

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARIA FÁTIMA DA FONSECA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA FREIREANA:
revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema - São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Maria Fátima da Fonseca

A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana:
revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema - São Paulo

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Saul.

SÃO PAULO

2009

ERRATA

No **Resumo**:

Incluir em palavras-chave: Currículo.

In the **Abstract**:

Add to key-words: Curriculum.

Em **Referências Bibliográficas**, p. 96 e 97:

Onde se lê:

FREIRE, Paulo. (2007). **Educação e mudança**. 30^a. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Leia-se:

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Onde se lê:

_____. (2006a) **Educação como prática de liberdade**. 29^a. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Leia-se:

_____. **Educação como prática de liberdade**. 29^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

Onde se lê:

_____. (2006b) **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. Ed. – São Paulo: Cortez Editora. (Coleção Questões da nossa época, v. 13)

Leia-se:

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. Ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2006b. (Coleção Questões da nossa época, v. 13)

Onde se lê:

_____. (2004) **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Leia-se:

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Onde se lê:

_____. (2001) **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro.

Leia-se:

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

Onde se lê:

_____. (1995a) **A educação na cidade.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora.

Leia-se:

_____. **A educação na cidade.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995a.

Onde se lê:

_____. (1995b) **Política e educação:** ensaios. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora. (Coleção Questões da nossa época, v. 23).

Leia-se:

_____. **Política e educação:** ensaios. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995b. (Coleção Questões da nossa época, v. 23).

Onde se lê:

_____. (1995c) **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 6ª. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água.

Leia-se:

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 6ª. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995c.

Onde se lê:

_____. (1994) **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leia-se:

_____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Onde se lê:

_____. (1992) **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leia-se:

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Onde se lê:

_____. (1985) **Pedagogia do Oprimido.** 14^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leia-se:

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 14^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Onde se lê:

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. (2003a) **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra.

Leia-se:

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

Banca Examinadora:

Professora Doutora Ana Maria Saul

Professora Doutora Lúcia Helena Lodi

Professor Doutor Mário Sérgio Cortella

À minha prima, Adriana (in memorian)

Aos meus pais, Euclides e Sebastiana, com muito amor e carinho.

À minha irmã por, no passado, ter sido uma grande inspiração para este projeto.

Aos meus sobrinhos sempre amados, Lucas e Pedro.

A meu companheiro Edgar, pelo incentivo, apoio, compreensão, carinho e, principalmente, pelo bom humor sempre presente e tão necessário.

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Maria Saul,

pela oportunidade em participar da pesquisa coletiva da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP e pelas orientações tão importantes para a realização desse trabalho.

À professora Lúcia Helena Lodi,

por suas contribuições significativas para o avanço desse trabalho e por sua disponibilidade.

Ao professor Mário Sérgio Cortella,

meu professor, desde a graduação, a quem agradeço as valiosas contribuições durante a qualificação que possibilitaram a tomada de importantes decisões quanto à finalização desse trabalho.

À equipe e aos alunos da Escola Municipal Santa Rita, em especial, às professoras Ereneide, Margarida, Shirley e à coordenadora Gilvane,

pela acolhida e pela disponibilidade em contribuir para a pesquisa.

Ao grupo de pesquisadores de Diadema,

pela acolhida e pelas contribuições, em especial, João, Elenir e Patrícia.

Aos amigos e amigas,

que conheci, durante as disciplinas realizadas, e com quem dividi muitas angústias, dúvidas e também conquistas, em especial Isabel, Isabelle e Bia.

À equipe do CEDAC, em particular, Paula, Sandra e Roberta,

por todo apoio e compreensão nesse processo.

Ao professor José Cléber de Freitas,

pela excelente revisão do texto e pela paciência na realização do trabalho.

À CAPES,

pelo incentivo e apoio financeiro que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

A todos aqueles que, de alguma forma, participaram direta ou indiretamente desse trabalho.

Maria Fátima da Fonseca

A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana:

revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema, São Paulo

RESUMO

Esta dissertação de mestrado integra a pesquisa cumulativa, de abrangência nacional, desenvolvida sob a responsabilidade da Cátedra Paulo Freire, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenada pela Professora Dra. Ana Maria Saul, denominada *A presença de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90*. Essa pesquisa tem o objetivo de analisar a influência e a contribuição do pensamento freireano nos sistemas públicos de ensino no Brasil.

O objetivo central deste trabalho, aqui apresentado, consiste em investigar como os referenciais de Paulo Freire, especificamente a dialogicidade, o saber de experiência feito, a vocação para o “ser mais”, permeiam a prática educativa da Educação de Jovens e Adultos do município de Diadema, SP.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando-se dos procedimentos de análise de documentos e pesquisa de campo, por meio de observação e realização de entrevistas.

Os temas organizadores que serviram de referência para análise dos resultados foram construídos a partir do referencial teórico de Paulo Freire. São os seguintes: a sala de aula como um espaço para o diálogo; a valorização do “saber de experiência feito” dos educandos e a vocação para o “ser mais” como princípio de uma proposta educativa.

A interpretação e a análise dos resultados demonstram que as categorias freireanas definidas estão sendo concretizadas nas práticas da Educação de Jovens e Adultos do município de Diadema/SP e que as condições para se reinventar esta educação estão dadas, em um processo permanente de repensar e refazer, criando e inovando, a cada dia. Isto não significa, entretanto, que todos os problemas estejam equacionados, mas que há o compromisso de se fazer uma educação pública com qualidade social que possa contribuir para a construção de um mundo em que todos sejam, de fato, cidadãos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Diadema.

Maria Fátima da Fonseca

**The Education of Young Adults and Adults from the freireana perspective:
revisiting the experience developed in Diadema City, São Paulo**

ABSTRACT

This Master's dissertation integrates the cumulative research, within national reach, developed under the responsibility of Paulo Freire's Cathedra, from São Paulo Pontificia Universidade Católica (Catholic Pontifical University), coordinated by Professor Dr. Ana Maria Saul, denominated *The presence of Paulo Freire in Brazilian Education: analysis of public systems teaching, since the 90's*. This research has the objective of analyzing the influence and contribution of freireano's thoughts in the Brazilian public teaching.

The central objective of this work, herein presented, consists in investigating how Paulo Freire's referential, specifically the dialogism, "the experience based knowledge", the vocation for the "be-more", permeate the educational practice of Young Adults and Adults Education in Diadema City, São Paulo.

A qualitative approach was chosen, using the analyses procedures of documents and field research, through observation and interviews.

The organizer themes, which worked as a reference for the results analyses, were built from Paulo Freire's theoretical reference. They are the following: the classroom as a place for dialogue; the valorization of the learners' "experience based knowledge" and the vocation for the "be-more" as a principle of an educational proposal.

The results analysis and interpretation show that the defined freireanas' categories have been concretized in the Education of Young Adults and Adults practices in Diadema City/SP and that the conditions for reinventing this education are given, in a permanent process of rethinking and reinventing, creating and innovating, day after day. This does not mean, however, that all problems are equated, but that there is a commitment for making a public education with social quality, which can contribute with the construction of a world where everybody is, indeed, a citizen.

Key words: Young Adults and Adults Education, Paulo Freire, Diadema.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 01 |
| Capítulo I - A opção metodológica em educação: princípios e definições..... | 09 |
| 1. A abordagem qualitativa da pesquisa..... | 14 |
| 2. O uso da metodologia de estudo de caso na pesquisa..... | 15 |
| 3. O papel do pesquisador nas pesquisas qualitativas..... | 16 |
| 4. Apontamentos sobre o método utilizado na pesquisa..... | 18 |
| 5. A Cátedra Paulo Freire como espaço de leitura coletiva da obra freireana..... | 19 |
| Capítulo II - Os referenciais freireanos na Educação de Jovens e Adultos..... | 21 |
| 1. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos..... | 22 |
| 1.1. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular..... | 24 |
| 1.2. O método Paulo Freire..... | 26 |
| 2. Referenciais Freireanos para a Educação de Jovens e Adultos..... | 30 |
| 2.1. O diálogo na concepção freireana..... | 31 |
| 2.2. A importância do saber de experiência feito..... | 33 |
| 2.3. O “Ser mais” como vocação do ser humano..... | 36 |
| Capítulo III - Cenários da pesquisa de campo e seus contextos..... | 39 |
| 1. As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um breve histórico..... | 40 |
| 2. Diadema e sua história..... | 44 |
| 2.1. Aspectos econômicos e políticos..... | 46 |
| 2.2. Aspectos educacionais e culturais..... | 54 |
| 3. A Educação de Jovens e Adultos em Diadema..... | 65 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1. A Escola Municipal do Jardim Santa Rita..... | 67 |
| 3.2. Os sujeitos da pesquisa..... | 69 |
| Capítulo IV - Resultados da pesquisa de campo..... | 71 |
| 1. A sala de aula como um espaço para o diálogo..... | 73 |
| 2. A valorização do “saber de experiência feito” dos educandos..... | 78 |
| 3. A vocação para o “Ser mais” como princípio de uma proposta educativa..... | 83 |
| Considerações Finais..... | 88 |
| Referências Bibliográficas..... | 95 |
| Apêndice | |

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como educadora, tenho observado e estudado diversos aspectos das políticas públicas de educação e, em especial, das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, em que atuei, por mais de dez anos, como professora e orientadora pedagógica.

Situo-me entre aquelas pessoas que consideram absolutamente fundamental pensar a construção de um projeto nacional de desenvolvimento para o país, projeto esse que tenha a educação como uma das questões essenciais. Como Paulo Freire assinala o compromisso do educador com a transformação da situação educacional do país (1995a: 21):

Não me parece possível a nenhum educador ou educadora que assuma a responsabilidade de coordenar trabalhos de uma Secretaria de Educação, não importa de que cidade ou estado, escapar ao desafio dos déficits que a educação brasileira experimenta. De um lado, o quantitativo; do outro, o qualitativo.

O fato de ter atuado em diferentes modalidades de educação voltadas para o atendimento a jovens e adultos me possibilitou ter contato com as mais diversas realidades, com seus problemas, dificuldades, mas também com seus avanços e possibilidades.

Primeiramente, trabalhei durante seis anos em uma escola do SESI¹, em Diadema, município que faz parte da região metropolitana de São Paulo, com jovens e adultos. Este sempre foi um trabalho inquietante, instigante e desafiador. Atuar com esses educandos² levou-me, em muitos momentos, a ter a convicção de que estava contribuindo para melhorar suas vidas, não só por lhes estar “transmitindo” conhecimentos, mas, sobretudo, por procurar fazer com que nossa relação pedagógica acontecesse de maneira dialógica e emancipatória. Naquele momento, ainda não tinha bastante clareza do como conscientemente praticá-la.

¹ SESI - Serviço Social da Indústria.

² Estou optando por utilizar o gênero masculino simplesmente por uma questão de fluidez no texto, desejando que homens e mulheres se sintam representados nas reflexões apresentadas ao longo de todo este trabalho.

Outras vezes, entretanto, me sentia impotente diante de tantas questões trazidas por aqueles educandos com os quais eu convivía todas as noites e, aos poucos, conhecia mais sobre a sua realidade e percebia quanto eram diferentes nossos mundos, dentro de um mesmo mundo. Cada vez mais tinha a certeza de que esta realidade não poderia ser ignorada na minha prática pedagógica.

Deixei de trabalhar na escola do SESI, quando fui aprovada em um concurso para orientadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo, município este também situado na região metropolitana de São Paulo. Lá, por minha opção, fui atuar na seção de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Com este novo trabalho, na função de técnica da secretaria, tive de enfrentar outros desafios, pois estava assumindo a tarefa de pensar e efetivar uma política pública de EJA e responsabilizar-me diretamente pela formação dos professores que atuavam nos programas, destinados aos jovens e adultos, da prefeitura: MOVA e PROMAC³. A convivência direta com os educandos proporcionou-me muitas aprendizagens que, certamente, orientariam o trabalho a ser realizado na Secretaria.

Se as relações com os educandos eram desafiadoras, o mesmo acontecia na relação com outros educadores e, ainda mais, na relação com a própria proposta da política local de educação.

Em todo este período, paralelamente, vivenciei, em momentos diferentes, outras experiências profissionais em educação, tais como professora da 1ª série (atual 2º ano) do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo, como orientadora educacional em uma escola particular e conselheira tutelar. Embora tenha exercido diversos outros papéis direta ou indiretamente ligados à educação, a minha atuação na EJA foi a mais contínua e permanente.

Com certeza, as ideias de Paulo Freire têm um papel fundamental nesta minha trajetória e no meu apreço e interesse pelo trabalho com jovens e adultos. Isto porque fiz o curso de Pedagogia na PUC/SP e, apesar de não ter sido sua aluna, tive vários professores e professoras⁴ que alimentavam as aulas com as suas ideias.

³ MOVA - Movimento de Alfabetização; PROMAC - Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania. Havia também o TELECURSO 2000, realizado por meio de uma parceria entre SESI e Prefeitura. Neste caso, o trabalho se limitava a acompanhamento e avaliação do trabalho realizado, indicando, sempre que necessário, ações a serem realizadas tanto em relação ao atendimento da demanda como, àquelas relacionadas a questões pedagógicas que percebíamos, quando do acompanhamento das aulas.

⁴ Mário Sérgio Cortella, Fernando Almeida, Maria Stela Graciani, entre outros.

Neste período também (1990-1993), Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME), na Prefeitura de São Paulo/SP, na gestão 1989-1992 da Prefeita Luiza Erundina, então do PT - Partido dos Trabalhadores. Foi nesse contexto que tive contato com a proposta de trabalho do MOVA, que estava sendo implementada na cidade de São Paulo. Meu encantamento pelo trabalho com pessoas jovens e adultas aconteceu e, junto com ele, uma admiração ainda maior por Paulo Freire.

Assim, fazer esta pesquisa tem um sabor especial de reencontro com Paulo Freire, com a PUC e hoje, também, com a Educação de Jovens e Adultos.

Venho de experiências em Educação de Jovens e Adultos (EJA) que têm como parâmetro de organização o sistema escolar regular. São propostas que tentam reproduzir as práticas do ensino regular e que pouco ou nada dialogam com as práticas da educação popular sobre as quais falarei posteriormente.

No meu dia a dia, convivi com práticas de educadores que refletiam, muitas vezes, inconscientemente, ideias e preconceitos de uma educação conservadora, tradicional. Assim, para além da realidade dos meus educandos, passei a conhecer também a realidade das práticas pedagógicas na EJA que estavam permeadas pelas questões que abaixo procuro sintetizar:

- A Educação de Jovens e Adultos como um processo fragmentado e descontínuo, em que a maioria dos alunos não chega a concluir a 4ª série do Ensino Fundamental, o que dirá a 8ª série⁵.

- A Educação de Jovens e Adultos como uma oportunidade e não como um direito – assim, o olhar para estes alunos fica restrito às suas carências escolares e o atendimento educacional caracterizado quase como um “favor”, uma “segunda oportunidade”, além da que já lhe foi oferecida: o direito ao ensino fundamental, em idade apropriada, ou seja, dos seis aos quatorze anos. Como diz Arroyo (2005: 27): *Sem alargar essa estreita visão do direito à educação não sairemos do mesmo lugar: a EJA continuará um tempo de suplência.*

⁵ Baseada nos dados de matrícula, reprovação e evasão da época em que atuei na Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo.

- O conhecimento trabalhado como algo pronto e acabado, limitando-se ao que a escola transmite e desconsiderando os conhecimentos que os alunos trazem das suas trajetórias, dos seus percursos de vida. No caso dos alunos jovens e adultos, esta visão é ainda mais perversa, pois desconsidera todas as aprendizagens e experiências vividas, desconsidera a especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta - e a especificidade dos sujeitos concretos, históricos, que vivenciam esses tempos.

- A ideia de que alguns alunos não aprendem mais ou não são mais capazes de aprender, pois não conseguem “decorar” informações ou realizar atividades propostas pelos professores. Esta questão é sempre colocada como um problema de aprendizagem e, quase nunca, como um problema de ensino. Parafrazeando uma ideia que o professor Mario Sérgio Cortella sempre trabalha em suas aulas e palestras: *em educação atingimos um “crime perfeito”: só há vítimas, não há autores*. Essa situação se torna ainda mais cruel, pois reforça a ideia de fracasso e de culpa que muitos destes educandos já incorporaram.

- *Não se deve “forçar” nos conteúdos, porque estes educandos, jovens e adultos, que, muitas vezes, trabalham o dia todo e já vêm para escola, cansados, não conseguem aprender conteúdos muito difíceis* – trata-se de uma lógica de exclusão, dentro de uma pretensa prática de inclusão que está associada à dádiva da “segunda oportunidade”, em que o suficiente é algo bem limitado, por estar alicerçado em um “quase favor prestado”.

- A transposição de atividades infantilizadas e inadequadas utilizadas com crianças para a Educação de Jovens e Adultos, sem levar em consideração as especificidades dos educandos.

Certamente, poder-se-ia enumerar mais outros questionamentos já colocados por estudiosos preocupados com a Educação de Jovens e Adultos, no entanto, aqui,

busquei ilustrar as minhas inquietações, que marcaram o percurso para chegar a esta pesquisa.

Ao elaborar meu projeto de pesquisa a fim de participar do processo de seleção para o Mestrado, realizei um levantamento da produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986/1998, apresentado pelo estudo *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, coordenado por Sérgio Haddad, em 2000. Dentre os vários temas abordados, Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos despertou minha atenção, pois era o tema que se identificava mais com os meus interesses de estudo e pesquisa. Naquele estudo, este tema se divide em seis subtemas: história da educação de jovens e adultos; políticas públicas recentes de educação de jovens e adultos; alfabetização; centros de estudos supletivos (CES); ensino regular noturno; políticas municipais influenciadas pelo ideário da educação popular.

No item Políticas Públicas recentes, encontram-se estudos focados nos sucessos e fracassos da Educação de Adultos, a partir do confronto dos diversos discursos e práticas político-pedagógicas como no de Peixoto Filho (1994); o estudo de Ragonesi (1990) analisa o fenômeno da evasão nos cursos de educação básica de jovens e adultos, refletindo sobre o papel de democratização ou exclusão destes cursos. Outros estudos estão voltados para análise da evolução das políticas públicas educacionais para jovens e adultos.

A abordagem do tema Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos identificava-se com o meu interesse de pesquisa, pois focava a discussão do atendimento e da qualidade de uma política pública de EJA. A especificidade da minha pesquisa, entretanto, estava na centralidade dos meus estudos nos resultados desta modalidade de ensino, no contexto de uma política municipal de atendimento e sua relação com as práticas educativas cotidianas.

No processo de seleção para o Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a partir de entrevista com a Professora Dra. Ana Maria Saul, coordenadora da Cátedra Paulo Freire, ingressei como participante de um grupo que desenvolvia pesquisa no município de Diadema/SP. Mesmo participando como membro do grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire, mantive a proposta de focar a minha investigação na Educação de Jovens e Adultos. Uma dimensão nova

era acrescida, no sentido de buscar analisar como vinha se desenvolvendo uma proposta de atendimento a essa modalidade de ensino, fundamentada em Paulo Freire, que se implementava no município de Diadema/SP.

Assim, este trabalho, aqui apresentado, integra a pesquisa cumulativa que a Cátedra Paulo Freire vem desenvolvendo sobre a influência do pensamento freireano nos sistemas públicos de ensino no Brasil, denominada: *A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A ANÁLISE DE SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990*, sob a coordenação da Professora Doutora Ana Maria Saul, cujos objetivos são:

- Subsidiar o fazer “político-pedagógico” das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação;
- Identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil;
- Construir um banco de dados sobre diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil, sob a influência do pensamento de Paulo Freire;
- Documentar e publicar os resultados da pesquisa e divulgá-los no site da Cátedra Paulo Freire, de modo a permitir uma consulta permanente e uma interação constante entre os educadores interessados;
- Articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país e do exterior que investigam a influência de Freire na educação e, em especial, nos sistemas públicos de ensino;
- Divulgar os resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais.

Da investigação em Diadema participaram oito pesquisadores⁶, realizando dissertações e teses com temas distintos e que se articulam no bojo da pesquisa mais ampla da Cátedra Paulo Freire. Diferentes unidades escolares foram selecionadas para a coleta de dados, cujas análises contribuirão para um olhar mais integrado da proposta de política pública em educação, nesse município.

O trabalho, aqui apresentado, está organizado em seis capítulos.

No capítulo I, ***A opção metodológica em educação: princípios e definições***, apresento a opção metodológica para a realização da pesquisa e a relação que procuro estabelecer entre esta escolha e os princípios do meu trabalho.

No capítulo II, ***Os referenciais freireanos na Educação de Jovens e Adultos***, explico as categorias de análise selecionadas do pensamento de Paulo Freire que fundamentarão o meu trabalho de leitura e interpretação dos dados coletados.

