

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SILVANA DONADIO VILELA LEMOS

**A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO
XXI**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SILVANA DONADIO VILELA LEMOS

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob orientação da Professora Dra. Ana Maria Saul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO – 2010

São Paulo, 20 de maio de 2010.

Informamos que na tese intitulada *A atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no século XXI*, de autoria de Silvana Donadio Vilela Lemos, para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, datada de 2010, foram constatados os seguintes erros de digitação:

- Na página 02, onde se lê:

“O Brasil, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – de 2008, apresenta a renitente taxa de 9,2% de analfabetos no país; são 14.736 brasileiros que não sabem nem ler e nem escrever, sendo 7.301 homens e 7.435 mulheres.”

Leia-se:

“O Brasil, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – de 2008, apresenta a renitente taxa de 9,2% de analfabetos no país; são 14.736.000 brasileiros que não sabem nem ler e nem escrever, sendo 7.301.000 homens e 7.435.000 mulheres”.

- Na página 116, onde se lê:

“Os dados trazidos pelo PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – em 2008, revelam que, em nosso país, há 14.736 pessoas que não sabem nem ler e escrever. A taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade era a de 9,2% no Brasil. Ainda mais grave é constatar que, entre os diferentes grupos etários, a proporção de analfabetos aumenta, a partir dos 25 anos ou mais, atingindo um total de 13.524 pessoas”.

Leia-se:

“Os dados trazidos pelo PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – e 2008, revelam que, em nosso país, há 14.736.000 pessoas que não sabem nem ler e escrever. A taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade era a de 9,2% no Brasil. Ainda mais grave é constatar que, entre os diferentes grupos etários, a proporção de analfabetos aumenta, a partir dos 25 anos ou mais, atingindo um total de 13.524.000 pessoas”.

- Nas referências bibliográficas, à página 121, onde lê-se:

“FREIRE; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo. 3.ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990”.

Leia-se:

“FREIRE; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo. 3. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002”.

Na página 122 onde se lê:

“_____ . Pedagogia do Oprimido. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.”

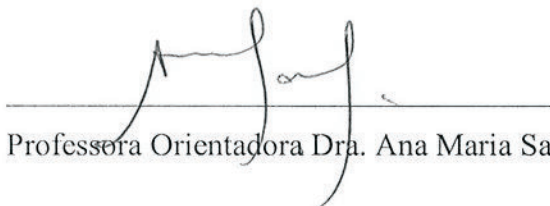
Leia-se:

“_____ . Pedagogia do Oprimido. 27. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.”

Atenciosamente,



Orientanda Silvana Donadio Vilela Lemos



Professora Orientadora Dra. Ana Maria Saul

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Orientadora

Examinador (a)

Examinador (a)

Examinador (a)

Examinador (a)

Dedicatória:

Aos meus amados pais, Cleide e Nelson, pela dedicação, amor e valores ensinados.

Ao meu amado marido Nemércio, pela escuta atenta, por estar sempre receptivo a me ajudar. Amigo de muitas caminhadas! Obrigada por ter me apoiado incondicionalmente. Sem você, não teria realizado este projeto.

Ao meu amado filho Gabriel, razão de minha vida e alegria.

AGRADECIMENTOS:

A professora Ana Maria, por ter confiado, a mim, o desafio de defender a atualidade e relevância do pensamento de Paulo Freire, em pleno século XXI. Agradeço a professora Ana Maria por ter nas aulas da Cátedra Paulo Freire, vivenciado o diálogo amoroso, companheiro e crítico. Obrigada pela amizade e orientação.

A minha grande amiga Gorete Francisca Bezerra Sepúlveda, pela eterna disponibilidade e atenção. Amiga conquistada na Cátedra Paulo Freire e que levarei para o resto de minha vida.

Aos meus entrevistados: Em especial ao Pedro Pontual, Ana Maria Maia Firmino, Djama Gonçalves de Santana, Hélio Souza Reis, João Francisco de Souza, Licínio C. Lima, Márcia Maria da Cruz Messias, Maria Eliete Santiago, Oscar Jará Rolliday, Sonia Giubilei e Vera Barreto.

Aos inesquecíveis colegas da Cátedra Paulo Freire. Sentirei saudade das inúmeras tardes em que conhecer era um desafio solidário.

Aos meus queridos professores do Programa Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em especial ao professor Alípio Casali.

Aos meus amigos do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho. Parceiros de profissão e luta. Companheiros na construção de uma educação de qualidade “por certa qualidade da educação” como defendia Paulo Freire. A democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença dos alunos no destino da escola e, por isso, uma escola cada vez mais cheia de vida e alegria.

Ao José Cleber de Freitas pela atenção, leitura, sugestões e revisão.

RESUMO

O objetivo dessa investigação é verificar a atualidade e relevância do pensamento de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partiu-se de pressupostos da pesquisa qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa de textos de autores da atualidade, localizados em bibliotecas e em sites educacionais; análise de dissertações e teses registradas no Portal Brasileiro de Informação Científica; realização de entrevistas com pesquisadores renomados, do Brasil, da América Latina e Europa e com educadores de Jovens e Adultos.

Os encontros na Cátedra Paulo Freire, da PUC/SP, espaço aberto à reflexão, diálogo e análise crítica dos trabalhos de dissertações e teses, propiciaram uma oportunidade única para a construção e desenvolvimento dessa pesquisa.

Os critérios para a escolha dos entrevistados, no caso dos pesquisadores, se basearam no valor da produção bibliográfica sobre os temas Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, na América Latina, Europa e Brasil bem como no engajamento desses profissionais na luta por uma educação libertadora. No caso dos professores, foi levada em conta, como critério, a prática significativa desses educadores como alfabetizadores. Diante desses critérios foram selecionados onze profissionais.

Dentre as principais categorias freireanas destacadas pelos autores pesquisados que ratificam a atualidade e relevância do pensamento de Paulo Freire destacaram-se: unidade entre teoria e prática; a politicidade da educação; o saber de experiência feito, a conscientização; a dialogicidade e leitura do mundo e da palavra, no processo de alfabetização.

Conclui-se, ao término deste estudo, que o pensamento de Paulo Freire, em pleno século XXI, permanece como uma matriz teórica significativa para a alfabetização de jovens e adultos, ao propor um trabalho para além do domínio de habilidades da leitura e da escrita. A proposta de alfabetização de Paulo Freire segue sendo reconhecida e praticada como um chamamento para a vida, que desafia os sujeitos a uma compreensão crítica da realidade, com vistas à transformação social, na direção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PAULO FREIRE.

ABSTRACT

The goal of this research was to verify how up-to-date and important Paulo Freire's thinking is for the Education of Youth and Adults and for the development of research went to the premises of qualitative research.

The methodological procedures were used to search text of authors of today located in libraries and educational sites, analysis of dissertations and theses in the Brazilian Portal of Scientific Information, interviews with renowned researchers of Brazil, Latin America and Europe and with educators of Youth and Adults.

The meetings in Paulo Freire's Catedra in The Catholic University of São Paulo, open space for dialogue and reflection critical analysis of the work of dissertations and theses, provide a unique opportunity to build and develop this research.

The criteria for selection of respondents, where interviewers were based on the value of the bibliographic on the themes Popular and Youth and Adults Education in Latin America, Europe and Brazil as well as the engagement of professionals in the fight for a liberating education. In the case of teachers, was taken into account as a criterion, the practical significant of these educators as literacy. Given these criteria were selected eleven professionals.

Among the Paulo Freire's major categories highlighted by the authors researched which confirm how up-to-date and important Paulo Freire's thoughts stood out: the unity of theory and practice, the politics of education, the knowledge gained from experience, awareness, reading the dialog and the world in the process of literacy.

It follows the end of this study, Paulo Freire's thought in the XXI century, remains a significant theoretical framework for the literacy of Youth and Adults, to propose a job outside the field of reading skills and writing.

The proposed literacy Paulo Freire is still recognized and practiced as a call to life, which challenges the subject to a critical understanding of transformation toward a more just, democratic and solidarity.

Keywords: YOUTH AND ADULTS, PAULO FREIRE.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	p.01
INTRODUÇÃO	p.09/15
CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA	p.16/24
1.1 –Referenciais metodológicas.....	p.16/18
1.2 - Procedimentos da pesquisa	p.18/20
1.3 – Escolha dos entrevistados	p.20/24
CAPÍTULO II – O PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	p.25/46
2.1. O significado da Educação de Jovens e Adultos para as sociedades: contradições entre discurso e políticas públicas, descompasso entre a retórica e ação.....	p.26/31
2.2. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe diversidade e neces sidades urgentes	p.31/38
2.3. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: avanços lentos e metas a cumprir	p.38/46
CAPÍTULO III – PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	p.47/75
3.1 – Uma breve retrospectiva da infância, adolescência e as primeiras experiências profissionais de Paulo Freire	p.47/50
3.2 – A alfabetização de Adultos	p.50/55
3.3 – O exílio e a volta	p.55/59
A práxis de Paulo Freire à Secretaria Municipal da Educação na cidade de São Paulo, no período de 1989 a 1991, e a atualidade de sua proposta de currículo, em pleno século XXI	p.59/69
3.5 – MOVA-SP	p.69/74
CAPÍTULO IV - PROPOSTA DE PAULO FREIRE PARA ALFABETIZAÇÃO NO SÉCULO XXI	p.75/107
4.1 – A atualidade e a relevância da concepção de alfabetização libertadora	p.75/79
4.2 – A relevância e atualidade de iniciar a alfabetização pelo saber do senso comum	p.79/91

4.3 – A importância e a relevância da palavra e do tema gerador – a leitura do mundo e da palavra	p.92/101
4.4 – O preconceito lingüístico e cultural em relação aos alunos da Educação de Jovens e Adultos	p.101/107
CAPÍTULO V - A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA PESQUISA ACADÊMICA (1987 a 2007).....	
p.108/114	
5.1- O Portal da CAPES.....	p.108/109
5.2 - Resultados da pesquisa	p.109/114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.115/120
BIBLIOGRAFIA.....	p.121/136
ANEXOS	p.137/175

APRESENTAÇÃO

Nessa pesquisa, para obtenção do título de Doutorado, temos o propósito de verificar a relevância e atualidade do pensamento de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, no século XXI.

As discussões que permearam o cenário da Educação de Jovens e Adultos, em 2009, tiveram nos Fóruns de EJA um espaço nacional de ampla representação e diálogo, no qual foram abordadas as conquistas e as possíveis alternativas para a superação dos desafios ainda presentes para essa modalidade de ensino.

Ao longo dos Fóruns, foram constatados os avanços em relação à inclusão da EJA no FUNDEB, o diálogo mais próximo com a SECAD e a inclusão da diversidade na agenda da EJA. Entretanto, os dados da realidade apontam que o governo federal ainda não conseguiu oportunizar a qualidade aos que demandam esse serviço e nem garantir a continuidade dos alfabetizados¹ em programas de EJA. A grande maioria dos governos estaduais e municipais demonstra pouco empenho no atendimento de jovens e adultos, não identificando, como exige a legislação, aqueles que precisam se escolarizar, e muito menos oferecendo vagas, de forma adequada, para o ingresso dos alunos. Outra questão urgente refere-se à compreensão do conceito de alfabetização como um processo mais amplo do que apenas dominar a técnica da leitura e da escrita, ou seja, a promoção da contextualização das palavras e dos temas de vida dos nossos alunos, num esforço criador de utilizar a linguagem para problematizar e analisar lucidamente suas relações com o mundo.

Há também, a expectativa de se associar a alfabetização a uma visão ampla de educação, que se estenda, ao longo de toda a vida, e considere, portanto, que as pessoas estão se educando, permanentemente, em distintos âmbitos sociais, muito além dos muros da escola. Em lugar de respostas educativas uniformes e descontextualizadas, os programas educativos deveriam estar conectados as necessidades básicas das populações e, por isso, sua organização deveria ser tão diversificada quanto as singularidades dos contextos, donde ocorre o atendimento aos grupos de idade, gênero, atividade profissional, populações camponesas e indígenas, entre outras. Urge um novo conceito de Educação de Jovens e Adultos, o que implica uma interconexão eficaz dos

¹ Todas as vezes que aparecer o substantivo no masculino, a menção não estará se referindo apenas ao gênero masculino e, sim, ao masculino e feminino.

sistemas formal e não formal, assim como uma maior criatividade e flexibilidade. A meta última deveria ser a criação de uma sociedade educativa.

O Brasil, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD- de 2008², apresenta a renitente taxa de 9,2% de analfabetos no país; são 14.736 brasileiros que não sabem nem ler e nem escrever, sendo 7.301 homens e 7.435 mulheres.

Outro grande desafio a ser enfrentado é o baixo nível de escolaridade média da população brasileira. Diversos fatores contribuem para tal situação, desde o desigual acesso, a baixa qualidade do ensino oferecido e os fatores sociais que impossibilitam a sua permanência na escola. A pobreza e a desigualdade têm sua específica manifestação no atraso educativo em amplos setores da população, o que explica as diferenças entre os mais pobres e os mais ricos.

O Brasil, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD de 2008), apresenta a gritante diferença entre o número médio de anos de estudo entre a população brasileira: os que estão na faixa etária de 15 anos ou mais, a taxa média é a de 7,4%; 25 anos ou mais, 7,0%; entre os de 50 e 59 anos, a taxa cai para 6,3; e, a partir do 60 anos ou mais, a mesma é a de 4,1% de anos de estudo. Desta maneira vão se produzindo os “analfabetos funcionais”, aqueles que passaram pela escola e não têm o domínio suficiente da leitura e da escrita para participar das demandas sociais e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A realidade é que o governo federal não conseguiu oportunizar, com adequação e qualidade, oferta dos cursos iniciais e nem a continuidade dos programas de Educação de Jovens e Adultos.

As consequências tornam-se mais evidentes, quando são publicados os relatórios de avaliação sobre a aprendizagem dos alunos dessa modalidade.

Atualmente, no Brasil, contamos com o Programa Brasil Alfabetizado, uma política pública, pela qual o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) assumem enfrentar o analfabetismo que continua, de forma permanente, pelo território nacional.

Os avanços constatados são mínimos, pois, em 2004, havia 11,4% de pessoas analfabetas; em 2005, 11,1%; em 2006, 10,5%; e, por último, em 2008, 9,2%.

² PNAD de 2008 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios relativa às características gerais da população, migração, educação, trabalho, família, domicílios e rendimento. A pesquisa foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Com certeza, estender a todos a oportunidade de um processo de alfabetização inicial, permanente e de qualidade é um desafio que está colocado. É necessário e urgente que um número maior de alunos permaneça mais tempo no espaço escolar, e para que isso aconteça, o ensino necessita estar relacionado à vida dos estudantes, como estratégia fundamental para se avançar na coesão e inclusão social.

Estamos convencidos de que a educação pode contribuir para a formação de uma geração de cidadãos e cidadãs que saibam lutar e defender seus direitos e, assim, impulsionar mudanças, especialmente, para as populações indígenas, os afro-descendentes, as etnias marginalizadas e as mulheres.

Portanto, trata-se de extrema relevância e atualidade resgatar o pensamento de Paulo Freire no século XXI, para que possamos assegurar na Educação de Jovens e Adultos a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade como objeto de reflexão e análise crítica na escola.

Acrescente-se a essas motivações político-pedagógicas o interesse pessoal pelo tema pesquisado, fruto do exercício profissional de dezesseis anos como educadora de jovens e adultos. A partir dessa trajetória, compreendemos o quanto ensinar exige clareza política, respeito à pessoa humana dos alunos, comprometimento a favor de algum sonho e a favor de alguém.

A nossa intenção, como educadora de jovens e adultos, sempre foi a de promover, dentro de cada classe, a transição da passividade ou da ingenuidade para uma percepção crítica de suas relações com os outros seres humanos no mundo. Procurando envolvê-los uns com os outros em um diálogo crítico, entendemos isso como um ato de mobilização, porque decidiram investigar sua própria realidade.

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (98-112), expõe, com muita propriedade, a relevância do papel da educação em desafiar o aluno a pensar o seu tempo, o porquê e o para quê das coisas e em favor de quê e de quem as opções estão sendo feitas em seu contexto.

Freire afirma ainda ser este um dos conteúdos fundamentais de um programa educativo, em que o processo de denúncia e o anúncio³ de uma nova realidade fazem

³ Paulo Freire no livro *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (p. 70), explica que a denúncia e o anúncio na pedagogia da libertação estão alicerçados na permanente práxis revolucionária e no compromisso histórico para a mudança. Significa dizer que a denúncia das “situações-limite” exige que as classes exploradas adquiram, cada vez mais, o conhecimento científico para que possam por uma teoria da ação transformadora anunciar e lutar por uma nova situação existencial. A denúncia está vinculada à rebeldia, à construção da leitura crítica dos seres humanos e às vozes que não se calam e expõem as situações negadoras de vida e dignidade. Os “atos-limite” já são as ações em que os seres humanos se

que os homens compreendam a sua situação de seres condicionados e não determinados. E assim, conscientes das dificuldades econômicas, sociais e históricas, não silenciam e nem se adaptam às circunstâncias da vida. Agora, pelo poder da reflexão crítica e de sua decisão, se comprometem na re-feitura de suas vidas, consubstanciando-se, assim, numa presença consciente e crítica no mundo.

Uma questão que se coloca, ao pensar sobre a emancipação de jovens, homens e mulheres, é como fazê-los sentir a necessidade de lutar por sua libertação. Compreendemos o quanto se faz necessário desafiar-los pensar sobre suas vidas em que medida estão ampliando suas reais potencialidades e possibilidades. São seres para si mesmos ou para os outros?

Após tanto tempo de exercício profissional, compreendemos as palavras de Paulo Freire, ao nos desafiar na luta pela humanização, desalienação e construção de “seres para si”.

Freire em *Pedagogia do Oprimido* afirma:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. (FREIRE, 1987, p.31).

A luta a ser construída é no sentido de instigá-los a perceber que sabem pouco de si mesmos e que são explorados e ignorados pela estrutura, na qual estão inseridos. Ao contrário, os opressores⁴ tentam, a qualquer custo, os fazer pensar que o presente histórico é assim mesmo e que não há nada a ser feito.

lançam na superação dos obstáculos em busca de anunciar uma outra forma de viver as relações no mundo. O “inédito viável é o que está por ser construído, anunciando uma nova forma de estar no mundo com os outros seres humanos.

4 Aproprio-me do termo opressor para designar alguém que submete o outro ao seu poder, que sufoca qualquer forma de contestação e liberdade, impedindo o oprimido de se realizar como pessoa. Há opressão econômica, onde o oprimido sobrevive com uma renda mensal inferior a dois salários mínimos. Há opressão ideológica, quando uma nação coloniza a outra e impõe sua cultura e valores.

Freire nos alerta sobre esta condição “míope” e acomodada de ver e estar na estrutura social, temendo o engajamento e a luta pela liberdade, os oprimidos não se sentem capazes de correr o risco e interiorizam que são seres “incapazes e inferiores”.

São muitas as vozes, ainda hoje, de domésticas, babás, cozinheiras, porteiros, zeladores, seguranças, cabeleireiras, manobristas ascensoristas, padeiros, empacotadores, que verbalizam que é melhor sobreviver a ficar desempregado. Recebem salários aviltantes e, mesmo às vezes, sabendo de seus direitos, temem dialogar sobre o reajuste do salário, as horas-extras e as folgas que são “esquecidas”. Silenciosamente, diariamente executam as tarefas que foram pré-estabelecidas para suas jornadas de trabalho.

Há pouco a ser feito, dizem, pois os que detêm o poder e o dinheiro são os que ditam as condições e a forma de proceder nas horas em que trabalham. É essa a minha sina na Terra! Deus quer assim! São trabalhadores que se calam e desistem pelo cansaço mental e corporal.

Reiteramos que a contribuição da sala de aula e, portanto, da educação emancipadora, reside em se trabalhar por outra forma de pensar e formar jovens, homens e mulheres, no sentido de que conscientemente analisem a ótica do opressor e não mais entendam de que foi destino divino que determinou a sua estrutura social. Farão orações, agora, no sentido de que Deus lhes dê forças para lutar contra a situação de exploração a que estão submetidos.

Assim, o objetivo será compreenderem que Deus não faz a História no lugar dos homens e das mulheres. Que podem e possuem a capacidade de pensar, de avaliar, de decidir, de optar e, como presenças conscientes no mundo, não podem escapar à responsabilidade de lutar por uma vida melhor. Cabe a nós fazermos a História e sermos por ela feitos e refeitos. E é lutando por fazer uma História diferente que acabaremos com a fome e o desemprego, as péssimas condições de trabalho e de vida social, e com o “esquecimento” e o desinteresse por parte dos governantes com as reais necessidades do povo.

Isso significa que o futuro depende de nossa atuação consciente, responsável, ética e engajada para a sua re-feitura. O futuro está sendo, agora, construído por nós!

Freire em suas obras reitera a relevância do ser humano em compreender que o futuro não é algo dado

*[...] quer dizer, mais do que uma presença no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros.
(FREIRE, 1986, p.20).*

Sabemos que mudar é difícil e que a desesperança vivenciada pelas situações existenciais anestesia e aniquila nossas forças, mas o sonho ou a utopia possível, como dizia Freire, reside em politizarmos as nossas práticas educativas, resistindo ao pensamento fatalista de que nada é possível se fazer e nos cabe apenas o de papel prepará-los para melhor se adaptarem a esse quadro real. Mas, como lutar contra essas forças? No livro *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986, p.218-220), Paulo Freire menciona a possibilidade de os educadores criarem, em suas práticas educativas, momentos, em que os alunos exercitem a liberdade de imaginar e intuir outra forma de se relacionar e viver em sociedade. Comenta que a cultura de massa dissemina, controla e inibe a capacidade dos seres humanos em pensar alternativas que antecipem uma história e que nossas mentes estão mergulhadas em imagens voláteis e valores ditados pelas classes dominantes.

Paulo Freire traz um belíssimo exemplo de como antecipar uma história diferente, resgatando a fala de Amílcar Cabral, professor-aluno e revolucionário do processo de libertação de Guiné-Bissau. Cabral prenuncia um “sonho possível” firmemente fixado com os pés no chão de sua prática, e, de olhos fechados, visualiza e anuncia um futuro em seu país pela transformação revolucionária, “um viável histórico a começar a ser forjado no hoje mesmo”. Ele, ao realizar uma avaliação do movimento de libertação em curso expressa numa reunião com militantes a seguinte fala:

Agora, deixem-me sonhar. E então, começou a falar com os olhos fechados. Falou sobre o que deveria acontecer na Guiné-Bissau depois da independência. Mas, chegava até a detalhes sobre como deveria ser a organização do país, da burocracia, da educação, do povo, enquanto os outros escutavam em silêncio. Depois de falar, durante trinta ou quarenta minutos, como num sonho, terminou, e um dos militantes arriscou fazer-lhe uma pergunta. Perguntou: Camarada Cabral, isso não será um sonho? Cabral abriu os olhos, olhou para ele, sorriu, e disse: Sim, é um sonho, um sonho possível. E terminou o encontro dizendo: Quão pobre é a revolução que não sonha. Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o

utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível.”
(FREIRE, 1986, p.220).

O sonho possível e esperançoso, para nós, que trabalhamos na Educação de Jovens e Adultos, é o de lutarmos pela profissionalização de nossa categoria como educadores de EJA. Somos capazes, como seres humanos, dotados de inteligência, conhecimento científico e engajamento, de “erguer” as nossas vozes, educadores e alunos, no caminho por um processo de alfabetização de qualidade, que possibilite a leitura crítica e a re-escrita de nossas vidas.

Assim, nessa pesquisa, consciente da realidade atual, buscamos resgatar, a partir de documentos oficiais e últimos levantamentos de dados realizados por pesquisadores, o estado dos níveis de alfabetismo e analfabetismo no Brasil, na América e Caribe. Além dessas fontes, buscamos por meio de entrevistas mapear a situação atual da Educação de Jovens. Tendo esse conjunto de dados e depoimentos como elementos importantes para a nossa pesquisa, verificaremos a contribuição do pensamento de Paulo Freire e sua relevância para a Educação de Jovens e Adultos, atualmente, objetivo de nossa pesquisa.

O resultado desse trabalho está estruturado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa, os referenciais metodológicos e os procedimentos da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos o panorama atual do analfabetismo e o alfabetismo na América Latina e Caribe, a partir de estudos de pesquisadores, documentos oficiais e de Institutos e Organizações Sociais.

No terceiro, apresentamos uma retrospectiva de atuação profissional de Paulo Freire, desde o início de 1960 até sua práxis, como Secretário da Educação, na cidade de São Paulo.

No quarto capítulo, discutimos e buscamos revelar a atualidade e a relevância do pensamento de Paulo Freire, em pleno século XXI, à Educação de Jovens e Adultos, tendo como referências de apoio, os discursos de Donalddo Macedo, Gimeno Sacristán, Henry A. Giroux, Licínio C. Lima, Magda Soares, Marcos Bagno, entre outros e Paulo

Freire. Dentre as principais categorias freireanas, destacamos para discutir a contribuição da unidade entre a teoria e prática; a politicidade da educação; o saber de experiência feito e a conscientização; a dialogicidade e a alfabetização: leitura do mundo e da palavra.

No quinto capítulo, apresentamos a pesquisa realizada no portal da Capes com o objetivo de fazermos um levantamento das dissertações e teses, vinculadas à Educação de Jovens e Adultos que utilizaram o pensamento de Paulo Freire como referencial teórico, o que viria comprovar a sua atualidade e pertinência. Após a análise dos dados desse levantamento, relacionamos os temas abordados com as vozes dos entrevistados.

Por fim, nas considerações finais, a partir da análise dos principais estudos apresentados, discursos teóricos e depoimentos trazidos pelas entrevistas, sintetizamos o que significaram e significam para a Educação de Jovens e Adultos o pensamento educacional de Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

No século XXI, a sociedade moderna se apresenta cada vez mais complexa, devido à globalização, ao neoliberalismo, às novas tecnologias da comunicação e ao mundo da informação, o que representa uma nova condição da realidade em que os homens vivem. É importante considerar como tudo isso afeta as políticas que governam as sociedades, moldando e mudando o sistema produtivo e as atividades de trabalho, as culturas locais e as relações sociais.

O paradigma da sociedade contemporânea é a mudança constante dos processos de produção e das formas de relação social, devido à introdução de novas tecnologias que rapidamente ficam superadas e à ampliação vertiginosa das possibilidades de comunicação e produção de informações. Esse cenário evoca, necessariamente, o princípio da flexibilidade dos processos educativos e dos sistemas escolares. A educação passa a ocupar, cada vez mais, espaço na vida das pessoas, não só na das crianças, mas também na dos adultos.

É recorrente entre os discursos, na atualidade, pensar a educação como um processo, ao longo de toda a vida. Resgata-se, como extremamente atual e importante, o pensamento expresso na declaração sobre a Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, por ocasião da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ao expor que a educação, ao longo de toda a vida, é muito mais que um direito a que crianças, jovens e adultos têm. Tornou-se uma das chaves para que os sujeitos exerçam uma cidadania ativa e plena, em sociedade, no século XXI. A educação, ao longo de toda a vida, é um conceito importante para desenvolver a mudança e a construção da mentalidade do ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça e a igualdade entre homens e mulheres e o desenvolvimento científico, econômico e social, assim como para construir um mundo, em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e uma cultura pela paz baseada na justiça. Aprender, durante a vida toda, significa ressignificar os conteúdos da educação a fim de que representem as necessidades e os anseios dos sujeitos, de acordo com a idade, a igualdade entre homens e mulheres, o idioma, a cultura e as disparidades econômicas. Os conteúdos significativos, portanto, serão eleitos, segundo o contexto econômico, social, ambiental, cultural e as necessidades dos sujeitos da educação. A perspectiva de

aprender, durante toda a vida, exige essa complementaridade e continuidade. A contribuição da educação de jovens e adultos e a educação permanente propiciam a criação de uma cidadania consciente e tolerante, o desenvolvimento econômico e social, a promoção da alfabetização, da redução da pobreza e a preservação do meio ambiente. Os objetivos da educação de jovens e adultos, como um processo para toda a vida, busca desenvolver a autonomia e o sentido da responsabilidade das pessoas e das comunidades, capacitando-as às transformações da economia, da cultura e da sociedade em seu conjunto, para promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos em sua comunidade. As novas exigências da sociedade solicitam que toda a pessoa humana siga renovando conhecimentos e habilidades, ao longo de toda a vida.

No mundo globalizado a proposta é a de conectar sociedades, lugares, culturas e economias, no qual as partes tornam-se interdependentes, constituindo-se, assim, um emaranhado de trocas, empréstimos e acordos de cooperação. No entanto, a dinâmica globalizadora tem consequências desiguais, pois as interdependências são assimétricas e a onda imperialista inunda, coloniza e unifica o mundo, partindo de um ponto de origem, do qual se coloniza a quem se alcança.

A globalização constitui-se em uma ideologia, que dissemina uma visão totalizadora de ver e compreender o mundo, em que os povos podem produzir múltiplas conexões, dispondo de maior ou menor influência nesta rede. É algo muito mais complexo do que apenas referir-se à transnacionalização de recursos financeiros e à interdependência de economias desestatizadas. É preciso observar e analisar criticamente outras influências como as possibilidades de se poder “exportar e globalizar” a universalização de uma política educacional comum e a conversão de uma única língua como possibilidade de se estabelecer “comunidades”. Muitos povos vivenciam a globalização, ao custo de anular as singularidades e as individualidades.

