tange à definição geral do interesse das escolas. As quatro que são matéria desse estudo tiveram como linha gera o conceito do Eixo 2 também há pouco citado. No entanto, fizeram as suas interpretações, o que resultou interessante. Vejamos.

#### Escola 1

“Objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, contribuindo para o formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Assim, propõe ser uma Escola de qualidade, democrática, participativa, ser um espaço cultural e de socialização preparando os educandos para o exercício da cidadania”

Embora não saibamos de qual sucesso (para quê?, para quem?, por quê?) está-se falando, tendemos a considerar importante que a escola faça um esforço para chegar pelo menos na segunda parte de suas intenções.

#### Escola 2

“Busca trabalhar para o exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais democrática e menos excludente. (...) A concepção adotada pela escola observada é a Tendência Progressista Libertadora, buscando desenvolver o crítico social, a construção do conhecimento e o desenvolvimento consciente da cidadania.”

Essa escola vai um pouco mais fundo, observando existir uma sociedade que exclui e que não agrada ao corpo diretivo, docente e, tendo-se em conta que o projeto educativo deve ter sido construído por todos os segmentos da comunidade, aos pais e mães de alunos e alunas. O documento dessa escola deixa aparecer Paulo Freire quando propõe a conscientização, quando fala de construção do conhecimento, além de uma

visão política que se coaduna com a educação popular ao referir-se a uma 'tendência progressista libertadora'.

### Escola 3

“...visa desenvolver nos alunos o conhecimento, a criatividade, a consciência planetária, estimulando-os no exercício da autonomia, da ética, da responsabilidade social, da solidariedade e da valorização da vida, formando assim, cidadãos conscientes, críticos, reflexivos e responsáveis na construção de um mundo mais digno, humano e solidário.”

Evidencia-se igualmente conceitos freireanos como conscientização, autonomia, ética e valorização da vida. A escola 3 inclui ainda um tema pertinente de nosso tempo, não raras vezes esquecido: a consciência planetária. Na verdade a escola parece ter feito uma minuciosa escolha de palavras que, desdobradas, pode gerar um bom leque de opções temáticas de trabalho.

### Escola 4

“...tem por filosofia o desenvolvimento das aprendizagens, a construção do conhecimento e a formação do aluno criativo e transformador, respeitando as diferenças de cada um. (...) através das ações dialéticas, democráticas e do exercício consciente da cidadania num contexto sócio-político-cultural.”

A novidade nessa escola está em registrar o respeito às diferenças, bem como a dialética nas discussões.

Pensando no título deste artigo, questões parecem inevitáveis: quais os desafios dessas escolas para que efetivamente possam cumprir com suas visões de educação? O que será que elas entendem como educação popular num contexto excludente, que não respeita a diferença nem tampouco se importa com a conscientização? Que obras podem ser lidas para se aproximarem de suas filosofias educativas? Como se fazerem formações continuadas que efetivamente tragam resultados?

Como vimos, as quatro escolas de CEREJA propõem uma educação diferenciada. Delas, no entanto, apenas duas claramente citam Paulo Freire como um de seus referenciais. Uma destas faz referência explícita à *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2006). Referindo-se ao CEREJA, duas informações são importantes e aparecem nos PPPs.

A primeira diz respeito à nomenclatura Etapa<sup>18</sup> que substitui Série. A segunda é quanto à função de Articulador Cultural. Apenas o CEREJA possui esse profissional e, nas palavras do PPP de uma das escolas, consiste em:

“O articulador cultural é um professor que fará a mediação e articulação das ações da Escola, fortalecendo vínculos entre a escola, a comunidade e a mantenedora, promovendo atividades de cunho cultural, ambiental, habitacional entre outras, priorizando o crescimento cidadão da comunidade escolar.”

Inexplicavelmente as escolas deixaram de expor a riqueza avaliativa no CEREJA. Para esta modalidade apenas dizem que, no geral, “é um processo contínuo, formativo e participativo” (como nesse trecho do PPP de uma das escolas analisadas). Os documentos da Prefeitura, nesse quesito, parecem ir mais fundo na proposição ao dizerem que “é parte do processo ensino-aprendizagem e deve ser organizada numa perspectiva emancipatória de forma individual e coletiva” (SMED, 2003, p. 32). Observações feitas em algumas das escolas comprovam que a riqueza é maior do que simplesmente dar o modo como são feitas.

Consideremos um fechamento provisório de texto a partir de questões que insistem em não querer calar: por que as riquezas de uma prática não cabem no papel? E em cabendo, por que não são expostas? Seria algum receio de expô-las?

---

18 O Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos (CEREJA) se organiza por etapas (etapas I, II, III, IV, V e VI). As etapas I e II trabalham com alfabetização e pós- alfabetização (correspondem ao 1º a 5º ano do Ens. Fundamental de 9 anos) através de ensino globalizado. A partir da etapa III o ensino é organizado por áreas de conhecimento: Linguagem, Corpo e Expressão, Ciências / Matemática e Sócio Histórica. Os temas transversais perpassam todas as áreas do conhecimento.

## Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. *A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Roseli Vaz. *A JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. Orientadora Maria Antonia de Souza. Curitiba, 2010. Disponível em <[http://tede.utp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=327](http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=327) e [http://tede.utp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=328](http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=328)> . Acesso em julho/2013.

FÁVERO, Osmar. *Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra*. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 3, dez/2011. [Edição especial de aniversário de Paulo Freire] Disponível em : <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7589> Acesso em fevereiro/2014.

\_\_\_\_\_, Osmar. *O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade*. Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n.0, pp. 39-44, ago/2007.

\_\_\_\_\_, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_, Osmar. *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: Graal, 1974.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Entrevista*. Revista Contrapontos (Univali), Itajaí, v. 7, n. 3, pp. 671-687, set. - dez., 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERBERT, Sérgio Pedro et al. *Participação e práticas educativas: a construção coletiva do conhecimento*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis/RJ: Vozes; Maceió/AL: Edufal, 2013.

LEIRIAS, Claudia Martins. *Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS, 2012.

LIMA, Gisania Carla de; MOREIRA, Orlandil de Lima. *A dimensão educativa da participação e os desafios para a educação popular*. In SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; MACHADO, Aline Maria Batista (Orgs.). *Educação popular, práxis pedagógica e cidadania*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

RIOS, Clara Maria Almeida. *Educação de Jovens e Adultos no Município de Salvador: relação entre a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a prática docente*. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SMED. Secretaria Municipal de Educação de Gravataí. *Anais do 2º Congresso Municipal de Educação*. Gravataí/RS, dezembro, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

\_\_\_\_\_, Leôncio. *A formação do educador de jovens e adultos* (pp. 121- 141). In SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, Leôncio. *O educador de jovens e adultos e sua formação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, pp. 83 – 100, jun/2008.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_, Danilo R. *Pesquisa (ação) participante e convergências disciplinares*. Civitas Revista de Ciências Sociais, vol. 13, nº 3, Porto Alegre, pp. 477 – 495, set./dez, 2013b.

\_\_\_\_\_, Danilo R. *Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular*. In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013c.

\_\_\_\_\_, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_, Danilo R. *A pedagogia entre as ausências e emergências: ação educativa e (re)criação do público*. In HERBERT, Sérgio Pedro et al. *Participação e práticas educativas: a construção coletiva do conhecimento*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_, Danilo. *Educação popular e pesquisa participante: a construção de um método*. In STRECK, Danilo et al.. *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo (II)*. Brasília: Líber Livros Editora, 2010, p. 171-197.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas/SP: 2002.

ZAGO, Nadir et al. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 287-309.