O capítulo III, ***Cenários da pesquisa de campo e seus contextos***, apresenta um breve histórico das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A segunda parte é fruto da produção coletiva do grupo de pesquisadores da Cátedra Paulo Freire que têm como foco a política educacional do município de Diadema/SP. Assim, trata-se de um texto comum a todos os trabalhos, com pequenas adequações, de acordo com o tema específico de cada um dos pesquisadores. A terceira parte faz um levantamento histórico da Educação de Jovens e Adultos no município de Diadema/SP. Por último, é apresentada a unidade

⁶ Denise Regina da Costa Aguiar, pesquisa: A contribuição da pedagogia freireana na implantação dos ciclos da infância numa escola do município de Diadema/SP.

Elenir Aparecida Fantini, pesquisa: Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no município de Diadema/SP.

João Cavallaro Junior, pesquisa: Referenciais freireanos para o ensino da Matemática: um estudo de caso em Diadema/SP.

Patrícia Lima Dubeux Abensur, pesquisa: A força do coletivo na construção curricular.

Simone Fabrini Paulino, pesquisa: Em busca da escola democrática: meios e modos de participação na escola São Vicente - Diadema/SP.

Solange Aparecida de Lima Oliveira, pesquisa: Formação para a participação: perspectivas freireanas para a Educação Infantil no município de Diadema, São Paulo.

Sônia Regina Vieira, pesquisa: Perspectivas freireanas para a formação de educadores: a experiência da formação em Diadema/SP.

escolar onde os dados foram coletados e os sujeitos que participaram deste trabalho.

No capítulo IV, **Resultados da pesquisa de campo**, os dados coletados no processo de pesquisa são apresentados, discutidos e analisados, valendo-me do referencial teórico trabalhado no segundo capítulo.

Por último, nas **Considerações Finais**, busco responder não apenas às questões dessa investigação, mas também apontar os desafios que ainda permanecem na Política Pública de Educação de Jovens e Adultos e levantar novas questões suscitadas no decorrer dessa pesquisa.

CAPÍTULO I

A OPÇÃO METODOLÓGICA EM EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES

Neste capítulo apresento as opções metodológicas e, lembrando Edgar Morin, procuro um caminho que mostre coerência entre a forma e o conteúdo, ou seja, entre o “método e o objeto”. Procuro explicitar qual e como será o olhar, o caminho, a metodologia escolhida para abordar o objeto de estudo aqui, em questão, além de apontar os princípios que orientaram este trabalho.

Diz a lenda que Cezzane falou sobre Monet: *Ele é apenas um olho, mas que olho!*. Esta frase de Cezzane nos faz pensar sobre a escolha da Metodologia e sua importância para um pesquisador, afinal é a metodologia que indica como se vai *olhar* para o objeto de estudo, que caminho este *olhar* vai seguir, com que foco, com que profundidade e com quais técnicas. Assim, Cezzane e Monet, contribuíram significativamente para a Arte, apesar de suas diferentes formas e técnicas.

Não há uma única forma de *olhar* para um objeto que se está analisando ou construindo, assim como não há um único caminho a escolher para se fazer um trabalho de pesquisa.

O pensamento científico trabalha com verdades não definitivas e nem estanques. Assim, um dos pressupostos na análise do pensamento científico é a existência de diferentes olhares sobre o mesmo tema. Cada olhar, cada sentido é construído e inspirado em função de um determinado paradigma.

Compreender isso é essencial, quando se trata de educação - uma ciência humana - ancorada especialmente no pensamento social, e que, conseqüentemente, nunca estará tratando de medidas exatas.

Quando se apresentam ideias e teorias, os cientistas sociais têm sempre buscado apoio em algum postulado enraizado em um sistema de valores que raramente chega a explicações unânimes. E, na educação, não é diferente.

Apoiando-me no pensamento de Boff (1997), de que *todo ponto de vista é a vista de um ponto*, tenho a clareza de que estarei aqui apresentando um olhar possível para este momento, condicionado histórica e socialmente, fundamentado pela reflexão de uma prática, o que não o minimiza, mas sim amplia suas possibilidades:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2004: 39).

Assim, na arte, nas ciências sociais, na engenharia, na política como na educação, a construção de uma metodologia para orientar todo este processo é essencial.

Metodologia e métodos, aqui, são entendidos não como sinônimos, mas como ideias que se complementam. Metodologia entendida, como uma forma de pensar e estudar a realidade social e método como um conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados.

Entende-se que para a realização de uma pesquisa três componentes são essenciais e, se bem integrados, garantem um trabalho de qualidade: pesquisador, conhecimento teórico e metodologia.

O problema a ser pesquisado pode ser explicitado pelas seguintes questões, às quais busco encontrar respostas:

- De que modo os referenciais freireanos são concretizados no cotidiano da prática educativa da Educação de Jovens e Adultos, no município de Diadema?

- Quais são os limites e avanços da experiência de Diadema na construção de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos?

Pode-se dizer, então, que esta pesquisa se inicia com questões e interesses específicos relacionados a uma determinada inserção no real. Como diz Minayo (1994:17): [...] *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.*

O objetivo central desta pesquisa consiste em *investigar como os referenciais de Paulo Freire, especificamente a dialogicidade, o saber de experiência feito, a vocação para “ser mais”, permeiam a prática educativa da Educação de Jovens e Adultos do município de Diadema.*

A partir das questões problematizadoras acima citadas derivaram-se os objetivos específicos:

- Analisar os documentos orientadores da prática pedagógica para identificar os referenciais de Freire;
- Identificar como os professores, que utilizam como subsídio para seu trabalho uma proposta curricular fundamentada num referencial freireano, constroem sua prática educativa;
- Investigar como as categorias definidas para análise se concretizam no cotidiano da prática educativa.

A obra de Paulo Freire, com sua visão de mundo e de educação, é uma referência na história do pensamento educacional. Por isso, tem suscitado inúmeros pesquisadores e estudiosos, no cenário nacional e internacional, a se interessarem em estudar as suas ideias. No entanto, às vezes, a partir de leituras parciais de suas concepções, cometeram-se equívocos de interpretação e análise.

Assim, estudar Paulo Freire coloca o constante desafio de buscar sempre mais, para se evitar a superficialidade e *adentrar as tão bem tecidas linhas dos conhecimentos produzidos por Paulo Freire*, como alerta a Professora Ana Maria Saul, durante as aulas na Cátedra.

Paulo Freire nos deixou uma obra concisa, ao mesmo tempo, extensa na profundidade de seus conceitos tão bem articulados, que fica difícil discerni-los uns dos outros. Isto revela uma intensa coerência das suas ideias, demonstrada também nas suas vivências.

Para realizar este estudo a partir dos referenciais freireanos, participar da Cátedra Paulo Freire, como comentarei adiante, durante praticamente todo o tempo de realização da pesquisa, foi de extrema importância.

Isto possibilitou um aprofundamento nos estudos de suas ideias, particularmente as desenvolvidas em *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, que considero fundamentais para uma compreensão mais ampla do seu pensamento, sem deixar de estudar várias outras obras igualmente importantes.

Para a realização deste trabalho foi necessário definir as categorias do pensamento de Freire que norteariam a pesquisa, considerando, porém, as

preocupações expostas acima e assumindo a responsabilidade de utilizá-las de forma a preservar a amplitude que possuem dentro do contexto do seu pensamento.

Por categoria entende-se um agrupamento de ideias ou expressões em torno de um conceito, que seja capaz de dar conta de todas as relações que o envolvem (Minayo, 1994: 70).

As categorias definidas não são formulações elaboradas especificamente para este trabalho, mas foram definidas a partir de conceitos importantes da obra de Paulo Freire. Possuem, assim, um caráter mais geral e abstrato.

O critério utilizado para a definição dessas categorias foi a maior relação de algumas ideias de Freire com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, foram selecionadas as seguintes categorias:

- dialogicidade - uma das categorias centrais para uma proposta de educação humanista-libertadora em Freire (Zitkoski, 2008). O diálogo é uma questão central no pensamento de Paulo Freire, não um diálogo qualquer ou uma pura conversa, mas sim um diálogo verdadeiro, um ato cognoscente, como prática da liberdade;

- saber de experiência feito - categoria que estabelece relação direta com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, como conceitua Freire (2006), trata-se do saber da realidade prática, ou seja, todo saber que estes educandos e educandas construíram, ao longo de suas histórias e experiências de vida;

- vocação para o “ser mais” - a permanente procura, curiosidade do ser humano no conhecimento de si mesmo e do mundo é a vocação para o “ser mais”. Esta vocação se afirma na possibilidade de educação do ser humano. O retorno de jovens e adultos à escola está associado à vocação para o “ser mais” do ser humano.

A escolha dessas três categorias⁷ não foi uma decisão simples, mas tornou-se necessária, uma vez que, considerando os limites para um trabalho de conclusão de Mestrado e a riqueza do pensamento freireano, seria impossível imaginar uma análise séria e responsável sem delimitar o olhar.

Afinal, todo projeto de pesquisa está permeado por escolhas do pesquisador que vão desde a sua opção pelo tema a ser estudado, pelo referencial teórico, pela

⁷ Que aqui estão apenas apresentadas e serão trabalhadas com maior profundidade no Capítulo II – Os referenciais freireanos na Educação de Jovens e Adultos.

metodologia, entre outras questões, até a conclusão do trabalho. Não é possível imaginar que o pesquisador mantenha uma neutralidade frente à investigação, mesmo porque o conhecimento científico é sempre histórico e socialmente condicionado. Assim, por mais que a objetividade seja uma meta, não se pode desconhecer a presença da subjetividade. Por outro lado, a sensibilidade no pesquisar é uma dimensão primordial, como destaca Chizzotti (2005: 82) alguns cuidados que se deve tomar para não se perder a visão do todo:

Ele [o pesquisador] deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

A partir da explicitação dos objetivos dessa pesquisa, das questões problematizadoras e das categorias de análise, a seguir, são apresentadas as definições do ponto de vista metodológico.

1. A Abordagem Qualitativa da pesquisa

Para conseguir atingir os objetivos delineados para esta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, entendendo que esta vai além daquilo que pode ser quantificado, concentrando-se, principalmente no que não pode ser quantificado, o que possibilita encontrar respostas a questões muito particulares. Minayo (1994: 22) a define da seguinte forma:

a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Com esta afirmação, entretanto, não está se defendendo que dados quantitativos e dados qualitativos não possam fazer parte de uma mesma pesquisa, afinal eles não são opostos, e sim complementares. Mesmo alguns autores que trabalham com a pesquisa qualitativa admitem a interação entre métodos

qualitativos e quantitativos por razões suplementares, complementares, informativas, de desenvolvimento, entre outras. (Strauss e Corbin, 1998).

Assim, neste tipo de análise, alguns dados podem ser quantificados ou qualitativamente quantificados, mas, de uma forma geral, sua abordagem é interpretativa.

A escolha por esta abordagem justifica-se pelo fato de que ela pode possibilitar uma maior compreensão da multiplicidade de fenômenos que estão relacionados diretamente ao objeto em estudo, na perspectiva de um pensamento social.

2. O uso da metodologia de estudo de caso na pesquisa

Há muitas possibilidades e caminhos para fazer pesquisa com abordagem qualitativa. Este trabalho utilizará a metodologia de estudo de caso, por ser o caminho indicado para as pesquisas que fazem parte do projeto maior de investigação da Cátedra Paulo Freire, conforme já mencionado.

O caso a ser estudado por vários dos pesquisadores que integram esta proposta de pesquisa é o município de Diadema/SP. A razão fundamental para a definição deste município como foco da pesquisa coletiva foi a proposta da política pública municipal de educação, sob várias administrações, estar referenciada no pensamento de Paulo Freire. Este, para a Cátedra, é o diferencial que justifica a definição do município para a realização da pesquisa nas mais diversas áreas.

A metodologia de estudo de caso assim se coloca como adequada, pois segundo André (2003: 51) [...] *se quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia de estudo de caso se faz ideal.*

Outro destaque importante é a preocupação do grupo de pesquisadores da Cátedra não com os resultados apresentados, mas, principalmente, com o que está ocorrendo na experiência de Diadema. Não que os resultados não sejam importantes e nem possam ser explicitados aqui, mas porque o interesse em estudar o que está acontecendo no município de Diadema tem o objetivo principal de poder

servir como referência para tantos outros municípios que queiram optar por estabelecer uma política pública de educação, utilizando-se dos referenciais freireanos.

Cada um dos pesquisadores, que fazem parte da pesquisa da Cátedra e que estão estudando o município de Diadema/SP, definiu um tema específico e desenvolveu sua investigação em uma ou mais escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Diadema. O critério para a determinação das escolas foi o fato de se apresentarem como boas experiências na implementação das políticas públicas relacionadas a cada tema estudado.

Desta forma, os pesquisadores, em sua maioria, focam o seu trabalho no acompanhamento e análise de uma única escola, porém, como se trata de várias pesquisas, será possível chegar a uma amplitude maior da política pública de educação em Diadema, em diversas áreas e temas, o que permitirá um olhar mais amplo com relação às influências do pensamento de Paulo Freire em suas ações.

Essas pesquisas complementares resultarão em uma análise mais densa dessa proposta de política pública, uma vez que os resultados apresentarão diferentes olhares para diferentes pontos, tendo um mesmo referencial teórico.

Conforme André (2003: 56), não se pretende que a reconstrução do real, feito a partir do estudo de caso, seja única e correta, mas que possa contribuir para o desenvolvimento de diferentes representações:

o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes.

3. O papel do pesquisador nas pesquisas qualitativas

Na abordagem qualitativa, especialmente no estudo de caso, o pesquisador tem um papel fundamental. Segundo Chizzotti (2005), ele é a parte fundamental. Neste sentido, André (2003: 61) reforça a importância do pesquisador também nos

estudos de casos, uma vez que ele é o *principal instrumento de coleta e análise de dados*.

Assim, é necessário pensar um pouco mais sobre as qualidades deste pesquisador. Para Strauss e Corbin (2008), o pesquisador precisa manter uma postura objetiva e sensível para a realização da pesquisa qualitativa.

A objetividade que Strauss e Corbin (2008: 54) defendem não é aquela em estado completo e de total controle sobre as variáveis, mas, ao contrário, significa abertura:

disposição para ouvir e 'dar voz' aos informantes, sejam eles pessoas ou organizações. Significa ouvir o que os outros têm a dizer, ver o que os outros fazem e representar isso de forma mais acurada possível.

Não é possível esperar que o pesquisador, ao realizar seu trabalho, deixe de lado seus valores e princípios, os conhecimentos construídos por meio de estudo, pesquisa e atuação profissional e aja com total isenção quanto à coleta e análise dos dados da sua pesquisa. No entanto, é necessário que compreenda as vantagens proporcionadas pela sua condição, por exemplo, na forma imediata de reação às situações, na possibilidade de corrigir erros, de ampliar seus horizontes. Mas, também o contrário é possível e, dessa forma, o que parecia ser vantagem pode transformar-se em desvantagem, ou seja, o pesquisador pode cometer erros no envolver-se demais nas situações ou com as pessoas, entre outros. Assim André (2003: 59) afirma: *Saber lidar, pois, com os prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar*.

A sensibilidade, apontada como uma importante característica por vários autores - André (2003), Strauss e Corbin (2008), entre outros, parece ser o contrapeso da objetividade, importante nos momentos de coleta e de análise dos dados. Para Strauss e Corbin (2008: 56):

Ter sensibilidade significa ter discernimento e ser capaz de dar sentido aos fatos e acontecimentos dos dados. Isto significa ver além do óbvio para descobrir o novo.

Outras características são destacadas por André (2003) que parecem ser bastante complementares e significativas e que ainda não foram citadas, como: tolerância à ambiguidade, ser comunicativo e ter habilidade de expressão escrita.

É importante explicitar essas características, pois buscou-se, durante a realização do trabalho, tê-las sempre presentes como um referencial de atuação.

4. Apontamentos sobre o método utilizado na pesquisa

Considerando todas as definições, decisões e considerações anteriormente apresentadas, o trabalho de pesquisa realizado seguiu a seguinte proposta de desenvolvimento:

- pesquisa bibliográfica, visando ao aprofundamento da compreensão das ideias de Paulo Freire e de outros autores, cujos temas de estudo se fizeram necessários à essa pesquisa;

- análise de documentos - utilização de fontes diversas, documentos e informações relativas ao município de Diadema/SP e as políticas públicas de atendimento em Educação de Jovens e Adultos;

- observação participante;

- entrevistas com professores da Escola;

- relatório da análise e interpretação dos dados.

Para coleta e análise dos dados, trabalha-se com a perspectiva de que estas não acontecem separadamente, mas em um processo intenso de idas e vindas, como aponta Chizzotti (2005: 89):

A coleta de dados não é um processo acumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador exterior a realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos.

Considera-se aqui que a análise é a interação entre os pesquisadores e os dados, como aponta Strauss e Corbin (2008). Aqui a teoria tem um papel importante, porém merece bastante cuidado. Conforme aponta André (2003: 47):

é a falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, o que acarreta um verdadeiro divórcio entre o referencial teórico enunciado no princípio do trabalho e o processo de coleta e análise dos dados.

A teoria desempenhará um papel importante, subsidiando as interpretações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles.

Assim, os métodos utilizados deverão dialogar entre si e se complementarem, de forma a garantir uma análise mais plural, mais fidedigna e que contribua efetivamente para os objetivos definidos para este trabalho.

5. A Cátedra Paulo Freire como espaço de leitura coletiva da obra freireana

Uma grande questão que se coloca a todo pesquisador, principalmente aos iniciantes, é o lado solitário deste trabalho. São tantas escolhas a fazer, tantas decisões a tomar, tantos estudos a realizar, que vários são os momentos de incertezas vivenciados ao longo da pesquisa.

O espaço da Cátedra contribui significativamente para a superação desse sentido de “solidão” e de tantas dúvidas e incertezas, pois oportuniza um trabalho coletivo, onde as interações com outros pesquisadores resultam em aprendizagens de diversas ordens, contribuindo para uma percepção de pesquisa como algo muito vivo e presente na vida das pessoas.

A participação, por quatro semestres, neste grupo permitiu o diálogo com as referências em exame nesse trabalho de Mestrado, além de ampliar a articulação com outros referenciais aqui não abordados, mas nem por isso menos importantes. A pesquisa deixa de ser um ritual de “eleitos” para ser parte de um aprofundamento constante de algumas opiniões e de revisão de outras.

Além das categorias definidas para esse trabalho, a possibilidade de aprofundar o conhecimento em relação a outros extratos da obra de Freire, como participação, politicidade, criticidade, entre outros, com certeza contribuem para uma compreensão mais geral de toda a concepção de educação por ele defendida.

A participação na Cátedra configurou um sentido de pluralidade de ideias, pensamentos, estudos como elementos enriquecedores de um processo. Espaços como este são a confirmação de que a obra de Paulo Freire deve ser olhada com sua importância e atualidade, sem que se estabeleça, por isso, qualquer tipo de “endeusamento” ou “dogmatismo”, ideias que seriam totalmente contrárias aos princípios e valores de Freire.

Existem olhares e sentidos diferentes nos quais cada pesquisador se referencia. Mesmo porque o contato da obra com a vida prática que, nos tempos atuais, é cada vez mais multifacetada e complexa, apresenta cotidianamente novos dilemas e conflitos que os pesquisadores serão chamados a responder.

Não há um pensamento único sobre a obra freireana e há muitos desafios relacionados a ela. Dar continuidade ao debate em torno das suas ideias, talvez seja o principal deles, procurando avançar naquilo que ele nos deixou de valiosa contribuição para pensar a educação brasileira.

CAPÍTULO II

OS REFERENCIAIS FREIREANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo o objetivo é explicitar o referencial de Paulo Freire que fundamenta teoricamente esta pesquisa, buscando respostas às questões por ela provocadas.

Faz-se importante ressaltar que este é um grande desafio diante da imensa contribuição de Freire para pensar a educação. São muitas as obras e reflexões, em que princípios, valores e premissas são apontados, retomados, acrescidos e detalhados.

1. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como uma das suas maiores referências o educador Paulo Freire. Com certeza, isso se deve ao fato de Paulo Freire, já na década de 50, propor uma educação de adultos que revolucionava os conceitos e as práticas que predominavam nesta época. Freire defendia que a educação não se limitasse à transmissão de conteúdos, mas que considerasse a realidade dos educandos e que contemplasse, também, as questões de natureza política. Não bastava apenas ler as palavras, era preciso saber ler o mundo.