Na atualidade, o mercado em escala mundial não integrou a todos os países e pessoas, ficando alguns países em situação de desvantagem. As desigualdades não criam laços de interdependência, pois há “os de cima”, deixando de fora “os de baixo”. Criar laços de interdependência não se limita apenas à troca de produtos. A sociabilidade tem de se apoiar em outras formas de integração dos seres humanos em atividades e projetos comuns.

A sociedade da informação só acentuou as desigualdades em relação à relação à utilização das novas tecnologias, pois os que detêm maior capital cultural são

os que mais aproveitam dessa sociedade. Assim os que não tiverem as suficientes habilidades de análise crítica na compreensão das informações para transformá-las em conhecimentos, sofrerão as consequências negativas da perda de oportunidades em todos os âmbitos. Não basta acreditar que uma pessoa possa se instruir, tendo livre acesso às redes de comunicação, para se configurar uma sociedade democrática, culta e justa. Há de se fomentar políticas públicas, em que os indivíduos possam, de forma igualitária, acessar às informações e conhecimentos que circulam nas redes mundiais de comunicação.

Nesse contexto de um mundo globalizado, os países latino-americanos promoveram, sob a influência do pensamento neoliberal, um ajuste macroeconômico impulsionando o controle inflacionário, o ajuste fiscal e de câmbio.

A segunda modernidade contextualiza problemáticas que inquietam e desafiam não apenas aos que estão ligados à educação, mas a todos os seres humanos deste momento histórico, convidando-os a uma profunda reflexão sobre como construir formas de convivência que fortaleçam os valores da justiça, solidariedade, igualdade e liberdade.

No prefácio do livro *À sombra desta Mangueira*, escrito por Paulo Freire, Ladislau Dowbor⁵ ao tecer considerações sobre a explosão produtiva do capitalismo, afirma que esse sistema é um excelente mecanismo para dinamizar a produção, mas, até o momento, não conseguiu proporcionar instrumentos para a distribuição de renda, pois a grande maioria da população mundial encontra-se marginalizada do processo de acumulação liderado pelas empresas transnacionais.

O neoliberalismo não respondeu aos desafios modernos e às políticas compensatórias por parte do Estado, em âmbito global, que foram insuficientes para combater o desemprego e, por sua vez, o trabalho não atendeu às reais necessidades para uma vida de qualidade. Dowbor acrescenta que a atual sociedade dispõe de conhecimentos tecnológicos e científicos avançados, mas não conseguiu assegurar ao homem maturidade política para fazer escolhas para o bem da humanidade, o que é visivelmente constatado pela destruição da vida em nosso planeta.

⁵ Ladislau Dowbor é doutor em Ciências Econômicas pela Universidade de Varsóvia, professor da PUC de São Paulo e do Instituto Metodista de Ensino Superior e autor de *O que é Poder Local?*, Brasiliense, 1994, e de numerosos trabalhos sobre planejamento econômico e social.

Dowbor alerta que a humanidade não poderá sobreviver sem formas mais avançadas de organização social capazes de resistir e romper as articulações dos interesses corporativos neoliberais. Ressalta ainda que a reflexão sobre a hierarquia de organização do poder político é um tema extremamente atual, indicando que seja devolvido à sociedade o poder de escolha sobre as prioridades do desenvolvimento social.

Desse modo, cria-se uma expectativa muito grande, por parte da população, em relação ao papel da educação em “preparar” para se viver nesse turbilhão de imprevisibilidade, insegurança, competitividade e complexidade. Durante as últimas décadas, a partir de uma visão tecnicista e a pretensa neutralidade dos conteúdos, tentaram disseminar um modelo de escola de qualidade associada aos conteúdos úteis ao mercado de trabalho e à preparação para o ingresso em universidades públicas, concursos públicos e mercado de trabalho.

As reformas educativas, nessas últimas décadas, foram fortemente marcadas pelo ajuste estrutural das economias latino-americanas, redefinindo o papel do Estado frente às políticas sociais e impondo restrições ao atendimento estatal dos serviços públicos.

O discurso neoliberal, nos anos de 1990, concebeu que a educação era um bem coletivo, mas restringiu os investimentos do Estado à formação dos indivíduos. O consenso para os investimentos na formação dos indivíduos estava vinculado ao mercado de trabalho globalizado. A prioridade foi investir na faixa etária entre 7 a 14 anos de idade.

A Educação de Jovens e Adultos ficou relegada a um plano secundário, no conjunto das políticas e reformas educativas na América Latina. O paradigma compensatório modelou a oferta de ensino, configurando ações emergenciais de alfabetização à população que não teve acesso à escola.

Aqui, é importante resgatar-se a compreensão de Freire sobre a problemática do analfabetismo como a expressão concreta de uma realidade injusta e, não como um problema estritamente linguístico, pedagógico, metodológico e, sim político.

O diagnóstico da situação educacional latino-americana, no século XX, caracterizou-se pelos avanços na ampliação das taxas de escolaridade e por uma redução do analfabetismo absoluto. Acrescente-se a essa avaliação, a baixa qualidade dos

processos educativos e os vergonhosos resultados obtidos em relação às aprendizagens escolares.

Atualmente, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) aponta a alfabetização de jovens e adultos como o grande desafio aos governos e povos latino-americanos, enfatizando a relevância de alfabetizar, com qualidade as crianças, jovens e adultos. Assim, se cria um ambiente e cultura letrada, em nível local e nacional, e funciona como uma estratégia consistente de erradicação da pobreza que assola nossas sociedades.

Para o CEAAL, o primeiro passo será o de assegurar o direito à educação básica aos jovens e adultos, por isso, o compromisso dos governos deverá ser o de alfabetizar e assegurar, por meio de políticas públicas, a garantia da continuidade dos estudos. O tema dos direitos humanos deve ser o eixo articulador da iniciativa, no sentido de enfatizar que a alfabetização é entendida como uma nova leitura do mundo e da palavra, que enseja melhores condições para o exercício de uma cidadania ativa.

Hoje, existem boas condições e oportunidades para impulsionar a formulação, desenvolvimento e prosseguimento de políticas para superar o analfabetismo de jovens e adultos em nível continental, que se apropriarão, pela leitura e escrita, de uma maior consciência de seus direitos humanos.

Hoje, na Educação de Jovens e Adultos, o fundamental será redefinir o que se entende por alfabetização, superando a ideia de aprendizagem mecânica do processo da leitura e escrita e associando-a a uma educação permanente, ao largo de toda a vida. Outro aspecto fundamental é a capacidade do indivíduo saber fazer uso das múltiplas exigências sociais de leitura e escrita, na sociedade do século XXI.

A atualidade do pensamento de Freire está na reivindicação, nomeada por diferentes pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos, de instituir processos pertinentes às necessidades dos participantes da alfabetização para que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos. Convidando-os a pensar o mecanismo de leitura e escrita por meio de um conjunto variado de situações das falas cotidianas.

Segundo Recio⁶ a reivindicação prioritária reside num esforço coletivo de todos os setores da sociedade civil, no sentido se garantir e alcançar porcentagens elevadas e permanentes de alfabetização de qualidade para toda a população, não

6 Educadora Miriam Camilo Recio. Coordenadora e docente de EDJA do Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Integrante da equipe do CEAAL.

importando a idade. O desafio será criar espaços comunitários que propiciem a leitura e o incentivo de programas de promoção da mesma, integrando crianças, jovens e adultos, para se obter como resultado leitores em sentido pleno, alfabetizados para a vida cidadã, para a participação democrática, para o trabalho digno, a vida comunitária e a participação social no sentido amplo.

Magda Soares (2005) expressa as novas expectativas em relação às habilidades da leitura e escrita e apresenta as mudanças, a partir dos critérios de averiguação dos Censos/IBGE para nomear o que significa ser alfabetizado:

Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização – um fato que sinaliza bem essa mudança, embora tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabeto se alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “saber ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. (2005, p.21).

Embora essa prática seja ainda limitada, já se evidencia a busca de se verificar um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. Só recentemente, passou-se a enfrentar essa nova realidade social, em que não basta apenas saber ler e escrever, havendo a necessidade de se desenvolver, no processo de alfabetização de jovens e adultos, as habilidades de diferentes usos que a demanda social exige na atualidade.

Ser alfabetizado, no século XXI, significa poder participar de um conjunto amplo de práticas comunicativas, falando, ouvindo, lendo, escrevendo, e não se restringindo apenas ao código da escrita. É, sobretudo, um processo amplo e singular para a promoção do desenvolvimento das capacidades, que possibilitam os alunos ampliarem sua compreensão sobre a realidade que os afeta e a suas comunidades, dessa forma, para melhoria de suas condições de vida.

Ante o sofrido histórico da Educação de Jovens e Adultos, é fundamental se resgatar a concepção de alfabetização de Paulo Freire para se verificar a sua atualidade e pertinência, para se enfrentar os desafios do presente momento.

Ao longo dessa pesquisa, foram analisados os resultados do estudo de campo realizado em nove países da América Latina e Caribe, pelo Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos da América Latina e Caribe, apresentando dados sobre o acesso à cultura escrita por parte de jovens e adultos excluídos do sistema escolar.

No contexto mundial, será apresentado o estudo realizado em 67 (sessenta e sete) países, organizado pela Campanha Mundial pela Educação, revelando os principais objetivos dos programas de alfabetização de adultos.

Essa pesquisa, portanto, se estruturou em torno de três grandes linhas de pensamento:

- a partir de vários estudos, tecer, com base em dados quantitativos, o quadro real do analfabetismo no Brasil, na América Latina e Caribe e, em geral, no mundo;

- a partir do estado da Educação de Jovens e Adultos na atualidade, mapear os grandes desafios que persistem até hoje;

- como resposta a esses desafios, resgatar o pensamento de Paulo Freire, em articulação com outros autores contemporâneos, os pesquisadores do portal da CAPES e os depoimentos dos entrevistados, para se verificar a importância e a pertinência do pensamento freireano para a Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados a abordagem de pesquisa e os procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento dessa investigação.

1.1. Referenciais metodológicos

As referências metodológicas para o desenvolvimento dessa pesquisa se encontram nos estudos realizados por MENGA e LUDKE (1986), CHIZZOTTI (2000), BOGDAN (1994) e BRANDÃO (2007) sobre a abordagem qualitativa.

A opção pela abordagem qualitativa apresentou-se como a mais adequada para a investigação do objeto a que esse estudo se propunha.

A respeito da abordagem qualitativa descritiva Bogdan elucida:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. [...] A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados.
(BOGDAN, 1994, p.48-49).

Os pressupostos da pesquisa qualitativa permitem compreender a rica relação de interdependência entre o mundo real e os seres humanos, incidindo sobre os diversos aspectos da vida educativa.

O estudo inclui a pesquisa bibliográfica de textos de autores da atualidade, a pesquisa de dissertações e teses no Portal Brasileiro de Informação Científica, a pesquisa em diversos sites educacionais e a realização de entrevistas.

Para a realização das entrevistas semi-estruturadas, foram elaborados dois roteiros com questões abertas, permitindo aos entrevistados a oportunidade de complementar informações.

O primeiro roteiro foi elaborado para os pesquisadores e, o segundo, para educadores de jovens e adultos.

1º roteiro:

- O pensamento de Paulo Freire é relevante para Educação de Jovens e Adultos, em pleno século XXI?
- A concepção de formação de educação concebida por Paulo Freire contribui em sua atuação profissional?
- Como reinventar Paulo Freire? Qual a contribuição do pensamento de Paulo Freire para os profissionais da educação?
- O/A Senhor/a pode nos trazer exemplos práticos no Brasil e na América Latina que melhor concretizam e expressam o pensamento freireano? Quais são e por quê?

2º roteiro:

- Como você desenvolve sua prática com os alunos da Educação de Jovens e Adultos? Como você escolhe os conteúdos e como os desenvolve?
- Por que você é educador/a de Jovens e Adultos?
- Você recebeu ou recebe alguma formação para trabalhar com essa modalidade de ensino?

O objetivo ao priorizar as transcrições das falas dos pesquisadores e educadores, por meio de seus discursos, foi o de confirmar a atualidade do pensamento de Paulo Freire frente aos desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos.

Partindo-se do objetivo central dessa pesquisa que é o de verificar a atualidade e a relevância do pensamento de Paulo Freire, foi adotada uma metodologia de trabalho para coletar, dentre as diversas publicações, os autores da atualidade que empreendem um discurso familiar à concepção freireana sobre a educação.

A construção desse trabalho consubstancia-se pela heterogeneidade das muitas vozes que o compõem, numa perspectiva dialógica, apresentando a riqueza e a diversidade que emergem no interior da própria produção do texto.

Nesse trabalho, adotou-se a heterogeneidade discursiva, ao se empregar, em alguns momentos, o discurso direto, apresentando as próprias falas dos locutores e assinalando-as, quer por aspas ou por uma entonação específica; em outros, o discurso indireto, colocando-se a própria pesquisadora como porta-voz das palavras de outros locutores.

Portanto, trabalhou-se, como suporte metodológico para a constituição do texto a heterogeneidade de vozes, que falam numa perspectiva dialógica, com o objetivo de, ao trazer os depoimentos e pensamentos, apresentar a pertinência e atualidade do pensamento de Paulo Freire aos desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos no século XXI.

Importante destacar-se a consciência de que a produção do discurso está sempre em processo de inacabamento, que carregará em si o múltiplo, o dialógico, o heterogêneo e o relativo.

A intencionalidade foi construir um texto polifônico, por meio do diálogo entre as várias vozes, que se complementam. Esses “fios dialógicos vivos”, segundo Brandão (2007), são os “outros discursos” ou o discurso do outro que, intertextualmente, são constitutivos no interior do discurso. O discurso interage e resgata, em outros discursos, falas que se posicionam e reforçam a relevância e a atualidade do pensamento de Paulo Freire no século XXI.

Ainda sobre a relação entre os discursos, ressalte-se a contribuição de Maingueneau, ao afirmar que a unidade de análise pertinente não é o discurso, e sim o interdiscurso, como espaço pertinente de análise por conter os vários discursos convenientemente escolhidos para compô-lo. A identidade estrutural do texto seria a composição entre os diversos discursos, a partir da relação interdiscursiva e não independente uns dos outros.

1.2. Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa foram os seguintes: análise de documentos, pesquisa bibliográfica, videográfica e realização de entrevistas.

O trabalho iniciou-se com um levantamento e análise de documentos oficiais que tratam da Educação de Jovens e Adultos, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, - LDBEN, nº 9394/96, na seção V do capítulo II, artigos 37 e 38 o Projeto de Lei de Conversão da MP nº 339, datado de 2007 e o Parecer CNE/CEB nº 23/2008. A análise de documentos se ampliou, com a abordagem de pesquisas e estudos realizados por instituições, como o Centro de Cooperación Regional para La Educación de Adultos em América Latina y El Caribe – CREFAL; Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL; Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa.

Buscou-se, nos documentos oficiais e relatórios das instituições e organizações não governamentais, um levantamento dos aspectos legais referentes à Educação de Jovens e Adultos e dados quantitativos sobre a difícil situação do analfabetismo e dos baixos níveis de alfabetismo no Brasil e na América Latina.

A pesquisa bibliográfica abarcou o levantamento de dissertações e teses sobre essa área de investigação e a leitura de livros e artigos de periódicos, que ampliaram os conhecimentos sobre os estudos realizados sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A complementação da pesquisa bibliográfica ocorreu com a consulta em sites educacionais, tais como: www.ceaal.org www.acaoeducativa.org.br www.periodicos.capes.gov.br www.oie.es www.mec.org.br www.fronesis.org www.campaignforeducation.org www.ibge.gov.br

Os encontros na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, sob a coordenação e orientação da Professora Ana Maria Saul, foram de grande contribuição em relação à construção da pesquisa, pois o espaço aberto à reflexão, ao diálogo e à análise crítica dos trabalhos de dissertação e teses em processo de construção, constituiu um processo de trocas que enriqueceram as pesquisas individuais.

A Cátedra Paulo Freire propicia uma oportunidade única, pois sendo uma via de mão dupla, aprofunda não só os conhecimentos, ao ler as outras pesquisas, mas se tem a oportunidade de aguçar o “olhar” crítico e, principalmente, a vivenciar uma pré-banca com os outros colegas que examinam e debatem o trabalho de cada um, na rodada de leitura.

A realização de entrevistas foi outro procedimento fundamental nessa pesquisa para a coleta de dados. Durante as entrevistas o diálogo entre entrevistado e

entrevistadora ocorreu em forma de conversa. A intencionalidade era depreender a vitalidade e a presença da teoria do conhecimento concebida por Paulo Freire em suas vidas e práxis. As vozes dos entrevistados foram fundamentais para compor, ao lado das vozes dos pesquisadores do Portal da CAPES e dos autores contemporâneos, os avanços, as dificuldades e os desafios que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta em pleno século XXI. E, sobretudo, evidenciar a importância do pensamento de Paulo Freire para auxiliar na superação dessas questões.

Os recursos utilizados para realizar as entrevistas foram uma máquina filmadora, uma fotográfica e um gravador. O teor das filmagens foi convertido em um filme em DVD, que se encontra anexo a essa tese. O DVD foi intitulado *A atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos*. As entrevistas foram transcritas com fidedignidade, em toda a sua extensão, e encontram-se anexas a essa tese.

As entrevistas concedidas pelos educadores de Jovens e Adultos foram transcritas e compõem também os anexos. As mesmas não fazem parte do DVD, porque a intenção era fazê-los relatar sobre como constroem e desenvolvem suas práticas educativas, analisando-as e resgatando em seus discursos as categorias convergentes com o pensamento freireano.

1.3. Escolha dos entrevistados

Os critérios para a escolha dos entrevistados se basearam na sua vasta atuação e contribuição para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Popular.

A escolha, portanto, dos pesquisadores e dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, se deveu à atuação profissional em suas localidades, publicações sobre o tema Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, na América Latina, Europa e no Brasil, os estudos e pesquisas que estão realizando para buscar alternativas de superação para os obstáculos enfrentados na cotidianidade. Também foram levados em consideração o engajamento e a articulação desses profissionais em relação à busca de uma aprendizagem significativa no processo da alfabetização e à luta por melhores condições de vida da comunidade escolar.

Diante desses critérios selecionei os 11 (onze) profissionais⁷ apresentados a seguir:

1. Ana Maria Maia Firmino.

Educadora de Jovens e Adultos no município de Diadema.

A Secretaria Municipal de Diadema desde 1995 estabeleceu a parceria entre a Educação Popular e o MOVA – Diadema. Tem como concepção para o processo de alfabetização de jovens e adultos valorizar e incorporar o saber de experiência feito, a trajetória de vida dos sujeitos, as expectativas e as necessidades que os levam a retornar à escola. O Movimento de Alfabetização no município tem 20 anos de experiência na cidade. No ano de 2007, a Secretaria Municipal da Educação promoveu o movimento de reorientação curricular convidando toda a comunidade escolar pensar nesse processo. O objetivo dessa administração foi a de construir uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, priorizando a democratização da gestão pública, a construção de práticas educativas que desenvolvessem a dignidade, a identidade cultural, a conscientização ambiental, a formação para as múltiplas linguagens e a orientação profissional. Dentre os projetos para a modalidade da EJA priorizaram a formação da Economia Solidária e a Orientação Profissional.

2. Djalma Gonçalves de Santana.

Educador Popular MOVA – Guarulhos. Participa da parceria estabelecida entre o MOVA – Guarulhos e o Brasil Alfabetizado. O objetivo de priorizar os educadores do município de Guarulhos se deveu ao fato de a Rede Municipal de Educação ter participado da construção de uma proposta de educação que norteou a elaboração das diretrizes do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – SME do Município de Guarulhos.

Além disso, a Prefeitura de Guarulhos integrou os dois programas educacionais – Brasil Alfabetizado e MOVA -, num sistema de composição de verbas federais e municipais, ampliando o atendimento dos núcleos do MOVA, viabilizando um maior número de atendimento a jovens e adultos.

⁷ Os nomes dos profissionais estão revelados porque houve autorização de uso dos depoimentos e imagens.

3. Hélio Souza Reis.

Educador Popular desde a época de 1970 e atualmente Coordenador da Equipe MOVA – Guarulhos. Participa da parceria estabelecida pelo MOVA – Guarulhos e o Brasil Alfabetizado. Sua opção política pedagógica assumida como alfabetizador de jovens e adultos vincula-se à proposta de educação de Paulo Freire.

4. João Francisco de Souza (1944-2008).

Ex-diretor do Centro de Educação da UFPE e diretor do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular - NUPEP, uma das mais importantes referências para a Educação de Jovens e Adultos no nordeste brasileiro, até sua morte em 27 de março de 2008.

5. Licínio C. Lima.

Doutor em Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar, e em Sociologia da Educação e Administração Educacional pela Universidade do Minho (Braga, Portugal), onde leciona desde 1981. É, desde 1998, professor catedrático do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, que dirigiu entre 1991 e 2005. Também, na Universidade do Minho, coordenou a Unidade de Educação de Adultos (1984-2004) e o Centro de Investigação em Educação e Psicologia (1994-1997). Atualmente, coordena o Curso de Mestrado em Educação na área de especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional.

No domínio da Educação de Adultos e ao Longo da Vida tem atuado em diversos projetos de pesquisa em âmbito internacional, atuou como coordenador no Grupo de Trabalho para a Reorganização da Educação de Adultos em Portugal, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987-1988).

É fundador e dirigente do Instituto Paulo Freire de Portugal.

6. Márcia Maria da Cruz Messias.

Educadora Popular MOVA – Guarulhos. A educadora Márcia é também participante da parceria estabelecida entre o MOVA – Guarulhos e o Brasil Alfabetizado.

7. Maria Eliete Santiago.

Coordenadora e Professora de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Autora de diversos trabalhos apresentados em eventos científicos e artigos publicados em periódicos. É coordenadora geral dos Estudos Educacionais da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, cujo objetivo é o de publicar os estudos resultantes da pesquisa social, onde se incluem, desde então, os desafios e dilemas da educação, principalmente do Nordeste Brasileiro.

8. Oscar Jara Holliday.

Sociólogo e Diretor do CEP Alforja da Costa Rica, foi o primeiro coordenador da Rede Alforja Regional, responsável pelo Programa Latino-americano de apoio a sistematização de Experiências do CEAAL – PLAS. Além disso, sua experiência como educador popular o propiciou publicar diversos artigos para a Revista La Piragua, Latino-americana de Educação e Política.

9. Pedro Pontual.

Secretário de Participação de Cidadania da Prefeitura de Embu das Artes, Membro da diretoria da Ação Educativa e Presidente Honorário do Centro de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). Possui vasto conhecimento e atuação profissional na Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

10. Sonia Giubilei.

Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), da Universidade de Campinas (UNICAMP). Este grupo de estudo e pesquisa promove discussões e a proposições para políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Tem como objetivo incentivar a troca de experiências nos diferentes níveis de atuação em EJA e a publicação das produções dos estudos e pesquisas.

11. Vera Barreto.

Especialista Educacional na Formação de Professores do Centro de Educação Veredas. A experiência com alfabetização de adultos remonta a época da vida estudantil na pedagogia da USP, período onde a cidade universitária estava em

construção. O Centro Acadêmico resolveu criar um curso de alfabetização de adultos, para atender os pedreiros e outros trabalhadores. Vera participou, como aluna do curso de pedagogia, do desafio dessa experiência. A partir desse momento, iniciou seu percurso como educadora popular, em sintonia com o pensamento freireano, que iria marcar toda a sua trajetória profissional.

CAPÍTULO II

O PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O processo de alfabetização de adultos como um ato de conhecimento [...]

O processo de alfabetização de adultos como um ato de conhecimento demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontra mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 2002, p. 58-59).

Neste capítulo, serão analisados dados e alguns estudos realizados nos países ibero-americanos, na América Latina e Caribe e, de forma geral, no mundo, sobre o panorama atual da Educação de Jovens e Adultos, visando compartilhar reflexões e situar o contexto do objeto dessa pesquisa.

A partir das informações obtidas dos dados quantitativos e das avaliações trazidas pelos pesquisadores, o objetivo empreendido nessa investigação é o de se verificar a pertinência do pensamento de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, no século XXI, tendo em vista a continuidade das pesquisas e análises sobre a importância de se investir em uma educação de qualidade para jovens e adultos.

2.1. O significado da Educação de Jovens e Adultos para as sociedades: contradições entre discursos e políticas públicas, descompasso entre a retórica e ação:

Para melhor compreender a importância e o significado da Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário, inicialmente, colocar algumas questões problematizadoras:

Em que medida os Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos idealizados e implantados, até o presente momento, em vários países do mundo, ofereceram um processo de alfabetização de qualidade que garantisse a inserção de jovens, mulheres e homens a “ler e re-escrever” suas relações e vidas?

As campanhas de alfabetização têm inserido seus participantes no conjunto de atividades sociais, culturais e políticas?

O processo de alfabetização tem contribuído para o acesso e conquista da cidadania?

Tem-se repetido, à exaustão, o discurso de que a Alfabetização de Jovens e Adultos representa o direito ao acesso à cultura escrita, como condição para o desenvolvimento das habilidades de se “ler” e compreender o mundo e como chave para continuar aprendendo. Educar para toda a vida tornou-se uma meta e um compromisso que as nações do mundo inteiro procuram verbalizar em seus discursos e propostas de campanhas eleitorais. Há o consenso na área da educação de que as sociedades, que aprenderam a ler e a escrever, melhoraram a qualidade de suas vidas e ampliaram o exercício da cidadania ativa.

Embora as intenções assumidas façam parte do discurso das políticas públicas, o que se constata é que, na maioria dos países, a Alfabetização de Jovens e Adultos sofre pela redução de investimentos, falta de articulação nas propostas e precária formação permanente dos educadores.

Na atualidade, depara-se com um cenário bastante crítico que exige mudanças rápidas e eficientes para alterar os últimos dados apresentados sobre analfabetismo no mundo.

No diagnóstico da UNESCO, no estudo da Educação⁸ para Todos, obtém-se a informação de que, no mundo, em 2005, havia cerca de um bilhão de adultos que não sabiam ler e escrever.

⁸ A Campanha Mundial pela Educação elaborou um projeto com a intenção de ser um marco para os responsáveis que elaboram políticas públicas, no sentido de auxiliar na concretização da meta de

No relatório, há a informação de que, dentre os analfabetos, 2/3 são mulheres e, aproximadamente, 1 (um) em cada 5 é uma pessoa jovem entre 15 a 24 anos de idade. Com certeza, esses seres humanos estão esquecidos e abandonados.

Segundo estudos, os números apresentados pelos governos não configuram o real quadro do analfabetismo. O número real de adultos que carecem de alfabetização pode chegar a dois bilhões, o que significa que, de cada três pessoas, no mundo, uma é analfabeta. Importante acrescentar que esse número pode aumentar, se for levado em conta o número de analfabetos funcionais, aqueles, que mesmo sabendo ler e escrever, não possuem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Existe uma grande coincidência entre as pessoas que não sabem ler e escrever e as que vivem em condições de extrema pobreza. As respostas aos questionários, que foram aplicados em 35 (trinta e cinco) países do mundo, revelaram que as pessoas analfabetas, em sua maioria, vivem com menos de 1 (um) dólar por dia, e são as mesmas que não têm acesso à educação.

O Informe Mundial de Riqueza em 2008⁹ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) indica uma maior concentração da riqueza na América Latina. Em três anos, os ricos acumularam US\$ 623 trilhões em valores financeiros, sem contar suas casas, nem suas coleções de artes, aumentando suas fortunas em 20,4%. Comparativamente, os países ricos do petróleo, do Oriente Médio, aumentaram suas contas bancárias em 17,5%. No mesmo período, na África foi de 15%, na Ásia em 12,5%, na Europa de 5,3% e, nos Estados Unidos da América e Canadá, em 4,4%. O Informe do ano de 2007 revelou que os ricos latino-americanos são menos generosos de sua classe, em todo o mundo.

Ainda que dados apontem uma ligeira redução da pobreza desde 2003, em estreita relação com o crescimento econômico, os níveis absolutos e relativos da pobreza seguem sendo alarmantes. Segundo publicação do CEPAL (2008), intitulada

alfabetização de adultos estabelecida em Dakar. O estudo buscou trazer argumentos para revitalizar os investimentos em educação de adultos. O estudo avalia os programas de alfabetização de adultos no mundo. O objetivo foi o de ajudar os governos e aos que formulam as políticas públicas, com informações que contribuam na reformulação do currículo, da metodologia de ensino e na remuneração e formação dos facilitadores. Ao final, responderam aos questionários 67 pessoas de 35 países; dos questionários enviados contamos com: 32 programas da África, 13 da Ásia, 16 da América Latina e mais 6 países entre o ocidente e o pacífico.

⁹ Segundo o Informe Mundial de riqueza 2008 por Capgemini y Merrill Lynch. [HTTP://www.elcomercio.com](http://www.elcomercio.com). Pe/edicionimpresa/HTML/2008-08-19/La-concetracion-riqueza-america-latina.html

Panorama Social da América, estima-se que, na atualidade, haja mais de 182 milhões de pessoas pobres, o que significa 33,2% da população. Esta situação de pobreza se relaciona à iniquidade educativa. Os pobres não possuem os mesmos direitos em relação ao acesso e qualidade no ensino oferecido e as desiguais condições sociais os impossibilitam de permanecer e acompanhar o ensino básico. A pobreza e a desigualdade são os principais mecanismos que contribuem para perpetuar a reprodução social e a limitação da mobilidade: as condições desfavoráveis no lar, problemas com alimentação e saúde, dificuldades para manter os filhos na escola, baixo rendimento escolar dos filhos, abandono antecipado e escassa preparação, acesso a trabalhos pouco qualificados, baixos salários e formação de uma nova família repetem o esquema anterior. Com este cenário, excluimos da escola um contingente significativo de pessoas sem completar sua escolaridade.

Pesquisas e estudos, em geral, indicam que a alfabetização básica aumenta as possibilidades de as pessoas saírem da pobreza e da opressão. Está comprovado que um nível maior de escolaridade das mulheres auxilia na redução das taxas de mortalidade infantil de seus filhos. Os filhos de pais, que sabem ler e escrever, ficam mais tempo na escola e aprendem mais, especialmente as mulheres.

A alfabetização básica das mulheres, em todo o mundo, corresponde a uma meta prioritária dos movimentos das mulheres e uma preocupação das pessoas que estão comprometidas com a igualdade entre os sexos.

Portanto, há inúmeros motivos para se investir na alfabetização de jovens e adultos no mundo inteiro, como um dos mecanismos para auxiliar na conscientização e ampliação da participação ativa dos sujeitos sociais, em busca da luta por melhores condições de vida e pela justiça social.

Sem dúvida, os governos iniciaram investimentos em programas de alfabetização de adultos e, devido a essas ações, foram observados ligeiros decréscimos no número de analfabetos, nessas duas últimas décadas. Os governos concentraram esforços em promover escolarização para cem milhões de crianças, no mundo. Indiscutivelmente uma ação urgente e importante! Mas, ao lado dessas ações, não se pode negligenciar o fato de que para cada criança sem escolaridade, há cerca de dez adultos que nunca foram a uma escola.

Não se pode mais conviver com certos discursos que apregoam que se houver investimentos eficazes em cursos para educar as gerações mais jovens, ao longo de décadas, automaticamente, as taxas de analfabetismo baixarão. Este pensamento não

se sustenta, por ser uma violação intolerável dos direitos dos 771 milhões de homens e mulheres, considerados oficialmente analfabetos.

O estudo apresentado pela Campanha Mundial de Educação para Todos apresenta doze pontos como referências para reduzir em 50% o analfabetismo dos adultos, até 2015, objetivo esse assumido por 185 países em todo o mundo.

Essas referências funcionam como ponto de partida para o início de um diálogo entre governos, organismos de financiamentos e ONGs, no sentido de criarem um conjunto de condições que respondam às necessidades e circunstâncias de cada localidade, com o objetivo de obterem êxito no processo de alfabetização que iniciaram.

Os pontos de referência são os seguintes:

1. A aquisição das habilidades da leitura, escrita e do cálculo matemático, promovendo a cidadania ativa e como mecanismo para melhorar as condições de saúde das pessoas, os meios de sobrevivência e a igualdade entre os sexos;
2. A alfabetização é um processo contínuo que necessita de aprendizagem e prática. Todas as políticas públicas deveriam promover a continuidade dos estudos aos recém-alfabetizados;
3. Os governos são os principais responsáveis em relação aos investimentos para o cumprimento do direito à alfabetização de adultos. Os mesmos podem solicitar a colaboração de organismos da sociedade civil;
4. Torna-se fundamental investir em mecanismos contínuos de avaliação prática, se verificar se os programas de alfabetização estão conseguindo promover os objetivos de propostos;
5. Na contratação dos facilitadores será fundamental pagar salário mínimo equivalente ao pagamento de uma educadora da escola primária;
6. Os facilitadores devem ser pessoas da mesma comunidade. Os mesmos necessitam receber uma capacitação inicial, considerando que receberão, posteriormente, cursos regulares de capacitação;

7. Cada facilitador poderá ter até 30 (trinta) alunos. Também poderão contar com um coordenador e um supervisor que os visitará, a cada mês;
8. Em contextos bilíngues, torna-se importante que os participantes se alfabetizem, em todas as etapas, por meio da aprendizagem bilíngue;
9. No processo da aprendizagem, será importante desenvolver uma variedade de métodos participativos para garantir uma participação ativa dos participantes em sua relação diária;
10. Os governos devem assumir a responsabilidade de distribuir uma variedade de materiais de leitura, para desenvolver as habilidades dos novos leitores;
11. Um programa de alfabetização para ser de qualidade necessita de um mínimo de investimento, provavelmente, o custo será entre US 50 e US 100 por participante, por ano, durante um mínimo de três anos de aprendizagem inicial e estudos complementares;
12. Os governos necessitam destinar ao menos 3% dos investimentos em educação no país para programas de alfabetização de adultos.

A Alfabetização de Jovens e Adultos, segundo o estudo da Campanha Mundial de Educação para Todos, vem sofrendo, há anos, pela ausência e/ou redução de investimentos e pela má qualidade da educação que é oferecida. Os autores argumentam e propõem que, se forem concretizados esses objetivos, traduzidos nos doze pontos de referência, as pessoas se tornarão mais conscientes, ficarão menos vulneráveis às doenças, como a AIDS, e se sentirão fortalecidas em lutar por melhores condições de vida e conquistar novas formas de sobrevivência social.

Nesse mesmo estudo, propõe-se que investir em programas de Alfabetização de Jovens e Adultos de qualidade pode auxiliar na mudança desse quadro, que vem se perpetuando, de desigualdade entre os sexos, de atraso do

desenvolvimento econômico dos países mais pobres e de enfrentamento do grave problema das epidemias, que assolam alguns países.

2.2. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: diversidade e necessidades urgentes

Em relação ao panorama regional da América Latina e Caribe em Educação de Jovens e Adultos, os dados desnudam a incoerência entre os compromissos assumidos pelos governos e as ações implantadas, ou seja, o descompasso entre a retórica e a prática.

Há, em pleno século XXI, 40 milhões de adultos latino-americanos e caribenhos analfabetos e 110 milhões de jovens não concluíram a educação primária¹⁰, constituindo-se, assim, em analfabetos funcionais.

A desigualdade econômica no conjunto da América Latina e Caribe continua sendo um fator extremamente grave, pois, em 2004, o consumo dos 20% dos mais pobres da população representava 2,7% do consumo nacional. Juntamente com os avanços constatados no âmbito educativo, verificavam-se, ainda, retrocessos e déficits.

Os pobres da América Latina e Caribe representam 40,6% da população, algo em torno de 213 milhões de pessoas, segundo os dados da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL-SEGIB, 2007). O número de indigentes, aqueles que vivem em extrema pobreza, chega a 79 milhões, quase 15% da população.

Apresenta-se como relevante acrescentar os dados do PNAD¹¹ – 2008, que revelam os rendimentos da população brasileira: dentre as 160.561 milhões de pessoas, 40.024 milhões recebem até 01 salário mínimo, 34.401 milhões recebem mais de 01 a 02 salários mínimos, 13.434 milhões recebem mais de 02 a 03 salários mínimos, 10.573 milhões recebem mais de 03 a 05 salários e, 6.571 milhões de pessoas recebem mais de 05 a 10 salários. Há também os 49.933 milhões de pessoas que estão sem rendimentos e os que somente recebem benefícios. Somente 2.560 mil pessoas recebem mais de 10 a 20 salários mínimos e, apenas 945 mil recebem mais de 20 salários mínimos no Brasil.

¹⁰ Educação primária, no Brasil, atualmente, com base na LDBEN, corresponde aos nove anos do Ensino Fundamental. A Educação Secundária corresponde ao Ensino Médio.

¹¹ PNDA – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2007-2008), Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em WWW.ibge.gov.br.

Constata-se a abissal distância entre os ganhos de uma grande maioria da população e, alguns poucos brasileiros.

As informações da UNESCO¹², no documento *Educación para Todos para 2015, Alcançaremos a Meta? Panorama Regional América Latina e Caribe*, revelam que das metas assumidas pelos governos, poucos alcançaram o objetivo de igualdade entre os sexos, isto devido à desvantagem em relação ao ingresso das meninas no primário e, para os meninos, no ensino secundário. A alfabetização dos adultos, em alguns países, continua sendo uma grande preocupação, devido às metas não alcançadas da Educação para Todos.

A análise elaborada sobre a declaração das Metas do Milênio e da Educação para Todos expõe os diferentes estágios em que se encontram os países ibero-americanos em relação aos compromissos assumidos.

La región en su conjunto está a punto de conseguir la enseñanza primaria universal (EPU), pero necesita mejorar la calidad de ésta y acabar con las grandes disparidades que se dan en detrimento de algunas áreas geográficas y de determinados grupos socioeconómicos y étnicos. La mayoría de los países no han conseguido alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos, fijado para 2005. Esto se ha debido a que siguen subsistiendo disparidades en detrimento de las niñas en el acceso al primer grado de primaria, y en detrimento de los varones en la escolarización en secundaria. Pese a las mejoras en la enseñanza preescolar y el elevado grado de cobertura de ésta, los niños más desfavorecidos no suelen beneficiarse en general de los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Por otra parte, la alfabetización de los adultos sigue representando en algunos países un motivo de grave preocupación con respecto a la consecución de la EPT.
(METAS EDUCATIVAS 2021, capítulo 1 p. 18).

Un número reducido de países de la región ha alcanzado, o está a punto de alcanzar, los cuatro objetivos más cuantificables de la Educación para Todos (EPT). La mayoría de los países se hallan en una posición intermedia con respecto a la consecución de esos objetivos.
(UNESCO (2008)).

¹²Os ministros da Educação, reunidos, em El Salvador, em 19 de maio de 2008, na Conferência Ibero-americana aprovaram de forma unânime, acolher a proposta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Comprometeram-se em avançar com a elaboração de seus objetivos, metas e mecanismos de avaliação regional, em harmonia com os planos nacionais, e iniciar um processo de reflexão para dotá-lo de um fundo estrutural e solidário.

O cumprimento das metas de Educação para Todos tem como objetivo a intenção de propiciar o acesso à educação a todos os seres humanos, independentemente da idade, sexo, etnia e classe social. Isto exige assegurar as condições econômicas e sociais às populações dos países, sobretudo, dos setores mais desprotegidos, considerando o contexto sócio-cultural das famílias. Não há como aprender com fome, cansado pelas inúmeras horas de trabalho ou com problemas de visão e saúde. É muito difícil aprender, quando a língua dos educadores não é a mesma língua falada pelos alunos ou quando os materiais escolares não refletem a cultura vivida dos alunos. É mais difícil aprender, quando não há livro em casa e os próprios pais não sabem ler e escrever.

A situação dos países ibero-americanos, no caso incluindo Espanha e Portugal, além dos países da América Latina e do Caribe, não é homogênea. Enquanto alguns apresentam índices apenas rendimentos inferiores aos países desenvolvidos, outros se encontram realizando importantes avanços em matéria educativa; no entanto, há os que se encontram numa situação dramática, tanto em relação a investimentos, como aos índices de analfabetismo.

O atraso é enorme na Educação de Jovens e Adultos, pois o número de pessoas analfabetas atinge a cifra de 34 milhões, quase 10% da população ibero-americana. Há diferenças significativas tanto entre os vários países, como no interior de cada um deles.

Nos países ibero-americanos, constatou-se que, nas últimas décadas, houve uma maior atenção por parte dos governos em relação aos investimentos na educação primária, ocasionando avanços significativos no tocante à universalização. O que se pode verificar é que a universalização não se apresenta da mesma maneira entre os diferentes países, devido às diferenças econômicas e sociais.

Em 2006, Argentina, Panamá, México, Equador e Cuba apresentaram taxas de matrículas na educação primária superiores a 97%. Peru, Brasil, e Bolívia, de 95% a 97%. Guatemala, Uruguai, El. Salvador, Venezuela, Honduras, Chile e Costa Rica, entre 90% a 95%. Finalmente, entre 86% a 88%, República Dominicana, Paraguai, Nicarágua e Colômbia.

Quanto à repetência, constatou-se igualmente uma grande heterogeneidade entre os países. No caso de Cuba, Bolívia e Equador as taxas de repetência são inferiores a 2%, enquanto Espanha, Chile, Colômbia e México estão abaixo de 5%. Entre 5% a 8%, situam-se Paraguai, Panamá, Venezuela, Argentina, Uruguai, Costa

Rica, Honduras, El Salvador e República Dominicana. Entre 8% a 10% estão Peru, Nicarágua e Portugal. Os países com a maior incidência de repetência, entre 12,1% a 20,1%, são Guatemala e Brasil. Um importante dado sobre a repetência é que a mesma ocorre, com maior incidência, no sexo masculino, em todos os países ibero-americanos.

Em relação ao término do nível primário, há também grandes disparidades: na Guatemala e Nicarágua, somente 68% dos alunos terminam este nível; na Costa Rica, El Salvador, 80%; Panamá, Bolívia, Venezuela, e Colômbia, em torno de 90%; Equador e Cuba apresentam níveis superiores a 95%.

As desigualdades entre os países ibero-americanos também se manifestam na passagem do primário para o secundário. Colômbia, Venezuela, Cuba e Costa Rica obtêm os níveis mais favoráveis, com 98% de aprovação para o secundário. Já Chile e Peru, entre 95% a 97%. México, Panamá, Argentina, Guatemala, El Salvador, Bolívia, Paraguai estão em torno de 90% a 95%. Logo abaixo, e acima de 80%, estão a República Dominicana, o Uruguai, a Bolívia, o Brasil e o Equador. Maiores dificuldades são mostradas em Honduras, com 70,9%.

As taxas de matrículas para o nível médio estão distantes da cobertura apresentadas no nível primário, cujas disparidades manifestam-se mais acentuadas. Enquanto a Espanha apresenta a taxa de 94% e Cuba 87,2%, em outro extremo, a Guatemala com 33,7% e Honduras 43,1%. O Brasil, ao longo desses anos, vem apresentando um crescimento em relação ao nível de escolarização do ensino médio, com 77,8%. Portugal e Chile contam com a taxa de 81,8%, a Argentina 79,1%, a Bolívia 72,7%, o Uruguai com 71,1%, a Costa Rica 71% e o Peru 69,7%.

A desigualdade também observada entre os concluintes do ensino médio entre os países da América Latina, no ano de 2006. Constata-se, como já se evidenciou neste trabalho, a estreita relação entre as condições econômico-sociais e a permanência e o desempenho escolar. As taxas de conclusão de jovens com 20 anos de idade no nível secundário completo demonstram a desigualdade entre as classes sociais, conforme expõe o quadro abaixo:

Países	Classe alta	Classe baixa
Argentina urbana	96,2%	13,1%
Brasil	95,1%	10,4%
Bolívia	93,8%	1,9%

Costa Rica	89,9%	1,9%
Chile	96,7%	18,2%
Colômbia	96,7%	14,9%
El Salvador	96,8%	6,7%
Equador	97,4%	5,6%
Nicarágua	93,1%	1,8%
Panamá	93,1%	0,3%
Paraguai	97,1%	2,1%
Peru	95,3%	16,5%

A desigualdade em relação à conclusão do ensino médio nos países da América Latina apresenta-se de forma desproporcional entre os ricos e os pobres. É gritante a diferença em alguns países, como por exemplo, no Panamá, apenas 0,3% dos pobres concluem o ensino médio, já quanto aos ricos desse mesmo país, a taxa salta para 93,1%. Pode-se destacar ainda em relação à conclusão do ensino médio que apenas 1,9% dos pobres da Nicarágua e da Costa Rica concluem esta modalidade de ensino. Para os ricos da Nicarágua a taxa de conclusão do ensino médio é a de 93,1% e a de 89,9% na Costa Rica.

Outro dado significativo dessa desigualdade social é que os jovens, com idade média de 20 anos, que concluem o ensino médio, são provenientes de lares com alto nível educativo. Dos oriundos de lares com índice médio de escolarização, apenas 50% terminam os estudos. Somente 10% dos jovens advindos de lares com baixo índice educativo concluem e terminam o ensino médio, nos países ibero-americanos. A variação, entre os países, dos jovens que concluem o ensino médio situa-se entre 20% a 73%.

Em outro estudo de campo realizado entre 2006-2007, em nove países da América Latina e Caribe, coordenado pelo Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos da América Latina e Caribe (CREFAL), com sede no México, concluiu-se com um preocupante quadro nos programas¹³ de alfabetização de jovens e adultos nesses países.

¹³ O estudo de campo é intitulado de “Alfabetização e acesso à cultura escrita por parte de jovens e adultos excluídos do sistema escolar”. Os participantes do estudo visitaram 40 programas de alfabetização, realizaram mais de 120 visitas em nove países da região. Adotaram como critério a

Nos centros visitados, os programas curriculares e as metodologias utilizadas pelos educadores não consideravam os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, as reais necessidades, dificuldades, expectativas, diversidades culturais e diferenças dialetais dos alunos.

Não foram localizadas propostas que privilegiassem materiais que estabelecessem conexões com o mundo do trabalho, com a vida em sociedade e familiar. Embora, na atualidade, os debates no meio educacional tenham se enriquecido e se ampliado, constatou-se nos cursos visitados um retrocesso em termos de construção de um currículo, fruto da relação dialógica entre educador e alunos, no sentido de partir do conhecimento de “experiência feita” e dos níveis de compreensão de suas realidades.

Na maioria dos centros de alfabetização, os textos escolares continuavam sendo os materiais de leitura mais importantes; os jornais não adentraram as escolas e as poucas bibliotecas públicas e comunitárias são utilizadas apenas pelas crianças e pelos mais jovens. Não há estratégias por parte das bibliotecas e nem dos cursos de alfabetização de adultos, no sentido de estimularem a busca de materiais de leitura nas bibliotecas, observando-se, assim, a falta de conexões reais entre os centros de alfabetização e as bibliotecas. Portanto, a leitura e a escrita não se fazem presentes na vida das pessoas, não há a promoção do desenvolvimento da capacidade de ler, escrever e continuar aprendendo em todas as situações da vida real, inviabilizando, assim, o acesso efetivo das pessoas e comunidades à cultura escrita.

Constatou-se, nos diversos programas de alfabetização, que a noção da alfabetização como um processo de aprendizagem que desafia e habilita os sujeitos a conhecer, criar novos conhecimentos e a participar da recriação de sua própria cultura, configura-se apenas nos discursos.

necessidade de ir além da observação e análise dos programas e centros de alfabetização, pois lhes interessava também observar e analisar as condições de vida dos indivíduos envolvidos nos programas e as práticas cotidianas de leitura e escrita. Os países que participaram do estudo são: Argentina, Bolívia, Colômbia, Equador, México, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. O resumo obtido pelo site WWW.fronesis.org pela educadora, linguísta, investigadora e assessora internacional em temas educativos do instituto Fronesis, Rosa Maria Torres. Os objetivos do estudo foram: observar a implantação e o desenvolvimento do processo de alfabetização em quarenta programas de alfabetização. Buscou-se, a partir das dinâmicas e decisões tomadas, identificar as falhas e os fatores que precisavam ser revistos na alfabetização. Os pesquisadores que observaram os programas tinham clareza quanto à concepção de alfabetização, como um direito a que toda pessoa humana tem em aprender em suas quatro funções básicas e inter-relacionadas: falar, escutar, ler e escrever.

O cenário se completa com a irrelevância na seleção dos conteúdos, a precária eficiência e cobertura dos investimentos, retratando a desatenção com que a Educação de Jovens e Adultos é assumida pelos países latino-americanos.

Como consequência, a América Latina e o Caribe possuem as mais altas taxas de repetência no mundo. As desigualdades de origem econômico-social são fatores significativos nesse processo, reproduzindo, assim, o círculo de pobreza.

As dificuldades apresentadas e os compromissos assumidos pelos países expressam as expectativas postas em relação à educação, pois, seguramente, não faltam dados estatísticos, amostras, críticas e argumentos para mobilizar governos e sociedade civil. Não há dúvida de que os olhares recaem sobre os financiamentos públicos dos governos, para que gerem contextos que promovam não somente o acesso à educação básica e ao ensino médio, mas também que melhorem as condições para a universalização do acesso e permanência e a qualidade da aprendizagem.

A Segunda Carta Aberta aos Governos e Povos latino-americanos sobre a Alfabetização, publicado no site do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina), (www.ceaal.org), relembra o desafio assumido pelos governos em relação a eliminar o que representa a máxima expressão da vulnerabilidade educativa: o analfabetismo.

A alfabetização significa o direito ao acesso à cultura escrita, como condição para o desenvolvimento da habilidade de se “ler” e compreender o mundo e como chave para continuar aprendendo. A carta afirma que o desafio a todos os povos latino-americanos será o de educar para toda a vida de forma que as sociedades aprendem a ler e a escrever para melhorar a qualidade de suas vidas e como instrumento ao exercício à cidadania ativa.

Imprescindível recuperar a voz do entrevistado Pedro Pontual, ao destacar a significativa contribuição do pensamento de Paulo Freire ao criticar o aligeiramento e a mentalidade reducionista do processo da alfabetização, nas políticas públicas. O objetivo é o chamado treinamento de um conjunto mecânico de habilidades para superar o analfabetismo. Pontual expressa que Freire recupera a noção de formação de jovens e adultos e coloca:

Paulo Freire recupera a noção de formação de jovens e adultos, que envolve, em primeiro lugar, a etapa da alfabetização que ele chamava da capacidade de vincular uma leitura nova de mundo a uma nova significação das palavras. Ou seja, a

apropriação do universo do letramento só tinha sentido formativo, à medida que ela significasse a ampliação da compreensão da leitura de mundo.
(PONTUAL, 2007, p. 167).

Paulo Freire contribui com uma visão renovada e ampliada de alfabetização e coloca em destaque sua dimensão política, em que aprender a ler, contar e escrever estão associados a etapas que permitem a formação da consciência dos direitos políticos, econômicos e culturais, modificando a forma como o poder está dividido na sociedade.

2.3. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: avanços lentos e metas a cumprir

Importante acrescentar ao Panorama da Educação de Jovens e Adultos dados mais específicos sobre a situação brasileira e algumas discussões desenvolvidas no país, nesses últimos tempos.

Em uma breve retrospectiva, deve-se, inicialmente, ressaltar que, em 1988, a educação foi reconhecida como um direito social (art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil), e, em 1996, foi garantida a gratuidade de ensino aos jovens e adultos que estejam matriculados nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artº 37, § 1º).

O Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 14, em 12 de setembro de 1996, que foi regulamentada pela lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Em 19 de dezembro de 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53/2006 que deu nova redação a vários artigos concernentes à educação, ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O inciso II apresenta nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), incluindo no destino dos recursos do FUNDEB todas as diversas etapas e modalidades da educação presencial, inclusive a Educação de Jovens e Adultos.

A partir de então, de acordo com as metas de universalização da Educação Básica estabelecidas no Plano de Educação, a distribuição dos recursos do Fundo para a EJA seguiria o seguinte critério: 1/3 das matrículas no primeiro ano, 2/3 no segundo ano e, em sua totalidade, a partir do terceiro ano.

Durante o período em que a lei do FUNDEB tramitou no Congresso Nacional, a questão da distribuição dos recursos financeiros causou muitas discussões e polêmicas. Diante de tantas discussões e ausência de consensos, aprovou-se a Medida Provisória (MP), nº 339, em 10 de abril de 2007, incluindo no FUNDEB as matrículas de Educação Infantil e do Ensino Especial das instituições conveniadas com o poder público e ampliou a distribuição dos recursos para atender aos alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos).

Os dados sobre Alfabetização de Jovens e Adultos, coletados pelo INAF¹⁴, evidenciam a distância entre as exigências sociais atuais de alfabetismo e os baixos níveis de alfabetismo obtidos nos estudos que avaliam a aprendizagem e o uso das habilidades de leitura e escrita da população brasileira.

Os dados revelam que a escolarização da população brasileira vem crescendo, nas últimas décadas, por meio da universalização do acesso e a permanência das crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos na escola.

O atendimento à demanda pelo Ensino Fundamental praticamente se universalizou e o Ensino Médio teve uma ampliação, assim como o crescente acesso à Educação Superior.

A pesquisa revela que a maioria (64%) dos brasileiros, entre 15 a 64 anos, que estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental, atinge, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo, conseguindo localizar em textos curtos informações explícitas e elaborar operações matemáticas simples. Ainda mais gritante é que 12% deles podem ser

14 INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional busca retratar as condições de alfabetismo de uma população que integra a força de trabalho no país e é composta por consumidores, eleitores e chefes de família. A pesquisa foi coordenada pelo Instituto Paulo Montenegro, pela Ong Ação Educativa e pelo IBOPE Opinião, oportunizando um balanço dos cinco anos de pesquisa, entre os anos de 2001 a 2005. As análises e interpretações dos resultados da mais recente mensuração foram realizadas no segundo semestre de 2007. O INAF não se limita a retratar a situação da população que atualmente frequenta a escola, mas de todos os brasileiros entre 15 a 64 anos que estejam ou não estudando, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país. Participaram da amostra de 2.000 pessoas representativas da população brasileira, entre 15 e 64 anos de idade. A pesquisa avalia as habilidades necessárias para se viver em uma sociedade letrada, exercendo com autonomia seus direitos e responsabilidades. As informações trazidas pelo INAF são valiosas para orientar ações de melhoria na qualidade e na adequação da educação escolar às necessidades e interesses da população.

considerados analfabetos absolutos, em termos de habilidades de leitura e escrita, não compreendendo palavras e frases, ainda que em textos simples.

Dentre os que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, apenas 20% podem ser considerados plenamente alfabetizados, enquanto que o restante se enquadra no nível básico de alfabetismo. O estudo alerta para o fato de que 26% dos que concluíram o Ensino Fundamental permanecem com sérias limitações, tanto nas habilidades de leitura e escrita, quanto em matemática, alcançando apenas o nível rudimentar.

Os dados revelam que apenas 47% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo, sendo que os outros 53% permanecem no nível básico. Somente entre os que completaram o Ensino Superior é que se obtém o melhor índice de 74% que atingem pleno domínio das habilidades de leitura e escrita e as habilidades matemáticas.

Nos dados, abaixo, pode-se verificar a pequena evolução do processo de alfabetismo no Brasil:

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2007
Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	32%
Funcionalmente alfabetizados	61%	61%	63%	63%	68%

A pesquisa do PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, datada de 2008, desnuda o real quadro de analfabetismo entre a população de 10 anos ou mais de idade, por grandes regiões destacando que, entre a faixa etária de 15 anos ou mais, 10% não sabem nem ler e nem escrever e, acima dos 25 anos ou mais, a taxa alcança a de 12,4%. Podem também ser observadas as diferenças entre as regiões do Brasil. As regiões Nordeste com 24,8% e Norte com 14% obtêm os índices mais altos entre as taxas de analfabetismo no país, logo após, temos a região Centro-Oeste 10,4%, Sudeste 7,1% e, por último a região Sul com a taxa de 6,7%.

Embora os índices de analfabetismo, ao longo das décadas, venham reduzindo paulatinamente, esperava-se uma redução mais acentuada, na década atual, sob a atuação do Programa Brasil Alfabetizado.

As razões para essa lenta redução dos índices de analfabetismo no Brasil estejam no fato de que as iniciativas brasileiras, na Alfabetização de Jovens e Adultos, se limitaram a campanhas, ao longo do século XX, de curta duração, e desarticuladas de outros programas e do próprio sistema regular de ensino, nos quais os jovens e adultos

poderiam dar continuidade aos seus estudos. Além disso, o predomínio de uma visão limitada do processo de alfabetização, restringindo-a a um mero domínio do mecanismo da escrita.

Os idealizadores do Programa Brasil Alfabetizado reconhecem que a meta de garantir as ofertas de cursos de alfabetização à população de jovens e adultos com baixa escolaridade renova-se como prioridade, na atualidade.

Hoje, o grande problema a ser superado são os reduzidos investimentos por parte dos que elaboram e implantam as políticas públicas, pois a Educação de Jovens e Adultos não se configurou, até o presente momento, como uma prioridade nacional.

É importante destacar que as nações de todo o mundo, inclusive o Brasil, elegeram como extremamente relevantes as três metas das seis estabelecidas, em Dakar (2000), no documento Educação para Todos:

- a terceira: *Que todos os jovens e adultos tenham acesso a programas adequados de aprendizagem e a preparação para a vida;*
- a quarta: *Elevar os níveis de alfabetização de adultos em 50% até 2015, em particular das mulheres e facilitar a todos os adultos a educação básica e a educação permanente;*
- a sexta: *Melhorar em qualidade, em todos os aspectos a educação, garantindo parâmetros elevados para conseguir melhores resultados de aprendizagem, especialmente na leitura, escrita, aritmética e competências práticas essenciais para a vida diária.*

Quanto aos doze pontos de referência estabelecidos pela Campanha Mundial de Educação para Todos, anteriormente já elencados nesse capítulo, o Brasil, até o presente momento, está por concretizar os seguintes pontos:

- 2º ponto – *alfabetização é um processo contínuo*: no sistema educacional brasileiro, ainda está por ser construída uma ação articulada entre o processo inicial de alfabetização e a continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados;
- 3º ponto – *os governos são os principais responsáveis pelos investimentos para cumprimento do direito à alfabetização dos adultos*: até hoje, o governo brasileiro não adotou Educação de Jovens e Adultos como uma prioridade nacional, pois a distribuição de recursos sempre ocorreu de forma desigual entre as modalidades de ensino; além disso, houve um retrocesso, ao propor aos *educadores* da

rede pública de ensino que estes assinassem um compromisso de serviço voluntário, quando assumissem as funções de educadores alfabetizadores;

- 5º ponto – *na contratação dos facilitadores, será fundamental pagar salário mínimo equivalente ao pagamento de uma educadora de escola primária: o Brasil assume uma postura anacrônica, ao perpetuar a mentalidade do caráter voluntário do profissional da EJA, atribuindo à remuneração de seu trabalho a uma bolsa para suas despesas;*

- 6º ponto – *os facilitadores devem ser pessoas da mesma comunidade e necessitam receber capacitação inicial e cursos regulares de capacitação: no Brasil, não se levou em conta a relevância do educador fazer parte da comunidade dos alunos ou ter a oportunidade de conviver mais tempo com a comunidade escolar.*

Segundo pesquisadores, um dos fatores fundamentais à qualidade do processo da alfabetização reside na consciência do educador em reconhecer e valorizar os saberes que os alunos trazem à escola e, a partir deles, iniciar o processo de superação por um saber mais crítico.