Ao longo da história da educação, no Brasil, o analfabetismo foi construído socialmente, para atender aos interesses de determinados grupos sociais dominantes. Assim, durante muito tempo em nossa história, como já criticava Darcy Ribeiro, a crise da educação não era apenas uma crise, mas sim um projeto:

(...) a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã falarão por si mesmos. (1986: 33)

Nessa direção apontava uma das premissas do pensamento de Freire. Para ele, a educação, assim como qualquer ciência, não é neutra, mas sim um ato político com intenção, que se faz a favor ou contra determinado grupo social, mesmo que não se tenha consciência disto. Não há neutralidade na educação. Estar neutro em uma sociedade de classes é estar do lado dos mais poderosos e dominadores. A educação pode ser um espaço de reprodução ideológica da classe dominante, se

permeada por uma visão ingênua de mundo. No entanto, pode também ser um espaço de transformação e emancipação, se colocada como um “ato de intervenção no mundo” (Freire, 2004: 109), que reforça o engajamento do cidadão na luta pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Para Freire (1995a) a Educação de Jovens e Adultos vai muito além da aprendizagem da leitura e da escrita. Ela pode possibilitar o desenvolvimento da consciência política dos educandos e deve estar relacionada a uma visão mais global de direitos sociais, favorecendo uma leitura crítica da realidade e assumindo o seu papel como um importante instrumento de cidadania.

Neste sentido, então, é necessária a busca de uma forma crítica de educação, como afirma Freire (2006a), resgatando sua natureza crítica e aliando o ato político ao processo educativo.

A educação, de um modo geral, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, reproduz a ideologia dominante, mas também pode negá-la criticamente, confrontando realidades e discursos ideológicos e socialmente construídos por meio de uma efetiva leitura de mundo. Segundo Freire (2006b), essa leitura é prévia e concomitante ao processo de escolarização de jovens e adultos, possibilitando que os sujeitos exerçam seus direitos de desvelar o mundo.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos nos seus momentos de Alfabetização e Pós-Alfabetização vem permeada pela leitura do mundo e da palavra. Na Alfabetização, processo inicial de aquisição da leitura e escrita, deve-se utilizar temas e/ou palavras significativos às experiências comuns dos educandos, atendendo à curiosidade crítica de cada um. E, na Pós-Alfabetização, ocorre a escrita de textos com a leitura do mundo e da própria realidade de forma cada vez mais desafiadora. Dá-se a continuidade, de maneira aprofundada, no ato de conhecimento, que é também político, comprometido com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura do mundo e da palavra iniciado na alfabetização.

A leitura do mundo, concomitante à leitura da palavra, permite ao sujeito compreender tanto as tramas e amarras da realidade quanto o exercício do seu direito de dizer sua palavra. Essa prerrogativa é, na verdade, um processo de solidariedade entre os sujeitos, em que todos podem dizer sua palavra, bem como

devem escutar a palavra do outro. Em todo o processo educativo o educador deve assumir a ingenuidade dos educandos para juntos superá-la; afinal, nesse processo, todos se educam, pois, como afirma Freire (2006b), ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo.

1.1. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular

A Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva freireana, se torna mais ampla, quando se apresenta como uma expressão da Educação Popular. Não é possível aos educadores pensar em conteúdos que sejam estranhos à cotidianidade dos educandos, pois, quando isto acontece, aproxima-se do que Freire chama na “Pedagogia do Oprimido” de “educação bancária”. Assim, é necessário pensar além dos conteúdos e procedimentos didáticos e aproximar-se do que está acontecendo no meio em que os educandos vivem, na sua comunidade, no seu trabalho, na sua vida. É desta forma que a Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, como coloca Freire (1995b).

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos é um ato de conhecimento, criador e político, em um esforço de leitura do mundo e de leitura da palavra.

A participação crítica e democrática no ato de conhecimento possibilita que os educandos sejam capazes de tomar a História e refazê-la por suas próprias mãos, estando nela presentes e não apenas representados. Nesse processo de refazerem a História, refazem a si próprios. A História passa a ser entendida e vivida como *tempo de possibilidades, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História* (Freire, 1995b: 29). Assim, passa a ser vivenciada e concebida como processo, como construção, que vai se dando a partir das ações de homens e mulheres, sujeitos históricos que participam desta construção. Rompe-se com a ideia de História como algo pronto e acabado.

A Educação de Jovens e Adultos, como todo processo educacional, deve estar a serviço dos oprimidos e da construção da nação, como apontam Freire e Guimarães (2003a), sendo essa educação concebida coletivamente com o grupo de jovens e adultos e não preparada para eles.

É necessário, portanto, ter uma proposta de educação que trate os educandos com respeito e diálogo, atendendo, sobretudo às suas necessidades. Sonhar e viabilizar sonhos são tarefas educativas que todos que atuam na Educação devem assumir.

Esse protagonismo que se sugere para os educandos deve também ser recomendado na relação com os educadores, que não podem ser considerados apenas como “instrumentos” de políticas públicas de educação, sejam elas quais forem.

É verdade que a Educação de Adultos, numa perspectiva de Educação Popular, está intimamente associada à vida e à obra de Paulo Freire (Baquero, 2008: 155). No entanto, cabe ressaltar que suas ideias foram muito além e se tornaram uma referência para toda a educação brasileira, como ele próprio frisou:

Acho que há um equívoco, porque muita gente me tem apenas como um especialista em alfabetização de adultos, o que para mim não seria nenhuma desonra. Mas isso seria limitação, porque eu acho a alfabetização de adultos de uma importância extraordinária, do ponto de vista político e do ponto de vista pedagógico. Mas acontece que não é só isso, entende? A minha preocupação é uma preocupação muito ampla, do ponto de vista de uma teoria da educação, que é também uma teoria política. (Paulo Freire, ao vivo)⁸.

Assim, Freire construiu uma concepção da educação, cujo eixo principal é a ideia do ato político implícito em qualquer prática educativa. Suas ideias contribuem para um repensar desta prática educativa, e, em especial, da prática educativa na Educação de Jovens e Adultos, por terem se dado, neste segmento, suas primeiras experiências na educação.

⁸ Seminário realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, em 1981.

1.2 O método Paulo Freire

Talvez uma questão que tenha contribuído expressivamente para a vinculação das ideias de Paulo Freire, prioritariamente, à Educação de Adultos, foi o amplo debate e veiculação sobre a proposta do Método Paulo Freire.

Todos os conceitos estudados na obra de Freire - ética, diálogo, participação, criticidade, “ser mais”, entre tantos outros - nos mostram que Freire construiu uma concepção de educação e é com esta compreensão sobre sua obra que devemos entender o papel e a importância do Método Paulo Freire.

Afinal, o que é um método? Segundo o dicionário Aurélio, método pode significar: 1. Procedimento organizado que conduz a um certo resultado; 2. Processo ou técnica de ensino; 3. Modo de agir, de proceder; 4. Regularidade e coerência na ação; 5. Tratado elementar.

Dessa forma, não se pode negar que a proposta de Freire para alfabetizar adultos, nos anos 60, era organizada para atingir um resultado; tratava-se de um processo de ensino; apontava um modo de proceder e tinha regularidade e coerência na ação. Sem dúvida nenhuma, trata-se de um “método” no sentido explícito da palavra. Entretanto, vale a pena lembrar que *o ‘método’ foi só a botina que calçaram nos pés para caminhar.* (Brandão, 1984: 15), e aí está a grande diferença.

A proposta de alfabetização de Freire não era simplesmente a aplicação de um método, uma técnica ou uma estratégia. Pelo contrário, nessa prática educativa o essencial eram os princípios e valores que a fundamentavam. Uma ação política, permeada por sua forma de olhar o mundo e o ser humano. Uma ação democrática, dialética posicionada a favor dos educandos e de sua emancipação.

Recuperando um pouco da história da alfabetização, observa-se que, no período em que se desenvolvia o “Método Paulo Freire”, nos anos 60, havia também, no Brasil, a difusão de um método, chamado “misto”, que nada mais era do que o uso da cartilha, baseada em análise e síntese estruturada a partir de um silabário. Este método “misto” era o resultado de uma mistura dos métodos Global e

Fonético⁹, que, naquele momento, eram as grandes referências para se alfabetizar. Este foi um período em que se buscava o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência do fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados.

É também, nos anos 60, que a discussão sobre a alfabetização passa a fazer parte de um debate mais amplo, relacionado à questão do fracasso escolar. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso. São, desse período, as teorias que hoje são denominadas de “teorias do déficit”.

Apenas nos anos 70, inicia-se uma mudança de paradigma, por meio da tentativa de compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

O trabalho de alfabetização de adultos de Paulo Freire, apesar de acontecer no mesmo período da ‘descoberta’ da cartilha no Brasil, não adotava nenhuma cartilha e, mais do que isto, se posicionava contra as cartilhas:

O ‘Método’ nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao propor aos alfabetizandos ‘ler o mundo’ e ‘ler a palavra’, leituras, aliás, como enfatiza Freire, indissociáveis. (GADOTTI, 1996: 40).

Ainda sobre a cartilha, pode-se citar Brandão: *“A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém.”* (1984: 22).

O trabalho realizado a partir do ‘Método Paulo Freire’ utilizava as sílabas sim, no processo de alfabetização, mas em uma proposta bastante diferenciada das cartilhas. As sílabas eram trabalhadas a partir de palavras geradoras que não eram iguais em todos os cantos do país, em que se alfabetizava com esta proposta. Assim, as sílabas que faziam parte das palavras definidas, a partir de uma pesquisa

⁹ O Método Global ou Analítico defendia que o melhor era oferecer ao aluno a totalidade, ou seja, palavras, frases ou pequenos textos, para que ele fizesse uma análise e chegasse às partes, que são as sílabas e letras. O Método Fonético ou Sintético, ao contrário, propunha que o aluno tinha que aprender primeiro as letras e sílabas, e o som das mesmas, para depois chegar a palavras ou frase.

sobre o universo vocabular dos sujeitos que participariam do processo de alfabetização.

O trabalho com as palavras do universo vocabular dos educandos e a possibilidade da criação de novas palavras e temas pelos próprios educandos indicam o caráter dialógico do trabalho que se realizava, uma diferença significativa do trabalho de alfabetização escolar com as cartilhas.

É importante explicitar, aqui, alguns elementos que possam contribuir para uma melhor compreensão do processo de reducionismo do pensamento de Paulo Freire a um método.

O que nos permite chamar este trabalho de Freire de 'Método' é exatamente o fato de ele apontar um jeito de fazer o trabalho de alfabetização, mas uma inovação importante, a meu ver, nesta proposta é exatamente o fato de que nada deve ser rígido, nem impor formas únicas sobre o como fazer. Este 'Método',

não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele. (BRANDÃO, 1984: 68).

As etapas deste 'Método', para que se entenda melhor, são:

1. Levantamento do universo vocabular;
2. Reuniões do círculo de leitura;
3. Trabalho com as fichas de leitura;
4. Seleção de palavras geradoras ou elaboração dos temas geradores;
5. Trabalho com as palavras geradoras ou com os temas geradores.¹⁰

Este processo de alfabetização ocorria em espaços chamados de "círculo de cultura", justamente, porque os participantes estavam organizados em círculos, o que favorecia uma maior aproximação e interação entre os educandos e entre estes

¹⁰ Para saber mais ler Brandão, 1984 (referência completa na bibliografia).

e o educador; e o que estava sendo trabalhado ali era muito mais do que palavras ou sílabas, mas hábitos, valores, conhecimentos, jeito de ser de cada um.

Para uma melhor compreensão das diferenças entre o Método Paulo Freire e outros métodos tradicionais, bem como de uma *educação bancária*, é ilustrativo o levantamento das nove características do Método Paulo Freire que Luiz Marine José do Nascimento indica no artigo: “Ler as palavras, ler o mundo”. São as seguintes:

1. Na sua própria concepção de método, ele diferia de outros, uma vez que poderia ser ajustado às várias situações em que fosse implantado;

2. Não era rígido nem fechado quanto à sua estrutura, nem quanto aos seus elementos constitutivos (palavras geradoras ou temas geradores, por exemplo);

3. A ordenação das palavras variava conforme cada situação (procurava-se seguir o ciclo de trabalho de uma dada região, de uma dada comunidade - no caso da lavoura, por exemplo, desde o preparo da terra até a colheita e a comercialização do produto);

4. O uso de técnicas e tecnologias para a coleta de dados também está relacionado à situação concreta de cada realidade (gravador, filmadora, perguntas mais elaboradas, entrevista com questões abertas e semi-abertas etc.);

5. Em vez de salas de aula, ou classes, havia os círculos de cultura. Os educandos se organizavam em círculos para discutir questões relacionadas à sua e a outras culturas, num processo de reflexão sobre as pessoas no mundo e com o mundo;

6. No lugar de cartilhas, o que se via eram fichas de cultura, que apresentavam situações do cotidiano de cada comunidade participante do processo de alfabetização;

7. O educador não levava para o círculo de cultura um grupo de palavras que julgava apropriado para cada comunidade, mas fazia um levantamento do universo vocabular de cada localidade e, a partir desse universo, iniciava-se o trabalho de leitura das palavras;

8. A ordem do processo de alfabetização era: a leitura do mundo precede a leitura da palavra;

9. O educador, em vez de dar as respostas prontas para as perguntas do educando, procurava problematizar as situações para que o próprio educando encontrasse as respostas para suas inquietações. A atuação do educador consistia em mediar, e não facilitar a tarefa do educando. Por isso, os desafios iam se tornando cada vez mais complexo, a cada etapa.

Outra questão importante que marca definitivamente esta proposta de trabalho desenvolvida por Freire, é, exatamente, o seu viés político. Foi uma preocupação sempre presente em Freire que a Educação de Adultos não se limitasse a transmitir conteúdos, mas que considerasse a realidade dos educandos e contemplasse também as questões de natureza política a ela relacionadas.

Não se deve analisar uma obra, desconsiderando-se o momento em que foi escrita. Como diz Carlos Rodrigues Brandão (1984: 8):

Na verdade [...] ali não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem. Uma nova crença, também, no valor e no poder da Educação. Sinais do amor que o homem planta e que brotavam ali, no chão seco do sertão, há vinte anos.

Pode-se chegar à conclusão de que há sim um “Método Paulo Freire” de alfabetização de adultos. Também pode-se concluir que esta proposta é apenas uma das contribuições que a obra de Freire trouxe para a educação. A sua obra é muito maior do que isto. Trata-se de uma concepção ampla e profunda de educação que tem como cerne a sua natureza política.

2. Referenciais freireanos para a Educação de Jovens e Adultos

Conforme já apontado no capítulo I, algumas categorias do pensamento de Freire foram aqui destacadas para orientar o trabalho de pesquisa. As ideias de

Freire apresentam grande conexão e as articulações dos diferentes conceitos reforçam a coerência de toda sua construção teórica.

Cabe ressaltar, entretanto, que uma leitura desatenta ou fragmentada de suas ideias pode levar a entendimentos equivocados. Afinal, Freire retoma seus principais conceitos ao longo de todas as suas obras para, cada vez mais, explicitar os princípios que os fundamentam.

2.1. O diálogo na concepção freireana

O Diálogo é uma dos temas centrais do pensamento de Freire. Ao analisar sua obra, é possível encontrar esta categoria retomada nas mais diversas formas: diálogo pedagógico, relação dialógica, diálogo crítico e criativo, prática da dialogicidade, postura dialógica, diálogo verdadeiro e ser dialógico.

A presença dessa categoria, sob as mais diversas denominações, marca a coerência do seu pensamento, pois para Freire o diálogo não é uma técnica ou uma tática, mas faz parte da natureza humana, é fundamental para nos tornarmos seres humanos:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. (FREIRE, 1985: 92).

Numa perspectiva democrática, o diálogo também é uma questão central, afinal não há democracia sem diálogo. Mas não se trata de qualquer diálogo. Numa verdadeira democracia, o diálogo precisa ser compreendido como:

(...) uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (...). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. (FREIRE, 2006a: 21).

O diálogo exige respeito, exige escuta, não é possível e nem verdadeiro em uma relação autoritária:

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (FREIRE, 2004:113).

Outro destaque importante em relação ao diálogo na obra de Freire refere-se à sua condição necessária para a construção do conhecimento. É ele que possibilita uma reflexão com o outro sobre o que sabemos e o que não sabemos. É o diálogo que propicia a pergunta que nos permite avançar nos conhecimentos que possuímos. A relação entre educador e educando precisa estar marcada pelo diálogo, não um diálogo autoritário de quem sabe mais com quem sabe menos, mas numa relação cheia de curiosidade, respeito mútuo, seriedade e responsabilidade.

Afinal para Freire:

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender [...]

O diálogo não pode converter-se num 'bate-papo' desobrigado, que marche ao gosto do acaso, entre professor ou professora e educandos.

O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira, quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos. (FREIRE, 1992:118).

Há que se frisar, entretanto, que isto não significa que estes sejam iguais. O professor é diferente do aluno, se considerarmos sua formação, sua experiência e o papel que desempenha neste processo de ensino e de aprendizagem:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n

razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. (FREIRE, 1992: 117).

Desta forma, Freire coloca a importância da intencionalidade na postura dialógica de educadores e educadoras com seus educandos e educandas.

Por ser uma exigência existencial, por ser uma exigência à democracia, por ser uma exigência à construção do conhecimento, o diálogo não é possível, se o amor não for seu fundamento maior, sem ser piegas, mas compreendendo o amor como um ato de coragem e de compromisso dos homens com os homens:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. (FREIRE, 1985: 93).

Finalmente, dialogamos com aqueles em quem confiamos, com quem amamos e respeitamos. Se pararmos para pensar na nossa experiência mais particular de diálogo, provavelmente será fácil lembrar com quais pessoas estabelecemos diálogos verdadeiros. Poderemos, então, perceber como, nestes momentos, se dá uma relação horizontal, verdadeira, em que estamos abertos e à procura de um saber agir, de um recriar nossas formas de ser no mundo, assumindo nossa vocação para “ser mais”.

Ampliar esta prática da dialogicidade para além das nossas experiências particulares é um grande desafio que se coloca para todos que acreditam em uma educação humanizadora e democrática. Para nós, educadores, este deve ser um princípio que deve se revelar de forma coerente em nossa ação, ‘corporificando’, assim, o exemplo de seriedade, competência e responsabilidade.

2.2. A importância do saber de experiência feito

A Educação de Jovens e Adultos, compreendida como Educação Popular, tem como tarefa fundamental a superação dos saberes do senso comum por um conhecimento mais crítico, menos ingênuo.

Entretanto, essa superação não acontece na simples negação dos saberes do senso comum, mas a partir deles. Assim, Freire aponta que não é possível negá-los e que é justamente na relação com eles que o educador consegue realizar suas intervenções. Ressalta, porém, que estes saberes são o ponto de partida para qualquer prática educativa, mas não o de chegada:

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores populares têm neles um ponto de partida para sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. (FREIRE, 1995b: 29).

O “*saber*”, na obra de Freire, é considerado em diferentes perspectivas, sem o interesse de classificá-lo nas suas diferentes tipologias, mas sim de compreendê-lo nas suas diferentes dimensões, pois é o cerne de toda a prática educativa e fundamental para emancipação dos educandos.

Na educação bancária era apenas considerado “*saber*” aquele originado no conhecimento erudito ou científico, sistematizado (Freire, 1985). Na educação progressista, consideram-se saberes também aqueles que os educandos constroem na sua relação com o mundo, na cotidianidade, o “saber de experiência feito”. Esses são imprescindíveis, pois:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. (FREIRE, 2007: 29)

O saber é uma construção humana, ou seja, somos seres cognoscentes e aprendemos de maneira integral, utilizando todo nosso corpo, sentimentos, emoções, curiosidade. Assim, o processo de saber é social e histórico, mas a dimensão individual ocupa um papel de destaque neste processo.

Freire utiliza Karel Kosik¹¹ para explicar a importância do saber que se constrói na cotidianidade:

Outro aspecto que me parece interessante sublinhar aqui é o que diz respeito à maneira espontânea com que nos movemos no mundo, de que resulta um certo tipo de saber, de perceber, de ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros. Nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas, os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujo significado internalizamos. Ganhamos deles um saber imediato, mas não aprendemos a razão de ser, fundamental, dos mesmos. Nossa mente, neste caso, na orientação espontânea que fazemos no mundo não opera epistemologicamente. (...) Este é o 'saber de experiência feito'. (FREIRE, 1995c:122-123).

O saber de experiência feito é, portanto, a sabedoria da realidade prática do mundo. É a partir deste saber dos educandos que se alcança em um ato conjunto de conhecimento – leitura de mundo e leitura da palavra – o saber científico. Este último é fundamental para possibilitar a transformação social e para que cada um possa dizer a sua palavra, pois assim se é capaz de desocultar a razão de ser de problemas sociais e históricos da realidade.

Quando se fala em transformação social, não há a intenção de imputar à escola a responsabilidade por todas as mudanças na sociedade, mas se ela, sozinha, não pode fazê-lo, também não se pode negar a sua possível e importante contribuição.