Da mesma forma, o governo brasileiro, por meio dos programas de alfabetização, não priorizou a formação do educador. Além da capacitação inicial de 30 (trinta) horas, é necessário que sejam oferecidos cursos de formação com adequado número de horas, para que os educadores façam a reflexão crítica da suas práticas educativas e socializem com os colegas suas ideias, dúvidas e práticas de sucesso. Também não foi estabelecido um plano de carreira aos profissionais dessa modalidade.

E, para reiterar a importância do espaço e do tempo necessário à formação permanente do educador, o depoimento do entrevistado Hélio de Souza Reis, coordenador do MOVA – Guarulhos, contribui na reivindicação de o educador contar com um tempo maior para o estudo crítico e a reconstrução da prática educativa.

Hélio explica:

Agora, em pleno século XXI, coordeno a equipe do MOVA - Guarulhos de educadores. Os encontros são a cada quinze dias. O tempo é curto para uma reflexão crítica da prática do educador. Procuramos desenvolver oficinas, estudos e, principalmente, desejamos abrir espaço, para que o educador apresente aos colegas uma prática educativa que ele desenvolveu e acredita ter contribuído para desenvolver as habilidades da oralidade, leitura e escrita. A importância reside em compartilhar saberes e contribuir com a formação de nossos colegas de profissão. Nesses encontros os educadores fortalecem

a autoestima, ao se sentirem capazes de construir práticas de qualidade e que fazem a diferença. O objetivo é que se fortaleça, enquanto grupo, e, que nesse coletivo, façam e re-constroam conhecimentos.
(REIS, 2009, p. 147-148).

A pesquisadora Sepúlveda¹⁵ (2009) elucida que o tempo para o trabalho de formação dos educadores é insuficiente e se restringe a duas horas de reuniões quinzenais, inviabilizando o exercício do diálogo sobre as práticas educativas, tornando impossível a re-elaboração do plano pedagógico.

A autora afirma que o ponto crítico está na interlocução dos que idealizam e os que fazem a alfabetização. Há um profundo distanciamento entre a realidade em que as ações acontecem e as propostas dos que a idealizam. Embora as orientações metodológicas sejam de excelente qualidade, as mesmas estão muito distantes da realidade da maioria dos educadores de jovens e adultos, devido à ausência de uma boa formação inicial, permanente e por lhes faltar habilidades para desenvolver na prática as orientações recebidas.

Outro aspecto levantado pela mesma autora está relacionado ao reduzido tempo que os educadores dispõem para melhor conhecer a comunidade na qual trabalham. Não houve nenhum investimento por parte do Programa Brasil Alfabetizado em remunerar o educador para que esse tivesse um tempo maior para visitar e coletar informações sobre a comunidade na qual trabalha e, assim, realmente construir um processo de alfabetização que responda às reais necessidades pessoais e sociais de seus alunos.

Para agravar mais essa situação, em 2007, o governo federal tomou a decisão de reformular o Programa Brasil Alfabetizado e determinou que as ações de alfabetização fossem realizadas, preferencialmente, por educadores da Rede Pública de Ensino. Assim, o governo usa uma manobra, contratando-os como voluntários e não estabelecendo vínculo empregatício, desvinculando-os de qualquer benefício que os mesmos possam ter, por direito.

A substituição dos educadores populares, que adquiriram grande experiência no exercício profissional, por educadores da rede pública de ensino, não representa um avanço, ao se pensar apenas no nível maior de escolaridade. Uma grande conquista seria

¹⁵ Pesquisadora na área da Educação de Jovens e Adultos, realizou um estudo finalizado em 2009 sobre a prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado.

a contratação dos educadores populares como profissionais da educação, com remuneração salarial e com auxílio de bolsas para que tivessem acesso ao ensino superior.

- 11º ponto – *um programa de alfabetização para ser de qualidade necessita de um mínimo de investimento. (...) US 50 a US 100 por participante, por ano, durante um mínimo de 03 anos*: a questão dos investimentos na Alfabetização de Jovens e Adultos só encontrará alguma solução, quando essa modalidade de ensino não for mais realizada por meio de campanhas e programas pontuais, mas integrada ao sistema regular de ensino.

Um desafio urgente, portanto, a se enfrentar, em todas as esferas, se constitui na necessidade de os governos implementarem políticas públicas que integrem a modalidade da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) ao Sistema Escolar Brasileiro, respeitando, assim, o direito a que todos os cidadãos e cidadãs têm, independente da idade, superando a mentalidade ultrapassada de Campanhas de Alfabetização.

A inclusão dessa modalidade no sistema escolar possibilitará que os alunos adultos usufruam o direito de estudar, num espaço adequado, e não mais o ensino em salas improvisadas e precárias, como também, contaria com um corpo docente de profissionais da educação e não de voluntários.

A inserção da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) como uma política permanente e não mais como uma campanha de alfabetização, representará uma grande conquista para a Educação de Jovens e Adultos e início de uma significativa mudança nessa modalidade de ensino.

Não faltam razões e justificativas para se implementar ações públicas que tenham como objetivo principal assegurar o direito à educação básica de jovens e adultos, dentro do espaço escolar.

No Plano Nacional de Educação elaborado em abril de 2007, estabeleceu-se que a Educação de Jovens e Adultos não se destina apenas a superar o problema do analfabetismo. Ao contrário, criou um período inicial de alfabetização e propiciou incentivos para o participante continuar aprendendo e fazendo uso de suas aprendizagens.

A Conferência Nacional de Educação Básica, em 2008, identificou as demandas sociais de todas as etapas da Educação Básica, listando a importância de consolidar uma política de EJA, concretizando a alfabetização e consolidando as demais etapas de escolarização, ao longo de toda a vida, inclusive para aqueles que se

encontram em situação de privação de liberdade. Com essa política de inclusão e qualidade social, o que se espera é que os financiamentos assegurem a implantação, a avaliação do processo de formação integral do ensino e uma política específica de formação permanente para os educadores que atuam nessa modalidade de ensino.

Atualmente, aguarda homologação no Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação), o parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 08/10/2008, que propõe a alteração da idade mínima para a realização dos exames de EJA, tanto em relação ao Ensino Fundamental como para o Ensino Médio. A idade mínima prevista é a de 18 (dezoito) anos para os cursos presenciais e à distância.

Pesa a favor da alteração de exigência de uma idade maior, o teor da LDBEN que explicita que, na faixa da idade obrigatória, a escolaridade é um dever do Estado. A Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 2º considera até 12 (doze) anos incompletos como criança e aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos, como adolescente. Esta lei procura assegurar à criança e ao adolescente o seu direito e o dever da família e do Estado, em garantir o acesso e a qualidade dos serviços sociais por meio de políticas públicas de assistência social, saúde, cultura, esportes e educação.

Até o advento da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), havia o entendimento de que os cursos para jovens e adultos, anteriormente denominado supletivo, deveriam ocorrer para os jovens e adultos, a partir de 18 (dezoito) anos completos, no Ensino Fundamental (antigo Ensino de 1º grau) e de 21 (vinte e um) anos no Ensino Médio (antigo Ensino de 2º grau). A Lei nº 5.692/71 estabelecia que os exames fossem oportunizados na conclusão do 1º grau, para os maiores de 18 anos, e, no nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos. A alteração ocorrida por força da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), antecipando a idade mínima dos exames de 18 (dezoito) para 15 (quinze) anos (Ensino Fundamental) e de 21 (vinte e um) para 18 (dezoito) anos (ensino Médio), ocorreu exatamente, quando o poder público elegeu e privilegiou as crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, delimitando a população-alvo de sua responsabilidade e, conseqüentemente, de suas políticas públicas prioritárias.

O que vem ocorrendo, no presente momento, é uma espécie de migração de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino regular, que está principalmente voltado ao atendimento dos que se encontram na idade própria da escolaridade. Muitas vezes, esses jovens com mais de 15 (quinze) anos são vistos como “invasores” da modalidade

regular. A alteração para uma idade maior para os cursos e os exames colocaria um freio, pela via legal, a essa migração. Acreditando que, assim, haja uma coerência maior com a legislação vigente e com a maturidade de 18 (dezoito) para que os jovens possam fazer escolhas, inclusive sobre a sua formação escolar.

A intencionalidade é ampliar o ensino regular noturno e diurno, para abrigar as demandas de estudantes menores de 18 (dezoito) anos, como prevê o at. 37 da LDBEN.

O ano de 2013 será a data limite para a finalização do período de transição, para que a Educação de Jovens e Adultos apenas atenda aos estudantes com 18 (dezoito) anos completos.

É preciso destacar que a melhor solução ainda é oferecer o atendimento universalizado da Educação Básica a todos, com permanência e qualidade, na idade própria e dentro do fluxo regular.

Concluindo essa visão geral do estado da Educação de Jovens e Adultos, é importante se destacar que os representantes dos programas de alfabetização da América Latina assumiram o posicionamento de que na aprendizagem é necessário se garantir a atuação ativa dos sujeitos que participam do processo, relacionando-a aos temas de suas vidas. Seria a característica mais importante, segundo eles, para o êxito da qualidade no processo educacional. Em seguida, indicaram o método participativo e o diálogo como vitais à alfabetização. Em quase todos os programas de adultos, encontra-se a afirmação de ter-se incorporado o pensamento de Paulo Freire ao processo que desenvolvem. Segundo o documento final de análise da pesquisa, as afirmações acima possivelmente sejam parte de uma retórica de quase todos os programas de alfabetização de adultos no mundo, pois, na prática, isso não se configura.

CAPÍTULO III

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 –Uma breve retrospectiva da infância, adolescência e as primeiras experiências profissionais de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, PE, em 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Freire e Edeltrudes Neves Freire.

Iniciou a leitura da palavra, escrevendo-as com gravetos das mangueiras no quintal da casa onde nasceu, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro da Casa Amarela.

Em Jaboatão, concluiu a escola primária. Em seguida, fez o primeiro ano ginásial, no Colégio 14 de Julho, e, sob a tutela do professor de matemática Luiz Soares, ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, cursando os sete anos do secundário.

Ingressou aos 22 anos de idade, na secular Faculdade de Direito do Recife. Naquela época, não havia em Pernambuco curso superior de formação de educador. Ainda nesse tempo, tornou-se professor de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, até concluir a faculdade.

Após essa experiência, ingressou no órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria, por um acordo com o governo Vargas, onde exerceu a função de diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), tendo a oportunidade de participar do projeto de educação de adultos e constatando a dívida que a nação tinha em relação a esses homens e mulheres. Freire ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI, de 1947 a 1954, tornando-se Superintendente entre o período de 1954 a 1957.

Os dez anos que passou nessa instituição foram tão importantes para a sua formação pedagógica que sempre se referia a este período como um “tempo fundante”, em que se deu o início da compreensão do pensamento, da linguagem e aprendizagem dos grupos populares.

No SESI, Paulo Freire, convivendo e participando de programas culturais, se convenceu do peso do autoritarismo na cultura brasileira. Freire buscou implantar uma

efetiva integração entre professores e pais das escolas mantidas pelo SESI, criando o Círculo de Pais e Mestres, com o objetivo de realizarem encontros periódicos, durante os quais, era tratado um tema educativo de suposto interesse do grupo.

Em 9 de agosto de 1956, foi nomeado, juntamente com mais oito educadores pernambucanos, membro do Conselho Consultivo de Educação da Divisão de Cultura e Recreação de Recife. Alguns anos depois, foi nomeado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, em 14 de julho de 1961.

Paulo Freire, em fins de 1959, prestou o concurso e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a Tese “Educação e atualidade brasileira”. Logo em seguida, foi nomeado, em 30 de novembro de 1960, como professor efetivo (nível 17) de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, tendo tomado posse, em 2 de janeiro de 1961.

No ano seguinte, pela Portaria nº. 37, de 14 de agosto de 1961, foi lhe conferido o certificado de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas-Artes, pois o concurso realizado havia lhe dado, por força da lei vigente, além do título de doutor, o de Livre-Docente.

O governador Miguel Arraes eleito em 1962, pelo Partido Social Trabalhista (PST), apoiado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e setores do Partido Social Democrático (PSD), foi considerado esquerdista, por ter forçado os usineiros e donos de engenho da Zona da Mata do Estado a estenderem o pagamento do salário mínimo aos trabalhadores rurais e ter dado forte apoio à criação de sindicatos e associações comunitárias.

Também mostrou-se interessado em melhorar a educação de crianças e adultos nas áreas de pobreza da cidade. Convidou diferentes profissionais e o povo, em geral, a se engajarem num Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP).

Os projetos do MCP se entrelaçavam, não havia departamentos estanques, eram feitos levantamentos nos bairros periféricos do Recife, para saber em que terrenos poderiam instalar os circos, sem pagarem impostos. Foram levadas inúmeras peças progressistas e os grupos populares também eram convidados a participar dos espetáculos.

Foi também no MCP que Paulo Freire fez suas primeiras experiências no campo da alfabetização de adultos, provocando um profundo pesar nas classes dominantes, reação essa que Paulo Freire explicava da seguinte forma:

*É que às classes dominantes não importava que eu não tivesse um rótulo, porque elas davam um. Para ela eu era comunista, inimigo de Deus e delas. E não importava que não fosse. Perfila quem tem poder. Quem não tem é perfilado. A classe dominante tinha poder suficiente para dizer que eu era comunista.
(FREIRE, 2003, p.29).*

Paulo Freire fundamentou em seu trabalho uma pedagogia que desafiava os sujeitos a compreender as reais causas das injustiças e a manipulação ideológica. Uma pedagogia democrática que partia das carências das classes populares.

Os anseios da sociedade política vinham ao encontro dos de uma parte da sociedade civil dos anos de 1950, alimentados por um clima para a mobilização, para as reflexões e para os anseios por mudanças sociais e políticas. Freire, assim, traduzia as necessidades de seu tempo e nelas se engajou.

Sua pedagogia continha a clara percepção da cotidianidade discriminatória de nossa sociedade e apontava soluções de superação das condições vigentes e essas propostas eram consideradas avançadas para a época. Era a concepção de uma educação como ato político.

Paulo Freire foi convidado a ser um dos “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco pelo governador Miguel Arraes, que escolheu quinze personalidades de notório saber e experiência em matéria de educação e cultura do Estado pernambucano. Os conselheiros tomaram posse em novembro de 1963, tendo como responsabilidade a elaboração do Primeiro Regimento do Conselho, que foi publicado em 03 de março de 1964.

Depois da renúncia intempestiva de Jânio Quadro à presidência da república, os setores conservadores mudaram o sistema presidencialista para parlamentarista e, o vice-presidente João Goulart assumiu a presidência da república. Após o plebiscito que devolveu ao país o regime presidencialista, os conservadores começaram conspirar contra o governo, temendo que Goulart favorecesse mudanças estruturais significativas em favor das camadas populares. Para obter o apoio da classe média, os meios de

comunicação de massa, controlados por eles, veicularam o risco que o Brasil corria de tornar-se comunista, no governo Goulart.

No dia 31 de março de 1964, a conspiração culminou com a renúncia de João Goulart e, a partir da movimentação militar de Minas Gerais, uma junta militar assumiu a presidência. Iniciou-se, desse modo, um período de vinte anos de ditadura militar.

Paulo Freire, que se encontrava em Brasília, envolvido com os trabalhos do Programa Nacional de Alfabetização e, por isso, não pôde assinar o pedido de exoneração coletiva, foi destituído de suas funções de Conselheiro pelo Decreto de 20 de abril de 1964, assinado pelo Vice-Governador Paulo Guerra, porque o Governador Miguel Arraes já estava preso pelas novas forças que tomaram o poder.

O golpe de Estado de 1964 deteve todo o esforço que Freire fazia no campo da educação de adultos e da cultura popular e o levou à prisão por cerca de 70 dias. Foi submetido, durante quatro dias, a interrogatórios que continuaram depois no IPM (Inquérito Policial Militar) do Rio de Janeiro. Na maioria dos interrogatórios, queriam comprovar o perigo que Freire representava e sua “ignorância absoluta”. Foi considerado subversivo internacional, como um traidor de Cristo e do povo brasileiro. Um dos juízes perguntou a Freire: “Você nega que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Você nega que, com seu pretense método, você quer mesmo é bolchevizar o país?”

3.2– A alfabetização de Adultos

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do Movimento de Cultura Popular MCP – do Recife, no final da década de 1950, com os chamados círculos de cultura. Segundo o próprio Paulo Freire, os grupos populares eram consultados pelos educadores sobre os temas que desejavam debater, sendo possível acrescentar sugestões de outros temas para melhor esclarecer a temática sugerida pelo grupo popular.

Esse trabalho com os grupos populares no MCP levou Paulo Freire a propor a mesma metodologia para a alfabetização. Como os grupos populares haviam construído um elevado nível de discussão, compreendeu ser possível envolver os alunos no desafio da leitura crítica da palavra, pela sua contextualização.

Paulo Freire passou a ser um de seus líderes mais atuantes, dirigia a Divisão de Pesquisa e tinha, sob sua responsabilidade, a coordenação do Projeto de Educação de Adultos.

Ainda no MCP, no Projeto de Educação de Adultos, Paulo Freire consolidou o método de alfabetização que receberia seu nome: “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”, com certeza, um sistema de educação.

A fascinante experiência de Paulo Freire remonta a 1962, primeiro em Recife e depois em Angicos, no Rio Grande do Norte. Nesta última experiência em 1963, Freire alfabetizou, em 40 dias, 300 alunos com seu método revolucionário. Seu nome ganhou dimensão nacional, após o convite do ministro da Educação Paulo de Tarso para comandar a campanha de alfabetização de adultos. Havia, no Brasil, 16.000.000 de analfabetos, a partir da faixa etária dos 14 anos.

O objetivo era a multiplicação, por todo o país, dos chamados “Centros de Cultura”, a partir de uma experiência piloto que deveria abranger toda a população analfabeta de Brasília.

Estimava-se que, até 1965, cinco milhões de adultos conscientizados de sua atuação social formariam um predomínio eleitoral que romperia com a hegemonia dos setores conservadores, em quase todo o país.

Reformistas e revolucionários de esquerda investiram em Freire, implantando o Plano Nacional de Alfabetização (1963), cujas fontes de investimentos vieram do escritório regional da Aliança para o Progresso de Recife, dos governos reformistas do Nordeste e do Governo Federal populista de João Goulart.

A experiência do Método Paulo Freire em Brasília teve início, a partir da Portaria Ministerial nº. 195, de 08.07.63, que deu o passo inicial para a implantação do Plano Nacional de Alfabetização. A experiência se estendeu até 31 de março de 1964 e, enquanto durou, a alfabetização chegou às cidades-satélites do Gama, Sobradinho, Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Setor de Limpeza Pública, entre outros.

O recrutamento dos analfabetos era realizado pelos serviços de alto-falantes instalados em veículos que percorriam as cidades-satélites. Transmitindo mensagens como: “Povo analfabeto é povo escravo. Matricule-se no Círculo de Cultura mais próximo e aprenda a ler e escrever!”.

As dificuldades logo surgiram na campanha-piloto em Brasília, devido aos inúmeros obstáculos para se construir uma “ação cultural para a liberdade”, no contexto do sistema educacional daquela época.

A derrubada do Governo Federal pelas forças militares brasileiras, em março de 1964, interrompeu a experiência. A segunda oportunidade de Freire em um alto posto administrativo só ocorreu, após 25 anos.

A teoria do conhecimento concebida por Paulo Freire está a serviço de um projeto social e de ser humano em formação, que, para ele está a serviço da construção da emancipação dos sujeitos sociais. O conhecimento está sempre inacabado e em processo; e permanentemente está sendo recriado. A educação é sempre uma prática de uma determinada teoria do conhecimento. O conhecimento é produto de uma prática histórica, dinâmica e contraditória das pessoas, e não consiste em verdades imutáveis e perenes. Assim, não é possível separar a prática da teoria. Isto quer dizer, que não tem sentido uma teoria que não tenha como ponto de referência a prática, ou que não parta dela. Assim, se necessitam mutuamente.

Freire afirmava que não era possível separar o ato de conhecer o conhecimento hoje existente do ato de criar um novo conhecimento. Todo novo conhecimento se funda nele, seja para reafirmá-lo com novos elementos, seja para aprofundá-lo ou para modificá-lo parcialmente, ou para negá-lo, a partir de novas afirmações.

Freire, no livro *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*, expressa os fundamentos teóricos que fundamentam a alfabetização libertadora e, comenta a impossibilidade da neutralidade da prática educativa e da teoria que a ela correspondente. Uma situação é a unidade entre teoria e prática orientada para a educação libertadora e outra é a mesma unidade, numa forma de educação, que promove a adaptação e o conformismo.

Freire apresenta a unidade indissociada do processo do contexto teórico, a serviço da análise crítica do contexto concreto:

Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática – teoria. Da mesma forma, não há “contexto teórico” verdadeiro a não ser em unidade dialética com o “contexto concreto”. Neste concreto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, “molhados” dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No “contexto teórico”, tomando “distância” do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No

“contexto concreto” somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no “contexto teórico” assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto.
(FREIRE, 2002, p.158).

Na linha desta reflexão, a primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização exige dos alunos é a investigação da palavra ou do tema gerador. A alfabetização implica a existência de dois contextos dialeticamente relacionados, o primeiro é o contexto de diálogo entre educadores e alunos, como sujeitos que buscam conhecer mais. Este é o contexto teórico. O diálogo envolve ativamente os sujeitos que buscam conhecer: educador e aluno, por meio da análise das situações existenciais. O segundo contexto é o concreto, a realidade social em que os alunos se encontram. O objetivo é problematizar a temática que envolve a análise e a leitura crítica da realidade, superando o conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos.

A relevância da educação como um ato de conhecimento reside em os seres humanos se conheçam a si mesmos e também os problemas sociais que os afligem, engajando-os no todo social.

Quando vencido ou quase vencido o primeiro processo, os adultos compreendem a necessidade e a possibilidade de se apropriar da leitura e da escrita. Estão se alfabetizando, politicamente.

Os sujeitos participantes do círculo de cultura, em diálogo sobre a questão a ser conhecida da realidade, respondem às questões provocadas pelo coordenador do grupo, aprofundando suas leituras do mundo. As perguntas provocam uma reflexão crítica a respeito das finalidades e do modo como se constituem. Pergunta-se: Por quê acontece tal coisa? A favor de quê? Para quê? Por quê? Para quem? Contra quem? Por quem? Como?

A discussão promovida possibilita uma re-leitura da realidade, convidando-os ao envolvimento em práticas políticas, tendo em vista a transformação da sociedade.

As atividades de alfabetização exigem, por sua vez, a pesquisa do “universo vocabular mínimo” dos sujeitos que participam do processo.

A partir de questões sobre o dia-a-dia de cada um, no projeto piloto de Brasília, foram selecionadas 14 palavras que continham os fonemas e as sílabas adequadas à sequência de aprendizagem, na seguinte ordem: tijolo, voto, farinha,

máquina, chão, barraco, açougue, negócio, Sobradinho, passagem, pobreza, Planalto, eixo, Brasília.

A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à codificação, segue alguns passos. Por exemplo, a palavra TIJOLO, usada como a primeira palavra em Brasília, nos anos 60, e escolhida por ser uma cidade em construção, para facilitar o entendimento dos participantes.

1º) Apresenta-se a palavra geradora “tijolo” inserida na representação de uma situação concreta: homens que trabalham numa construção;

2º) Escreve-se a palavra: TIJOLO;

3º) Escreve-se a mesma palavra com as sílabas separadas:

TI – JO – LO;

4º) Apresenta-se a “família fonêmica” da primeira sílaba:

TA – TE – TI – TO – TU;

5º) Apresenta-se a “família fonêmica” da segunda sílaba:

JA – JE – JI – JO – JU;

6º) Apresenta-se a “família fonêmica” da terceira sílaba:

LA – LE – LI – LO – LU;

7º) Apresentam-se as “famílias fonêmicas” da palavra que está sendo decodificada:

TA – TE – TI – TO – TU,

JA – JE – JI – JO – JU,

LA – LE – LI – LO – LU.

Este conjunto das “famílias fonêmicas” da palavra geradora foi denominado de “ficha de descoberta”, pois ele propicia ao aluno juntar as sílabas e formar novas combinações fonêmicas, que podem formar novas palavras da língua portuguesa.

8º) Apresentam-se as vogais:

A – E – I – O – U.

No momento em que o aluno consegue articular as sílabas e formar novas palavras, o mesmo está alfabetizado, mas exigindo uma continuidade, a pós-alfabetização.

A concepção de alfabetização de Paulo Freire, o “Método”, além de obedecer às normas metodológicas e linguísticas, desafia os que participam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, construindo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. Portanto, o “Método” não reproduz a repetição alienada de frases, palavras e sílabas, ao desafiar os alunos a “ler o mundo” e a “ler a palavra”.

A proposta de alfabetização de Paulo Freire foi mais do que um método que alfabetizava, pois modificava a compreensão do que significa alfabetizar, devido à sua natureza eminentemente política.

Paulo Freire transformou-se, devido à sua teoria e prática, em alvo de constantes ataques no Parlamento e na imprensa. Ante uma situação de total insegurança, o único caminho era o exílio.

- O exílio e a volta

Primeiro, o asilo na Embaixada da Bolívia para, em seguida, deixar o país. Dificil momento, principalmente, porque Freire foi sozinho, deixando aqui Elza e os filhos.

O tempo na Bolívia foi bem curto, pois problemas políticos com o golpe, que depôs o presidente Estensoro, e de saúde, o fizeram ficar poucos dias, naquele país.

Já exilado no Chile, Freire começou a sistematizar as reflexões trazidas das experiências com o Movimento de Cultura Popular, criado em Recife. No Chile, publica *La educación como práctica de la libertad*, livro em que sistematiza e difunde sua proposta educativa: as ideias sobre a educação libertadora.

Foi também no Chile que Paulo começou a conhecer o significado do exílio, experiência que viveu, durante 15 longos anos, e que o marcou profundamente.

No Chile, Paulo trabalhou com Jacques Chonchol, o idealizador da reforma agrária no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA).

No Instituto, publica o *Manual del Método Psico-Social para la Enseñanza de Adultos*, uma adaptação das suas ideias e da sua metodologia para a alfabetização, em espanhol.

Logo em seguida, em 1968, escreve *Pedagogia do Oprimido*. Freire expõe, em sua elaboração teórica, categorias de origem cristã, como a de diálogo, e as influências marxistas, como a noção de classe social e a divisão em opressores e oprimidos. Distante de sua pátria, o Brasil, propiciou analisar, de forma lúcida, a sua prática. Foi no Chile, que amadureceu as reflexões e experiências nascidas em seu país de origem. Assim, o livro *Pedagogia do Oprimido* é fruto de um conjunto de fatores pessoais (a prisão, suas reflexões intelectuais, etc.) e histórias (o exílio, as experiências do Brasil vistas do Chile em transformação, etc.).

O livro *Pedagogia do Oprimido* é, hoje, uma das obras clássicas na área da educação e já foi traduzido em mais de trinta idiomas.

O pensamento e a prática educativa de Paulo Freire, nos anos 70, foram um período de extrema riqueza em sua práxis pedagógica, sempre em contínua e permanente evolução.

Ivan Illich, o incentivador da desescolarização, levou Freire para os Estados Unidos, onde permaneceu, em Harvard, até 1969.

Logo em seguida, o período entre a década de 1970 e 1980, Freire trabalhou para o Conselho Mundial das Igrejas, instituição que lhe propiciou desenvolver seu pensamento com muita liberdade. Em 1970, a família Freire vai morar na Suíça, sede do Conselho. A passagem pelo Conselho Mundial de Igrejas o fez usufruir a oportunidade de “andarilhar” pelo mundo, expressão que Freire usava.

A experiência na África, com suas contradições tanto sócio-econômicas como culturais, o fez repensar e recriar a prática e a reflexão pedagógicas. O trabalho de Paulo na África constitui a etapa mais avançada de sua práxis, à medida que retomando totalmente seu pensamento e ação, teve a oportunidade de redescobrir a América Latina e seu país, por intermédio da África.

Freire insistia que um ensinamento fascinante aprendido na África estava ligado ao uso do corpo, bem como à importância da linguagem, tomada como expressividade total e não apenas estritamente linguístico. A palavra não é apenas para ser ouvida, mas para ser vista, envolvida no gesto necessário. A linguagem não é estática na África, pois há uma integração entre o gesto, palavra e realidade, dizia Paulo Freire.

O primeiro contato com o “chão africano” aconteceu com a Tanzânia, depois com a Guiné-Bissau. Participou com sua equipe do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas de uma rica e desafiante experiência no campo da educação, em geral e, particularmente, no da educação de adultos. Trabalhou com educadores e educandos guineenses e não sobre ou simplesmente para eles, como afirmava Freire.

Freire, na 1ª parte do livro *Cartas à Guiné-Bissau* (1978, p.15), expressa que a ajuda autêntica é aquela, em que os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço de conhecer a realidade que lutam para mudar.

Então, Freire explica o seu papel no projeto de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau:

Por isso é que, enquanto militantes, jamais como especialistas “neutros”, membros de uma missão estrangeira de assistência técnica, poderíamos, na verdade, prestar nossa colaboração, por mínima que fosse. A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido, com seus 1^o, 1^o, 2^o, 2^o, a ser levado por nós à Guiné-Bissau, como uma dádiva generosa. [...] Este projeto, pelo contrário – com as próprias bases de nossa colaboração –, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país.
(FREIRE, 1978, p. 15.).

Para logo em seguida complementar:

A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau, sem com eles aprender.
(FREIRE, 1978, p.16).

A reformulação dos programas de Geografia, História e Língua Portuguesa ocasionou a substituição dos textos escolares estabelecidos por novos textos, em que os guineenses pudessem estudar a história da resistência do povo ao invasor, a luta pela libertação, que devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da corte.

Freire expõe (1978, p. 29) que o esforço para a alfabetização de adultos se inscrevia na sistematização do conhecimento, que trabalhadores rurais e urbanos tinham em decorrência de sua atividade prática. A sistematização vai sendo aprofundada nas etapas que se seguem à alfabetização. Ao lado da reorganização do modo de produção, que se tornou um dos aspectos centrais analisados pela sociedade revolucionária. O que vale dizer é que a sabedoria popular envolveu a atividade criadora do povo e revelou os níveis de seu conhecimento.

Na carta escrita, em 26.01.1975, ao Comissariado do Estado para Educação e Cultura da República da Guiné-Bissau, Freire (1978, p. 91-92) explica que para um trabalho de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau, numa perspectiva libertadora, não

poderia reduzir-se a algo mecânico, no qual o alfabetizador “deposita sua palavra nos alfabetizandos, e sim, no esforço do povo com seus líderes, para a conquista de SUA PALAVRA”. A alfabetização de adultos, como uma dimensão da ação cultural libertadora, sempre está entrelaçada com outros aspectos dessa ação.

Um exemplo do processo de alfabetização de adultos e da pós-alfabetização foi a reflexão crítica da temática sobre a produção de arroz na Guiné Bissau. Partindo-se da análise da palavra, chegou-se à compreensão das relações sociais de produção, iniciando-se pela análise local, até se estender a nível internacional. O objetivo foi o de problematizar questões pertinentes ao tema, como as técnicas agrícolas, a semeadura e a colheita do arroz em áreas molhadas e secas do país, a visão cultural dos diferentes grupos étnicos em relação aos instrumentos de trabalho e as técnicas.

Também, no estudo, foi priorizada a análise comparativa entre a cultura do arroz e outras culturas necessárias à reconstrução do país: o amendoim, o milho, a batata-doce, a mandioca, o caju.

A intencionalidade era, além de alfabetizar, também politizar as relações entre os cidadãos e, por isso, a importância de se pensar o papel do arroz na economia do país, sua produção, distribuição interna e comercialização externa.

Para finalizar, ressaltou-se o problema da língua, como uma das preocupações centrais de uma sociedade em processo de libertação, como um esforço de sua re-criação e reconquista pelo Povo de sua Palavra como um fato fundamental.

A língua nativa falada na Guiné era o creoulo, não havendo nenhuma experiência do português por parte da população iletrada. A expectativa de Freire era de que, com os estudos nos Círculos de Cultura, o interesse pelo aprendizado do português diminuísse por parte dos alunos.

Ainda em sua “andarilhagem” no exílio, colaborou com a Nicarágua, participou de seminários e encontros com educadores, estudantes e intelectuais na Ásia, em toda a América, com exceção do Brasil, e chegou até a distante Oceania.

Freire exige dos estudiosos da sua obra a apreensão de suas propostas político-educativas com tempo e espaço determinados, para poderem dimensionar a construção do seu pensamento.

Freire retorna ao Brasil, em agosto de 1979, com 58 anos de idade. Voltava jovem, apesar da aparência da barba branca e da escassez dos cabelos.

No Brasil, a família Freire passou a morar em São Paulo. Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal de São Paulo, fez a Freire o convite para lecionar na

Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Um ano depois, também se tornou educador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Paulo Freire e Elza retomaram os contatos com grupos populares de alfabetização de adultos, movimentos de moradia e de saúde, organizações de direitos humanos, sindicatos de professores, de químicos e outros mais.

Vários desses trabalhos foram realizados pelo Instituto de Ação Cultural (IDAC) e, depois pelo VEREDA, instituições criadas por Paulo e Elza, com o objetivo de assessorar práticas educativas relacionadas à educação popular.

3.4 - A práxis de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal da Educação na cidade de São Paulo, no período de 1989 a 1991, e a atualidade de sua proposta de currículo, em pleno século XXI

Em outubro de 1988, Luiza Erundina, uma paraibana, do Partido dos Trabalhadores, se elegeu prefeita da maior cidade nordestina do país, São Paulo.

Paulo Freire foi escolhido para ser Secretário Municipal da Educação.

O projeto político-pedagógico de Freire apoiou-se na construção de uma Escola Pública Popular.

A práxis de Paulo Freire, frente à Secretaria Municipal da Educação, na cidade de São Paulo, na gestão Luiza Erundina de Sousa, no período de 1989 a 1991, desenvolveu uma educação democrática e coerente com as ideias educacionais, pelas quais sempre lutou. Comprometeu-se, desde o início, a construir uma educação pública popular, tendo como característica principal “a Educação como prática da liberdade”.

Paulo Freire abriu canais para conhecer o que a população desejava da escola e começou a fazer uma reforma administrativa para que a Secretaria Municipal de Educação trabalhasse de forma diferente. Freire dizia que não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira exigia, sem democratizar o poder, sem reconhecer o direito de voz dos alunos e alunas, professores e professoras, da comunidade escolar, e diminuir o poder pessoal dos diretores e diretoras. Procurou criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos, para que os pais participassem efetivamente das decisões sobre os destinos das escolas de seus filhos.

Todas as escolas da rede municipal tiveram seus Conselhos eleitos, no início do ano. Pais, alunos, professores e funcionários compunham um grupo de pessoas que se reuniam, periodicamente, para debater os problemas da escola e eleger soluções.

A autonomia da escola não implicava em retirar o dever do Estado em atender à demanda e a qualidade esperada dos serviços da Educação.

Foi também necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário, instituindo estruturas leves, disponíveis a mudanças e que viabilizassem a descentralização.

O objetivo era a construção de uma escola para a formação social e crítica, por isso a proposta pedagógica tinha como pressuposto a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade, como objeto de reflexão e análise crítica pela escola.

O educador Licínio C. Lima¹⁶ (2002) afirma que não será possível a construção de uma escola democrática, sem a compreensão do caráter político da educação e a repolitização da organização escolar. Torna-se imprescindível a consciência do que representa a dimensão política, cívica e ética das práticas educativas, da interação na sala de aula, da gestão curricular e da programação e dos modos de gestão escolar.

Licínio afirma que esses saberes construídos desafiam os educadores e alunos a abrir-se à reflexão, ao debate, à participação comunitária e ao exercício da cidadania crítica, que implicará uma progressiva abertura e devolução democrática da escola à comunidade. Se construir educação é fazer política, o educador não pode, então, restringir-se a apenas transmitir conhecimentos de sua disciplina, não cuidando das responsabilidades éticas, morais, profissionais e da ação política. Portanto, ressalta que o processo educativo é um dos elementos centrais para a construção da ação política para os sujeitos da comunidade escolar, que se constroem, enquanto rompem com a anterior condição de passividade, ao assumirem uma postura de luta e interferência nos processos de decisão.

¹⁶ Doutor em Educação, na especialidade de Organização e Administração Educacional e em Sociologia da Educação e Administração Educacional. É professor catedrático do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade de Minho, em Braga, Portugal.

Na Proposta de Reorientação Curricular¹⁷ da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no ensino noturno, delinear-se as seguintes prioridades para o ensino da Educação de Jovens e Adultos:

- A democratização do acesso: abertura de cursos noturnos regulares ou supletivos, na medida da demanda existente, estendendo o atendimento escolar noturno à classe trabalhadora;
- A democratização da gestão: participação do aluno do noturno na gestão da escola e na formulação do plano escolar, mediante representação nos conselhos de escola e grêmios estudantis;
- A nova qualidade de ensino e a construção de um currículo adequado às necessidades do aluno trabalhador, incorporando as suas especificidades e os conhecimentos por ele construídos, ao longo de sua vida, e, a partir de sua inserção no mundo do trabalho;
- A formação permanente dos profissionais de ensino, a partir de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas.

Lutava-se para construir um trabalho coletivo na escola, democratizando o diálogo como metodologia essencial, em oposição aos pacotes pedagógicos, e em busca de revelar os reais conteúdos necessários aos alunos.

As escolas foram estimuladas a problematizar a realidade do ensino noturno e, a partir dos dados obtidos, organizar e elaborar as propostas educacionais.

Ao rever, na prática, formas de acolher o aluno do noturno, as equipes se viram diante de temas como o trabalho, a alimentação, o transporte, os papéis sexuais na família, ou seja, tiveram que incorporar reflexões sobre as relações entre educação e sociedade, que, até então, estavam distantes.

¹⁷ O Caderno de Formação, número 3, tinha como objetivo sistematizar a implantação do *Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Noturno, A Política de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na gestão 1989-1992, Construindo um Novo Ensino Noturno. Sistematização dos projetos elaborados pelas escolas, uma São Paulo para Todos*, sob a coordenação da Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos (DOT/EDA). Buscou-se reunir informações que permitissem à rede municipal de ensino, aos profissionais e à população usuária avaliar os avanços conquistados, as dificuldades enfrentadas e delinear perspectivas para a sua superação.

A questão fundamental, que Freire reitera tanto em seus escritos e como educador, é a de que nossas ações estão “molhadas” de opções ideológicas. As escolhas e decisões que são tomadas estão a serviço de um projeto de sociedade e de formação de ser humano e, portanto, é um projeto político. O que há são interesses de classes ou de grupos e valores que nutrem essas opções. Freire defendia como prática educativa de qualidade aquela que desafia os alunos a promover a reflexão crítica do contexto, no qual estão inseridos.

Freire afirma no livro *Extensão ou Comunicação* que a qualidade na situação gnosiológica é aquela que desafia a problematização do mundo real por parte do ser humano.

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, [...] os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. [...] E quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que veem melhor agora porque revivem, mais se dão conta de que este não é para os homens um beco sem saída, uma condição intransponível que os esmaga. (FREIRE, 2002 p.83-84).

A mudança de eixo na questão curricular visava à construção de um currículo crítico, propondo interdisciplinarmente a investigação da realidade local, como força presente e necessária à construção desse novo currículo na escola.

O novo paradigma curricular concebia quatro eixos, que assim podem ser sintetizados:

- a) O respeito ao princípio da autonomia da escola, pelo resgate de práticas e experiências valiosas;
- b) A construção coletiva do currículo, por meio de um amplo processo participativo da comunidade escolar nas decisões e ações;

c) A valorização da unidade teoria e prática, que se traduz num constante agir, refletir e agir do professor e do aluno e demais pessoas envolvidas no processo educativo do cotidiano escolar;

d) A formação permanente dos professores, a partir de uma análise crítica do currículo em ação na escola.

A presença das relações sociais na vida da escola, como objeto de reflexão e conhecimento, levou a mudanças, num primeiro momento, na realidade local da própria escola e, num segundo momento, num contexto mais amplo. Essa nova forma de construir as práticas educativas levou a escola a rever sua estrutura, criando novos espaços de estudos e debates.

Destaque-se aqui um ponto relevante para a educação pública popular: o conhecimento construído nos embates diários como conteúdo familiar e a serviço da educação das classes populares.

O documento elaborado pela administração Paulo Freire, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989, com o título *Aos que Fazem a Educação Conosco em São Paulo*, explicita a qualidade almejada na construção da escola pública popular, em sua gestão:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. (...) A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.
(FREIRE, 2001, p.15-16).

O modelo político pedagógico proposto por Freire, em sua gestão, como Secretário da Educação, tinha como proposta a ruptura do ensino-aprendizagem centrado na transmissão de conteúdos desvinculados das reais necessidades dos sujeitos. O aprender significa viver a curiosidade crescente em buscar e construir o conhecimento e não a “transferência” de depósitos, criando as possibilidades para que os alunos desenvolvam a sua forma de conhecer e aprender.

O processo de alfabetização, defendido por Freire, desafiava as classes trabalhadoras a pensar sua história, experiências e relações pessoais e sociais, oportunizando, dentro do espaço escolar, que o conhecimento vivenciado pela via do corpo fosse desvelado, melhor compreendido e sistematizado.

Freire no livro *Política e Educação* (2001, p.27-29 e 101), ao abordar as questões atuais sobre a educação de adultos, expõe que o desafio era o de pensá-la como Educação Pública Popular, em que a construção do saber, dentro do espaço escolar, fosse o resgate dos saberes e temas que são vivenciados, nos embates diários, em busca da compreensão crítica do conhecimento popular. Uma das tarefas fundamentais da educação pública popular é a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber do senso comum e na consciência de que o futuro é também feito por cada um de nós.

Torna-se fundamental na educação pública popular, realizada dentro do espaço escolar, contribuir no resgate dos saberes e nos modos de conhecer o mundo das classes populares, para que ao saberem melhor esses conhecimentos, possam organizá-los e sistematizá-los. Freire considerava esse trabalho uma grande conquista para as classes populares.

Freire ainda acrescenta que a educação popular não se restringe apenas aos adultos, o que a define não é a idade dos alunos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa.

A questão fundamental que Freire provoca a se pensar é a questão sobre a construção do currículo: O que é relevante conhecer? Para quê? Conhecer com quem? Conhecer em favor de quê? Conhecer contra quê? Conhecer em favor de quem? Conhecer contra quem? Qual é a compreensão ideológica do papel do educador frente aos alunos?

Assim, durante sua administração, as escolas experimentaram alterações nos conteúdos curriculares, na carga horária e duração de cursos. Houve a reformulação de programas, a promoção de atividades intra e extraclasse (oficinas, atividades culturais e esportivas, encontros, debates, estudo do meio); a organização das salas de leitura e laboratórios de Ciências; momentos para a orientação sexual; mudanças no sistema de avaliação, com a adoção da organização por ciclos, a auto-avaliação e o registro da avaliação por conceitos.

A grande parte dos projetos das escolas procurou integrar áreas de estudo e atividades didáticas, ocorrendo, em alguns casos, que um mesmo professor assumisse os

vários componentes curriculares; a metodologia do tema gerador foi uma das propostas da Secretaria Municipal de Educação, mas ficava a critério da escola a sua adoção ou não.

Houve projetos, em que o objetivo principal era o resgate sócio-afetivo da escola e sua integração à dimensão cognitiva, em outros, a prioridade centrava-se nos trabalhos em centros de interesse ou estudos do meio.

Ocorreram também oficinas constituídas de grupos heterogêneos do ponto de vista etário e de escolaridade, estimulando o desenvolvimento de atividades esportivas, lúdicas e culturais.

O uso da sala de leitura e do laboratório de Ciências, em princípio um direito de toda a escola, só se concretizou para o educando do noturno, por meio de projetos elaborados pelas escolas e dos acervos volantes disponibilizados pelos NAEs.

Todas essas inovações introduzidas no processo de ensino-aprendizagem contribuíram para o fortalecimento da qualidade de relacionamento entre o aluno e o professor no ensino noturno. A nova concepção de construção do conhecimento recusava o ensino fragmentado do saber, elegendo como princípio a articulação e integração das dimensões sócio-afetivas e cognitivas, tendo o educando como elemento principal no interior do grupo.

O objetivo, no ensino noturno, era priorizar a qualidade no processo de conhecer, e, como consequência, reduzir os índices de repetência e evasão. Para tanto, era importante levar em conta não só os problemas de aprendizagem, mas também as circunstâncias que interferiam na continuidade dos estudos.

Constatou-se que muitos alunos do noturno perdiam sistematicamente as primeiras aulas, em virtude da incompatibilidade entre os horários de trabalho e estudo, distância casa-escola, dificuldades de transporte ou responsabilidades familiares. Visando minimizar esse fator de exclusão, algumas escolas procuraram flexibilizar o horário de entrada, procurando servir merenda ou jantar, antes do início das aulas, ou adaptar as atividades do início da noite. As alternativas encontradas pelas escolas foram diversificadas. Umas instituíram o plantão de dúvidas como espaço, em que o aluno teria atendimento personalizado às suas dificuldades; outras escolas formaram agrupamentos de diferentes turmas em atividades, como oficinas de redação, música, jornal, artes.

O resgate da práxis construída, no ensino noturno, no período de Paulo Freire, como Secretário da Educação, concebia a escola como um espaço democrático na

tomada de decisões em que o ensino tivesse como busca primeira a de desafiar alunos a realizar uma leitura crítica do mundo, habilitando-os a re-escrever suas relações com o esse mundo real, em que estavam inseridos.

Paulo Freire expôs que um de seus programas principais, em sua administração como Secretário, era a formação permanente dos educadores, por entender a necessidade de uma prática séria e competente que estivesse à altura da nova fisionomia da escola.

Foram seis os princípios que nortearam a formação permanente dos educadores:

- 1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;*
 - 2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;*
 - 3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;*
 - 4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;*
 - 5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;*
 - 6. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:*
 - A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;*
 - A necessidade de suprir elementos de formação básicos aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;*
 - A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.*
- (FREIRE, 2001, p. 80-81).*

Freire insistia na importância de se privilegiar a formação permanente, no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores, que privilegiassem a ação-reflexão dos educadores que atuavam nas escolas, envolvendo-os na explicação e análise da prática pedagógica, a partir de temas que requeressem fundamentação teórica e re-análise da prática educativa.

A qualidade na educação para Freire não se fundava na elaboração de “pacotes” de conteúdos a que se juntassem manuais ou guias endereçados aos educadores, e sim, na reflexão crítica sobre a prática.

Insistentemente expressou:

Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.
(FREIRE, 2001, p. 44).

A pesquisadora Maria Eliete Santiago em seu depoimento à entrevista concedida, em 30 de agosto de 2007, para esse projeto de pesquisa, expressa que, em sua caminhada pessoal e profissional, está sempre presente a reflexão sobre se pensar a prática como forma de se pensar certo. E socializa sua inquietação, ao compartilhar sua indagação constante:

E, a gente se pergunta: Nós não conseguimos ainda fazer este exercício de pensar a prática. Eu penso o tempo inteiro em como a gente pensa a prática. Está é a presença de Paulo.
(SANTIAGO, 2007, p.162).

Eliete reitera que o exercício de se pensar a prática educativa é um desafio relevante e atual que Paulo Freire nos deixou. A presença de Freire em Eliete a faz sempre pensar o quanto ainda há por se construir em nossa atuação profissional, reflexão permanente de nosso fazer pedagógico.

É recorrente também na voz do entrevistado Oscar Jara Holliday (2008) o desafio e a importância do estudo crítico de nossas práticas cotidianas, como uma das oportunidades para a aquisição de novos conhecimentos. E nesse “distanciamento” a prática educativa alimenta-se do questionamento, estudo e diálogo crítico que os educadores realizam. Reinventar Paulo Freire representa exercitar a reflexão crítica e a reconstrução da prática cotidiana. Jara acrescenta o quanto isso nos faz falta, a reflexão coletiva da caminhada que percorremos e as lições que poderíamos adquirir com essa permanente reflexão. A chave para nos formarmos permanentemente não está em

algumas leituras e estudos e, sim, na maneira como o processo nos desafiou a “olhar” profundamente as práticas cotidianas. Jará finaliza seu depoimento ao explicitar o que representa reinventar Paulo Freire:

Quando Freire nos convida a reinventá-lo, representa afirmar que, ao construirmos uma prática com coerência ética e rigorosidade metódica, estaremos reinventando-o. (JARA, 2008, p.166).

Aqui, também é importante resgatar-se as reflexões expressas no documento¹⁸ Propuesta de La Comisión Asesora de Expertos Iberoamericanos de la OEI y del Consejo de Educación de Adultos de America Latina (CEAAL) à Sexta CONFITEA, realizada em dezembro de 2009 *Propuestas de Estratégias y Programas*, fruto do resultado da análise das expectativas de múltiplas entidades, dos profissionais da educação e atores sociais, propõem a seguinte forma de conceber à formação permanente dos educadores:

La educación de adultos necesita integrarse en las reformas educativas denominada de segunda generación, así como lograr que sus educadores participen y se beneficien de los programas de formación docente inicial y continua y de las innovaciones que están teniendo lugar en este campo. Asimismo, la reflexión y práctica de la educación de adultos necesita incorporarse al horizonte de todo educador. (LA PIRAGUA, 2009, p.138).

La inclusión como núcleo prioritario de la EDPJA de estrategias y programas de formación inicial y actualización para los educadores de adultos, quienes enfrentan situaciones cada vez más complejas derivadas de la exclusión y la pobreza. El reconocimiento de los saberes previos se constituirá en el eje de la formación junto con la promoción de una reflexión crítica que busque alternativas, interroge la realidad y permita elaborar el miedo que impregna a la sociedad y afecta también al desarrollo profesional de los educadores. (LA PIRAGUA, 2009, p.140).

Para logo em seguida complementar:

La sistematización de las experiencias relevantes, em vista de la multiplicación de espacios de reflexión y participación; la

¹⁸ Documento extraído da Revista La Piragua Latinoamericana de Educación y Política, nº 29, II/ 2009.

sistematización puede constituirse como um espacio de formación de los educadores, los planificadores y los que toman decisiones em la EDPJA, asi como em uma modalid de desarrollo institucional.
(LA PIRAGUA, 2009, p.141).

Os estudos realizados pelos pesquisadores do portal da CAPES, os depoimentos dos entrevistados e a análise das expectativas de diversos segmentos da comunidade educacional, da América Latina e Caribe, apresentam-se como fundamentais para se perceber a atualidade do pensamento de Freire quanto à defesa da prática educativa construída pelo próprio autor. A opção é pelo processo indissociado entre o estudo crítico que a fundamentação teórica traz à re-análise da prática educativa. Não há neutralidade nessa opção de formação permanente dos educadores, ao investir na construção da autonomia intelectual crítica do educador. Essa opção política de formação dos educadores embasa, como dizia Freire:

“um certo tipo de qualidade de educação – a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre”.
(FREIRE, 2001, p.43).

3.5 – O MOVA-SP

O MOVA-SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo - nasceu de uma parceria entre os Movimentos Populares e a administração municipal governada pela coligação partidária progressista, tendo a frente o Partido dos Trabalhadores (PT), na gestão da prefeita Luiza Erundina e Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação.

O MOVA-SP consistia num projeto que previa convênios entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e Movimentos Populares, no sentido de desenvolver experiências de alfabetização e pós-alfabetização.

O MOVA-SP teve seu lançamento público em ato celebrado, na Câmara Municipal de São Paulo, em 29 de outubro de 1989, sendo oficializado pelo decreto nº 28302, em 21 de novembro de 1989.

A proposta foi desenvolver trabalhos na área de alfabetização e pós-alfabetização, no Ciclo Ensino Fundamental I, levando-se em consideração a realidade dos alunos, com a perspectiva de auxiliar na qualidade de vida e da comunidade em que eles estão inseridos.

Os princípios pedagógicos adotados no MOVA-SP têm como referências teóricas Paulo Freire, Vigostsky, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e obras dos sócio-linguistas.

O MOVA-SP foi o resultado da vontade política da equipe, que com Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação, viabilizando junto aos movimentos populares um projeto para enfrentarem a questão do analfabetismo, na cidade de São Paulo.

Coube à Secretaria do Município da Educação gerenciar recursos financeiros para o desenvolvimento das ações educativas e a manutenção do ensino nos núcleos, a construção do projeto político-pedagógico do programa em parceria com os movimentos populares, e acompanhar os trabalhos desenvolvidos.

Aos movimentos populares coube ceder os espaços físicos para o funcionamento das salas de aula, formar as classes, matriculando os alunos, indicar os monitores populares e os supervisores populares e participar, em conjunto com a SME, da construção do projeto político-pedagógico.

É importante ressaltar a opção por “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos”, em oposição às campanhas tradicionais de alfabetização, colocando ênfase no seu aspecto processual e não pontual como o das campanhas.

O objetivo geral do MOVA-SP (1996, p. 76-77) foi o de possibilitar ao aluno jovem e adulto um processo de ampliação do próprio conhecimento, pela intervenção do educador e da convivência com os colegas. Participando do MOVA/SP, o aluno jovem e adulto desenvolveria, cada vez mais, o acesso aos níveis do saber discursar, ler, escrever, teorizar, contar, resolver situações matemáticas vivenciais e pesquisar as informações científicas importantes para a compreensão da realidade social.

Pedro Pontual tendo trabalhado nos anos 70 e 80 com práticas de educação popular no interior dos movimentos sociais, exerceu na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992), na Prefeitura de São Paulo, a convite de Paulo Freire (Secretário Municipal de Educação), a função de coordenador do projeto MOVA – Movimento de alfabetização de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo durante o ano de 1989 e início de 1990.

Pedro Pontual explica a proposta pedagógica do MOVA-SP em sua dissertação de mestrado:

*O MOVA-SP é parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o resgate da cidadania e da identidade histórica dos trabalhadores, contribuindo para a constituição de uma alternativa democrática e popular em nosso país.
(PONTUAL, 1996, p.77).*

Em relação ao conceito de alfabetização, destacam-se as orientações contidas no caderno nº 2 do MOVA (1990), à página 15:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente a sociedade global. [...] Alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica [...] Os educadores do projeto MOVA-SP se lançam ao risco dessa bonita e complexa tarefa: a de resgatar a multidimensionalidade da alfabetização, no exercício mesmo dela, no esforço de conquistar níveis cada vez mais avançados de coerência entre os princípios aqui declarados e a sua concretização prática no dia a dia da alfabetização de jovens e adultos dos movimentos populares.

Já no caderno nº 3 do MOVA (1990), observa-se um importante esclarecimento sobre o projeto político-pedagógico:

*O projeto político-pedagógico que estamos articulando pretende, em última instância, partindo de uma primeira leitura do mundo, meninos e meninas, homens e mulheres, façam a leitura do texto, refaçam a leitura do mundo e tomem a palavra.
(MOVA-SP, 1990, p.3).*

O projeto político-pedagógico tinha como princípio partir de uma primeira leitura do mundo de jovens, homens e mulheres, habilitando-os à leitura do texto e ao

conhecimento da palavra, impulsionando-os a refazerem a leitura primeira de seu mundo.

A leitura e a escrita, nessa perspectiva, possibilitariam aos alunos, além de nomearem as palavras e os temas pertencentes ao seu mundo, realizarem a reflexão crítica de sua situação existencial. Com certeza, esse é um processo de alfabetização como um ato de conhecimento!

A oportunidade de alfabetizar-se como sujeito ativo do processo significa que os conhecimentos não são a extensão e substituição dos conteúdos de seu mundo, mas a possibilidade de nomeá-los como fonte de conhecimento e reconhecimento do valor de sua cultura.

O MOVA/SP priorizou respeitar as diferenças culturais, de ritmo e de organização das comunidades, em que a alfabetização de jovens e adultos se realizava.

Em 1992, o MOVA/SP totalizava 18.400 alunos matriculados e cadastrados, fazendo parte de 896 núcleos em efetivo funcionamento. A grande maioria dos matriculados eram mulheres (60,70%), na faixa etária dos 14 aos 55 anos de idade. Eram, em sua grande maioria, nordestinas (57,49%) e tinham rendimentos até 5 salários mínimos.

Análise positiva sobre o MOVA-SP encontra-se na pesquisa de dissertação de Ruth Aurora Silveira Camargo *A alfabetização de Jovens e Adultos no município de São Paulo na gestão da Prefeita Luiza Erundina de Souza (1989-1992)*, ao analisar as políticas públicas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Enfocou os programas de EJA, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em parceria com os movimentos populares e a alfabetização dos funcionários municipais. Ao analisar o projeto desenvolvido, a pesquisadora avalia o compromisso político em relação aos anseios populares e a significativa importância das práticas de alfabetização para ampliar a conscientização e auxiliar na construção da emancipação das classes trabalhadoras. A presença de Paulo Freire na administração pública foi um marco para demonstrar que a educação não é neutra e, deixar claro que, no poder, como governante sua opção era a favor e a serviço das classes menos favorecidas.

Encerrada a gestão da Prefeita Luiza Erundina e com a posse do prefeito eleito Paulo Maluf, constatou-se a recusa por parte da nova administração em ampliar e renovar qualquer convênio do programa MOVA-SP, ao final do prazo estabelecido.

O novo governo tinha a intenção de substituir o MOVA-SP por outro projeto de alfabetização de adultos e contar com novos parceiros, como por exemplo, os empresários da construção civil.

A sociedade civil realizou dois “Atos em Defesa do MOVA-SP” e, um deles se realizou, em 13 de abril de 1993, em frente à Secretaria Municipal da Educação com cerca de 2.000 pessoas. Diante do impacto provocado pelas manifestações, o governo municipal distribuiu à imprensa acusações em relação ao projeto MOVA-SP. Alegou que os conteúdos trabalhados eram de caráter político ideológico, que as entidades beneficiadas eram somente as ligadas ao PT e, ainda, acusava os gestores do projeto de desvio de recursos públicos. O referido dossiê foi respondido com extenso documento redigido pela equipe técnica anterior.