Se, por um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa para que aqueles direitos [direitos humanos, direito à vida, direito de não ser discriminado] e outros tantos se encarnem, de outro, sem ela, essas transformações não se dão. (FREIRE, 1994: 196).

É preciso reforçar que a valorização do saber de experiência feito não está desvinculada da importância e responsabilidade de todo educador pelo ato de ensinar e de ensinar os conteúdos necessários aos educandos para o desvelamento

¹¹ Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

do mundo: *Daí a necessidade de uma séria e rigorosa 'leitura do mundo', que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura dos textos.* (Freire, 1995b: 50).

A escola, voltada para qualquer nível de ensino, deve preocupar-se em garantir aos estudantes os saberes necessários, ajudando-os a superar obstáculos em seus processos de conhecer. Afinal, *sem intervenção do educador, intervenção democrática, não há educação progressista.* (Freire, 1995b: 52).

Considerar o “saber de experiência feito” dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem parece ainda ser um grande desafio a ser enfrentado pelos educadores, pois, muitas vezes, e, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, devido às suas características bastante específicas, o não enfrentamento deste desafio pode contribuir, mesmo sem ser esta a intenção, para os processos de evasão-expulsão¹² de crianças, jovens e adultos da escola.

2.3. O “Ser mais” como vocação do ser humano

O “*ser mais*” fundamenta a concepção de ser humano com a qual Paulo Freire trabalha em toda a sua obra. O ser humano como um ser finito, inconcluso, constituindo-se na história, em permanente busca, tem em si a vocação para ser mais:

Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o ser mais.” (FREIRE, 1995b: 10).

Não é apenas por ser um ser finito que se apresenta esta vocação, mas é a consciência desta finitude: *não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e,*

¹² Freire (1995a) ao avaliar os movimentos dos alunos em seu ingresso/passagem pela escola diferencia os termos evasão e expulsão: *Em primeiro lugar, consideramos os números assombrosos de crianças em idade escolar que 'ficam' fora da escola. Na verdade, não ficam fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidos de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se fala como se tivessem evadido da escola. Não há evasão escolar. Há expulsão.* (p. 50-51).

assim, saber que podia saber mais, desta forma a ideia de educação como algo permanente faz sentido, pois *o ser humano jamais pára de educar-se* (Freire, 1995b: 21).

Faz-se necessário enfatizar aqui o entendimento do “ser mais” como uma “vocação” e como tal não é algo dado, decidido, nem sina ou destino certo, como adverte Freire, mas é algo que pode se dar, pode acontecer, pode se concretizar ao longo da história ou não. Dependendo diretamente do que se fizer da História.

Em várias de suas obras, Freire utiliza como referência François Jacob e a sua ideia de que somos seres “programados para aprender”, para uma maior compreensão da vocação ontológica do ser humano. Assim nossa vivência no mundo implica em decisões, rupturas, opções e riscos.

É importante retomar para uma maior compreensão desta categoria “*ser mais*”, a concepção de Freire sobre os seres humanos como seres condicionados e não determinados:

Enquanto condicionados nos veio sendo possível refletir criticamente sobre o próprio condicionamento e ir mais além dele, o que não seria possível no caso do determinismo. O ser determinado se acha fechado nos limites de sua determinação.” (FREIRE, 1995b: 13).

Entendendo a História como possibilidade e não como fatalismo, determinismo, Freire, porém, não nega o condicionamento que se origina da própria realidade concreta.

Assim, a vocação para o “*ser mais*”, como especificamente humana, também está condicionada à história, ao contexto social, ou seja, está condicionada pela realidade econômica, social, política e cultural.

Esta vocação demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia, condições concretas necessárias ao “*ser mais*”.

Neste sentido, Freire, enfatiza qual deve ser o papel dos educadores progressistas nesta perspectiva: trazer a vida real para dentro das salas de aula e discutir, analisar as questões relacionadas à cotidianidade dos educandos, as situações de cerceamento de direitos, os abusos de autoridade, as situações de

discriminação, entre outros. Assim, a educação tem um papel importante na luta e na busca mais adequada à realização pelo ser humano da sua vocação para o “*ser mais*”.

Analísá-los como pontos de agressiva contradição ao que venho chamando de vocação para o “*ser mais*” de mulheres de homens que, ao longo da história, se veio constituindo como sua natureza. (FREIRE, 1994:196).

Estes referenciais freireanos subsidiarão o olhar para uma prática específica que será apresentada a partir do próximo capítulo, com objetivo de identificar as contribuições possíveis para outros sistemas educacionais responsáveis por atender a jovens e adultos e preocupados com uma proposta educativa progressista e transformadora.

CAPÍTULO III

CENÁRIOS DA PESQUISA DE CAMPO E SEUS CONTEXTOS

Um breve histórico das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui a primeira parte deste capítulo.

O item 2 é resultado de uma construção coletiva¹³ e é comum a todos os pesquisadores envolvidos neste trabalho. Todos os integrantes do grupo de pesquisa trabalharam juntos na coleta de informações e cada um foi responsável pela organização e pela adaptação de seu conteúdo. Assim, por meio de diferentes olhares, o grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire investigou a política educacional implantada no município de Diadema/SP, abrangendo os focos: *currículo, formação para a participação na Educação Infantil, formação de professores, gestão democrática, ensino da Matemática e da Leitura, Educação de Jovens e Adultos e ciclos de aprendizagem.*

Por último, na terceira parte, trata-se especificamente do contexto da realização do trabalho de campo dessa pesquisa, isto é, a Educação de Jovens e Adultos no município de Diadema/SP.

1. As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um breve histórico

Não é objeto deste estudo o aprofundamento histórico das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas é importante destacar alguns pontos mais amplos, em âmbito nacional, para situar melhor o problema dessa pesquisa que é centralizado em um município brasileiro – Diadema/SP.¹⁴

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por uma série de campanhas, movimentos, e programas pontuais e, muitas vezes, provisórios, que nem sempre garantiram a necessária continuidade entre o acesso e permanência destes grupos no processo educativo.

¹³ A construção deste capítulo foi uma tarefa compartilhada entre os pesquisadores/as da Cátedra que pesquisavam “A influência do pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de educação do Brasil”, no Município de Diadema, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul, com vistas à organização de um material referencial coletivo. É necessário anotar que cada um/a dos pesquisadores/as contribuiu com elementos específicos referidos à sua pesquisa respectiva, respondendo aos seus objetos e problemas de pesquisa, individualmente.

¹⁴ Para saber mais sobre o histórico das políticas públicas de EJA, ver os trabalhos: Beisegel (2003); Di Pierro et. al. (2001); Sepulveda (2009).

A educação de pessoas jovens e adultas vem sendo reconhecida como direito desde a década de 1930, quando a oferta de ensino primário, obrigatório e gratuito se torna direito de todos, inclusive dos adultos. Mas, somente nas décadas seguintes, ações mais efetivas começam a se concretizar.

Em 1942, criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário e, três anos depois, em 1945, estabeleceu-se que 25% dos recursos deste Fundo seriam destinados ao Ensino Supletivo.

Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos, que, segundo Beisegel (2003), foi conhecida, principalmente, pelo grande número de classes de alfabetização que foram instaladas em todo território nacional. Cabe ressaltar, entretanto, que a Campanha previa não apenas a alfabetização, mas também a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses para, em seguida, oferecer a etapa de desenvolvimento comunitário e treinamento profissional.

Esta Campanha, apesar de representar um grande avanço para a educação de jovens e adultos, foi extinta no início da década de 1950 por diversos motivos: falta de mobilização, descontinuidade das ações, equívocos pedagógicos em relação às especificidades deste público.

Em 1952, lançou-se a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Durante este período várias reflexões pedagógicas e questionamentos em relação às práticas de alfabetização começam a acontecer, mas é, no início dos anos 60, que novas perspectivas pedagógicas, fundamentadas no trabalho de Paulo Freire, são colocadas em prática. São deste período o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outros.

A partir desses programas e com a pressão que esses movimentos passaram a fazer sobre o governo federal para articular essas iniciativas em nível nacional, cria-se o último dos programas nacionais deste ciclo, o Plano Nacional de Alfabetização. Este tinha como objetivo disseminar, por todo o país, as propostas e orientações de Paulo Freire para os programas de alfabetização. Entretanto, o golpe

de 1964 e a forte repressão que se seguiu colocaram fim na implantação desse Plano no país.

Em 1967, o governo federal cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa com uma organização autônoma e sendo concebido como uma ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo no Brasil.

O MOBRAL passa por uma reestruturação a partir de 1970, diversificando sua atuação como forma de responder às críticas em relação aos resultados que apresentava. É extinto em 1985, quando o processo de abertura política já está em andamento. Em seu lugar foi criada a Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas estaduais e municipais, incluindo as entidades civis e abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizava a ação do MOBRAL. Foi extinta em 1990, no início do Governo Collor.

Com a Constituição Federal de 1988, que expressa o resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado, uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos começa a se desenhar.

Entretanto, se por um lado a Educação de Jovens e Adultos passa por avanços do ponto de vista legal – passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, a partir da Lei 9.394/96 com especificidades próprias e referendadas na suas Diretrizes Curriculares Nacionais – estabelecidas, posteriormente, pelo Parecer CNE 11/2000 -, também é, a partir do Governo Collor (1990), que se intensifica um processo de desqualificação dessa modalidade de educação, principalmente do ponto de vista do seu financiamento.

A partir de 1991, segundo Sepulveda (2009: 38), o Ministério de Educação e Cultura (MEC) resolve não mais atuar na Educação de Jovens e Adultos, sob a seguinte alegação:

(...) se todos os esforços fossem focalizados na Educação Infantil, em médio prazo, naturalmente, resultaria na extinção do analfabetismo das pessoas adultas. Com essa infeliz mentalidade de certos gestores ligados ao MEC, mais uma vez,

abriu-se uma lacuna no que se refere às Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos subsidiadas pela União.

Em 1997, já no governo Fernando Henrique Cardoso, volta-se a fomentar políticas de Educação de Jovens e Adultos, por meio do Programa Alfabetização Solidária.

Uma das principais críticas a esse Programa era a falta de garantia de continuidade dos estudos para os alfabetizandos, ficando a cargo dos Estados e Municípios oferecer cursos para esses educandos.

Esta questão foi, em parte, resolvida em 2001, com a criação do Programa Recomeço que integrava o Projeto Alvorada, responsável por articular as políticas sociais e federais nos municípios com baixo desenvolvimento humano.

Cabe ressaltar, entretanto, que o Programa Recomeço se fez necessário para resolver o problema da falta de recursos da União para esta modalidade de ensino, devido à aprovação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que, entre outras questões, não permitia computar, nos seus cálculos, as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos. Di Pierro e Graciano (2003: 13) ressaltam que

Apesar da demanda crescente de jovens e adultos por oportunidades educacionais em virtude das exigências de escolaridade para o acesso e permanência no mercado de trabalho, o Governo Federal optou por priorizar a oferta do Ensino Fundamental às crianças e adolescentes. O expediente utilizado para focar os recursos públicos nesse grupo etário foi a restrição ao financiamento da educação para os jovens e adultos por meio do FUNDEF (criado em 1996 e implementado nacionalmente a partir de 1998).

É importante, entretanto, reconhecer a importância que o FUNDEF teve para a universalização do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, às crianças e adolescentes em todo o país.

A questão do financiamento, porém, só seria resolvida com a implantação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado em 2006 e implantado em 2007.

Apesar de representar um avanço em relação ao momento anterior, ainda diferencia o valor dos repasses, de acordo com as modalidades de ensino, sendo a Educação de Jovens e Adultos a que recebe menor percentual.

Durante a primeira gestão do governo Lula (2003-2006), foi instituído o Programa Fazendo Escola, considerado como um programa transitório com o objetivo de garantir recursos para a implementação de várias iniciativas criadas para Educação de Jovens e Adultos até a aprovação do FUNDEB, quando o Programa seria extinto.

Vários desafios ainda se colocam para as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, tais como a questão do financiamento, ainda não plenamente resolvida e a questão das grandes transformações do público atendido por essa modalidade de ensino, o que aponta para novos desafios, principalmente, do ponto de vista pedagógico.

Compreender esses momentos principais que marcaram a trajetória das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva nacional, contribui para situar melhor o que ocorre nas políticas públicas, em nível local.

2. Diadema e sua história

A história de Diadema é muito rica e bastante singular. Município com apenas 49 anos; há menos de três décadas, a cidade não poderia ser considerada, de fato, como uma cidade em suas dimensões físico-territorial. Raquel Rolnik¹⁵ em 1982, na sua primeira visita a Diadema, fez a seguinte descrição:

um acampamento de fronteira: ruas sem pavimentação, barracos e casas em construção em assentamentos sem acesso à água ou à rede de esgoto. Uma vasta periferia, densa e precária. Com uma particularidade: onde estava a cidade? (In: BISILLIAT, 2004).

¹⁵ Secretária Nacional de Programas Urbanos do Ministério das Cidades, urbanista formada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo e com doutorado na New York University, professora do mestrado de Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A cidade é construção de homens e mulheres que se apropriam do espaço. O espaço é geográfico e também social. A cidade é assim uma paisagem social. Enquanto paisagem, é um recorte da natureza organizada pelo olhar e, no caso da cidade de Diadema, olhar revelador de muitos significados, condensação de diferentes facetas ligadas ao mundo econômico, à política, à vida social, à cultura, penetrando os modos de vida, as subjetividades, a sociabilidade de seus habitantes.

Pesquisar em Diadema implicou uma apropriação significativa (no sentido de se dar significado) do espaço e do tempo na cidade. Conforme lembra Freire (2001: 39):

(...) Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.

Enquanto ser de raízes espaço-temporais, o homem deve ser pensado por inteiro em sua dimensão humana e social, criando possibilidades de entendimento da realidade em que está inserido.

Mas o que significa apropriar-se do espaço e do tempo da cidade? Significa encontrar-se com a história da cidade, com suas comunidades, com a sua identidade ética e cultural. Significa, ainda, pensar *o viver e o habitar*, as dimensões do movimento da vida possível dos sujeitos da cidade.

As análises aqui desenvolvidas revelam-se em dois planos: inicialmente, conhecer um pouco da história da cidade de Diadema e, em seguida, articular a história da cidade com a educação na cidade.

2.1. Aspectos econômicos e políticos



Fonte: Wikipedia, 2008. (adaptado)

Diadema é um município da Região metropolitana de São Paulo. Localiza-se numa posição intermediária entre a cidade de São Paulo, o Porto de Santos e o município de São Bernardo do Campo.

A cidade tem 24 km² de área, sendo o seu território cortado pela Rodovia dos Imigrantes. Incluindo a *Bacia Billings*, localizada em Diadema, a superfície total é de 30,72km².



Fonte: Web Busca (2007).

A história da cidade de Diadema está profundamente vinculada à de São Paulo e ao seu desenvolvimento industrial. A cidade de São Paulo, na década de 1950, representava o maior polo industrial do país. O crescimento industrial paulista passou a exigir uma expansão física e em consequência a transferência e criação de fábricas em áreas vizinhas como São Bernardo, Mauá, Ribeirão Pires e Diadema¹⁶, que se tornaram polos periféricos industriais de São Paulo.

Segundo Fonseca (2001:127),

[Diadema era um] bairro periférico da região de São Bernardo tem sua evolução marcada pela industrialização e por ser uma área residencial para uma população de baixa renda. Os moradores mais antigos dedicavam-se a atividades agrícolas ou trabalhavam em São Paulo ou nas áreas próximas onde existiam atividades manufatureiras. Havia inúmeras olarias que praticavam esta atividade, fabricando tijolos e telhas.

¹⁶ ABC Paulista, Região do grande ABC ou ABC, parte da região metropolitana de São Paulo. A sigla vem das três principais cidades da região: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do SUL (C). A região também é conhecida com "ABCD", pois o município de Diadema, contíguo a São Bernardo do Campo, é também um populoso e importante centro industrial. Apesar de não constituírem a sigla, também são considerados partes da região os municípios de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra (ABCDMR). Os sete municípios somados perfazem uma área de 825 km² e reúnem uma população de mais de 2,5 milhões de habitantes, segundo estimativa do IBGE para o ano de 2007. (IBGE, 2006)

É interessante observar que, até os anos de 1950, Diadema não tinha nenhuma importância econômica regional - aliás, neste período, Diadema era apenas um bairro da cidade de São Bernardo, conforme o relato acima -, pois foi nas cidades localizadas ao longo da ferrovia Santos-Jundiaí, principal via de circulação de mercadorias na época, que ocorreu a expansão industrial paulista até o período de 1940, especialmente em São Paulo, Santo André e Mauá.

A implantação da indústria e a concentração populacional em Diadema remetem à consideração do caráter periférico da cidade. Esse processo de busca da cidade como espaço de sobrevivência da sociedade intensificou-se desde o período do Estado Novo (1937 a 1945), em virtude do processo de desenvolvimento industrial. Com o Estado Novo, em nível nacional, foram dados os passos decisivos para a implantação do modelo econômico de substituição de importações. Ou seja, por meio de uma deliberada intervenção econômica, o Estado restringiu a importação de bens de consumo não duráveis e estimulou a importação de bens de produção (máquinas e equipamentos) e bens de consumo duráveis (automóveis e caminhões). Agente da industrialização, o Estado direcionou seus investimentos para garantir a montagem de uma infra-estrutura que permitisse a expansão do capital nacional.

A década de 1950 marca o enfraquecimento do sistema de escoamento da produção, feito, prioritariamente, pelos eixos ferroviários, que entram em declínio. A economia vivencia uma opção pelos circuitos rodoviários e a Via Anchieta, inaugurada em 1947, representa uma nova fase da industrialização paulista e da consolidação do capitalismo no Brasil. Em São Bernardo, ao longo dessa estrada, instalaram-se grandes indústrias multinacionais; e, em Diadema, principalmente pequenas e médias empresas nacionais que produziam, na sua maioria, objetos complementares para as multinacionais. A oferta de trabalho nessas empresas foi se intensificando e, em consequência, um fluxo migratório de operários e suas famílias passaram a ocupar os terrenos, em Diadema, mais próximos das fábricas.

O Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi marcado por grande e rápido desenvolvimento econômico, principalmente no setor industrial, para substituir importações. Para promover esse desenvolvimento, JK criou o Plano de Metas. Entre outras medidas, o plano dava facilidades para as multinacionais montadoras de automóveis instalarem-se no Brasil. Essas multinacionais montavam carros,

utilizando-se de autopeças, inicialmente importadas, que passaram, aos poucos, a serem fornecidas pela indústria nacional, que foi se desenvolvendo. A indústria automobilística e de autopeças concentrou-se, sobretudo, em três cidades do ABC paulista: Santo André, São Bernardo e São Caetano.

Nesse mesmo período, as indústrias começam a se instalar em Diadema. Num primeiro momento, fábricas dos setores metalúrgicos, mecânico, elétrico, de comunicações, transportes e químicos tornaram-se responsáveis por 68% do total das indústrias, 90% da área construída, 96% do consumo de energia elétrica e 90% da população economicamente ativa. (DRAGHICHEVICH, 2001: 180).

Em 1958, foi realizado um plebiscito referente à emancipação do Distrito de Vila Diadema e, em 01 de janeiro de 1960, foi oficializada a criação do Município de Diadema. Neste período, Diadema contava com uma população de 12.308 habitantes, segundo o IBGE (Diadema, 2006b).

As indústrias recém-criadas instalaram-se quase todas na região Sudeste, o que aumentou ainda mais as diferenças sócio-econômicas entre as regiões do país.

A industrialização incentivou fortemente a migração para o Centro-Sul. Milhões de brasileiros deixaram sua terra natal em busca de emprego nas indústrias em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Boa parte desses migrantes era formada de nordestinos.

De acordo com Iokoi (2001: 12):

Ao longo das décadas de 1940/1950, [Diadema] deixou de receber os imigrantes europeus que emigravam da Itália, Portugal ou da Espanha e passou a receber os brasileiros nordestinos atraídos pelo mercado de trabalho, aberto pelo desenvolvimento industrial estimulado no desenvolvimentismo do período JK.

Diadema era bairro residencial para a população de baixa renda, na periferia de São Bernardo do Campo, pois oferecia terrenos baratos àqueles com poucas condições financeiras. Sua afirmação e evolução como cidade se deu dentro do processo de industrialização regional. Com suas características de cidade dormitório para os trabalhadores, no processo de industrialização da cidade, Diadema ampliou seus índices demográficos. O crescimento populacional passou de 12.308 em 1959,

para 79.316 em 1970 e 103.319 em 1975. Chegando hoje, de acordo com dados do IBGE (Diadema, 2006b) a 383.629 habitantes.