Durante todo o ano de 1993 as entidades e os movimentos populares de alfabetização tentaram, sem sucesso, a continuidade do projeto MOVA-SP com o governo municipal. A partir dessa situação, tomaram duas decisões importantes no sentido de assegurar a continuidade do projeto MOVA e, sobretudo, a de dar continuidade ao espaço de articulação das várias entidades e movimentos de alfabetização da cidade.

Criaram o Instituto de Alfabetização Cultura e Educação Popular (IACEP), uma entidade jurídica sem fins lucrativos, com o objetivo de reunir todas as entidades que faziam parte do Fórum dos Movimentos.

Em relação à busca de novas parcerias o Movimento de Educação de Base, organismo ligado a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, passou a apoiar os projetos de entidades e movimentos populares em todo o Brasil, com verbas obtidas do Orçamento Federal através do MEC.

A grande relevância do projeto MOVA-SP foi o de construir a parceria entre o governo municipal (SME) e os movimentos populares, pelas suas Entidades, que viabilizaram cerca de 20.000 jovens e adultos iniciarem sua escolarização, a partir das classes criadas pelas entidades conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Paulo.

Outro aspecto a ser destacado, ainda relacionado à parceria com as entidades populares, foi o atendimento à demanda de jovens e adultos em locais mais difíceis de serem alcançados pela ação da escola regular. Importante complementar que a construção de parcerias entre o estado e a sociedade civil possibilitou que o debate sobre a questão do analfabetismo e dos direitos à educação fossem levados a um número maior de pessoas, sobretudo das comunidades populares.

Pedro Pontual, em sua dissertação, analisa a problemática da descontinuidade política das administrações em relação aos programas educativos. E, expõe:

O desafio mais global é o de como assegurar continuidade a este tipo de programas, de modo que sua existência e amplitude não fiquem totalmente condicionadas à vontade política dos governantes de uma determinada gestão, mas sim que este tipo de programa torne-se uma obrigação do poder público. [...]

Para os atores que se envolveram diretamente naquele projeto, ficou a avaliação de que é necessário e possível realizar uma parceria entre o poder público, movimentos e entidades populares que amplie significativamente o atendimento escolar de jovens e adultos e, ao mesmo tempo, amplie a discussão em torno dos direitos à educação e da necessidade de um projeto popular de educação.

(PONTUAL, 1996, p.224-225).

A proposta político-pedagógica do MOVA-SP e a sua forma de implementação em conjunto com os Movimentos Populares não se limitou ao tempo e ao espaço da gestão Freire. Pelo contrário, os seus reflexos se espalharam por diversas experiências pelo Brasil, permanecendo como uma possibilidade de política pública de alfabetização válida e atual.

CAPÍTULO IV

A alfabetização no século XXI: a atualidade de Paulo Freire

A democratização da cultura, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos. “tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. [...] Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. (FREIRE, 2003, p 150).

4.1. – A atualidade e a relevância da concepção da alfabetização libertadora

De início, é importante resgatar o pensamento de Giroux¹⁹ (2002) sobre a importância de se reconstruir uma visão radical da alfabetização, na qual se priorize nomear e transformar as condições ideológicas e sociais que inviabilizam a possibilidade de formar uma democracia crítica. O autor argumenta que seria fundamental desenvolver um projeto político, em que o processo da alfabetização fosse concebido, a partir de uma teoria emancipadora, construindo uma pedagogia transformadora de esperança para os que lutam por um futuro melhor.

¹⁹ Henry A. Giroux. Professor and scholar-in-residence, School of Education, Miami University, Ohio.

Uma teoria emancipadora da alfabetização implica uma leitura crítica de como a ideologia, a cultura e o poder atuam no interior da sociedade capitalista e, para que essa alfabetização se concretize, o pedagógico necessita tornar-se mais político, desafiando os sujeitos do processo da alfabetização a uma profunda reflexão em torno de suas visões e a respeito do papel do cidadão e do objetivo da comunidade.

A alfabetização, nessa perspectiva, procura desenvolver as habilidades pedagógicas e de análise crítica para se ter consciência de como são moldadas e se constituem as subjetividades, a partir das definições culturais de gênero, raça e classe.

Além disso, a alfabetização pode tornar-se um dos mecanismos para criar as condições ideológicas e as práticas sociais para o desenvolvimento de uma nova mentalidade coletiva, organizada e atuante em busca da transformação social.

Giroux afirma que na concepção de Paulo Freire sobre alfabetização, o essencial é a relação dialética que os sujeitos do processo realizam com o mundo e com a linguagem, desafiando-os a se transformarem em agentes individual e socialmente constituídos.

O autor elucida a importância da alfabetização defendida por Freire:

A alfabetização para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido, a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidades e de empowerment. Além disso, o tema alfabetização e poder não começa e termina com o processo de aprender a ler e escrever criticamente; ao contrário, começa com o fato da existência de cada um como parte de uma prática historicamente construída no interior de relações específicas do poder. [...] Isto é, os seres humanos dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de como constroem ativamente suas experiências pessoais dentro das relações de poder vigentes, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam a oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes como parte de um projeto de empowerment individual e social.

(GIROUX, 2002, P.7)

Para Freire, a alfabetização é o processo em que o sujeito se torna autocrítico de sua própria experiência histórica, ao ser capaz de nomear as situações-limite e investir em busca do inédito-viável.

Pedro Pontual (2007), ao ser entrevistado, expressa que, a partir dos anos 1990, no Brasil e na América Latina, as reformas neoliberais disseminaram a despolitização da educação e da sociedade civil, em geral. E, por isso, destaca em pleno século XXI, a atualidade e vigência do pensamento de Paulo Freire por recuperar a ideia da politicidade inerente à prática educativa. É impossível pensar a prática educativa desvinculada da política. Há sempre interesses e valores que embasam as escolhas numa proposta educacional, e que estão a serviço de um projeto de construção social.

Pontual elucida:

Paulo Freire recupera a noção da formação de jovens e adultos, que envolve, em primeiro lugar, a etapa da alfabetização que ele chamava da capacidade de vincular uma leitura nova de mundo a uma nova significação das palavras. Ou seja, a apropriação do universo do letramento só tinha sentido formativo à medida que ela significasse a ampliação da compreensão da leitura de mundo. Então, outro elemento importante são os diversos métodos de alfabetização, eu diria que a proposição de Freire para Educação de Jovens e Adultos questiona algumas tentativas de aligeirar o processo de alfabetização, imaginando que a aquisição de habilidades de leitura e escrita, de uma forma mecânica, pudesse, em curto prazo, superar o analfabetismo. [...] Certamente, o pensamento de Paulo Freire ajuda muito neste século XXI no sentido de um olhar bastante crítico em relação a certas práticas de certas campanhas de alfabetização, que em nome de objetivos mais de ordem e natureza política, estão restritas à legitimação dos governos. (PONTUAL, 2007, p.168-169).

Paulo Freire (1987) expressa que a educação libertadora tem como objetivo formar sujeitos que se sintam sujeitos de seu pensamento, possibilitando-lhes refletir com os outros participantes a sua visão de mundo. A convicção nessa forma de construir

o processo educacional é a de que não apresentamos os conteúdos aos participantes, e sim, o concebemos dialogicamente com os seus sujeitos.

Para Freire, a alfabetização de qualidade reside no direito de o aluno ser sujeito e objeto da pesquisa que o fará conhecer melhor a sua própria História e identidade. O mesmo, em inúmeras oportunidades, expôs a sua opção político-pedagógica, ao escolher e priorizar o processo de resgate oral²⁰ das memórias da origem de seus alunos, dos vultos populares famosos da comunidade, da poesia e das belas histórias contadas por seus contadores populares e das expressões e prosódias da região. A importância de se organizar esse material escrito é uma opção política e prioriza valorizar a sabedoria, a linguagem e visão de mundo desses sujeitos que participam da educação.

No livro *A importância do Ato de Ler*, Freire apresenta a importância do espaço da biblioteca popular no processo de alfabetização das classes populares. Como local, que além de resgatar e guardar por escrito as memórias, possibilita a leitura e a reflexão crítica.

Freire explica:

[...] a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização implica, esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto, da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fato fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda,

²⁰ Qual é a concepção de Cultura para Freire? [...] *A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho, como o esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. [...] cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 2003, p.117).*

ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica.
(FREIRE, 2003, p.33).

Nessa pesquisa, resgata-se como profundamente pertinente e atual a defesa de Freire do direito que o povo tem de ser o sujeito do conhecimento. Também que não há neutralidade nessa opção de política cultural, concebida e executada, a serviço da valorização e do reconhecimento da sabedoria popular das classes populares.

4.2. - A relevância e atualidade de iniciar a alfabetização pelo saber do senso comum

Paulo Freire, em *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, reconhece o direito do aluno de “dizer a sua palavra e o seu mundo” e, a partir do nível de compreensão que o mesmo tenha, desafiá-lo a “tomar distância”, em busca da superação do saber do senso comum por um saber mais crítico. Pode-se perceber nos analfabetos absolutos e funcionais o nível de consciência “semi-intransitiva” (2002, p.85-89), em sua quase imersão na realidade, pois não conseguem captar muitos dos desafios ou os percebem distorcidamente. Não há a compreensão dos fatores estruturais dos fatos e da razão de sua existência, que explicam pelos desígnios divinos, pelo destino e, também, pela sua inferioridade natural.

O silêncio coincide com a percepção fatalista que as massas populares têm da realidade. No nível da transitividade ingênua, a capacidade de captação se amplia, não há fronteiras rígidas entre uma modalidade e outra de consciência. A consciência transitiva emerge como consciência ingênua, tão dominada quanto a anterior, mas mais alerta, em relação à razão de ser de sua própria ambiguidade.

A transitividade ingênua é a constituição da consciência de classe dominada. É um momento de surpresa entre as massas populares que começam a ver o que antes não viam; o processo de transição é o da “sociedade fechada”, cedendo lugar a um maior dinamismo em todas as dimensões da vida social. As contradições vêm à superfície e os conflitos educam a consciência popular, tornando-a mais crítica e exigente.

Freire explica sua concepção do conceito de conscientização:

A palavra brasileira conscientização, com que, de modo geral, me refiro ao processo pelo qual os seres humanos se inserem criticamente na ação deve ser compreendida como uma manifestação idealista. (...) não podemos no processo de conscientização, atribuir à consciência um papel que ela não tem, o de transformar a realidade. (...)

Na conscientização, um dos ângulos importantes será o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um “mundo dado”, mas como um mundo dinamicamente “dando-se”.

Desta forma, a conscientização envolve a constante clarificação do que fica escondido dentro de nós, enquanto nos movemos no mundo, não necessariamente tomando-o como objeto de nossa reflexão crítica.

(FREIRE, 2002, p.110).

Essa visão de Freire é complementada com o estudo do educador Antonio Chizzotti²¹, em *Epistemologia e senso comum no século XXI*, sobre a relevância do saber do senso comum à construção curricular, em seus estudos sobre Epistemologia e Currículo. O autor expressa que não existe neutralidade nas diferentes concepções de currículo, há sempre uma concepção teórica que legitima um modo específico de justificar uma prática.

Importante destacar que a consistência de nosso modo de agir apóia-se em um conjunto de convicções que defendem valores humanos, fins sociais e objetivos políticos, de acordo com Chizzotti:

Esse esforço constituiu uma disciplina filosófica – epistemologia – que avalia o cotejo das justificativas teóricas e a validade dos argumentos apresentados para sua legitimidade, sem desconhecer que toda concepção está carregada de percepções subjetivas, valores humanos, significados culturais, fins sociais e objetivos políticos.

(CHIZZOTTI, 2009, p.01).

Chizzotti, ao longo de sua explanação, menciona que o estudo da epistemologia tem como base fundamental para analisar as condições para a construção

²¹ Antonio Chizzotti, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor titular aposentado pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua nas seguintes áreas da pesquisa: Epistemologia da Educação, Políticas Públicas de Educação e Currículo e Pesquisas em Ciências Humanas.

do conhecimento o saber do senso comum, o senso prático que a maioria das pessoas têm.

Completa o pensamento, expressando a relevância do senso comum para o processo educacional:

Enquanto base fundamental sobre a qual a epistemologia se edifica, interessa tomar o senso comum como modo de pensar das pessoas na sua vida cotidiana e avaliar a relevância que esse pensar tem para o conhecimento, e, por consequência, para qualquer prática educativa. Interessa, também, identificar os limites e inconsistências do senso comum que remetam os limites e inconsistências do senso comum que remetam ao aprofundamento da reflexão sobre o conhecimento, para alcançar maior coerência nos juízos e melhor consequência no agir.
(CHIZZOTTI, 2009, p.2).

O educador Antonio Chizzotti, em seus estudos, na mesma linha de pensamento de Freire, destaca a relevância em se respeitar e iniciar o processo educativo a partir do saber do senso comum, como uma formulação filosófica consistente ao processo curricular.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), reiterou incansavelmente aos profissionais da educação a importância de se partir desse conhecimento que crianças, jovens e adultos trazem nas mais variadas dimensões de sua vida social, com sua fala, modo de calcular, religiosidade, saberes em relação ao corpo, à saúde, à sexualidade, que são saberes de seu contexto cultural e não podem ser compreendidos fora da classe social, a que pertencem.

Em *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*, Freire afirma que ensinar exige do educador o respeito aos saberes dos alunos e enfatiza sua opção educacional, há mais de 30 anos, da importância de se aproveitar a experiência diária que estes corpos compartilham e fazê-la conteúdo de estudo. E apresenta um exemplo real aos que vivem em áreas descuidadas da cidade pelo poder público:

[...] a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...)

Por que não discutir com os colegas a realidade concreta, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?
(FREIRE, 2001, p.33-34).

O convite é no sentido de provocar a reflexão crítica pela pergunta: por que não estabelecer “uma necessária intimidade” entre os conhecimentos do currículo e a experiência social dos alunos em sociedade? O mesmo nos indaga e desafia a pensar sobre por que não podemos discutir o porquê do descaso dos governantes em relação às áreas mais pobres da cidade? Qual é a ética de classe na definição das prioridades e distribuição dos investimentos? Para Freire, ensinar exige criticidade! Exige inquietação indagadora de nossa Presença na vida!

Outro exemplo sobre a exigência de se trazer a vida do aluno como ponto de partida na construção do conhecimento é apontado no livro: *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (2003). Nele, relata a experiência do professor de Física, Márcio Campos, na Universidade de Campinas (UNICAMP), que, antes de iniciar seu curso intitulado *Da Astrologia à Astronomia*, desafia seus alunos a investigarem junto às pessoas, nas ruas, as seguintes questões: qual é a visão delas sobre a cosmologia; o que é o céu; qual é a distância entre nós e as estrelas, o que são estrelas, as estações do ano, a Lua e o movimento das marés. Afinal, o que é o mundo no pensamento popular. A partir desse conteúdo concreto trazido pelos alunos pesquisadores, iniciou a construção do conhecimento do curso. O educador explicava que sua prioridade consistiu em combater a forma autoritária de se organizar o programa dos cursos. Da mesma forma o professor defende o direito da participação crítica dos alunos na construção da própria educação.

Pode-se citar, como ilustração, a experiência de Frei Betto²², teólogo e escritor brasileiro, de como iniciar a aprendizagem pelo exercício do diálogo e do conhecimento

²² Exemplo extraído do DVD Coleção Paulo Freire – Inspirações. ATTA mídia e educação, Produção Distr.Ltda, Direção: Regis Horta e Paulo Aspis, Supervisão: Vera Barreto. ATTA Mídia e Educação Vereda Centro de Estudos em Educação. Nesse DVD há: Um aula de História; Uma aula de Física; A metodologia; Um dia na Escola Amorim Lima e Um dia em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos.

que os alunos trazem à escola, desafiando-os a conhecer cientificamente a realidade que o cerca.

Frei Betto, expressa a importância da forma freireana de ensinar e mostra por meio de um exemplo como o processo pode ser construído a partir da história de um sujeito chamado João e ir ampliando para o contexto maior da História do Brasil.

E qual é a maneira freireana de ensinar? Eu parto do educando.

Eu pergunto ao João:

- João, eu quero saber a história de seu avô, a história de seu pai e a sua história. A partir da história da família de João, a partir dele, vou construindo um processo indutivo. A partir do educando, vou montando o mosaico da história do Brasil. Mas, eu vou perguntar também para Suzana, o Manuel e, nesse mosaico, vai sendo montada a História do Brasil. Eles vão percebendo que a história de suas respectivas famílias se alinhava com o último colega que é o chamado Brasil.

E, inclusive antes de estudar a História do Brasil, conversa-se sobre a história de nossa cidade. Solicita-se aos alunos que entrevistem os velhos da cidade, porque eles têm a memória de como era a cidade, há 50 anos. Quais foram as modificações e se as mesmas trouxeram melhorias ou não. Essa é uma visão crítica da História nacional.

Tendo como referência Paulo Freire, você não ensina aritmética ou matemática com cálculos abstratos. Os alunos são convidados a observar os índices do mercado financeiro na TV e no jornal ou, também, a ir à feira ou ao supermercado.

Os educadores não ensinam física por abstração e, sim, a partir de um estudo da Fórmula Um! Você pode ensinar a disciplina de química, a partir da grafite, da tatuagem e do outdoor. Este é um processo de contextualização das noções!

O professor Luis Carlos Menezes²³, físico e educador da USP, compartilhando da concepção educacional de Paulo Freire, explica como um educador de física pode ensinar esta disciplina, por exemplo, no ensino médio de uma escola particular ou da rede pública. Geralmente o professor começa por apresentar o programa do ano, a passar os conteúdos e as lições.

²³ Exemplo extraído do DVD Coleção Paulo Freire – Inspirações. ATTA mídia e educação, V Produção Distr.Ltda, Direção: Regis Horta e Paulo Aspis, Supervisão: Vera Barreto. ATTA Mídia e Educação Vereda Centro de Estudos em Educação. Nesse DVD há: Um aula de História; Uma aula de Física; A metodologia; Um dia na Escola Amorim Lima e Um dia em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos.

Trabalhar de maneira freireana representa abrir o diálogo aos alunos, perguntando o que os mesmos entendem por eletricidade. Ou seja, você faz um levantamento da compreensão que os alunos têm da eletricidade. Observa-se que vem de tudo neste diálogo! Chuveiro elétrico, computador, rádio, TV, ventilador, lâmpada e motores, em geral. Uma enorme lista advinda dos alunos compõe o quadro. Está construído o diálogo! O elemento, sobre o qual este diálogo se estabelece, foi a realidade dos alunos! Os alunos não tiraram essa eletricidade de nenhum manual e, sim, da vida que estão vivendo. O professor diante de todas essas informações - o conhecimento de experiência feito do aluno -, sistematiza no quadro.

O conhecimento do professor de Física será importante, ao selecionar aqueles processos, equipamentos, aparelhos e ideias que têm relação com os assuntos mais diretos com resistência elétrica, conteúdo este selecionado para a série.

Pode-se entender melhor o interior de um chuveiro e observar que o mesmo tem uma resistência elétrica, pela qual passa a eletricidade, e a água circulando por ela, termina aquecida. O chuveiro é um aparelho resistivo, a lâmpada incandescente é um aparelho resistivo. Então, há os aparelhos resistivos, como a lâmpada, a torradeira e o chuveiro. Há, também, nessa lista apresentada pelos alunos, os aparelhos que são chamados de sistemas motores, como o liquidificador e o motor de elevador. Após essa sistematização, o professor pode começar a trabalhar os aparelhos resistivos, não fazendo um discurso sobre resistência e, sim, convidando os alunos a observar os aparelhos em suas casas.

Os alunos são convidados a investigar os aparelhos resistivos em suas casas, a observar e anotar todas as informações contidas nas plaquetas do chuveiro, da torradeira, da lâmpada, etc. E o que significa isso? Esse conjunto de informações é trazido à sala de aula e estudado teoricamente. Quando o professor chega à expressão “tensão elétrica de resistência elétrica vezes a corrente ou corrente elétrica vezes tensão é potência”, isso já estará impregnado na vida dos alunos, porque eles já observaram esse fato no chuveiro.

O chuveiro é de 5000 watts de potência e trabalha com 220 volts de tensão. Qual é a resistência? É necessário verificar a resistência de verão e do inverno, observando as duas regulagens no chuveiro. O educador pode desmontar um chuveiro e mostrar que o resistor usado no verão é mais curto que o resistor usado no inverno. Sendo mais curto, ele tem menor resistência e, portanto, ele vai permitir maior corrente.

Esta é a forma freireana de conhecer! Ao contextualizar a vida, a problematiza, a serviço da reflexão crítica. Com certeza não há neutralidade nessa opção!

O educador popular, Oscar Jara, em entrevista concedida em 2008 e anexa a esse trabalho, expressa que a contribuição de Paulo Freire foi a de criar uma nova maneira de se fazer educação, em que as pessoas, por meio de um diálogo crítico, problematizam suas vidas, em busca de conhecê-las melhor.

Oscar Jara também compartilha da relevância de se iniciar o processo educativo, a partir dos conhecimentos e aprendizagens que os adultos trazem à escola. E elucida sua compreensão sobre o saber de experiência feito:

*[...] o ponto de partida do processo educativo, segundo Paulo Freire, serão esses conhecimentos que as pessoas trazem e que ele denominou de “saber de experiência feito”. O ponto de partida para a construção de um conhecimento cada vez mais aprofundado e, neste processo, o educador e a educadora também se educam a si mesmos. E, portanto, se gera uma possibilidade de em conjunto construir um novo conhecimento, e isto pode ocorrer desde a educação infantil, educação secundária ou com jovens, homens e mulheres. Mas, no campo da educação de jovens e adultos, podemos realizar de maneiras diversas e, talvez, com maior alcance e profundidade. Na educação de jovens e adultos, é possível trazer a vida como objeto principal de estudo, conhecimento e de transformação.
(JARA, 2008, p.164-165).*

O educador popular e, atual coordenador do MOVA – Guarulhos, Hélio de Souza Reis, um dos entrevistados desta pesquisa, expressa que para desenvolver os três pilares da alfabetização - a oralidade, a leitura e a escrita - utiliza como princípio metodológico construir o processo sempre a partir das falas e da produção escrita de seus alunos.

O projeto denominado Foto-biografia tem a intencionalidade de resgatar um momento especial em que o aluno tenha sido fotografado. O objetivo é escrever um livro, a partir desses momentos tão cheios de vida, saudades, alegrias, emoções e lembranças. Um livro de memórias que fará parte do acervo da biblioteca circulante. A riqueza desse trabalho reside no envolvimento e interesse que o aluno demonstra para aprender a escrever e contar a sua história. A aprendizagem do ensino da língua

portuguesa torna-se significativa, porque parte das reais necessidades e dificuldades da produção escrita dos alunos.

Hélio explica o processo de construção do livro:

Para iniciar, lemos o conto Foto Oficial de Walcyrr Carrasco, do livro Este seu olhar, da editora Moderna. Fiz uma leitura expressiva do conto, cativando-os nesse momento tão especial. Tivemos a oportunidade de discutir a leitura do conto, as emoções, a escrita do autor, as características do gênero literário e o encantamento de poder lembrar, fotografar e registrar, por escrito as nossas memórias. (...) E, através desse fato marcante, de sua história de vida, o aluno é convidado a compartilhar oralmente a sua emoção na roda de conversa. O mesmo nesse exercício de contar suas memórias tem a oportunidade de antecipar mentalmente o que irá expressar por escrito. Logo a seguir, em sala de aula, iniciam o processo de produção escrita. Após a entrega do primeiro esboço escrito os alunos recebem minhas observações em seus trabalhos. Faço sugestões e os desafios corrigir o que foi assinalado por mim.

Em sala de aula os alunos pesquisam em dicionários e gramáticas, discutem com os outros colega as dúvidas e iniciam o processo de reescrita. Esse trabalho só acrescentou aos alunos, pois estreitou os vínculos de amizade e de companheirismo, os fez sentirem mais seguros para expressar seus sentimentos no grupo e, principalmente, possibilitou que crescessem na produção escrita.

(HÉLIO, 2009, p.145).

Paulo Freire, no livro *Política e Educação (2001)*, compartilha com seus leitores uma experiência vivida no Colégio Osvaldo Cruz, com turmas de Português do então curso ginásial. Sua busca era o ensino da boniteza da expressão, a preocupação com a clareza do discurso, a precisão rigorosa do pensamento e com o respeito à verdade. Para Freire o estudo da gramática não era a memorização descontextualizada da escrita de seus alunos e, sim, um momento de criatividade, de risco e estético. A aprendizagem do ensino da língua portuguesa partia das dificuldades e necessidades apresentadas na produção escrita de seus alunos. O mesmo expõe esse tempo intensamente vivido com seus alunos:

Estética e ética se dão as mãos.

Um tempo intensamente vivido por minha experiência docente àquela época era o que dedicava à discussão com os alunos de seus textos. Discussão coletiva de que participam com vivo

interesse, em torno de frases, de detalhes de seus trabalhos, que eu selecionava e na análise dos quais se abria todo um horizonte temático. Horizonte que ia da colocação pronominal que envolve questões estéticas, ao uso da crase; da sintaxe do verbo Haver ao emprego do infinitivo pessoal.

Era analisando com os alunos seus trabalhos concretos, sua experiência de redação, que eu ia, com indiscutível facilidade, pondo sobre a mesa questões de sintaxe cujo estudo era previsto, na programação dos conteúdos, para um ano ou dois mais adiante. A sintaxe emergia esclarecedora da fala viva dos autores dos textos. Não era transplantada das páginas frias de uma gramática. Da mesma forma como a procura da boniteza do discurso se dava com o bom gosto sendo provado na experiência concreta que os alunos faziam com sua linguagem, na comparação que eu estabelecia muitas vezes entre a frase de um dos jovens autores e a de um Gilberto Freyre ou de um Lins do Rego ou de um Graciliano Ramos.

Uma das conseqüências óbvias de uma prática assim era o gosto com que os alunos se entregavam à escrita e à leitura. O gosto e a segurança.

(FREIRE, 2001, p. 82).

Freire conclui sua explanação a respeito do estudo da gramática e diz que a mesma está a serviço do aluno para expressar sua criatividade e aventura intelectual:

O estudo da gramática deixou de ser um desgosto, um obstáculo à convivência com os professores da linguagem. Em lugar de termos nela a prisão da criatividade, do risco, o espantinho à aventura intelectual, passa a ter nela uma ferramenta a serviço de nossa expressão. (...) Por isso mesmo tais estudos só se justificam na medida em que nos ajudam a libertar a nossa criatividade e não enquanto impedidores dela.

(FREIRE, 2001, p.82-83).

Os estudos, a seguir, também corroboram por meio de diversas vozes de profissionais da Educação de Jovens e Adultos a importância de se iniciar o processo da alfabetização, a partir do conhecimento e das experiências de vida do aluno.

A dissertação da pesquisadora Elma Nunes de Melo *Alfabetizar: O segredo é a inteligência da prática*, datada de 2006, busca demonstrar as contradições e a dicotomia entre o discurso e a prática vigentes, em pleno século XXI. A autora da pesquisa expressa que as educadoras de Educação de Jovens e Adultos do município de Itambé – PE compartilham da importância dos saberes construídos socialmente pelos

alunos e a importância de se iniciar o processo da alfabetização a partir desses saberes, das dificuldades e dos níveis cognitivos que são apresentados por eles. No entanto, a pesquisadora constatou, em suas observações em sala de aula, a distância entre o discurso e a prática das educadoras. As mesmas, ao longo do processo das aulas, estavam muito mais envolvidas com os conteúdos escolares do que com as expectativas e dificuldades manifestadas pelos alunos. A pesquisadora expressa o quanto há por se fazer para atender às necessidades, dificuldades e expectativas dos alunos nos processos educativos na Educação de Jovens e Adultos, na localidade do município de Itambé – PE. Evidencia em sua pesquisa a importância de se abrir um espaço de formação para os educadores da EJA, para que possam refletir e trocar conhecimentos na reconstrução das práticas pedagógicas.

A dissertação de Ana Paula Gomes, em *O ensino de Ciência na Educação de Jovens e Adultos: limites, desafios e possibilidades*, datada de 2004, realizou um diagnóstico do real quadro do ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação de Bauru – SP, centrada na atividade docente.

Durante a pesquisa, procurou conhecer melhor quem são os educadores atuantes no Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos e sua formação, suas dificuldades, seus métodos de trabalho, entre outros aspectos. Uma conclusão a que os educadores chegaram em relação ao processo de aprendizagem é a relevância de se iniciar o processo educativo, a partir da realidade do aluno jovem e adulto, ou seja, ir além do cotidiano para permitir a criação do conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, o resgate da educação escolar e da cidadania dos alunos jovens e adultos.