Diadema não foi uma cidade planejada. Com o crescimento populacional, organizou-se por ocupação à revelia do planejamento. A cidade foi edificada a partir da instalação de indústrias, da construção de casas, da abertura de avenidas e ruas para suprir necessidades do momento. Agravaram-se, desse modo, os problemas de infraestrutura. A população enfrentava problemas de abastecimento de água, luz e esgoto. Em dez anos (entre 1960 e 1970), os trabalhadores da indústria aumentaram de 632 para 9622. Em 1970, Diadema ocupava o 9º lugar na ascensão industrial, graças ao dinamismo da atividade industrial no município. Em contraste, 30% dos diademenses viviam em favelas.

Com o crescimento da população, aumentaram as exigências dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e por melhores condições de vida. No final de 1972, com uma população que se aproximava de 100.000 habitantes, não havia qualquer tipo de investimento em redes de esgoto nas áreas mais periféricas da cidade.

O relato abaixo revelador das dificuldades enfrentadas pelos moradores do Município:

Cheguei em Diadema em 1969, vim do Piauí, não tinha nada e tudo era muito difícil. Fui trabalhar na Mercedes-Benz, pegava ônibus e descia no ponto do Barateiro, não tinha luz e a noite não se enxergava nada, quando chovia era um quiabo (liso), pois não tinha asfalto. Passei a participar do conselho popular e fui eleito como representante, pela população. Cada região tem seu conselho popular. Nós íamos à prefeitura reivindicar e lutávamos pelas necessidades dos bairros e da população, como guias, sarjetas, asfalto ou qualquer outra coisa. (FONSECA, 2001:129)

Durante o período do Regime Militar (1964-1985), o governo manteve o intervencionismo na área econômica e a abertura ao capital internacional. A partir de 1968, a economia brasileira passou a integrar uma nova divisão internacional do trabalho. A expansão industrial passou a ser dominada pelo capital multinacional, aumentando a tendência à desnacionalização, presente desde o governo de Juscelino Kubitschek. As prioridades industriais passaram a ser ditadas pelas

necessidades do mercado mundial. Assim, o grande capital dirigia-se ao Brasil atraído pelos baixos custos dos fatores de produção, principalmente da mão-de-obra, e pelos incentivos concedidos às exportações.

A prosperidade da economia brasileira encobria a exclusão econômica e social da maior parte da população, que não se beneficiara do milagre econômico. A concentração de renda nacional tornou-se mais intensa, acentuando as desigualdades sociais e regionais. Além disso, a condição de vida da população mais pobre foi se deteriorando pelos investimentos mais reduzidos nas áreas de educação e saúde, preteridas pelas áreas de segurança e transportes.

Em Diadema,

A instalação de indústrias aos poucos levava ao crescimento demográfico da cidade, o que não era acompanhado por uma distribuição de riqueza produzida: se por um lado houve a transferência da força de trabalho até os espaços onde havia aumento de demanda, por outro não eram esses espaços beneficiados por tal produção. (...). Tanto o poder público como o capital se faziam ausentes e rejeitavam a concepção de direitos básicos como moradia, educação e saúde. (...).(DRAGHICHEVICH, 2001:182-183).

Ao final da década de 1970, a crise do petróleo e a elevação da taxa de juros no mercado financeiro internacional abalaram a economia brasileira. Entre 1974 - 1978, a inflação anual chegou próximo dos 40%. A alta da inflação repercutia diretamente no custo de vida.

Nesse período, o Município de Diadema contava com uma população em torno de 228.660 habitantes, dos quais um terço vivia em favelas, sem qualquer tipo de benefício. Cerca de 80% das ruas não eram asfaltadas e a mortalidade infantil chegava a 93 por mil (Diadema, 2006). A crise econômica e a redução dos recursos externos resultaram no agravamento dos problemas sociais. Esse contexto abriu espaço para reivindicações pela ampliação de direitos sociais. Como assinala Moraes (2001: 145-146),

Os bairros no ABC, desde sua formação, apresentavam muitos problemas, como a falta de condições básicas: sistema de esgotos, água encanada, pavimentação, transportes públicos,

entre outros. Como resultado desta situação, a população mobilizou-se para exigir reformas urbanas (...).

Formaram-se Comissões de Bairros que se reuniram para discutir, das melhorias necessárias aos bairros até o apoio à luta dos operários das fábricas. O bairro se constituiu como um espaço de luta na medida em que existiram dificuldades para a sua formação que se dava em terrenos sem estrutura para tal empreendimento. O bairro estava na Igreja, na fábrica, nos sindicatos e nas assembléias de trabalhadores realizadas nos grandes estádios de futebol de Santo André e de São Bernardo.

Com o Regime Militar, o Brasil viveu um longo período de fechamento; as práticas de movimentos sociais e de participação democrática eram consideradas subversivas. A partir de 1979, a ditadura militar já mostrava sinais de enfraquecimento:

- Em março desse ano, metalúrgicos do ABC, região da Grande São Paulo, entraram em greve. O movimento de paralisação envolveu cerca de 180 mil operários;
- No ano seguinte, mais de 200 greves aconteceram no país e Luiz Inácio da Silva, o Lula, líder dos metalúrgicos do ABC, começara a se projetar nacionalmente;
- Em 1983, formou-se a Central Única dos Trabalhadores (CUT);
- Ainda em 1983, surgia a Frente Municipalista Nacional, que promoveu uma marcha a Brasília, da qual participaram mais de três mil prefeitos e vereadores. Pressionaram e obtiveram dos parlamentares federais uma mudança no sistema de arrecadação dos impostos e taxas, que favoreceu os municípios; e
- Finalmente, estima-se que, em 1984, mais de seis milhões de pessoas manifestaram-se nas ruas das principais cidades com o objetivo de forçar o Congresso Nacional a aprovar a emenda constitucional conhecida como “Diretas Já”.

O movimento de redemocratização da sociedade brasileira encontrou forte eco na cidade de Diadema, cuja história de singularidade recente é parte, inclusive, de sínteses interessantes de um aprofundamento democrático.

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Brasileira, batizada “Constituição Cidadã”, elaborada em seguida à queda do Regime Militar (1964-

1984). A Carta Constitucional de 1988 ampliou a autonomia dos municípios, ao reconhecê-los como entes federativos, com governo próprio e competência normativa, o que lhes ampliou a autonomia política, financeira, administrativa e legislativa. Esta Carta transferiu para os Municípios uma série de atribuições e poderes que secularmente estavam concentrados nas esferas estaduais e, principalmente, federais.

Federalismo, descentralização e participação popular são as palavras-chave para a consolidação da nova ordem democrática. A Constituição de 1988 não nos deixa dissociar descentralização da participação popular, uma vez que em seu primeiro artigo é consagrado o princípio de que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de seus representantes eleitos diretamente, nos termos, desta Constituição” (art. 1º, parágrafo único da CF/88).

Um dos mecanismos previstos na Constituição de 1988 para a consolidação dos princípios constitucionais foi a formação de Conselhos Municipais, órgãos deliberativos ou consultivos, compostos por representantes de um bairro ou setor, ou por representantes da Sociedade Civil. O objetivo desses conselhos é aproximar a população das decisões dos rumos da cidade. Em consequência desse mecanismo, foi criado em 1996, em Diadema, o Conselho Municipal de Educação (CME). Neste Conselho, a população deve discutir, indicar e eleger as ações educacionais prioritárias para a sua região e para a sua cidade.

Em Diadema ferve a política, aqui tudo é motivo para briga quando se trata de política. Também tem Conselho de tudo que se imagina, e o mais interessante é que esses Conselhos se reúnem um sábado do mês para formações organizadas pela Prefeitura.¹⁷

O ano de 1983 marca o cenário político de Diadema, pois o município passa a ser um dos primeiros do Brasil a ser governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁸.

¹⁷ Entrevista com Ana Maria Maia Firmino – Divisão de Ensino Fundamental – em 24/05/2008.

¹⁸ Governaram Diadema: Gilson Menezes (PT), 1983-1988; José Augusto Ramos (PT), 1989-1992; José de Filippi Júnior (PT), 1993-1996; Gilson Menezes (PSB), 1997-2000; José de Filippi Júnior (PT), 2001-2004; José de Filippi Júnior (PT), 2005-2008. Vale ressaltar que a atual administração é do prefeito Mário Reali (PT) e seu vice-prefeito é Gilson Menezes (atualmente no PSC).

Desde então, uma série de mandatos deste Partido, somente interrompidos durante uma gestão, permitiu uma continuidade na efetivação de políticas públicas, voltadas para um caráter democrático, por meio da criação de mecanismos de participação da sociedade na gestão pública. Foram implementadas políticas públicas que redirecionaram os recursos do orçamento municipal para investimentos nas áreas sociais. Tais medidas eram inversas às tendências políticas e econômicas dominantes que asfixiavam os municípios. Na avaliação de Klein (2003: 50),

(...) dos anos de 1990 em diante, com a internacionalização do neoliberalismo, os governos locais começaram a ter mais dificuldades financeiras porque os governos federal e estadual começaram a repassar os serviços de saúde e educação para os municípios (municipalização), sem aumentar o repasse de recursos financeiros, quando se tem um crescimento demográfico anual de 2,48% (IBGE,2000) na cidade. E através da Lei de Responsabilidade Fiscal, o ajuste exigido pelo FMI atingiu diretamente as políticas sociais dos municípios. A exclusão social se acentua na cidade à medida que aumenta o desemprego e o custo de vida em nível nacional.

Na região do ABCD, esse movimento de municipalização foi acompanhado de muitos conflitos entre os objetivos políticos municipais de educação e as novas exigências legais, principalmente as que resultaram na implantação do FUNDEF, no Estado de São Paulo.

2.2. Aspectos educacionais e culturais

Tendo sido criado em 1948, o distrito de Diadema teve a sua primeira escola no ano de 1950, quando contava com apenas 3023 habitantes (IBGE, 1950). A escola, denominada Grupo Escolar João Ramalho, atendia apenas ao antigo primário. Depois de algum tempo, esta escola passou a se chamar EEPG Francisco Daniel Trivinho e a atender até a 8ª série. Recentemente, voltou a atender somente até a 4ª série ou 5º ano.

Como a população era pequena e, em sua grande maioria, composta por pobres, poucos se davam “ao luxo de estudar”. A segunda escola foi fundada apenas em 1957. Era uma pequena escola de madeira denominada Grupo Escolar do Eldorado, que também atendia apenas os alunos que cursavam o ensino primário.

A criação das duas escolas foram os únicos fatos importantes relacionados à área da educação na década de 1950, em Diadema. A oferta à população de atividades culturais e de lazer era praticamente inexistente.

A partir da década de 1960, além da ampliação do número de escolas, foram criadas muitas associações e clubes esportivos, principalmente de futebol, assim como associação de amigos de bairros e também foi fundada a primeira biblioteca municipal, em 1967, que depois passou a se chamar Biblioteca Olíria de Campos Barros.

Já na década de 1970, destacam-se os festivais de artes, danças e teatros, a maioria deles organizada pela Prefeitura, em espaços públicos. No entanto, poucos participavam desses eventos, pois as fábricas traziam além da riqueza de alguns, a miséria de muitos.

Na gestão do prefeito Ricardo Putz (1973-1977), ocorreu um aumento da pressão contra o Governo do Estado para que o mesmo ampliasse o número de escolas, pois a população crescia rapidamente e as antigas escolas não conseguiam mais assegurar vagas aos interessados, já que, segundo o censo do IBGE de 1970, a população da cidade já chegava a 78.914 habitantes.

Diadema teve um aumento populacional muito grande na década de 1970, devido ao aumento do número de fábricas. Dois dados são reveladores dessa situação: o censo de 1980 indica uma população de mais de 228 mil habitantes e o município registra também o maior índice de mortalidade infantil do Brasil, chegando a 81,8 mortos por cada mil nascimentos.

Se, por um lado, a pobreza, a violência e a miséria não diminuía, por outro, aconteciam eventos cada vez mais importantes para tentar mudar essa realidade. Destacam-se aqui dois acontecimentos de 1985: em 01 de fevereiro, foi inaugurado a Escola SENAI de Diadema, pois a cidade carecia de muita mão de obra especializada para suas fábricas; o segundo ocorreu em 17 de agosto, quando aconteceu o I Seminário de Alfabetização de Adultos no Teatro Clara Nunes, com a presença de Paulo Freire.

O analfabetismo era um problema grave, pois a cidade contava com muitos migrantes e os mesmos não tinham domínio da escrita. Mesmo o ingresso na escola não garantia o aprendizado, devido ao elevado nível de repetência e evasão escolar.

Segundo dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, dos 10.568 educandos que ingressaram na 1ª série (atual 2º ano) em Diadema no ano

de 1980, apenas 2.999 chegaram à 8ª série em 1988. Segundo João Clemente de Melo Neto, (...) *em pesquisa realizada pelo Lar de Menores São José em 1986, 66% das famílias acreditavam que seus filhos eram reprovados por incapacidade própria* (1993: 110). Acrescenta, ainda, o autor, argumentando contra as tendências que acreditavam na incapacidade dos estudantes:

(...) o padrão da escola encontra-se dirigido para a classe média e não para a população de baixa renda. Se os filhos dos trabalhadores fossem incapazes de aprender, como a escola justifica, eles não teriam condições para desenvolver atividades como as de carregador em supermercados, servente de pedreiro, trabalho em feiras livres, pois isso tudo requer certas faculdades e treinamento. (Ibidem: 111)

A partir da promulgação da Constituição de 1988, os municípios vêm sendo gradativamente responsabilizados pela prestação de serviços públicos à população. Em meio a esse conjunto de mudanças por que passava o Brasil, a partir do processo de redemocratização (1985), consolidar uma política de educação com qualidade foi uma preocupação constante dos governos progressistas que administraram a cidade.

O ano de 1988, durante a gestão do prefeito Gilson Menezes (1997-2000), foi marcado pela elaboração do Plano Municipal de Educação da rede pública de Diadema. O Plano foi construído com a participação dos profissionais de educação e nele se propunha a formação de cidadãos conscientes, solidário e críticos.

Esse documento nasce da intenção da então equipe do Departamento de Educação de sistematizar as conquistas em relação ao atendimento e à qualidade do Ensino Público em Diadema aliadas à reivindicação dos profissionais da educação para que se explicitasse a concepção pedagógica oficial. O Plano Municipal de Educação fundamentava-se em três princípios gerais (Diadema, 1998):

1. Educação – direito constitucional de todo cidadão, seja ele criança, jovem ou adulto;
2. Escola – instituição social que possibilita o acesso à cultura, nas suas múltiplas manifestações, concebida para a formação do cidadão, o que exige:

- 2.1. compreensão crítica do mundo, isto é, a superação de estereótipos, preconceitos, superstições;
 - 2.2. articulação entre os interesses da sociedade e do indivíduo, considerado como membro da sociedade;
 - 2.3. formação intelectual, física, ética, estética e técnica;
 - 2.4. unidade e integração entre o conhecimento, o trabalho e as práticas sociais;
 - 2.5. equilíbrio entre formação geral e formação profissional, não subordinada aos interesses do mercado.
3. Escola pública, gratuita, laica:
 - 3.1. de responsabilidade do Estado (poder público), com acesso a todos, sem discriminação ou privilégio, não excludente, não segregacionista, aberta ao controle da população organizada;
 - 3.2. financiada e mantida pelo poder público, em todos os graus, níveis, modalidades de ensino;
 - 3.3. de caráter científico e democrático, independentemente de credo e religião.

Conforme aponta o documento acima citado, a Educação no Município de Diadema pretende ser vista e concebida como um direito inalienável da população, devendo garantir o acesso e à permanência a todos. Além disso, aponta também por uma opção de gestão democrática que possibilite à sociedade a participação na discussão e a implementação das políticas educacionais que garantam a qualidade social da educação.

Diadema teve seu 1º Congresso Popular de Educação, em junho de 2006, reuniu quatro mil pessoas que debateram sobre a educação no município. O Congresso foi organizado em quatro etapas, entre elas o Pré-Congresso realizado nas cinco regiões da cidade. A “Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema”¹⁹ revela o sentido da política educacional na cidade:

¹⁹ “Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema” é um documento avulso e digitado. Faz parte dos documentos gerados pelo Congresso Popular de Educação para Todos, da Secretaria da Educação. (Diadema, 2006).

Nós mulheres, homens, jovens, crianças, de diferentes segmentos estivemos reunidos, durante o mês de maio em cinco grandes encontros que marcaram os pré-congressos de Educação e inúmeras sensibilizações, no intuito de construir o conceito de educação a partir do conhecimento coletivo, extrato de toda sociedade organizada ou não.

Quando iniciamos a discussão, sobre o que era educação, para todos nós, profissionais da educação, conselheiros (as), movimentos estudantis, igrejas, associações de moradias, municípios da cidade compartilhamos de algumas conclusões.

Para melhorar a educação neste município, precisamos a priori, compreender a educação como direito fundamental, garantido na Constituição para todos e em especial às crianças a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (...)

Quando falamos sobre a Escola, discutimos prioritariamente a partir do conceito da qualidade da educação para todos. (DIADEMA, 2006)

Este trecho do documento aponta duas questões que se deve discutir. Em primeiro, aponta para a participação da população, presente por meio de seus representantes, como meio para a “construção de novas bases para as políticas públicas educacionais”; em segundo, provoca uma discussão sobre um direito inalienável do cidadão que é o direito à educação.

Hoje, a rede municipal atende as demandas por educação nos seguintes níveis de ensino:

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental Regular;
- Ensino Fundamental Supletivo, nas modalidades Suplência I e Suplência II;
- Educação Especial;
- Ensino Profissionalizante.

A Educação Infantil no município oferece atendimento a crianças de zero a seis anos, ofertando vagas, em período parcial ou integral, nas creches e escolas municipais.

A partir de um estudo realizado com mulheres, em 2001, pela Prefeitura de Diadema, devido à grande demanda por atendimento em creche, inclusive apontada

como prioridade no Orçamento Participativo da Cidade, chegou-se ao seguinte diagnóstico (Diadema, 2007d):

- ✓ 40% das famílias de Diadema são chefiadas por mulheres;
- ✓ Significativa parcela da população vive com renda per capita abaixo de meio salário mínimo ou sem nenhuma renda;
- ✓ Crianças entre 0 a 6 anos, em situação de risco social, aguardando vaga.

Assim, a partir deste quadro, a Secretaria Municipal de Educação criou “Programa Creche Lugar de Criança”, lançado em abril de 2002, durante a gestão do prefeito José de Filippi Júnior, em parceria com entidades da cidade, com o objetivo de garantir espaço e educação, de maneira rápida, para as crianças dessa faixa etária.

Na *Tabela 1*, verifica-se a evolução do número de crianças (0 a 6 anos) atendidas em creches no período de 2002 a 2006. Esta evolução deveu-se, principalmente, ao início do “Programa Creche Lugar de Criança”.

Atualmente, Diadema atende a 3.180 educandos nas creches conveniadas²⁰ e a 3.200, na rede direta. O número de vagas em creches para crianças de seis anos é de 100%, atendendo a toda demanda nesta idade. Fato que demonstra a grande evolução, desde a fundação da primeira escola. Também pode-se considerar que um objetivo importante foi alcançado, o de vaga para todos; resta pensar no outro problema, que é garantir uma gestão democrática com escola de qualidade aos educandos.

²⁰ Estas creches são das entidades sociais da cidade que firmaram parceria com a Prefeitura para atendimento as crianças de 0 a 6 anos.

Tabela 1

Atendimento de Crianças (0 a 06 anos²¹) em Creche no município de Diadema – 2002 – 2006.

| Dependência administrativa | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|-----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Municipal | 1.765 | 1.703 | 1.664 | 2.008 | 3.200 |
| Conveniadas | 114 | 1.552 | 1.835 | 2.186 | 2.950 |
| Total | 1.879 | 3.255 | 3.499 | 4.194 | 6.150 |

FONTES: INEP/MEC, Censos Escolares 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006.

Em 1988, teve início o *Ensino Fundamental*²² regular na rede pública municipal. Foi organizado em regime de progressão continuada com duração de oito anos, organizados em dois ciclos:

a) Primeiro Ciclo – constituído pelos quatro primeiros anos de escolaridade, sendo admitida como idade mínima para ingresso nesse ciclo sete anos completos ou a completar até 30 de junho do ano de ingresso;

b) Segundo Ciclo – constituído pelos quatro últimos anos.

Ao analisar a evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental público do Município de Diadema (*Tabela 2*), verifica-se que, mesmo com a criação de uma rede municipal de Ensino Fundamental, em 1988, e com o crescimento representativo de matrícula, o número de matrículas da rede estadual nessa modalidade de ensino era, em 2006, 15 vezes maior (53.848 educandos) que o número de educandos da rede municipal (3.772 educandos).

²¹ Vale ressaltar que a partir de 2006, foi sancionada a lei que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, desta forma as crianças de 6 anos deverão ser atendidas pela rede de Ensino Fundamental. Esta lei exigirá do município de Diadema, assim como dos demais municípios do país, uma série de adequações que deverão ocorrer até 2010.

²² Procedimento utilizado pela escola que permite ao educando avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o educando sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado.

Tabela 2**Matrículas no Ensino Fundamental público em Diadema – 1997-2006**

| Anos | Rede Estadual | | Rede Municipal * | | Total (100%) |
|------|---------------|------|------------------|-----|-----------------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº |
| 1997 | 68.601 | 100 | - | - | 68.601 |
| 1998 | 66.822 | 98,7 | 866 | 1,3 | 67.688 |
| 1999 | 64.095 | 97,6 | 1.595 | 2,4 | 65.690 |
| 2000 | 61.765 | 96,8 | 2.037 | 3,2 | 63.802 |
| 2001 | 58.810 | 95,7 | 2.668 | 4,4 | 61.478 |
| 2002 | 56.976 | 95,7 | 2.566 | 4,3 | 59.542 |
| 2003 | 55.214 | 96 | 2.658 | 4,5 | 57.872 |
| 2004 | 53.915 | 94,8 | 2.966 | 5,2 | 56.881 |
| 2005 | 53.630 | 94,4 | 3.173 | 5,6 | 56.803 |
| 2006 | 53.848 | 93,5 | 3.772 | 6,5 | 57.620 |

Fonte: INEP, Censos Escolares 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006²³

* Matrículas nas 4 séries iniciais.

Essa grande diferença quanto ao número de matrículas entre as redes estadual e municipal de educação ocorre segundo Arelaro (apud SAUL, 2001: 102):

Tinha-se a certeza em Diadema, de que, caso o Município assumisse o Ensino Fundamental regular, certamente os recursos municipais não suportariam a manutenção da Educação Infantil no patamar quantitativo e qualitativo que já se havia atingido, nem a Educação de Jovens e Adultos, que, inconstitucionalmente, foi excluída do recebimento do percentual do FUNDEF, por veto presidencial a artigo de Lei Federal²⁴. Assim como não seria suportável, do ponto de vista orçamentário, a expansão ainda necessária e numericamente significativa destes serviços.

Para a autora, este foi o motivo da resistência de Diadema à municipalização do Ensino Fundamental, imposta pelo Estado de São Paulo, especialmente a partir da Gestão Covas (1995/98 e 1999/2001) e da Emenda Constitucional nº. 14/96,

²³ INEP, Censos escolares 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em: 06 mar 2006.

²⁴ Consulte-se a Lei Federal de nº. 9424, de 24/12/96, que “Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, 7ª, do Ato das disposições Transitórias, e dá outras providências”.

quando foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Este Fundo vincula um percentual de recursos públicos ao Ensino Fundamental e os redistribui de forma proporcional ao número de crianças atendidas pela respectiva esfera pública. Arelaro explica que esses Fundos são considerados “incentivadores” da municipalização do Ensino Fundamental, uma vez que, quanto maior for o número de educandos atendidos, maior será o volume de recursos recebidos²⁵. Isto se dá especialmente nos quatro anos iniciais desse nível de ensino. (apud SAUL, 2001: 102)

A Qualidade Social da Educação tem sido em Diadema uma meta dos sucessivos governos municipais, conforme consta no *Caderno Introdutório* ao movimento de reorientação curricular em Diadema, documento da Secretaria Municipal de Educação:

O conceito de qualidade social da educação está vinculado com o desenvolvimento integrado de todo cidadão e cidadã. A noção de qualidade, aqui defendida, está estreitamente ligada ao direito à vida digna e ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças sociais. Está relacionada também à certeza de que a Educação é um espaço de construção da identidade social e individual dos sujeitos, ou seja, um instrumento fundamental de compreensão da vida, o que inclui sua transformação. (DIADEMA, 2007b: 11)

As garantias de acesso e de permanência têm sido buscadas por meio não só da ampliação do número de vagas por meio de parcerias com instituições comunitárias, como foi o caso das creches conveniadas, e ampliação do número de vagas nos demais segmentos da educação, mas também do acompanhamento da vida escolar dos educandos e manutenção da oportunidade de vagas nos seguimentos do *Ensino Médio*, *Ensino Profissionalizante* e *Ensino Superior*.

O Município, em parceria com o Governo Federal, implantou o primeiro campus de uma universidade pública e gratuita em Diadema, a UNIFESP, que iniciou suas atividades, no segundo semestre de 2006, em um prédio cedido pela Prefeitura com recursos do Governo Federal. Oferece cursos de Engenharia Química, Farmácia, Bioquímica, Ciências Biológicas em nível de Bacharelado e pós-

²⁵ No Brasil o “gasto-aluno” estabelecido para o ano de 1997 foi de R\$ 300,00; em 1998 e 1999, foi de R\$ 315,00 e em 2000, de R\$ 333,00 (p/ as 1ª às 4ª séries) e R\$ 345,18 (p/ as 5ª e 8ª séries, escolas rurais e escolas de educação especial).

graduação em Gestão do Sistema de Saúde. O empreendimento representa um grande avanço para a cidade, com mais desenvolvimento social, econômico e cultural, objetivando futuramente fortalecer a área da saúde com a formação desses novos profissionais.

Foi firmada também com o Governo do Estado uma parceria para a implantação de uma unidade da Faculdade de Tecnologia (FATEC), o que significará mais um importante avanço para uma cidade industrial, como Diadema, além de indicar a abertura e o constante fortalecimento do diálogo com outros entes da federação como um princípio que garante a ampliação da qualidade das políticas públicas no município.

Para assegurar a qualidade social da educação, a Prefeitura investe em programas de formação permanente para os profissionais da educação, por meio de várias ações, tais como: *Seminário Estendido* que objetiva refletir sobre a proposta curricular em ação, pensando a prática e construindo sua atuação pedagógica com mais clareza de suas concepções; horários de formação permanente nas unidades escolares denominados “*Aglutinadas*”, em que a equipe escolar pensa, dialoga e organiza sua prática escolar, considerando a realidade de cada unidade educacional. Para os munícipes propõe programas como *Ação Compartilhada*, congressos de educação e participação popular na gestão pública, além de espaços de participação popular por meio dos Conselhos de Escola, de Saúde, de Idosos, de Alimentação, de Educação, dentre outros.

Depois de institucionalizado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os governos passaram a rever a proposta de municipalização e em Diadema isso não foi diferente.

Esse processo de revisão da opinião do governo municipal em relação à questão da municipalização acontece especialmente em função da aposta de uma perspectiva de melhoria da qualidade social da educação para todos os seus munícipes devido a possibilidade de um acompanhamento mais próximo das escolas.

No entanto, a mudança de uma política pública em um ambiente democrático se faz em diálogo com diferentes instituições e organizações da sociedade civil.

Como existe historicamente uma enorme resistência em relação à municipalização por segmentos dos professores da rede estadual de ensino,

especialmente da APEOESP, esse processo ganhou novos contornos no período recente.

A Secretaria Municipal de Ensino vinha dialogando com a comunidade escolar sobre a necessidade de ampliar o atendimento da crescente demanda por vagas no ensino municipal.

E, em período recente, o governo municipal enviou para a Câmara de Vereadores um projeto de lei que inicialmente municipaliza o atendimento em cinco escolas da rede estadual. É o primeiro passo de um processo de municipalização que, agora, se pretende maior.

Aos poucos, governo e sociedade reconhecem o quanto pode ser mais positiva uma aproximação maior das políticas públicas, especialmente de educação, à realidade, em que elas estão implementadas.

Aliás, Freire já reconhecia no processo de municipalização o que ela continha de “*democrático, de descentralizador, de antiautoritário*”, defendendo assim a luta por ela, pois, ainda, segundo Freire,

argumentos às vezes corretos, válidos, perdem sua validade porque deveriam ser levantados, não contra ela, mas contra possíveis distorções dela, confundindo-a com desobrigação do Estado diante da Educação (1995a: 52).

Assim, as resistências a esse processo manifestadas pela APEOESP sugerem mais o apreço por uma opinião política de cunho marcadamente corporativista em detrimento das oportunidades que esse processo poderia abrir para a melhoria do ensino público.

Esse processo deve respeitar direitos e assegurar condições adequadas para que os profissionais da educação não sejam prejudicados, preocupando-se na forma como será feito e não na negativa em fazê-lo.

Aos poucos, também em nível nacional, os diferentes entes da Federação - União, Estados e Municípios criam oportunidades de políticas públicas cada vez mais colaborativas e articuladas.

3. A Educação de Jovens e Adultos em Diadema

A Educação de Jovens e Adultos é destinada a atender às pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na época apropriada ou não concluíram o Ensino Fundamental.

Devido à sua formação - cidade dormitório de migrantes nordestinos, grande parte deles excluídos do processo de escolarização em idade própria, e que, aos poucos, foi se transformando em moradia definitiva -, Diadema sempre apresentou uma preocupação com a educação de pessoas adultas e trabalhadoras.

Desde 1987, conta com o SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos), um atendimento de responsabilidade municipal, que oferecia cursos supletivos de 1º e 2º graus intensivos e noturnos. A partir da criação do SEJA, houve um grande investimento com a ampliação do número de classes e a formação dos professores. Já, nessa época, havia uma preocupação com uma proposta de educação que fosse popular.

A proposta pedagógica estava fundamentada na concepção de Paulo Freire, visando à construção de uma educação popular que atendesse as expectativas e interesse dos estudantes. (DIADEMA, 2007e: 11).

Em 1993, o alto índice de evasão na Educação de Jovens e Adultos motivou a realização de uma pesquisa para investigar quais as razões e causas da evasão. Os resultados apontaram elementos importantes para repensar a EJA, entre eles, **a necessidade de construir uma proposta curricular que se aproximasse mais da realidade dos estudantes trabalhadores da cidade e maior investimento na formação de professores da EJA, na perspectiva da construção curricular.**

Diadema foi a pioneira no lançamento do Movimento de Alfabetização (MOVA) na região do ABC, em 1995, com a presença do Professor Paulo Freire, sendo a segunda cidade do Estado de São Paulo a implementar o Movimento de Educação Popular como diretriz da Secretaria de Educação.

Em 2001, realizou-se o 1º Seminário Estendido de Educação de Jovens e Adultos com o tema: “Direito, Desafio e Ousadia”. No ano seguinte, foi desenvolvido o Projeto “Re-conhecendo a cidade de Diadema”, com objetivo de levar os professores a conhecerem a cidade e criarem um novo olhar sobre a realidade da escola e seu entorno. A partir deste projeto, os professores puderam repensar suas propostas pedagógicas que, num momento seguinte, foram sistematizadas pelo Departamento de Educação.

Assim, o Departamento de Educação organizou um programa de formação permanente, possibilitando articular o estudo da realidade local com os projetos de outros Departamentos e Secretarias da Prefeitura, buscando elaborar ações educativas em conjunto.

Todo esse processo de estudos e reflexões culminou na elaboração e na implementação, em 2007, da atual **Proposta Curricular para a EJA**.

Hoje, Diadema oferece diferentes formas de atendimento educacional para o público da Educação de Jovens e Adultos:

- EJA I (1ª a 4ª série) e EJA II (5ª a 8ª série) - em funcionamento em 33 unidades escolares, atendendo a 2803 alunos na EJA I e a 4728 no EJA II²⁶;
- Educação Popular/Movimento de Alfabetização (MOVA Diadema) - 115 classes, atendendo a um total de 1800 educandos;
- PROJOVEM - programa do Governo Federal, destinado, a partir de 2008, aos jovens entre 18 e 29 anos, que terminaram a 4ª série, mas não concluíram o Ensino Fundamental e estão fora do mercado de trabalho, com duração de 18 meses. Em 2007, atendeu, aproximadamente, a 600 jovens.

A proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos de Diadema é inovadora, à medida que articula os eixos curriculares com os objetivos específicos voltados para a aprendizagem dessa modalidade de ensino e os conteúdos de orientação profissional (EJA/OP) e de resgate da identidade cultural dos educandos (Rede Cultural).

²⁶ dados referentes a 2007.

Os eixos curriculares estão assim organizados: Dignidade e Humanismo, Cultura, Democratização da Gestão, Formação de Formadores, As diferentes linguagens, Educar e Cuidar e Meio Ambiente.

3.1. A Escola Municipal do Jardim Santa Rita

A Escola Municipal Jardim Santa Rita foi indicada pela Secretaria de Educação para a realização desta pesquisa. Realizou-se, nesta escola, também por indicação da Secretaria, outra pesquisa de uma componente do grupo de pesquisadores da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP²⁷.

A Escola trabalha, durante o dia, com Educação Infantil (turmas de 05 anos) e Ensino Fundamental I (turmas de 06 anos) e, no período noturno, turmas de Alfabetização e de Pós-Alfabetização (jovens e adultos). Além desses cursos, a escola atende aos alunos do Projovem (programa do governo federal já apresentado anteriormente). Há também a realização de vários cursos - bijuteria, pedraria, bordado, entre outros - oferecidos à comunidade.

Está situada em uma região periférica da cidade, onde o comércio é a atividade econômica principal, seguida por indústrias de pequeno porte. Conta com equipamentos culturais e de lazer, como o Centro Cultural Taboão, Centro Público Teresa Lino de Oliveira, Parque Vereador Antonio Paraná e Parque da SANED.

O prédio escolar, conforme aponta o Projeto Político Pedagógico²⁸, necessita de adaptações para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais - rampas de acesso, barras de apoio nos banheiros, entre outros - e de pintura tanto externa, quanto interna.

A Escola possui uma variedade de equipamentos eletro-eletrônicos: televisor, vídeo-cassete, projetor de slides, computador, impressora, scanner, aparelhos portáteis com CD, entre outros; materiais e jogos pedagógicos e um acervo de livros infantis e de literatura.

²⁷ A pesquisa: A força do coletivo na construção curricular, Patrícia Lima Dubeux Abensur.

²⁸ Projeto Político Pedagógico, ano 2007, construído pela equipe da Escola Municipal do Jardim Santa Rita, sob a Coordenação da Professora Coordenadora: Rosana A. Puerta Marin e Professora Assistente de Coordenação: Sandra Regina da Silva.

Conta com 24 funcionários entre professores, agente administrativo e agente de serviços, todos concursados estatutários. Não há a figura do diretor na escola, este papel é exercido por duas coordenadoras - uma coordenadora e uma assistente - eleitas pelos alunos, professoras, funcionários, pais e comunidade, para mandatos de três anos, sendo permitida uma reeleição para igual período²⁹.

As professoras que estavam na coordenação da Escola do Jardim Santa Rita e responsáveis pelo Projeto Político Pedagógico em vigor faziam parte do corpo docente da unidade escolar: há quatorze anos ou mais. Ambas, no início desta pesquisa, estavam no segundo mandato que terminou no final do ano de 2007, voltando para a sala de aula no ano de 2008³⁰.

Na Educação de Jovens e Adultos, atuaram 04 professoras, nos anos de 2007 e 2008. Em 2009, com a diminuição do número de matrículas, atuam 03 professoras, em duas classes de Alfabetização e uma de Pós-Alfabetização.

Ainda, segundo o Projeto Político Pedagógico, a maioria dos alunos atendidos na EJA, 67% está entre 26 e 45 anos; há um grande número de alunos migrantes, 60% são dos estados do Nordeste, 17% da região Sudeste, 5% da região Norte e 3% da região Sul. Dos alunos que estão trabalhando 38% têm registro em carteira, sendo a maioria da área da metalurgia e da construção civil; os demais dividem-se em comerciantes, autônomos e uma pequena parcela faz “bico”, ou seja, trabalha na economia informal, sem vínculos empregatícios³¹.

A escola, ainda segundo o documento, funciona como um espaço de socialização para os alunos, pois a maioria não participa de atividades culturais e de lazer da cidade e do bairro.

²⁹ Política adotada por toda rede municipal de Diadema.

³⁰ Este procedimento faz parte da política municipal. A escolha das coordenadoras é feita em eleição direta, em que a comunidade escolhe o melhor projeto apresentado. O mandato é de três anos e pode ser renovado por mais três, com novo processo de votação. Terminado o segundo mandato, as coordenadoras têm que voltar para a sala de aula por, no mínimo, mais três anos, após os quais poderão candidatar-se novamente ao cargo de coordenadora.

³¹ Dados referentes a 2007.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

No início dessa pesquisa, na Escola Santa Rita, havia quatro turmas de Educação de Jovens e Adultos, sendo que duas turmas eram de Alfabetização e duas turmas eram de Pós-Alfabetização. Definiu-se por observar as quatro salas, desde que as educadoras aceitassem participar da pesquisa.

As educadoras dessas turmas aceitaram participar, porém só foi possível, durante o período de Observação, acompanhar apenas três dessas educadoras. Desta forma, observou-se o desenvolvimento das atividades em três turmas.

No período de realização das entrevistas³², as turmas diminuíram de quatro para três e uma das educadoras, que havia aceitado a participar da entrevista, mas que não havia sido observada, foi transferida para outra escola.

Como uma das três professoras observadas estava afastada da escola por motivos de saúde, optou-se por realizar as entrevistas com as duas professoras que haviam participado das observações.

TABELA 3

Caracterização das educadoras que participaram das entrevistas

| Turma em que Atua | Formação Acadêmica | Função Atual | Tempo de atuação na EJA | Tempo de atuação na Escola Santa Rita | Tempo de Atuação na Rede Municipal de Diadema |
|--------------------------------------|---------------------------|---------------------|--------------------------------|--|--|
| Educadora Turma de Alfabetização | Pedagogia | Professora EF I | 15 anos | 7 anos | 15 anos |
| Educadora Turma de Pós Alfabetização | Pedagogia | Professora EF I | 14 anos | 13 anos | 14 anos |

³² O roteiro das perguntas está disponível no Apêndice.

O perfil apresentado pelas professoras chamou atenção tanto pelo tempo de atuação na EJA, quanto pelo tempo de atuação nesta Escola.

Portanto, é no contexto da Escola Santa Rita do Município de Diadema e com essas educadoras – sujeitos da pesquisa – que se busca identificar os referenciais freireanos por meio das categorias – dialogicidade, saber de experiência feito e vocação para o “ser mais”. Os resultados da interpretação e análise dos dados coletados serão apresentados no capítulo, a seguir.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa realizada na Escola Santa Rita, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa envolveu diferentes momentos, conforme já apontado no capítulo I. Os resultados aqui apresentados procedem da análise de documentos; observações em sala de aula e entrevistas realizadas com as educadoras desta modalidade de ensino.

A partir dessa imersão realizada, foi possível acompanhar e conhecer as práticas pedagógicas das educadoras e inferir algumas reflexões e conclusões sobre a proposta de Educação de Jovens e Adultos que vem sendo desenvolvida no município de Diadema/SP.

Optei por apresentar a análise dos resultados em torno de temas geradores construídos a partir do referencial teórico que embasa esta pesquisa. São os seguintes:

1. A sala de aula como um espaço para o diálogo;
2. A valorização do “saber de experiência feito” dos educandos;
3. A vocação para o “ser mais” como princípio de uma proposta educativa.

A pesquisa realizada sobre a Educação de Jovens e Adultos em Diadema/SP nos mostrou que Paulo Freire é uma importante referência para essa política pública de educação, tanto nas reflexões que se fazem permanentemente, quanto em ações que se realizam dentro e fora da sala de aula. Quando da apresentação da proposta de pesquisa para a coordenadora da Escola Santa Rita, ela rapidamente destacou: *Que ótimo, Paulo Freire! É bem a cara da educação de Diadema.*

Entretanto, afirmar que os princípios freireanos estão embasando as políticas de Educação de Jovens e Adultos em Diadema/SP não seria possível apenas a partir da fala da coordenadora, na fase inicial da pesquisa. Os dados apresentados neste capítulo, de fato, vão corroborar a afirmação da coordenadora da escola.

Há a explicitação de uma Proposta Educacional e de práticas efetivas pautadas pelo referencial freireano, que podem ser identificadas desde o documento da Proposta Curricular para EJA no município até os diálogos que acontecem entre os educadores e educandos, dentro e fora da sala de aula.

1. A sala de aula como um espaço para o diálogo.

Na Proposta Curricular encontra-se a seguinte orientação: *o princípio dialógico deve perpassar toda a metodologia do professor, pois é através do diálogo que a práxis vai se constituindo no seu trabalho diário.* (Diadema, 2007e: 14).

Esta orientação expressa a importância dada ao diálogo no processo de ensino e aprendizagem. As professoras demonstraram, durante as observações realizadas e também durante as entrevistas, estar concretizando essa ideia nas suas práticas, o que pôde ser observado nas atividades por elas desenvolvidas. Uma das educadoras, durante a entrevista, deixou bem explícita a cotidianidade dessa atitude de diálogo.