Cassilda Salete Prigol, em sua dissertação *Tempos e espaços de produção de saberes de alunos da educação de jovens e adultos*, datada de 2006, corrobora a importância de se iniciar o processo da alfabetização pelos saberes construídos no convívio social e no local de trabalho de cada aluno, como princípio fundamental à construção do conhecimento. Considerar a experiência de vida dos alunos faz com que o aprendizado sistemático escolar ganhe uma nova dimensão e um novo sentido.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS realizou uma pesquisa, tendo como objeto de reflexão a produção de saberes de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ressaltando-se, assim, que os espaços de produção de conhecimento estão além da instituição escolar, esses precisam ser considerados principalmente na educação de adultos. Considerar a

experiência de vida e os saberes adquiridos no ambiente social e no local de trabalho de cada aluno possibilita que o aprendizado sistemático escolar ganhe uma nova dimensão e um novo sentido; ou seja, aproxima-se a escola da vida do aluno, dando um sentido à aquisição do saber como possibilidade de compreensão e compromisso com a realidade que faz parte da vida do aluno. É nesse sentido que essa pesquisa objetiva contribuir com os estudos que vem sendo realizados sobre a produção e legitimação de saberes dos alunos da Educação de Jovens e adultos.

Um traço comum aproxima essas pesquisas: como discursos convergentes e complementares, resgata-se a relevância e atualidade defendida por Freire em se iniciar o processo educativo dos alunos e da formação permanente dos educadores, a partir dos saberes construídos através da vida social e profissional, o que Freire denominava de “saber de experiência feito”. Tem-se como proposta corroborar a relevância do indissociado processo de reflexão crítica entre a teoria e prática, que alunos e educadores exercitam não somente no cotidiano de sala de aula e no espaço de formação, mas em todas as oportunidades, além muros da comunidade escolar.

Em relação às entrevistas realizadas com os pesquisadores e educadores da Educação de Jovens e Adultos, os discursos também se encaminham nessa perspectiva. A educadora Ana Maria Maia Firmino, Márcia Maria da Cruz Messias, os educadores Djalma Gonçalves Santana, Hélio de Souza Reis, Oscar Jara Holliday expressam que a proposta de alfabetização de jovens e adultos, que fundamenta suas concepções, parte das falas pertencentes ao universo de seus alunos, no sentido de fazê-los pensar em sua realidade e de forma coletiva superar os obstáculos encontrados. O ponto de partida para se conhecer mais são os interesses e as necessidades dos alunos, portanto, as habilidades da oralidade, da leitura e da escrita, são desenvolvidas a partir das falas advindas da vida deles e, isso faz sentido a eles. O educador Djalma expressa que as palavras e frases trazidas pelos alunos são, no trabalho dele, um excelente material para construção da aprendizagem.

Para a educadora Márcia Maria da Cruz Messias, a oportunidade de o aluno expressar sua palavra e, a partir dela, aprender a ler e a escrever, lhe interessa, porque atende às suas necessidades. Márcia compreende que essa forma de ensinar faz também o aluno se conscientizar sobre seus direitos e deveres e as possíveis formas de mobilização social.

Paulo Freire, em *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*, num diálogo com Donaldo Macedo (2002), diz da impossibilidade de, no trabalho de

alfabetização, separar-se a leitura da palavra da leitura do mundo. É a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e com os outros seres humanos, que o processo de alfabetização desafia-os a expressar e compreender suas vozes a respeito do mundo. Aprender a ler e a escrever a palavra são sempre precedidos pelo modo como se aprende a “ler e escrever” o mundo. Assim, os alunos, num processo de alfabetização crítica, não podem deixar de compreender as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico. Não há como desenvolver um processo de alfabetização distante do mundo da cultura, porque a educação é uma dimensão da cultura. Portanto, a alfabetização crítica promove a desmistificação dos modelos e valores impostos aos alunos, auxiliando-os a explicar a validade dos diversos tipos de música, de poesia, de linguagem e de visão de mundo.

O depoimento do entrevistado João Francisco de Souza, professor da Universidade Federal de Pernambuco (2007, p.148- 152), afirma que, em pleno século XXI, faz em seu exercício profissional um trabalho que diz ser a partir do pensamento de Paulo Freire e verbaliza a importância da concepção cultural ao processo educacional empreendido por Freire. João Francisco entende a educação como um conjunto de atividades culturais para o desenvolvimento da cultura. Também compartilha da concepção de que não há como desenvolver o processo da alfabetização distante do mundo da cultura e explica que qualquer cultura tem seus pontos negativos e positivos e a obrigação do processo educativo será o de exercer uma crítica a esses contextos históricos, econômicos, sociais como conteúdo educativo, assim, sintetizando o seu pensamento:

*Sintetizo, hoje, uma possível configuração de concepção de educação, que imagino e digo que é proveniente da análise da obra de Freire, como um conjunto de atividades culturais.
(SOUZA, 2007, p.150).*

E, logo a seguir, completa:

Se um processo educativo não toma como seu conteúdo educativo para debate, compreender, criticar e levantar propostas, a partir disso, isso não é educação.

Irá cair no que Freire denuncia que era a domesticação. E está é a diferença que Paulo Freire fazia entre a educação libertadora e a bancária, como potencializadora da reflexão pedagógica.

Temos um exemplo importante de trabalho com os círculos de cultura, como dispositivo pedagógico, em que se dá o confronto entre a produção científica e o saber do senso comum, na busca de um novo conhecimento. (...)

Eu não parto das disciplinas, e sim das problemáticas, à medida que as disciplinas me oferecem informações para constituir uma nova compreensão. (...) Professores, alunos e diretores, todos juntos construindo o conhecimento. Esta seria a prática pedagógica da escola. Portanto, os conteúdos educativos seriam os que auxiliam a compreensão e explicação dos problemas existenciais. (...) A escola não tem como competência resolver o desemprego, mas é obrigação dela tomar o desemprego como conteúdo educativo. Compreender, interpretar, explicar e expressar conhecimentos sobre a problemática do desemprego.

Isso é produção de conhecimento! Afinal de três meses, a escola tendo produzido, nas linguagens verbais, matemáticas, artísticas, todos os dados situados geográfica e historicamente, convocaria a comunidade, o prefeito, os deputados, a associação de moradores e, assim, demonstraria os projetos pensados por ela. A escola teria cumprido assim a sua tarefa, enquanto instituição escolar.

(SOUZA, 2007, p.151-153).

Paulo Freire, em *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*, em diálogo com Donald Macedo (2002), diz da impossibilidade de, no trabalho de alfabetização, separar-se a leitura da palavra da leitura do mundo. É partir das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e com os outros seres humanos, que o processo de alfabetização desafia-os a expressar e compreender suas vozes a respeito do mundo. Aprender a ler e a escrever a palavra são sempre precedidos pelo modo como se aprende a ler e escrever o mundo. Assim, os alunos, num processo de alfabetização crítica, não podem deixar de compreender as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico. Não há como desenvolver um processo de alfabetização distante do mundo da cultura, porque a educação é uma dimensão da cultura. Portanto, a alfabetização crítica promove a desmistificação dos modelos e valores impostos aos alunos, auxiliando-os a explicar a validade dos diversos tipos de música, de poesia, de linguagem e de visão de mundo.

4.3. A importância e a relevância da palavra e do tema gerador – a leitura do mundo e da palavra

Os educadores de jovens e adultos, que foram entrevistados nessa pesquisa, revelaram uma profunda compreensão do pensamento educacional de Freire e demonstraram que há grandes possibilidades de perspectiva de trabalho nessa direção.

Ana Maria Maia Firmino, educadora da rede de ensino do município de Diadema, São Paulo, há dezessete anos, trabalha com educação de jovens e adultos e concebe o processo de alfabetização como aquele, em que o ato da leitura e da escrita tenha como princípio partir das experiências diárias de seus alunos.

A mesma relata que, no início do percurso, procura conhecer melhor os alunos e a comunidade, da qual fazem parte. Procura entrevistá-los e conhecer a origem de seus alunos, razão de estarem morando em São Paulo, a ocupação atual e as condições de vida na comunidade. As falas coletadas são transcritas e se transformam em material de leitura, em sala de aula. É um modo de se construir a alfabetização, a partir da história de vida dos alunos e de suas falas. A perspectiva desse trabalho é a de contextualizar, no material de leitura, as falas e o modo de ver o mundo dos alunos, que participam coletivamente do desafio de ler, refletir e analisar a realidade pertencente a eles.

A professora comenta:

Os alunos ficaram muito envolvidos e interessados, porque o material de leitura fazia parte deles, eram suas falas e modos de ver o mundo. O objetivo era alfabetizá-los através de falas pertencentes ao seu mundo e, também, de fazê-los pensar a realidade e de que forma coletivamente poderiam superar os obstáculos.
(FIRMINO, 2008, p.138).

A educadora popular, Márcia Maria da Cruz Messias, do Projeto MOVA - Guarulhos, em São Paulo, desde o ano de 2002, evidencia que o tripé do processo de alfabetização da equipe MOVA - Guarulhos é constituído pela oralidade, leitura e escrita. A educadora demonstra, com um exemplo, como inicia seu trabalho em busca da palavra geradora. A revista, que o MOVA distribui aos educadores, traz alguns subsídios e caminhos para o desenvolvimento do trabalho. A partir do tema sugerido,

por exemplo, cidadania, desafia seus alunos a pensar sobre: o que é cidadania? O que é ser cidadão?

A palavra geradora é extraída desse diálogo que realiza com os alunos. Procura registrar na lousa as palavras para que os alunos se familiarizem. Logo, em seguida, realizam a leitura da palavra, no sentido de que os alunos compreendam as sílabas, as letras e os sons, tendo a oportunidade de examinar e incorporar a palavra de frente para trás, detrás para frente. Até esse momento, foi desenvolvida a construção da palavra oralmente.

Num segundo momento, a classe se organiza em, no máximo, seis grupos para dialogar sobre o tema. A educadora escolhe um coordenador que possui um pouco mais de conhecimentos sobre a escrita, para registrar as conclusões do grupo. Enquanto cada grupo oralmente faz sua apresentação, ela procura registrar as palavras e frases na lousa. O material escrito pelos alunos torna-se um rico material para o processo de aprendizagem, pois é, a partir da escrita e das dificuldades que apresentam, que se constrói o percurso pedagógico.

O conteúdo do próximo passo é a própria produção escrita dos alunos sobre o tema, que se torna material de análise e estudo da linguagem. A professora procura colocar na lousa suas palavras e frases e, assim, começa a aprofundar os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, com o desafio de reconstruir o texto.

Aprender a ler e a escrever, nessa perspectiva, lhes interessa, porque o ato de conhecer tem significado e representa a possibilidade de desenvolver as habilidades que mais desejam: saber se expressar em público, ler, compreender e escrever para conhecer mais e ampliar a visão de mundo, ajudar os filhos nas lições de casa, saber preencher uma ficha e uma solicitação de emprego, ter conhecimento cultural e político para conversar com as outras pessoas.

A educadora percebe que, após a trajetória de trabalho, seus alunos, cada vez mais, desejam expressar o que pensam e estão conscientes da importância da mobilização ativa para exercer sua cidadania.

Para Freire, na educação libertadora (1986) não se compreende que os homens e as mulheres sejam seres “vazios”, nos quais o processo educacional “deposita” conteúdos. O real desafio é o questionamento de suas relações com o mundo. A libertação, para Freire, equivale à humanização em processo, portanto, é algo inconcebível de ser transferido, depositado. Representa a práxis, ação e reflexão dos

seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, cujo ponto de partida está nos próprios homens.

A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão da realidade para um distanciamento da mesma. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência por meio da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser nessa situação, para constituir-se em ação transformadora dessa realidade.

No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto os educadores transformam-se em pesquisadores críticos. A partir de Freire, há uma nova concepção da relação pedagógica, que ultrapassa a de transmissão de conteúdos por parte do educador. Trata-se de construir um diálogo, em que aquele, que educa, aprende também. A educação torna-se assim, um processo de formação mútua e permanente.

Os autores Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correa de Mendonça²⁴, expressam que o pensamento de Paulo Freire contribui para que crianças, jovens e adultos aprendam a ler e escrever com qualidade. O processo desafia os alunos a superar a consciência ingênua em consciência crítica, com o compromisso maior de formar cidadãos que saibam utilizar a leitura e a escrita como um dos mecanismos para a construção de uma sociedade mais justa.

Após duas décadas de pesquisas com práticas de alfabetização, os autores asseguram que a concepção de alfabetização de Paulo Freire é uma alternativa segura para superar o fracasso da alfabetização.

Nessa linha de pensamento dos autores acima citados, se alinham as vozes dos especialistas que assessoraram a OEI e o CEAAL para a Sexta CONFITEA, que expressaram como uma das prioridades à Educação de Jovens e Adultos a reconceitualização do enfoque das práticas dessa modalidade de ensino. Por isso, a necessidade de saber mais a respeito dos grupos que merecem ser convocados e escutados. A título de exemplo, a alfabetização necessita articular-se com a dimensão de gênero, com as problemáticas específicas das comunidades camponesas e indígenas,

²⁴ Onaide Schwartz Mendonça. Mestre e doutora em Letras/Filosofia e Linguística Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora de Metodologia da Alfabetização da UNESP. Olympio Correa de Mendonça é doutor em Letras/Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professor aposentado de Linguística e Ensino de Língua Materna da UNESP.

com o princípio de integração entre educação-trabalho, com o desenvolvimento local, com as necessidades da população juvenil e com a construção da cidadania.

Esses especialistas acrescentam que o problema central da educação de jovens e adultos não está somente em mudar o que ensinam os sistemas educativos, a evidência é a inadequação, cada vez maior e mais grave, entre os saberes oferecidos na organização vertical e rígida e as realidades e os problemas atuais. As propostas educativas estão dissociadas da realidade e, portanto, não são um meio para conhecê-la e transformá-la. A transmissão segue sendo a pedagogia dominante, que, ao simplificar e recortar o conhecimento, dissocia o ser humano do mundo.

Assim, a opção é pelo caráter político da educação de jovens e adultos e pela sua referência a grupos vulneráveis e excluídos pelo modelo econômico e político vigente na América Latina e pela globalização. A desigualdade sócio-educativa e a pobreza que estão presentes na região, junto com os princípios da igualdade e justiça social, são temas recorrentes na educação de jovens e adultos.

É unânime o clamor de que a abordagem da alfabetização seja um dos mecanismos que desenvolva a participação e conceba a aprendizagem da língua, como um mecanismo de fortalecimento social e de recuperação da própria cultura.

A concepção de alfabetização defendida pelos diferentes especialistas, educadores da EJA, autores contemporâneos e entrevistados, está relacionada ao currículo articulado com a vida cotidiana e com a promoção e participação real dos sujeitos das decisões que afetam suas vidas. Evidencia-se que o pensamento de Paulo Freire, ao respeitar e trazer a experiência de vida dos alunos, os saberes construídos socialmente e ao transformá-los em conteúdos a serviço do processo do desenvolvimento das habilidades da oralidade, da leitura e escrita crítica, é uma opção por uma “certa qualidade da educação”²⁵, como dizia Paulo Freire. Uma opção política educacional que desafia a curiosidade epistemológica dos sujeitos a criar as possibilidades para conhecer as tramas sociais e históricas. A concepção de alfabetização de Paulo Freire permanece atual, ao responder às reais expectativas e necessidades demandadas pelos sujeitos da educação.

²⁵ Paulo Freire na Administração petista de Luiza Erundina, 1980-1992, à frente da Secretaria da Educação Municipal de São Paulo, expressou que em sua administração como Secretário da Educação tinha como proposta educacional de qualidade “uma certa qualidade da educação – a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre” (FREIRE, 2001, p.43).

Os temas geradores são o ponto de partida e o modo de visualizar a objetividade, que os sujeitos vivenciam, para iniciar o processo da leitura da palavra e da leitura de mundo.

O primeiro procedimento é a codificação, a representação da problemática selecionada pelo tema ou palavra. Após a escolha, o tema pode ser representado de forma oral, pictórica, gestual ou musical, desafiando a reflexão e a produção de textos significativos, como opiniões, relatos e trabalhos artísticos.

Para Freire, a investigação e a escolha do tema gerador estavam no pensar e na cotidianidade dos sujeitos inseridos no mundo.

Freire expressa como chegar ao tema gerador:

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação de o próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. [...] Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Simplesmente, não posso pensar pelos outros para os outros, nem sem os outros. Investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar.
(FREIRE, 1987, p. 101).

Freire explica que, para se desvelar o tema eleito, o esforço inicial é no sentido de visualizá-lo em sua totalidade, para depois realizar a “cisão” das dimensões das partes. Logo após esta etapa, o movimento segue no sentido dessas “cisões” adentrarem-se à totalidade, promovendo a superação da compreensão inicial do tema estudado.

Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua re-admiração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área.
(FREIRE, 1987, p.106).

Importante destacar que os núcleos centrais das contradições apresentadas pelo tema gerador²⁶ eleito trazem uma significativa perspectiva para se elaborar um

²⁶ O tema gerador trazido pela investigação é colhido nas relações dos homens com o mundo. Expressa o modo de perceber a realidade por parte dos que a querem melhor conhecer. Traz, também, em seu

programa de ação educativa, pois há valores e interesses eleitos pelo grupo de maior poder e a relevância está em desvelá-los.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), explicita como a equipe interdisciplinar dos educadores pode trabalhar o projeto de “redução” do tema eleito, em busca de seus núcleos fundamentais, para organizar as sequências das unidades. A reflexão, que cada especialista elabora, culmina em pequenos ensaios sobre o tema “reduzido”, inclusive com sugestões bibliográficas e a inclusão de alguns temas fundamentais. Freire afirma que se a programação educativa for dialógica, há o direito de professores participarem, propondo sugestões, os chamados temas dobradiças.

Freire (1987) reitera que os temas são, em si, totalidades e parcialidades. Na “redução” temática, na “cisão”, chega-se aos seus núcleos fundamentais, que são as parcialidades.

“Reduzir” um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo. Na “codificação”, se procura re-totalizar o tema cindido, na representação de situações existenciais.
(FREIRE, 1987, p.116).

Os autores Onaide e Olympio Mendonça, anteriormente citados, defendem a atualidade dos passos da “codificação” e da “decodificação”, como fundamentos sociológicos importantes para a alfabetização. A leitura da palavra escrita não é desvinculada do movimento de reler o mundo do aluno. A qualidade dessa perspectiva está em ser uma aprendizagem significativa, que se fixa no direito de participação dos sujeitos que vivenciam o processo da alfabetização. A relevância reside no teor da palavra e do tema que desafia a consciência social.

Os autores reiteram a atualidade e a importância do processo concebido por Paulo Freire e explicam:

conjunto, os anseios, as dúvidas e as contradições que o cercam. É o esforço de trazer aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade. A decodificação é a análise crítica da situação codificada. O tema gerador parte do mais geral ao mais particular, buscando superar as visões parciais da realidade, totalizando em uma compreensão global. Algo relevante a ser trazido é que as contradições trazidas são objeto de análise e se encontram constituídas nos contrários e, às vezes, antagônicos. As situações-limite representam o nível de consciência real, em que os indivíduos se encontram. A possibilidade de perceber mais além das situações-limite é o que chamamos de “inédito viável”. É a consciência máxima possível, ampliando o horizonte do indivíduo, fazendo-o desenvolver uma nova percepção da realidade e ultrapassando a experiência existencial focalista para a consciência da totalidade.

Hoje, o Método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire constitui alternativa segura e competente para melhorar a qualidade de ensino e estancar o fracasso da alfabetização, em nosso país, porque: 1º) tem fundamentação sociolinguística comprovada, capaz de alfabetizar, através da “codificação” e da “decodificação” que desenvolve a consciência social, e 2º) através da exercitação da consciência silábica e alfabética, garante o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, para assim formar o cidadão crítico e participante, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa.
(MENDONÇA, 2007, p. 38-39).

Os autores argumentam que a prática da silabação com sua análise e síntese tem na metodologia de Paulo Freire um momento de criação, pois o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e tenta colocar as letras para escrever a palavra.

O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações.
(FREIRE, 2003, p.119).

A concepção dessa alfabetização condena a doação da palavra ao sujeito, pois o processo da palavra se constitui num processo de criação do aluno, cujo fruto é a palavra. As palavras e temas são instrumentos do seu esforço criador de expressar sua vida.

Os autores assumem uma defesa clara e contundente sobre a validade da concepção de alfabetização de Paulo Freire:

Com base nessa afirmação, podemos avaliar que o Método Paulo Freire atende a todos esses aspectos considerados necessários para a alfabetização. Sob o aspecto da fala, verificamos que ele o contempla e em nenhum outro método de ensino se constata o incentivo e o respeito à vez e à voz do aluno, como na “codificação”, pois importa ouvir o aprendiz, conhecer a sua visão de mundo, valorizando conhecimentos e experiências que traz à escola por meio da fala. Se o analisarmos sob o aspecto da escrita, encontramos, no 4º Passo, lugar privilegiado para que o aluno produza textos espontâneos, com liberdade para fazer uso pleno da escrita e não utilizando somente sílabas já dominadas,

podendo assim expressar seus conhecimentos sem limitação ortográfica. Enfim, sob o ponto de vista da leitura, veremos que tal aspecto também é atendido, uma vez que, além de Freire orientar o trabalho com textos reais, os quais são veiculados socialmente, e não produzidos para cartilhas, ainda desenvolve a mais abrangente forma de leitura, a “leitura crítica do mundo”, na “decodificação”.
(MENDONÇA, 2007, p.94).

Afirmam que, hoje, no Brasil, está presente a preocupação e a discussão sobre o fracasso da alfabetização e apresentam como alternativa para o avanço na qualidade da alfabetização, a reinvenção do Método Paulo Freire.

E elucidam:

Nossa alternativa representa um avanço na qualidade da alfabetização através da reinvenção do Método Paulo Freire que no exercício da consciência social, silábica e alfabética garante a competência fonológica no conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas para o domínio da leitura e da escrita e de seus usos sociais. [...] Mostramos que o código escrito é convencional e, portanto, a correspondência som/letra precisa ser ensinada.
(MENDONÇA, 2007, p.144).

Finalizam a sua argumentação com o seguinte depoimento:

Mostramos que um método precisa estar fundamentado em uma teoria e que o Método Paulo Freire tem seus fundamentos sociológicos e linguísticos, por isso é Método Sociolinguístico, e a ele podem ser acrescentados, coerentemente, contribuições linguísticas da Psicogênese da língua escrita na didática dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, refutando a falsa inferência de que a teoria construtivista é incompatível com o Método Sociolinguístico de Paulo Freire.
(MENDONÇA, 2007, p.146).

Outra importante contribuição, em relação aos temas geradores, é a do autor Andreola²⁷, no livro *Ética, Utopia e Educação*, em que trata da vitalidade dos temas geradores.

Balduino Andreola explica:

²⁷ Balduino Antonio Andreola. Professor titular aposentado e colaborador convidado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor visitante do Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Licenciado em Filosofia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutor em Ciências da Educação pela UCL (Bélgica).

A interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade e nas perspectivas da unidade, da globalidade e da totalidade. Na ótica do tempo, teríamos uma unidade epocal mais ampla que, em termos geográficos, abarca toda uma gama de unidades e subunidades continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Os temas geradores, segundo Freire, podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Tanto na dimensão histórica (tempo) quanto na geográfica (espaço), os temas surgem da concretude de situações-limite, ligadas a aspectos específicos da realidade sociais, econômicos, psicológicos, culturais, políticos, etc, cuja compreensão não pode ser dada apenas através do conhecimento restrito da subárea específica.
(ANDREOLA, 1999, p.77).

Hoje, em pleno século XXI, o pesquisador Adelmo Iurczaki, em sua dissertação *Escola Itinerante: uma experiência de educação no campo no MST*, datada de 2007, afirma a importância de se alfabetizar a partir da concepção dos temas geradores. O trabalho desse pesquisador tem a intenção de apresentar reflexões acerca das escolas do campo, especificamente aquelas situadas nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), denominadas de Escolas Itinerantes. O objetivo geral da pesquisa é analisar no contexto da Escola Itinerante, a prática pedagógica nas turmas de 5ª a 8ª séries, particularmente a experiência de trabalho com Temas Geradores. O objetivo é compreender como se dá a prática educativa no movimento social e a real possibilidade do trabalho pedagógico baseado em Temas Geradores. Mediante observação da prática pedagógica na Escola Itinerante a pesquisa contou com a realização de entrevistas com os professores e a análise de documentos para caracterizar a experiência da Escola Itinerante, no que tange à prática pedagógica e o exercício coletivo de definição de Temas Geradores. A Escola selecionada para o trabalho de campo localiza-se na região oeste do Paraná e foi organizada no final do ano de 2003 e início de 2004. Paulo Freire tem sido o referencial básico para o debate sobre Temas Geradores, na seleção e organização dos conteúdos da Escola Itinerante. Ao final da pesquisa, foi possível concluir que o trabalho pedagógico com temas geradores, apesar do pouco tempo de prática, trouxe resultados satisfatórios. Houve o envolvimento dos professores no planejamento e nas atividades realizadas, mas é necessário que os professores invistam esforços na investigação da realidade do campo,

de modo que possam ampliar os momentos de problematização acerca dos Temas Geradores.

Giroux (2002), ao pensar o processo de alfabetização, defende a vida cotidiana com todas as suas dimensões social, cultural, política e econômica como categorias primordiais para a compreensão da escolarização na atualidade.

O autor afirma que a intenção é validar, nesse processo, não apenas o conhecimento que os educadores ensinam, mas também os significados produtivos que os alunos trazem como parte da produção de conhecimento e da construção de suas identidades pessoais e sociais.

Significa afirmar que os educadores precisam desenvolver práticas educativas que comprometam uns aos outros, como agentes de culturas diferentes/semelhantes, a afirmar, contar e recontar suas narrativas pessoais pelo exercício de suas próprias vozes.

Os alunos fazem com que os educadores se lembrem da tarefa essencial da aprendizagem que é a de fazer com que o ensino os faça ampliar o autoconhecimento com o conhecimento da própria cultura.

Freire reitera, no livro *Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra* (2002), que a alfabetização e a educação são expressões da cultura. Por isso, torna-se necessário o reconhecimento por parte dos educadores da natureza cultural da prática educativa elaborada e a sua relevância reside em desafiar os alunos que a reconheçam como tal. A tarefa essencial da aprendizagem para jovens e adultos é de promover o constante questionamento da cultura, na qual estão inseridos, para, assim, superar o que Amílcar Cabral chamava de “fraquezas da cultura” e que, para João Francisco, um dos entrevistados, seria identificar as negatividades de quaisquer culturas.

Para Freire (2002), a língua é cultura e, como força mediadora do conhecimento, também é conhecimento. Assim, a alfabetização crítica propõe que os alunos se apropriem de seus próprios discursos e, simultaneamente, avancem para que com desenvoltura dominem uma leitura lúcida dos outros discursos.

4.4 – O preconceito linguístico e cultural em relação aos alunos da Educação de Jovens e Adultos

Paulo Freire desde os seus primeiros escritos expressa o respeito total à linguagem – sintaxe, semântica e a prosódia dos sujeitos do processo da alfabetização.

Como um material de indiscutível valor para os cursos de alfabetização, de pós-alfabetização ou para atividades outras no campo da educação popular.

Na obra *Política e Educação* (2001), ao se posicionar em relação à questão da linguagem, argumenta que a linguagem é uma questão de classe e alerta aos profissionais da educação a necessária sensibilidade à linguagem popular, no sentido da compreensão do emprego das metáforas e parábolas que os sujeitos utilizam para melhor comunicar-se. O respeito à linguagem diferente não representa permanecer e afirmar que não será ensinado o “padrão-culto”, mas que, ao ensiná-lo aos alunos, tenham consciência de ter nele um instrumento a mais, para melhor empreender a luta contra a dominação.

Freire, também, em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986), afirma que os professores, ao demonstrar o respeito à linguagem do povo, podem ajudá-lo a acreditar na beleza de suas próprias palavras e que há uma estrutura gramatical e regras que não foram escritas e nem reconhecidas, em sua beleza, e nem poderia, pela classe dominante. Freire acrescenta:

Organizar esse conhecimento e torná-lo claro para o povo seria contestar a dominação das formas da elite e, portanto, da própria elite. (...) Por causa do problema político do poder, você precisa aprender a se apropriar da linguagem dominante, para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade. (...) Mas, a reprodução da ideologia dominante não se dá exclusivamente através da linguagem. Há outras formas de reprodução na sociedade, e a linguagem é só um dos mecanismos. Para mim, o que não podemos sonegar aos estudantes da classe trabalhadora é o domínio de alguns princípios da gramática da classe dominante. Não dominar as formas elitistas só faria com que fosse mais difícil para eles sobreviverem na luta. O testemunho que deve ser dado aos estudantes, enquanto ensinamos as formas padronizadas, é que eles precisam dominá-las não só para sobreviver, mas, sobretudo, para lutar melhor contra a classe dominante.
(FREIRE, 2003, p.91).

A autora Magda Soares²⁸, no livro *Linguagem e escola: Uma perspectiva social* (2006), expõe seu pensamento que se acha em consonância com o de Paulo Freire, cujos estudos sobre essa temática se constituem em referência na atualidade.

²⁸ Magda Becker Soares é Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista no ensino de língua portuguesa. Escreveu mais de 20 livros sobre o ensino de Português, entre eles

Segundo Soares (2006), as principais ciências da antropologia e sociolinguística explicam que todas as línguas são apenas diferentes, não havendo “superioridade” de uma sobre as outras.

Não há como falar em inferioridade ou menor expressividade entre os dialetos geográficos, sociais ou entre registros.

Cada dialeto e cada registro atende às necessidades e características de seu grupo, todos são instrumentos válidos como meios de comunicação. Todos são igualmente complexos, lógicos e estruturados.