Professora da turma de Alfabetização: [...] eles ouvem uma notícia, eles querem comentar. Tudo que vêem, eles querem comentar. O espaço da sala de aula para eles é prá isso. O diálogo está sempre presente. Às vezes, de forma planejada, mas, muitas vezes, eles querem falar das coisas que estão acontecendo, das coisas que eles estão vivendo.

Aqui vale lembrar Paulo Freire, quando ele afirma para Ira Shor que o diálogo não pode ser entendido como técnica ou como uma tática, pois isto faria do diálogo uma forma de manipulação, mas

Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.

(...) O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE e SHOR, 2006: 122-123).

É importante ressaltar que os alunos sentam sempre em duplas, ou trios, ou em grupos maiores quando solicitados pelas professoras. Assim, estão em constante interação durante o desenvolvimento da aula, rompendo com a ideia tradicional da sala de aula como um espaço onde todos têm que estar organizados, de preferência, em filas, um atrás do outro.

É possível perceber uma intensa troca de informações entre eles em relação às atividades que estão realizando, as notícias importantes do dia ou sobre futebol. Afinal, como dizia Freire: *Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais*. (Freire e Shor, 2006: 123). O que se pode verificar nas salas de aula da EJA na Escola Santa Rita é que “as conversas” dos alunos são respeitadas e compreendidas como possibilidades de aprendizagem.

Desta forma, a construção do conhecimento se faz na interação entre os diferentes sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro dado importante para se analisar é a postura dessas educadoras, ao compreenderem que elas não são as únicas pessoas que detêm conhecimentos na sala de aula e que o seu papel de educadoras não se traduz em *transferir conhecimentos* aos alunos. Essas educadoras revelaram possuir o que Paulo Freire chama de *humildade pedagógica*, assumindo, assim, atitudes que as diferenciam de muitos outros professores que se encontram atrelados a práticas autoritárias:

Critiquei e continuo criticando [se referindo à prática bancária] aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. Em que o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer que é sua relação dialógica [...]. Por isso mesmo, a relação em que o educador transfere o conhecimento em torno de a e b ou de c objetos ou conteúdos aos educandos, considerando como puro recipiente. (FREIRE, 1992: 119)

Nessa direção, é importante ressaltar como o diálogo intencional e planejado encontra-se presente nas práticas educativas dessas educadoras. Em uma turma de Pós-Alfabetização, antes dos alunos assistirem a um vídeo sobre a questão indígena, a professora organizou a seguinte atividade:

A professora inicia, perguntando se eles têm acompanhado as notícias sobre a demarcação de terras na área da chamada Raposa Serra do Sol.

Aluna 1: [...] eles têm que preservar se não a gente não tem mais como recuperar...

Aluno 2: eles são seres humanos...

Aluno 3: eles já estavam aqui... eles têm direito a terra... (referindo-se aos índios)

Professora fala sobre consenso, sobre resolver de maneira pacífica...

Aluno 2: É difícil!

Aluna 4: Nós temos nosso emprego, mas os índios não têm...

Aluna 1: Tem que descobrir um jeito para não prejudicar ninguém...

Aluno 2: Difícil ter consenso. Os índios vivem diferente, eles caçam, pescam...

Professora: vai fazendo perguntas...

Aluno 2: ... os índios estão brigando pela terra e pela cultura...

Aluna 5: E as drogas que estão sendo levadas para as aldeias?

[...]

Aluno 2: Quantos anos faz que teve apagão? Já faz uns seis anos? Por que aconteceu o apagão?

A educadora fala sobre quanto maior o desenvolvimento do ponto de vista econômico, social e cultural; mais haverá necessidade de recursos para suprir as necessidades e atender as diferentes demandas de consumo.

Aluno 2: Por que não usa energia solar? Por que não usa energia solar na sala de aula, por exemplo?

Professora reforça várias vezes, durante a conversa, a necessidade de os alunos terem sua própria opinião. Comenta sobre o fato de tantas informações e reflexões que eles estão trazendo e o quanto *“uma coisa puxa a outra”*.

A professora comenta que irão escrever a respeito, após assistirem ao vídeo.

Durante várias aulas, os alunos discutiram e escreveram sobre a questão indígena.

Prepararam, então, cartazes com desenhos e frases sobre a Cultura Indígena.

Algum tempo depois, havia uma exposição chamada “Cultura Viva” no pátio da escola, com as representações dos alunos sobre o que pensam a respeito dos índios. No final, havia uma proposta de interação com a pergunta: E você, o que pensa sobre essa questão? Dê sua opinião.

Quando se acredita que o diálogo impulsiona o pensar crítico, momentos como o citado acima, em que esses jovens e adultos podem se aproximar do conteúdo a ser estudado, colocar em jogo o que já sabem a respeito e, a partir daí, interagir com o objeto de conhecimento em si, com a professora e com os demais colegas, se cria possibilidades para que construam novos conhecimentos.

Para isto, entretanto, é preciso que o professor tenha planejado as situações, em que o diálogo passará da “simples conversa” para um momento intencional do processo de aprendizagem. Ou seja, como diz Freire:

Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo, implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. (FREIRE e SHOR, 2006: 127).

Outras aprendizagens entram em jogo como o respeito à fala do outro, a escuta, a curiosidade e o compreender-se como um ser inacabado, só assim será possível um diálogo verdadeiro.

No pensamento pedagógico tradicional, julga-se que, quando os alunos interagem na sala de aula, prejudica o bom andamento das atividades de aprendizagem. Ao contrário, na prática dialógica, há uma disciplina que não tem nada de permissiva, mas que procura respeitar tanto os que desejam permanecer em silêncio, quanto intervir junto aqueles que tentam prejudicar o processo.

Se por exemplo, alguém tenta sabotar o processo, precisamente porque a aula é dialógica, e lhe dá a possibilidade de intervir, deve ser punido. Não fisicamente, é claro, mas deve ser proibido de abusar da abertura da aula ou de interferir com os outros alunos e o professor. (FREIRE E SHOR, 2006: 128).

Nas salas de aula da Escola Santa Rita, sempre presenciei diálogos permeados por respeito, responsabilidade e amorosidade. Amorosidade, aqui, colocada no sentido freireano, não como algo piegas, mas como algo relacionado a uma situação de confiança e respeito por aqueles que estão ali, sejam jovens ou idosos.

A fala da professora da turma de Alfabetização é reveladora do resultado dessa dinâmica vivenciada na sala de aula:

Eles perguntam muito, querem saber muito, quando você coloca um texto informativo, eles lêem, depois eles perguntam para mim, para os colegas: o que é isso? Querem saber o significado das palavras que alguns não sabem. Eles participam de todas as formas, eles chamam, eles questionam, eles conversam, eles perguntam, se têm dúvidas eles falam [...]

Na Escola Santa Rita, observou-se também que há uma preocupação sempre presente com o cuidar dos outros. Um se preocupa com outro e com o seu bem estar, o que, inclui, para aqueles alunos sem dúvida nenhuma, a importância do aprender e o superar o desafio que se coloca para todos igualmente. Esta amorosidade é tão necessária ao diálogo, como destaca Freire (1985: 94):

(...) Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, se não gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim não é amor.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Pode-se afirmar que a dialogicidade é vivenciada no cotidiano das salas de aula dessas educadoras de Educação de Jovens e Adultos, da Escola Santa Rita, pois se construíram relações marcadas pela solidariedade, a partir de uma prática pedagógica que respeita, acima de tudo, as pessoas e suas histórias.

2. A valorização do “saber de experiência feito” dos educandos.

O diálogo, um princípio da prática educativa, na concepção de educação de Freire, vem intimamente entrelaçado com a valorização do saber de experiência feito.

Ao se analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Santa Rita, verificou-se, no item Concepção de Jovem e Adulto, uma postura inicial de respeito a esse saber que os educandos trazem consigo e as linhas de ação da escola frente a esses conhecimentos.

Todavia acreditamos que são ambos [referindo-se aos jovens e adultos] protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, são portadores/produtores de cultura, de conhecimentos e de ideias; cabe à escola resgatar esses conhecimentos e valores, ressignificá-los e valorizá-los. (DIADEMA, 2007f: 45).

Em outra pesquisa realizada no âmbito da Cátedra Paulo Freire, na Escola Santa Rita, sobre a construção curricular, Abensur (2009: 86) também destacou a questão da seleção dos conteúdos estar relacionada às experiências de vida dos educandos:

Há no processo de construção curricular da EM Santa Rita a preocupação com a seleção de temas cujos conteúdos sejam relevantes para os educandos e o cuidado para não os escolher apenas para preencher uma carga horária ou prestar contas do planejamento à coordenação ou ao DEPED³³.

No movimento de reorientação curricular, com a participação dos educadores da Rede Municipal de Diadema, ficaram estabelecidos os eixos da Proposta Curricular, com o objetivo de que sejam as referências orientadoras das práticas pedagógicas dos educadores. São os seguintes: Dignidade e Humanismo, Democratização da Gestão, Formação de Formadores, As Diferentes Linguagens, Educar e Cuidar do Meio Ambiente.

³³

Departamento de Educação do Município de Diadema.

Assim, conforme está expresso na Proposta Curricular (Diadema, 2007e: 15), há a intenção de se repensar o currículo da Educação de Jovens e Adultos, a partir desses eixos centrais, cujos objetivos são:

- favorecer a *interação* e intervenção dos estudantes nos aspectos que dizem *respeito às suas diferentes vivências*;
- favorecer a reinvenção do currículo, tornando-o mais *significativo e articulado às demandas dos estudantes*;
- assumir explicitamente o caráter político da educação escolar, na medida em que discute e busca intervir criticamente no universo social. (grifos nossos)

Outro destaque importante que se pôde constatar nessa Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, refere-se ao ponto de partida para se elaborar os projetos das escolas:

Outro princípio da EJA se refere ao aspecto pedagógico, em que os projetos elaborados nas escolas devem partir da realidade social e local dos estudantes, articulados as suas necessidades e interesses. (DIADEMA, 2007d: 14)

Assim, quanto às orientações pedagógicas no documento da Proposta Curricular, há várias indicações que revelam a presença do referencial freireano de valorização do saber de experiência feito dos educandos. Essa presença vai além das intenções registradas nos documentos, pois se pôde perceber, em várias situações de práticas, o respeito e essa a valorização presentes.

Em uma turma de Alfabetização, a professora inicia a aula, lendo para os alunos uma notícia de jornal que fala sobre os “*100 Anos da Imigração Japonesa*”. Durante a leitura, faz várias pausas para conversar e verificar o que eles sabem sobre o assunto:

Aluna 1: Eu nem conheço este “Japão”? – fala em tom de brincadeira...

(...)

A Professora lê e explica o texto sobre a chegada dos japoneses no Brasil, pergunta aos alunos o que eles conhecem sobre o Japão e todos começam a comentar:

Aluna 2: Eu trabalhei muito tempo com japoneses. Sei fazer sashimi...

E começa a explicar para turma como fazer...

(...)

Os alunos comentam sobre parentes ou colegas que foram trabalhar no Japão.

A professora comenta sobre esse movimento inverso que agora está acontecendo com os brasileiros que vão para o Japão para ganhar dinheiro e melhorar de vida...

Aluna 3: Precisa casar para naturalizar-se (...)

A professora utiliza a fala da aluna para explicar sobre esta questão da naturalização para os alunos.

A **aluna 2** que trabalhou com japoneses volta a comentar sobre o que conhecia: o banho, algumas palavras, entre outros...

(...)

Nesta situação é possível perceber que a professora se preocupa em relacionar os conhecimentos da realidade dos educandos com outras e novas informações que lhes poderão proporcionar uma ampliação da sua leitura de mundo, como conta durante a entrevista:

A princípio você faz, por exemplo, você vai falar de um assunto, que você já se programou para falar na semana que vem, ou daqui 2 ou 3 dias, você joga algumas ideias, propõe alguma atividade, para você pegar o que eles já sabem sobre aquele assunto, ou você lança mesmo o assunto, para depois vir com texto. Primeiro você pesquisa realmente o que eles sabem a respeito e a gente aprende bastante com eles (...)

Fundamental e necessário ao educador para a valorização do “saber de experiência feito” é o *saber escutar* que exprime um verdadeiro respeito a estes saberes do educando. O *escutar* é que possibilita que a prática pedagógica seja menos discursiva, afinal, apenas calando é que se pode parar para escutar o outro e assim poder falar com ele ao invés de falar a ele. Como propõe Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2004: 113):

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser

transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar é falar impositivamente.

Ao assistir a uma aula de matemática, em uma das turmas de Pós-Alfabetização, a professora havia proposto exercícios em que era necessário o registro do procedimento realizado para se chegar ao resultado. Em separado, comentou comigo o porquê dessa exigência:

Os alunos conseguem fazer contas muito bem mentalmente e eu não desconsidero esta capacidade que eles têm, mas insisto para que eles escrevam a forma como fizeram para resolver. Isto será importante para a aprendizagem deles em matemática no futuro. Eu acredito que é por isso que eles estão aqui, para aprender a fazer o que ainda não sabem e o registro de como chegaram ao resultado é o que eles precisam aprender.

Mesmo diante das reclamações dos alunos em relação a ter que fazer o registro, a professora insiste nessa orientação e explica para os alunos o motivo para a realização desta atividade, o que possibilita ao aluno se colocar como um ser participante do processo e não apenas um “fazedor” de tarefas. A este respeito, Freire (2004: 30) nos coloca a seguinte reflexão:

(...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação aos conteúdos. (...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

A prática de “dar voz” aos alunos, seja por meio do princípio dialógico ou pela valorização do saber de experiência feito, coloca para os educadores a necessidade da aprendizagem permanente, informando-se, estudando, ampliando seus conhecimentos para além dos conteúdos da grade curricular. Essas educadoras da Escola Santa Rita demonstraram ter consciência dessa necessidade:

Professora da Turma de Alfabetização: [...] mas assim, o conteúdo não é aquele conteúdo fechado, você trabalha as necessidades que ele tem de ler e escrever, mas não só isto [...] A matemática, a mesma coisa, trabalha com coisas do dia a dia, compra, dinheiro, tudo isso. Você precisa passar por todos os conteúdos [...].

Este é um desafio que se coloca para todos os professores de qualquer modalidade de ensino. No entanto, na Educação de Jovens e Adultos, pelo fato de educadores e educandos estarem visivelmente numa relação de maior igualdade, devido à proximidade de idade, de experiências de vida (pais, mães, trabalhadores), entre outros, esse desafio se evidencia com maior clareza e intensidade.

Questionadas sobre como lidar com perguntas ou assuntos, que os educandos trazem para a sala de aula e para os quais elas [educadoras] podem não estar preparadas, as professoras responderam:

Professora da turma de Alfabetização: Então, normalmente a gente fala o que sabe a respeito e combina com eles: eu vou olhar, vou pesquisar, vou ver o que é, e amanhã a gente volta no assunto. Normalmente, a gente volta no assunto, a gente lembra: tem uma revista aqui que tem aquele assunto. Ou traz um jornal, qualquer coisa assim, prá suprir isso. Isto é importante, inclusive, porque, muitas vezes, aquelas ideias erradas, ideias falsas que eles têm, umas ideias meio malucas, de vez em quando eu penso: “meu Deus, de onde que eles tiraram isso?” (...)

Professora da turma de Pós-Alfabetização: (...) esse conhecimento, vou pesquisar algo sobre ele, para eu ter essas informações, algo que eu vou trazer, em cima daquilo que eles falaram. Aí, eu tenho que trazer, ou é um livro, um conto, um jornal mesmo (...) procuro no jornal um texto informativo sobre aquele assunto, vamos trazer alguma coisa para não ficar só na parte dentro do cotidiano deles, da fala deles. Já tem a parte mais da escola que é o conhecimento em si, o conhecimento científico (...) de tudo o que eles falaram, trazer algo que enriqueça aquilo o que eles falaram. Sempre que sai algum assunto assim, tem que procurar, tem que trazer, aproveitar a curiosidade que eles têm e vincular com os conteúdos necessários à aprendizagem.

Desta forma, as educadoras demonstram compreender que ensinar exige criticidade, como coloca Freire (2004: 31):

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. (...)

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência.

Por último, a observação no campo de pesquisa apontou a necessidade de uma maior “rigoriedade metódica” no desenvolvimento das práticas educativas dessas educadoras. No entanto, há de se reconhecer que a compreensão da importância deste trabalho para uma efetiva superação da “curiosidade ingênua” dos educandos está presente no cotidiano da sala de aula. Também vale enfatizar que a própria prática e a reflexão que dela se faz é que dará a possibilidade a essas educadoras de superar a sua própria prática, o que será fundamental para uma educação, cada vez mais, transformadora.

3. A vocação para o “Ser mais” como princípio de uma proposta educativa.

Esta parece ser a categoria mais difícil de ser identificada na prática pedagógica, não porque ela não exista, mas por encontra-se implícita nas entrelinhas da ação educativa e das reflexões que dela decorrem.

Na Apresentação da Proposta Curricular (Diadema, 2007e), pode-se observar a presença dessa categoria, porém não de forma explícita. No próprio elaborar da proposta, a ideia de “inacabamento”, de algo a ser feito coletivamente:

A escola e a educação escolar que queremos para a nossa sociedade estão por ser construídas: demanda um trabalho de

muitas mãos, ideias e experiências, o que só pode ser conseguido na vivência respeitosa e valorosa da diversidade.

Como já foi apontado no Capítulo I, o referencial de Paulo Freire é tão conciso e com conceitos tão bem integrados e interligados que fica difícil discerni-los, uns dos outros, o que marca, definitivamente, a profunda coerência entre as suas ideias.

Aqui, serão apresentados alguns registros de falas e de observação que poderão contribuir para revelar como essa categoria freireana pode ser vivenciada no cotidiano das práticas educativas.

Uma proposta educacional, como a do município de Diadema, que valoriza o saber de experiência feito dos educandos e assume uma relação dialógica com eles, é uma proposta educativa que sinaliza caminhos para que os educandos consigam “ser mais” no mundo.

Ao ser entrevistada, uma das educadoras considera que os educandos estão na escola para muito mais, além do aprender a ler e escrever. Nessa expressão “ir além” está implícita a ideia do “ser mais” do ser humano, como indica a fala da professora:

Professora da turma de Alfabetização: Eles vêm para escola com o objetivo de aprender a ler, escrever e fazer contas. Esse é o objetivo deles. O nosso vai além disso é fazer com que ele se perceba cidadão mesmo (...) que participe de outras atividades (...)

Antes de qualquer coisa, esta fala aproxima-se bastante de um conceito ampliado de alfabetização, para o qual Paulo Freire (1995b: 58) nos chama atenção:

Que a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um fazer neutro.

A fala da educadora parece, ainda, apresentar a clareza do seu papel frente à “leitura de mundo” que o educando faz, no momento em que ele retorna à escola. Os alunos jovens e adultos com suas histórias de não acesso e/ou de fracasso escolar, muitas vezes, quando voltam aos estudos, chegam com ideias que foram as únicas que eles tiveram possibilidades de construir. O educador compromissado com uma educação, de verdade, transformadora não pode simplesmente aceitar esta visão, mas precisa criar condições para que o educando possa romper com ela:

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. [...] saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. (FREIRE, 2004: 122).

A mesma educadora ressalta o trabalho realizado com a história de vida dos alunos:

Normalmente, de acordo com a nossa proposta curricular, a gente trabalha a história de vida, porque pra você trabalhar história, você tem que passar pela história dele [educando], para ele poder entender. Não adianta você ficar falando da história do Brasil, da história de Diadema, ele tem que se ver participante da história. Então, acho que é algo importante, ele precisa perceber que é uma pessoa que faz parte dessa história (...)

A preocupação expressa pela educadora de que o educando se veja como um sujeito da sua história, como um sujeito da sua aprendizagem, contribui para o entendimento da história como possibilidade e não como fatalismo, determinismo, uma vez que o ser humano constitui-se na história, em permanente busca, tem em si a vocação para o “ser mais”, conforme foi descrito no capítulo II. Ainda como aponta Freire (2004: p.52):

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.

Esses princípios - a dialogicidade, o saber de experiência feito, a vocação para o “ser mais” - são reconhecidos pelas educadoras como não apenas da Escola Santa Rita, mas como princípios da educação da cidade de Diadema:

Professora da turma de Alfabetização: [...] Quase todo mundo com quem a gente conversa, que está na EJA, procede dessa forma. Leva em conta o que o aluno traz. Dá valor prá isso. A rede de Diadema sempre teve esse discurso e essa prática. E eu acho que a contribuição de Paulo Freire é essa mesma, fazer com que o professor perceba que ele vai aprender também, ele não vai só ensinar.

Professora da turma de Pós - Alfabetização: A Prefeitura de Diadema, a Educação de Diadema, é tudo para o cidadão. Os moradores, maioria nordestinos, eles são cidadãos conscientes de seus direitos, sabem o que eles podem fazer para melhorar sua vida, transformar sua vida. Eu acho que a educação em Diadema valoriza o ser humano, incentiva a vir aqui, procurar a escola. Ele sai confiante de que é um cidadão, que ele tem coisas prá conquistar. Todo mundo fala assim, quando tem alguma discussão: “Eu sou de Diadema”.

De fato, pode-se constatar no próprio documento da Proposta Curricular (Diadema, 2007e: p. 17) a explicitação destes princípios para toda a rede:

A ação pedagógica na educação de jovens e adultos aponta para a necessidade de reconhecermos as características dos sujeitos que buscam a escolarização: sua trajetória de vida, objetivos, expectativas e necessidades que os levam a retornar à escola.

Para além da sala de aula e como parte da política pública de Educação de Jovens e Adultos, identifica-se propostas inovadoras que buscam garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino, como a construção da Rede Cultural e a

Orientação Profissional, conforme exposto no documento da Proposta Curricular (Diadema, 2007e).

São propostas que buscam envolver todos os estudantes, enquanto sujeitos capazes de contribuir na formação e transformação da realidade social e de agirem como protagonistas do processo de elaboração de uma política educacional para a Educação de Jovens e Adultos.

A **Rede Cultural** se constitui de projetos elaborados pelas escolas. Por meio dessa Rede Cultural é possível visualizar uma educação que tem como princípio a valorização da cultura que muitos jovens e adultos construíram, ao longo de sua trajetória de vida, constituindo, assim, a sua identidade cultural.

A **Orientação Profissional** busca associar a elevação da escolaridade com orientação profissional. As áreas trabalhadas são beleza, texturização, alimentação, organização de eventos e customização, definidas a partir de pesquisas de interesse realizadas nas escolas.

Essas propostas contribuem para uma política de educação, em que a vocação para o “ser mais” é um princípio. São atividades complementares àquelas desenvolvidas na sala de aula, de acordo com as escolhas feitas pelos alunos, e são realizadas poricineiros contratados pela Prefeitura especialmente para estes trabalhos.

Todo o exposto nesta análise dos resultados da pesquisa aponta para uma Educação de Jovens e Adultos como uma história de possibilidades para todos que dela participam. Na Escola Santa Rita, se observou uma busca constante pelo “Ser mais” - mesmo que de forma pouco consciente desta categoria em si - pela coordenação, pelos educadores junto à coordenação, pelos educadores em conjunto, por educadores junto aos educandos, por educandos em parceria com seus colegas. Enfim, a cada atividade, a cada novo desafio, a constante busca por uma educação transformadora e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.”

Paulo Freire

As políticas públicas na área de educação integram um mosaico de variadas e complexas perspectivas. As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, em Diadema, são, na essência, experiências de múltiplas possibilidades na busca por uma educação emancipadora, humanizadora e com qualidade social.

É isto que procurei traduzir nessa dissertação de Mestrado que agora apresento no Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entretanto, como todo mosaico, é importante ter em mente, que sua análise pode se dar de diferentes formas e jeitos. Aqui apresentei uma análise, entre tantas possíveis, delineada e delimitada pelas minhas opções metodológicas e pelos referenciais teóricos que escolhi.

Antes de qualquer coisa, penso ser necessário retomar que este trabalho integra a pesquisa nacional coletiva que a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP vem desenvolvendo sobre a influência do pensamento freireano nos sistemas públicos de ensino no Brasil, denominada: *“A presença de Paulo Freire na educação brasileira: a análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 1.990”*; sob a coordenação da Professora Doutora Ana Maria Saul.

Desde o início, definiu-se, nessa pesquisa coletiva, que nosso olhar seria voltado para as contribuições dessas experiências alicerçadas em princípios freireanos que possam servir como referência para outras políticas públicas em Diadema/SP, em outros municípios e/ou estados.

A ideia de realizar a pesquisa em Educação de Jovens e Adultos nasce, inicialmente, da minha preocupação com as práticas pedagógicas com as quais convivi durante a minha experiência profissional nesta modalidade de ensino. Práticas que apresentavam, muitas vezes, mais semelhanças com o que Paulo Freire chamou de “educação bancária” do que com propostas de educação progressistas e transformadoras.

Meu desejo e minha inspiração, porém, me conduziram para um olhar diferenciado em relação àquelas práticas que desconsideravam as especificidades

dos jovens e adultos. Foi isto que me aproximou e deu sentido à realização dessa pesquisa.

Os estudos, a participação na Cátedra Paulo Freire e a pesquisa de campo foram fundamentais para que eu pudesse fortalecer as minhas convicções, garantindo uma necessária e prudente aproximação da teoria com as práticas observadas e assim pudesse analisar com o máximo de coerência e com a compreensão de que esta é uma das possibilidades de leitura de todo esse processo.

Assim, o objetivo central desta pesquisa, conforme exposto inicialmente, foi investigar como os referenciais de Paulo Freire, especificamente a dialogicidade, o saber de experiência feito, a vocação para “ser mais”, permeavam a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, no município de Diadema/SP.

Para definir estas categorias, a partir da obra de Paulo Freire, utilizei como critério analisar as que tinham maior relação com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Não tenho dúvida, entretanto, que, mesmo com este critério, poderiam ter sido outras as categorias e que, de fato, esta definição está muito relacionada à minha leitura da Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade da Educação Básica.

O trabalho de análise reforçou o quanto é difícil destacar separadamente as categorias freireanas para examinar uma prática, afinal não há diálogo verdadeiro se não houver valorização do saber de experiência feito e, conseqüentemente, tanto um quanto outro são necessários para uma verdadeira prática pautada em um olhar para o ser humano como um ser vocacionado para o “Ser mais”.

Dentre as categorias analisadas nesse trabalho, o *diálogo* é a que mais fica evidenciada nas práticas das educadoras da Escola Municipal Santa Rita, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que pesquisei.

As relações, dentro e fora da sala de aula, estão permeadas pelo diálogo. Por um diálogo verdadeiro, à medida que por meio dele as pessoas, realmente, se ouvem, se respeitam, se envolvem e se ajudam. Isto se percebe entre os professores, entre professor e aluno, entre coordenação e professores, entre coordenação e alunos, entre funcionários e alunos. Afinal, pode-se afirmar que o

diálogo está presente nas relações entre as pessoas, independentemente da sua função ou papel na escola. Por diversas vezes, acompanhei a forma como a coordenadora atendia aos alunos, numa relação de iguais, porém, com a clareza da autoridade do seu papel, sem necessidade de assumir atitudes autoritárias.

Concordando com Freire, afirmo que só há construção de conhecimento, se houver diálogo e, em muitos momentos na sala de aula da Escola Municipal Santa Rita, presenciei o diálogo como forma fundamental de ação para o ato de conhecer dos alunos.

Em relação ao *saber de experiência feito* dos educandos, conforme demonstro na análise dos dados da pesquisa de campo, há uma valorização desta categoria presente no documento da atual Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos e identificada nas práticas educativas da sala de aula.

Ao concluir esse trabalho, mais do que nunca foi possível perceber que a Proposta Curricular é, de fato, um documento orientador da prática pedagógica que acontece nas escolas e nas salas de aula. Realizei a leitura do documento, antes de iniciar o trabalho de campo. Quando comecei as observações, percebi que estava me apropriando de uma compreensão mais aprofundada da Proposta Curricular, pois constatava que as orientações teóricas estavam se traduzindo em práticas cotidianas.

Impressionava-me o quanto eu conseguia ouvir os alunos, conhecer suas histórias, suas experiências apenas por estar realizando as observações de sala de aula. O quanto estas vivências dos educandos fazem parte da aula.

Os alunos sabem que podem falar e que o que eles falam verdadeiramente é *ouvido* pelos professores e pelos demais colegas. Constrói-se assim uma relação de confiança que é fundamental para aprendizagem. Dessa forma, eles não têm vergonha de colocar suas dúvidas, suas angústias, seus medos e necessidades.

As professoras, sem desconsiderar o que os alunos precisam aprender, vão incorporando as questões que surgem, no dia-a-dia da prática educativa.

Assim, a *permanente busca* pelo saber, por parte de educadores e educandos, se transforma em um princípio dentro da sala de aula. Os educandos, aos poucos, vão se dando conta do seu inacabamento, mas, principalmente

percebem a possibilidade de saber mais, o que pode ser compreendido como a vocação humana para o “*Ser Mais*”.

Esta é a categoria mais difícil de analisar. Foi possível identificá-la em ações, mas o próprio termo, vocação para o “*Ser Mais*” é desconhecido pelos professores.

Penso que este poderia ser um tema a ser aprofundado nos diferentes momentos de formação de educadores promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, não com o objetivo de que os professores possam se apropriar do termo, mas que possam compreender melhor as questões relacionadas ao “*Ser Mais*”, como: a diferença entre condicionamento e determinismo/ fatalismo; o conceito de inacabamento do ser humano e as implicações desses conceitos para a prática pedagógica.

Não se muda a prática da noite para o dia, nem por decreto, muito menos por vontade de alguns apenas e nem tão pouco se constroem teorias com esta mesma facilidade. Para mim, Diadema é a confirmação disto. A prática educativa está se fazendo em Diadema de maneira absolutamente ancorada em uma teoria que considera que “o caminho se faz ao caminhar” e que não há formas únicas e pré-definidas.

Na Educação de Jovens e Adultos, o que este trabalho de pesquisa me possibilitou concluir, neste recorte necessariamente delimitado, foi que a proposta educacional de Diadema/SP se preocupa em favorecer o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, a partir das vivências e experiências dos educandos.

Outras pesquisas merecem ser realizadas para compreender com mais profundidade as nuances dessa proposta pedagógica, mas o que vi e testemunhei em Diadema são práticas que seguem os princípios da pedagogia freireana com o objetivo de formar cidadãos críticos e autônomos.

Um tema que considero merecer um olhar mais atento é a formação de professores em Educação de Jovens e Adultos. O quanto e de que forma os referenciais freireanos estão sendo discutidos na formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino? Um estudo mais aprofundado de vários dos referenciais freireanos e suas implicações pedagógicas poderia contribuir significativamente para essa prática educativa? Enfim, estas e outras questões estão

diretamente vinculadas à efetivação de uma proposta pedagógica e a formação é o principal canal para criar condições a fim de que ela se concretize.

As práticas da Escola Santa Rita, fundamentadas no pensamento freireano, não se limitam ao espaço da sala de aula e não se fecham entre os muros da escola. Percebi que a participação, envolvendo toda a comunidade escolar, é efetiva e valorizada como uma das condições para se alcançar uma gestão democrática. Dessa forma, a construção do projeto político pedagógico da escola é o resultado de um trabalho coletivo, com a participação de toda a comunidade.

Nessa direção, deve ser ressaltada a experiência do *orçamento participativo*, adotado pela Prefeitura, na qual comunidade e representantes do governo local se reúnem para definir prioridades em relação à utilização do dinheiro público, considerando-se os problemas de cada localidade, em um exercício real de participação.

São quase trinta anos vivenciando experiências de gestão democrática e popular no município. Não são as mesmas experiências, sempre há diferenças nas mudanças de gestão, mesmo que grande parte dos princípios sejam os mesmos. De qualquer forma, vem se construindo um referencial de políticas públicas emancipadoras nas mais diversas áreas. Isto faz a diferença em Diadema/SP e isto é me pareceu perceptível na Escola Santa Rita e nas salas de aula que pude observar.

Há princípios de política pública que não acontecem apenas na educação, mas em todas as áreas. Na educação, esse princípio da participação, assim como outros, é profundo e positivamente radicalizado. Mas, há princípios essenciais vivenciados na cidade que se relacionam diretamente com os espaços democráticos de construção das políticas públicas. A cidade possui uma gama de fóruns e conselhos, cuja existência é parte do saber fazer de seus cidadãos.

A leitura das pesquisas já concluídas pelos pesquisadores da Cátedra Paulo Freire, da PUC/SP, sobre a política de educação de Diadema³⁴, da qual faz parte também este trabalho, reforça esta minha percepção.

³⁴ “A presença de Paulo Freire na educação brasileira: a análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90”. Para saber mais ler o item Introdução.

Nessas pesquisas, é possível identificar como os referenciais freireanos – diálogo, valorização do saber dos educandos, criticidade, participação, politicidade, entre outros -, são princípios que todos parecem estar aprendendo na prática, no cotidiano.

Percebe-se isto claramente tanto nas práticas educativas, quanto nas relações externas à escola. Diadema/SP pode ser considerada um bom exemplo de uma cidade educativa.

As condições para se inventar uma nova educação parecem estar asseguradas em Diadema/SP. Posso concluir que, em Diadema/SP, a educação está se refazendo, se repensando, criando e inovando, a cada dia. Isto não significa, entretanto, que todos os problemas estejam equacionados, mas que há o compromisso de se fazer uma educação pública com qualidade social, que possa contribuir para a construção de um mundo mais justo e igual para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Artigos e livros

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. **A construção curricular na perspectiva freireana** – um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema - SP. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 9ª ed., 2003. (Série Prática Pedagógica).

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 155-157.

BEISEGEL, Celso de Rui. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: **Alfabetização e Cidadania** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 16, Julho de 2003. São Paulo: RAAB, 2003.

BISILLIAT, Jeanne. **Lá onde os rios fluem**: Diadema: 20 anos de democracia e poder local. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 9-10.

BRANDÃO, C.R. **O que é método Paulo Freire?** Brasiliense, 1984. 7ª edição.

CASÉRIO, Vera Maria Regina. **Educação de jovens e adultos**: pontos e contrapontos. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005. (Biblioteca da educação. Série 1, Escola v. 16).

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 9ª edição. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção prospectiva: 5).

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999**. São Paulo, 2000, 314 p. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica da São Paulo.

_____. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo de caso de Porto Alegre (RS)**. São Paulo, 1996, 149 p. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55. São Paulo/Campinas: UNICAMP, novembro/2001.

DRAGHICHEVICH, Perla. Da vocação industrial e ausência de políticas sociais: os movimentos populares pela moradia. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha**. São Paulo: FAPESP, 2001.

FANTINI, Elenir Aparecida. **Referenciais Freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no Município de Diadema - São Paulo**. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Silmara C. Diadema e o Grande ABC: expansão industrial na economia de São Paulo. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha**. São Paulo: FAPESP, 2001.

FREIRE, Paulo. (2007). **Educação e mudança**. 30ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2006a) **Educação como prática de liberdade**. 29ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2006b) **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. Ed. – São Paulo: Cortez Editora. (Coleção Questões da nossa época, v. 13)

_____. (2004) **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2001) **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro.

_____. (1995a) **A educação na cidade**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora.

_____. (1995b) **Política e educação: ensaios**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora. (Coleção Questões da nossa época, v. 23).

_____. (1995c) **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6ª. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água.

_____. (1994) **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1992) **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1985) **Pedagogia do Oprimido**. 14^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. (2003a) **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. 11^a. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Instituto Paulo Freire/Cortez, 1996.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria, (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzavam**. São Paulo: Cortez, 1997.

IOKOI, Zilda M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha**. São Paulo: FAPESP, 2001.

KLEIN, José Alfonso. O sentido da história: em busca do poder popular. **Caderno de Pesquisa Pós-Graduação Imes**, São Caetano do Sul, São Paulo, ano 5, n. 9, p. 37-51, jul./dez. 2003.

LIMA, Lícínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v. 4).

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Mari B. Movimentos sociais e o processo de urbanização. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha**. São Paulo: FAPESP, 2001.

NASCIMENTO, Luiz Marine José de. Ler as palavras, ler o mundo. In: Coleção Memória da pedagogia, n. 4: **Paulo Freire: a utopia do saber**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento - Duetto, 2005.

OLIVEIRA, Solange Aparecida de Lima. **Formação para a participação: perspectivas freireanas para a Educação Infantil no município de Diadema**. São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC, 2008.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. **Sombras e luzes**. A exclusão na suplência organizada em ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1992-1998). Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC, 1999.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. **Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Referenciais freireanos para a docência e para a pesquisa em educação**. Cátedra Paulo Freire. Ementa: 2º Semestre 2007. mimeo.

_____ (org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

SEPULVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA NETO, João Clemente de. **De menor a cidadão: filantropia, genocídio, políticas assistenciais**. São Paulo: Nuestra América, 1993.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIEIRA, Sônia Regina. **Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema/SP**. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC, 2008.

2. Fontes documentais:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CNE. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para educação de jovens e adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

DIADEMA. **Caderno Diadema faz Escola**. Proposta Curricular em Ação. Seminário Estendido. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2007a.

_____. **Caderno Introdutório.** O movimento de reorientação curricular em Diadema: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 2007b.

_____. **Proposta Curricular.** Diretrizes político-pedagógicas. Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 2007c.

_____. **Educar e transformar.** Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 2007d.

_____. **Proposta Curricular.** Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 2007e.

_____. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal Santa Rita. Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema. Diadema, 2007f.

_____. **Congresso Popular de Educação** – Educação para todos. 2006 - Cartilha. Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Diadema, 2006.

_____. **Diário na Escola** – 1ª versão. Programa de Formação Permanente – Diadema faz escola. Proposta Curricular para as Escolas Municipais. Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 2004.

_____. **Orientações para as escolas de período integral.** Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 2003.

_____. **Plano de Ação Pedagógica.** “Primeira versão em movimento”. Departamento de Educação (DEPED)/Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, mar. 2002.

_____. **Plano municipal de educação do Município de Diadema.** Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Diadema, 1998.

_____. **Investir em Gente é que faz a diferença.** Diadema: Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL); Prefeitura Municipal de Diadema, 1996.

3. Fontes de pesquisa eletrônicas

ALMEIDA, Elmir de, ANCASSUERD, Marli Pinto e NAKANO, Marilena. **Ações públicas para a juventude e políticas públicas municipais de escolarização de jovens e adultos na ABC:** entre gerações, ciclos e trajetórias. Relatórios primeira fase da pesquisa. Juventude, Escolarização e Poder Local. Santo André, SP, março de 2005. [HTTP://www.acaoeducativa.org.br/](http://www.acaoeducativa.org.br/). Acesso em 24 abr 2006.

CIDADES BRASILEIRAS. **Diadema, São Paulo:** cidades brasileiras: história de Diadema. Disponível em: <http://www.cidadebrasileira.brasilecola.com/sao-paulo/historia-diadema.htm>. Acesso em: 1 set. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara, GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, Brasil – junho de 2003. [HTTP://www.acaoeducativa.org.br/](http://www.acaoeducativa.org.br/). Acesso em: 20 abr 2006.

DIADEMA. **Diadema**. Disponível em: http://www.diadema.sp.gov.br/apache2-default/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=28. Acesso em: 15 fev. 2006b.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0**. 3. ed. São Paulo: Positivo Informática, 2004. 1 CD-ROM.

HADDAD, Sérgio (coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**. A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. [HTTP://www.acaoeducativa.org.br/](http://www.acaoeducativa.org.br/). Acesso em 13 abr 2006.

IBGE. **Cidades:** Diadema-SP. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 15 fev. 2006.

INEP. **Censo escolar**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/>. Acesso em: mai./jun. 2006.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei9394.pdf. Acesso em: 29 out. 2008.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, São Paulo, jun. 2006. Disponível e em : http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/A%20CATEDRA%20PAULO%20FREIRE.pdf. Acesso em: 06 nov. 2007.

WEB BUSCA. **Diadema:** mapas. Disponível em: http://www.webbusca.com.br/pagam/diadema/diadema_mapas.asp. Acesso em: 10 mar. 2007.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. **Diadema**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diadema>. Acesso em: 29 out. 2008.

APÊNDICE

(Roteiro de perguntas para realização da entrevista com as professoras)

Roteiro para Entrevista

1. Qual é para você o objetivo da Educação de Jovens e Adultos?
2. Como é feita a seleção de conteúdos para o trabalho em sala de aula?
3. Você utiliza a Proposta Curricular da EJA para planejar a sua prática? Como?
4. Qual a sua opinião sobre a Proposta Curricular? Ela contribui para o seu trabalho?
5. De que forma você utiliza os conhecimentos de seus educandos (saber de experiência feito) no planejamento e no desenvolvimento das aulas?
6. Os alunos participam das aulas? De que forma? Em que momentos?
7. A Secretaria de Educação de Diadema oferece cursos, formação para os professores?
8. Há momentos de formação ou cursos específicos para a EJA?
9. Quais temas, assuntos são tratados nestas formações?
10. Você participou destes cursos ou formações?
11. A sua participação nestes cursos tiveram alguma influência no pensamento/prática que você tem hoje em sala de aula? Em caso de resposta afirmativa, qual influência?
12. Você participou de outras formações, cursos além dos oferecidos pela Secretaria? Quais?
13. Você identifica ações da Prefeitura que contribuem para o desenvolvimento do trabalho com jovens e adultos? Quais?
14. Qual você pensa ser a contribuição de Paulo Freire para a EJA?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)