As pesquisas sociolinguísticas afirmam que a ausência de flexão de número e pessoa na concordância verbal no dialeto popular, em várias regiões do país, não é um “erro”, mas a existência de uma regra aplicada, de maneira sistemática, configurando uma regra da gramática do dialeto popular. Além disso, não flexionar o verbo em todas as pessoas não é ilógico, pois a pessoa verbal e o número já estão indicados pelo pronome pessoal.

A regra do dialeto não-padrão pode ser considerada mais “lógica” e econômica do que a norma culta. Um exemplo representativo é a comparação do inglês padrão que só flexiona o verbo em uma pessoa, a terceira pessoa do singular.

A explicação para o preconceito criado em relação aos dialetos reside nas sociedades estratificadas em classes, em que os grupos de baixo prestígio social são comparados e julgados em relação ao dialeto de prestígio social.

A teoria das “deficiências” culturais e linguísticas, amplamente incorporada em nossa sociedade, impõe a concepção de que as classes populares são privadas da qualidade e quantidade de estímulos e interações verbais, acarretando o empobrecimento do desenvolvimento cognitivo. Este argumento é, amplamente, aceito como obstáculo à aprendizagem e causa do fracasso dos alunos das classes populares. Nessa perspectiva, a escola assume o papel de redentora, que oferecerá uma “educação compensatória”, no sentido de compensar, corrigir essas deficiências, fruto da “privação cultural”, que os alunos sofreram de seu meio familiar e social.

Essa concepção tem como premissa preservar as relações materiais e simbólicas, perpetuando as situações socialmente assimétricas de interação verbal, elegendando na comunicação linguística um único saber linguístico, o saber das classes

dominantes, e exercitando a violência simbólica, ao discriminar e silenciar a linguagem e cultura de outros grupos.

Tanto a teoria da “deficiência” cultural e linguística, como a das diferenças linguísticas atribuem à escola a função de superação da marginalidade social. Essas teorias não questionam as reais causas estruturais dessa marginalidade, que garante a opressão das classes dominantes sobre as classes dominadas, trazendo como instrumento redentor a linguagem socialmente prestigiada e adaptando-as às exigências da sociedade vigente. Nos dois casos, a escola define seus objetivos, segundo os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, havendo, apenas, no discurso da teoria das diferenças linguísticas, a aceitação do bidialetalismo funcional.

Na atualidade, constata-se que não há discussões, dentro do espaço escolar, a respeito dos avanços conquistados pela pesquisas sociolinguísticas. Estas podem contribuir para as reflexões dos professores sobre suas práticas educativas, levando-os a pensar nas relações entre o ensino da linguagem e a discriminação que fazem em relação à classe social menos favorecida. Dessa forma, há o reconhecimento dos aspectos políticos e ideológicos dessas relações.

Magda Soares explicita o que a escola pode fazer em pleno século XXI:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade”.
(SOARES, 2006, p.78).

O autor Marcos Bagno²⁹ (2007) desafia a cada um de nós a elevar a própria autoestima linguística e recusar os argumentos que visam menosprezar o saber linguístico dos brasileiros, disseminando a mentalidade de que a Língua Portuguesa é difícil e que o brasileiro não sabe o português. O que precisamos entender é que o nosso português é diferente do português falado em Portugal, pois há construções sintáticas, vocabulários, o uso de expressões e as diferenças entre as pronúncias, que, do ponto de vista linguístico, a língua falada no Brasil cada vez mais se diferencia da língua falada em Portugal. Por isso, os linguistas adotam o termo português brasileiro para demarcar a diferença que há entre as duas línguas.

O brasileiro conhece a língua materna de todos os que vivem no Brasil e os portugueses sabem a sua língua, e ambas são apenas diferentes, não havendo a mais correta e bonita.

O necessário para o educador será rever a sua concepção sobre a Língua Portuguesa e a forma como a ensina, buscando incentivar o uso das habilidades linguísticas do aluno, deixando-o expressar-se livremente, para somente fazer as observações, não o fazendo se sentir incapaz e incompetente.

O mito reside no preconceito linguístico de que há uma única Língua Portuguesa digna de ser ensinada nas escolas, a catalogada nas gramáticas e nos dicionários.

O que está em jogo não é a língua, mas o preconceito da pessoa que fala essa língua e da região geográfica, onde vive.

Bagno traz um exemplo da visão preconceituosa do fenômeno da língua, explicando que determinados brasileiros falantes das variedades não-padrão, em que não há no sistema fonético o encontro consonantal **L**, independente ou não de terem dificuldades articulatórias, verbalizam as palavras, a seguir, da seguinte forma: pranta, praca, Cráudia. Ao se depararem com os encontros consonantais com **L**, o mesmo torna-se um aspecto fonético estrangeiro para eles. Mas, como explicar que frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo” e falar Cráudia e pranta é errado e feio? A explicação está associada à questão social e política e não linguística.

²⁹ Marcos Bagno é Doutor em Filologia e Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Vem se dedicando à investigação das implicações sociolinguísticas do conceito de norma, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de português nas escolas brasileiras.

A explicação para essa questão em relação ao fenômeno fonético é o mesmo que contribuiu para a formação da própria língua do português padrão. Esse fenômeno que ocorre tanto no português não padrão, como no português-padrão recebe o nome de rotacismo.

O rotacismo continua vivo e atuante no português não-padrão, porque as vicissitudes inerentes à língua se manifestam livremente. Assim, o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. O preconceito linguístico é decorrente do preconceito social. Não há “atraso mental” ou “são ignorantes” os que falam dessa forma, pois, se fosse assim, seria preciso admitir que toda a população da província romana da Lusitânia, no início da formação da língua portuguesa, como se observou no quadro acima, falava “errado”.

E, como explicar a troca do /r/ pelo /l/ por muitos brasileiros? Tal fenômeno se chama lambdacismo. Ocorre no português não padrão, em palavras, como, por exemplo: calvão, celveja, galfo. Os sociolinguístas e foneticistas explicam que o rotacismo e o lambdacismo ocorrem em ambientes fonéticos específicos ou de acordo com a posição do fonema na palavra.

Bagno esclarece como desconstruir o preconceito linguístico, propondo ao educador questionar-se sobre a validade das explicações que são transmitidas pelos manuais de gramática, para entender se as mesmas acompanham e explicam a norma culta. O exemplo, a seguir, faz pensar sobre o fenômeno, em que brasileiros de todas as regiões e classes sociais, na língua falada e escrita, utilizam os verbos no singular nos enunciados em que aparece o /se/ com um verbo transitivo e um substantivo no plural: vende-se casas, aluga-se salas, joga-se búzios, avia-se receitas.

A justificativa errada, nesses casos, desafia a todos a uma nova postura, em que o indispensável será buscar respostas nas ciências da linguagem e da educação, para, em vez de reproduzir a tradicional gramática, adotar-se a pesquisa como fundamento para produzir o conhecimento da gramática.

A nova postura teórica e prática alinha-se em procurar entender as regras que estão levando os falantes da língua a usar X, onde se espera Y, e identificar essas mudanças cientificamente, pois tudo que é considerado erro pela gramática tradicional tem uma explicação lógica, científica e demonstrável.

A ortografia oficial é uma convenção política, determinada por decreto, e o resultado de negociações geopolíticas, econômicas e ideológicas, impondo-se a reavaliação a noção do erro.

O importante é ensinar aos alunos a encontrar o equilíbrio entre os dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade.

Relacionada a essa questão analisada por Bagno, é importante, mais uma vez, enfatizar a concepção freireana de alfabetização que é entendida não como um ato mecânico de “depositar” frases, palavras, sílabas e letras nos alunos, ou como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas que elege como pré-condição para o processo de alfabetização crítica a experiência existencial de seus alunos, como conteúdo significativo, expressivo para a aprendizagem da leitura e escrita. A vitalidade dessa concepção implica uma resistência consciente às orientações que norteiam certas campanhas de alfabetização vigentes.

O pensamento de Paulo Freire, em pleno século XXI, permanece como um referencial teórico significativo, ao romper e desnudar essa mentalidade reducionista do processo da leitura e escrita, na Educação de Jovens e Adultos. A partir de Freire, o projeto político pedagógico fundamenta-se em desenvolver as habilidades da leitura da palavra e da escrita, como um ato criativo, que implica uma compreensão crítica da realidade. Dessa forma, o desenvolvimento da alfabetização é parte do mecanismo deflagrador da transformação social.

A atualidade e a importância do pensamento de Paulo Freire residem na ideia de desenvolver, com os alunos das classes trabalhadoras, as habilidades necessárias para aquisição de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas, desafiando-os a lutar pelas suas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas, na vida cotidiana, pela cultura dominante, a fim de que sejam validadas e compreendidas criticamente.

CAPÍTULO V

A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA PESQUISA ACADÊMICA (1987 a 2007)

O objetivo desse capítulo é apresentar os resultados da pesquisa realizada no Portal da CAPES, abarcando as dissertações e teses defendidas e publicadas sobre o tema Educação de Jovens e Adultos, que utilizaram o pensamento de Paulo Freire como referencial teórico, no período de 1987 a 2007.

Ao abordar algumas categorias do pensamento freireano, apontadas nas teses e dissertações do Portal CAPES, foram feitas relações com análises desenvolvidas por alguns entrevistados, buscando um aprofundamento da temática analisada.

Com base nesses resultados, pode-se constatar que o pensamento de Paulo Freire sobre alfabetização é um tema recorrente e atual nas pesquisas acadêmicas, focando diversas dimensões e traços das suas ideias.

5.1. O Portal da CAPES

O Portal Brasileiro da Informação Científica – www.periodicos.gov.br – é um site, em que educadores, pesquisadores, alunos e funcionários de instituições de ensino superior e de pesquisa, em todo o país, têm acesso à produção científica mundial atualizada.

Esse portal oferece acesso aos textos completos de artigos selecionados de mais de 15.475 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e 126 bases de dados, com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento. Inclui também uma seleção de importantes fontes de informações acadêmicas, com acesso gratuito na Internet.

O uso do portal é livre e gratuito para os usuários das instituições participantes. O acesso pode ser realizado, a partir de qualquer terminal ligado à Internet, localizado nas instituições ou por elas autorizado.

Todos os programas de pós-graduação, de pesquisa e de graduação do país ganham em qualidade e produtividade com a utilização do portal que está em permanente desenvolvimento.

Na entrada do site do Portal da CAPES, foi acessado *Banco de Teses da CAPES* e solicitado *Resumos de teses e dissertações defendidas no período de 1987 até 2007*. As palavras chave digitadas foram Educação de Jovens e Adultos e Paulo Freire e Paulo Freire e MOVA.

No link *dissertações*, foram disponibilizados para consulta 77 (setenta e sete) trabalhos. Em seguida, em *teses*, foram disponibilizados 16 (dezesesseis). Na tabela, a seguir, estão listados os 93 títulos de autores, que utilizaram o pensamento de Paulo Freire como referencial teórico.

Essas pesquisas correspondem a 11,56% do total de 804 dissertações e teses defendidas, nesse mesmo período, que utilizaram o pensamento de Paulo Freire em seus referenciais teóricos.

5.2. Resultados da pesquisa

A tabela, a seguir, contém o nome do autor, o título do trabalho, o eixo temático e as principais referências freireanas trabalhadas nas dissertações e teses.

Organizou-se a tabela, a seguir, pelo critério da ordem alfabética para enumerar os autores e para o eixo temático uma legenda de cores para cada item, facilitando, assim, a visualização da área de interesse para consulta do leitor.

A incidência das temáticas está assim distribuída: Alfabetização 26,8%; Currículo 20,5%; Educação Popular 11,8%, Formação Docente 18,3%, Mova 6,5%; Novas Tecnologias 3,2% e Políticas Públicas 12,9%.

Nos discursos apresentados pelos resumos, todos atribuem importância à valorização da experiência dos alunos, como ponto de partida para se construir a leitura crítica do mundo e o aprendizado da leitura e da escrita da palavra. Reiteram que a aprendizagem significativa para as classes populares consiste em relacionar o processo de conhecer melhor a sua própria experiência e a si mesmo e, ao se conscientizar, possam lutar por transformações na sociedade, em que vivem.

Nos resumos das dissertações e teses, é recorrente a observação da distância entre as intencionalidades expostas nos documentos oficiais, nas propostas de ensino, nas práticas educativas e a sua concretização. São patentes inúmeras contradições, como os espaços e horários insuficientes à formação permanente dos educadores, os espaços culturais e tecnológicos que não saíram das intenções e as práticas educativas que não resgatam os interesses e as necessidades das classes trabalhadoras.

Alguns trabalhos expressam claramente o descompasso entre as intenções e a realidade, como, por exemplo, na dissertação pesquisadora Clara Maria Almeida Rios, ao revelar que o Programa de Formação Continuada, no âmbito das políticas públicas do Ministério de Educação, aplicado na rede municipal de Salvador, em 2001, não foi significativo para ressignificar a prática pedagógica e nem contribuiu para o desenvolvimento pessoal dos educadores.

Já a pesquisadora Dilma Terezinha Rodrigues Calixto, em sua dissertação sobre a proposta dos Temas Geradores, sob o título Uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, no ano de 2004, expressou a importância do acompanhamento do fazer pedagógico como fator imprescindível à compreensão crítica entre teoria e prática, no dia-a-dia, nas salas de aula. Os resultados da investigação indicaram a importância da participação dos educadores nas decisões a respeito do que se vai ensinar e da forma como se ensinar, portanto, ressalta a relevância de se criarem espaços e horários para que os educadores analisem e re-constroam suas práxis, buscando uma coerência entre o que fazem e o que desejam.

Nota-se que vários fatores contribuem à despolitização do educador da EJA em pleno século XXI, como a visão técnica que limita a alfabetização ao mero domínio do mecanismo da escrita que perpetua a mentalidade reducionista do ensino a uma mera transferência de conhecimentos. O resultado dessa forma de conceber a educação é fruto

também de uma opção política de se restringir a formação dos educadores da EJA a um curto espaço de treinamento inicial e, quando há a continuidade, limita-se a poucas horas, inviabilizando a possibilidade do educador refletir suas práticas para reconstruí-las, atendendo às dificuldades, ritmos e expectativas de seus alunos. Sabe-se que o educador crítico constrói práticas que melhoram a aprendizagem, aguçam a curiosidade e a participação dos alunos em relação aos estudos e às decisões pertinentes à comunidade escolar, de bairro, cidade e país.

A meta será superar a precarização das condições de trabalho e a desprofissionalização do campo da EJA, que se deve à sua incipiente formação para o exercício profissional, a remuneração e o recrutamento de educadores.

A atualidade e a pertinência do pensamento de Paulo Freire podem ser observadas, ao se destacar o papel político do educador e a importância dessa construção na formação permanente dentro do espaço escolar, na pesquisa de dissertação de: Edilza Maria de Souza Cardoso, Formação Continuada de Professores: uma repercussão na prática pedagógica, datada de 2006, em que expressa a extrema relevância de, no processo de formação docente, privilegiar a consciência do papel político e reflexivo do educador, no desenvolvimento de seu ofício.

A consciência política do papel do educador é um tema presente nas seguintes dissertações: Francisca Maria da Conceição, Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos, na pós-graduação lato sensu da UFPE, datada de 2003; Maria Rita Nascimento Pereira, com Paulo Freire Ontem e Hoje: da origem ao atual discurso do formador em educação de jovens e adultos, do Instituto Paulo Freire, datada de 2006; Martha Paiva Scardua, Educadoras Populares e EJA: Saberes, formação e trabalho pedagógico, datada de 2006; e Raimundo Nonato Nogueira Lima, Educação popular em questão: reflexões a partir e para além de uma prática, datada de 1997.

Há um certo consenso entre os resumos analisados, em relação ao ponto de partida para a construção do conhecimento: o “saber de experiência feito do aluno”, “os saberes de sua existência”, aqueles saberes adquiridos no ambiente social e de trabalho.

A pesquisadora Giovana Azzi de Camargo, com a dissertação A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos, datada de 2006, contribui para essa discussão, destacando a importância das falas dos alunos, no processo de

alfabetização, e instigando a pensar como o educador da EJA, na atualidade, tem valorizado e considerado como conteúdo para seu trabalho, na sala de aula, a oralidade de seus alunos. O resumo destaca a contribuição do pensamento de Paulo Freire, ao conceber a importância da palavra do aluno no processo educativo, ao ser desafiado expressar, pensar e escrever sua palavra e, ao mesmo tempo, se apropriar, de forma significativa, da aprendizagem da leitura e escrita e reconstruir suas relações com o mundo.

A pesquisa de dissertação de Aníbal de Menezes Maciel, em *Ensino de Matemática: uma proposta metodológica para jovens e adultos do período noturno*, datada de 2002, destaca em seu resumo a relevância de, no ensino da matemática, valorizar os saberes que o aluno da EJA traz aos estudos, fazendo que a aprendizagem tenha significado, ao estar contextualizada ao mundo do trabalho, ao cotidiano e às questões sócio-políticas do aluno do período noturno.

O pesquisador Celso Caciano Britto, em sua dissertação *Informática na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso na Elaboração e Execução de Trabalhos a partir de Temas*, datada de 2002, afirma que o pensamento pedagógico de Paulo Freire embasou a proposta de trabalho, como ação sócio-político-cultural de cunho revolucionário e conscientizador para os alunos do ensino supletivo da Educação de Jovens e Adultos, no município de Santa Catarina. Os recursos da informática contribuíram como um dos instrumentos para a problematização, discussão e conscientização dos temas geradores.

A pesquisa de dissertação de Márcia Aparecida Luna Rodrigues Germano, em *Narrativas de idosos sobre a escola: uma leitura freireana*, 2006, apresenta a importância de se valorizar a existência e o saber do idoso, levando-o a pensar e dialogar sobre temas pertencentes ao seu mundo. E, a partir de sua “leitura de mundo”, apropriar-se de sua história, de saber fazer escolhas e envelhecer com dignidade.

Na dissertação da pesquisadora Maria Luiza Coelho Santos Carvalho, *A ação alfabetizadora do coletivo de alfabetizadores populares da região Cacaueira da Bahia*, 2000, o pensamento de Paulo Freire foi referência para a construção do projeto alternativo de educação de adultos na região Cacaueira da Bahia, CAPOREC. A alfabetização popular na perspectiva freireana impulsionou os sujeitos da aprendizagem a esclarecer saberes, a buscar conhecimentos sobre direitos e deveres que os desafiou buscar novas formas de se relacionar na realidade.

A dissertação de Naima Marmit, *Educação de Jovens e Adultos: práticas, história e narrativas biográficas*, 2005, esclarece que as práticas educativas construídas no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Paulo Freire de Santa Rosa – NEEJACP, são concebidas a partir do pensamento de Paulo Freire. Os alunos são convidados no processo educativo a “dizer a sua palavra”, e no exercício de reflexão de suas trajetórias e de valorização de suas experiências, superar a consciência ingênua e desenvolver as habilidades da leitura e escrita crítica. O NEEJACP desafia os educadores a um novo “quefazer”, propondo práticas voltadas para as especificidades dos alunos jovens e adultos.

Constatou-se que há uma convergência de princípios e ideias nos discursos teóricos, que embasam as propostas educacionais, as políticas públicas e as práticas educativas, as prioridades e as condições para um projeto educacional que se quer de qualidade. A conclusão que muitos dos pesquisadores chegaram é que nem sempre há coerência entre o que se propõe e o que se constrói, entre o discurso e a prática.

Pode-se concluir, portanto, após a leitura dos 93 (noventa e três) resumos de dissertações e teses pesquisadas, no Portal CAPES, que o pensamento freireano representa um arcabouço teórico de extrema relevância à argumentação desenvolvida nessa pesquisas, à medida que elucida e apresenta aos desafios relacionados à Educação de Jovens e Adultos caminhos para mudanças e transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa investigação foi o de verificar a atualidade e relevância do pensamento de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, no século XXI.

Procurou-se identificar, na atualidade, os avanços e desafios que essa modalidade de ensino enfrenta, para que, por meio de diferentes vozes, referenciadas no pensamento freireano, se resgatassem categorias teóricas freireanas para a melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos e, portanto, para o desenvolvimento de uma educação libertadora e democrática.

Também se buscou verificar a atualidade da presença de Paulo Freire, pela utilização do seu pensamento educacional como referência para diversas pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos.

Nessas últimas décadas, a concepção, em geral, que norteou as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos foi de caráter assistencialista, com ações emergenciais e descontínuas. Assim, o processo educacional configurou-se em campanhas que não conseguiram, com eficiência, eliminar o analfabetismo e nem assegurar o desenvolvimento e a inclusão de muitos brasileiros nas múltiplas exigências de leitura, escrita e cálculo.

A tendência geral dos países na América Latina e Caribe, hoje, é a de assumir a alfabetização como um processo permanente e não como campanhas. O desafio será concretizar a integração da Educação de Jovens e Adultos à educação básica, concebendo a aprendizagem da língua como um mecanismo de fortalecimento social. Assumir o caráter político da opção pela Educação de Jovens e Adultos é uma necessidade que se impõe aos diversos governos e sua referência são os grupos vulneráveis e excluídos pelo modelo econômico e político vigente na América Latina e pela globalização do capitalismo.

Os Estados reconhecem o valor dos acordos em relação à Alfabetização de Jovens e Adultos e a importância de que os mesmos sejam acompanhados de políticas, programas e pressupostos que transformem essa modalidade em uma efetiva ferramenta para o desenvolvimento humano, ao longo de toda a vida.

Urgente e imprescindível será redefinir e superar, na Educação de Jovens e Adultos, a compreensão de alfabetização como aprendizagem mecânica e descontextualizada da experiência dos alunos, para concebê-la como uma educação, ao longo de toda a vida, que oportuniza aos jovens e adultos uma nova leitura do mundo e da palavra

Os dados trazidos pelo PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -, em 2008, revelam que, em nosso país, há 14.736 pessoas que não sabem nem ler e nem escrever. A taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade era a de 9,2 no Brasil. Ainda mais grave é constatar que, entre os diferentes grupos etários, a proporção de analfabetos aumenta, a partir dos 25 anos ou mais, atingindo um total de 13.524 pessoas.

Essa situação se deve a diversos fatores, históricos e atuais. Ao analisar, hoje, o programa público de alfabetização - Programa Brasil Alfabetizado -, constata-se que há um grande distanciamento entre as propostas teóricas idealizadas e as práticas apresentadas pelos educadores. As orientações metodológicas concebidas pelos teóricos estão distantes da maioria dos educadores de jovens e adultos. Além da insuficiente formação pedagógica inicial e permanente que, não possibilita aos educadores habilidades suficientes para desenvolver as práticas educativas, há graves problemas de infra-estrutura inadequada e/ou insuficiente para o desenvolvimento das ações de alfabetização.

Nesse sentido, para superação de desafios ainda presentes, a atualidade do pensamento de Paulo Freire, em pleno século XXI, reside na defesa em recuperar a politicidade inerente à prática educativa, como um projeto político pedagógico a serviço dos reais interesses das classes populares, convidando-os a pensar o mecanismo da leitura e escrita por meio de um conjunto variado de situações das falas cotidianas.

A pertinência e atualidade de Freire residem na defesa ao direito que o povo tem de ser o sujeito e objeto da pesquisa que o fará conhecer melhor a sua própria História e identidade. Não há neutralidade nessa opção de política cultural, concebida e a serviço da valorização e do reconhecimento da sabedoria popular das classes trabalhadoras. A opção política pedagógica em iniciar a alfabetização pelos saberes que os alunos trazem à escola e, a partir deles, iniciar o processo de superação por uma saber mais crítico é apontado pelos diversos estudos como um processo que contextualiza as problemáticas e a visão de mundo dos alunos e atende às expectativas e necessidades das classes trabalhadoras.

O desafio é a mudança do paradigma educacional, ao se conceber um projeto que objetiva o desvelamento e a busca de soluções para os problemas do contexto, em que vivem os sujeitos da educação, envolvendo-os no exercício da participação das discussões e decisões das problemáticas da comunidade escolar e nas atividades relacionadas ao mundo do trabalho. É a vivência de uma pedagogia da autonomia, como forma de intervir no mundo, formando sujeitos da História com capacidade de inserção, e não de mera adaptação.

Um novo paradigma entre Estado e a sociedade civil está emergindo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe, com uma articulação e maior confiança mútua entre alguns países, enquanto em outros, há o aumento da cooperação entre Estado e as ONGs e, em outros, a relação continua insuficiente. Importante reafirmar que a responsabilidade em formular políticas públicas e o financiamento dos recursos para a EJA é uma obrigação do Estado. A responsabilidade das instituições, dos educadores de jovens e adultos e da sociedade civil é a de reivindicar que a EJA constitua-se em um espaço relevante nas políticas públicas.

Para o enfrentamento dos desafios da Educação de Jovens e Adultos, prioriza-se também, a redefinição dos enfoques e práticas da EJA, reconhecendo e reafirmando a diversidade de experiências que essa modalidade possibilita na perspectiva de abrir-se para a livre confluência de saberes entre os distintos espaços educativos, formal e não formal. A meta última será a criação de uma sociedade educativa. A proposta é a de se repensar a educação formal, incorporando às reais expectativas sociais, articulando no processo da alfabetização, as problemáticas específicas das comunidades camponesas, indígenas, de gênero, as necessidades da população juvenil e a articulação entre educação e trabalho, com a possibilidade da EJA desenvolver projetos de desenvolvimento local.

Por isso, a relevância de se iniciar o processo de alfabetização pela palavra, frases e produção escrita dos próprios alunos. Isso não significa permanecer somente nelas e, sim, demonstrar, ao longo de todo o processo, o seu valor e riqueza, pois são palavras, frases e textos carregados de significados, cultura e saberes. Com certeza, não há neutralidade nessa forma de se construir o conhecimento, ao intencionalmente iniciar a caminhada pelos saberes construídos pelas classes trabalhadoras.

Portanto, há desafios que vêm persistentemente presentes na história da alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, para os quais as ideias de Paulo Freire, hoje, são, profundamente, respostas efetivas e atuais.

Em síntese, concluindo, podem ser delineadas as seguintes indicações para reinventarmos, hoje, a Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência o pensamento de Paulo Freire:

- Assegurar o direito à educação básica aos jovens e adultos, por isso o compromisso dos governos em garantir a continuidade dos estudos;
- Recuperar a dimensão política da prática educativa, desafiando a todos os educadores para uma permanente revisitação teórica e lúcida crítica da prática, que irá se consubstanciar na reinvenção e aproximação coerente entre teoria e prática;
- Elaborar um Plano Político Nacional de Alfabetização para Jovens e Adultos, no contexto da Educação Básica, que servirá como diretriz para os Projetos Político - Pedagógicos das Escolas Públicas e particulares, contemplando, no processo da alfabetização, as reais necessidades e interesses das classes trabalhadoras e contextualizando, assim, sua realidade social, econômica e cultural;
- Proporcionar uma educação, ao longo de toda a vida, como um direito adquirido e condição para a participação na sociedade do século XXI, pois aprender, durante toda a vida, significa ressignificar os conteúdos da educação para atender às reais expectativas e necessidades da população juvenil, camponesas, indígenas e de homens e mulheres. As novas exigências da sociedade suscitam expectativas que solicitam que toda pessoa siga renovando seus conhecimentos e capacidades ao longo de toda a vida;
- Reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências que constituem a educação de jovens e adultos, o que significa abrir-se a distintos âmbitos e à convergência entre eles. A meta última deverá ser a criação de uma sociedade educativa;

- Democratizar as relações na escola pública popular, efetivando uma vivência democrática e participativa nas decisões das prioridades da escola;
- Dar oportunidade aos educadores, para que, no processo de reflexão-análise e reconstrução da prática-educativa, apropriem-se dos conhecimentos das últimas pesquisas sociolinguistas, visando à superação e desconstrução da visão preconceituosa em relação à linguagem das classes trabalhadoras;
- Priorizar um ensino de qualidade, no sentido de assegurar que a escola pública popular, no período noturno, viabilize o acesso de toda a sua infra-estrutura aos alunos jovens e adultos;
- Reconhecer e formar o educador popular, com sua rica e vasta experiência, como profissional da Educação de Jovens e Adultos a fim de, receber, por seus serviços, salário compatível ao do educador do sistema educacional regular;

Paulo Freire constatou que a escola atual estava péssima, mas isso não representava o seu sepultamento, o que defendia era a correção dos equívocos ideológicos e políticos nela existentes e a possibilidade de não reproduzir a ideologia dominante. Não importa o nome que se venha dar à escola, o necessário é pensar na razão de ser da escola. O que a escola faz e nenhuma outra instituição promove? A escola tem um projeto social diferente do sindicato, da igreja, do movimento social. Uma das tarefas fundamentais da escola é assegurar a sistematização do conhecimento e a possibilidade da construção do conhecimento ainda não existente.

O pensamento de Paulo Freire, em pleno século XXI, permanece como um referencial teórico significativo à alfabetização de crianças, jovens e adultos, ao propor nas habilidades da leitura da palavra e da escrita o desenvolvimento de um projeto político pedagógico, que desafia a todos os sujeitos a uma compreensão crítica da realidade, superando assim, a mentalidade reducionista do processo educacional. Dessa maneira, a intencionalidade é possibilitar que a alfabetização seja um dos instrumentos para a transformação social.

Educar, ao longo de toda a vida, no processo de alfabetização de jovens e adultos, na atualidade, significa criar práticas educativas que possam ser instrumento de

resistência a essa pretensa fatalidade de que o mundo é assim mesmo e não há nada a se fazer, conforme Freire reiterava sempre.

Canção Óbvia

[...] Suarei meu corpo, que o sol queimara; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera, porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.

Paulo Freire

Bibliografia

1. Livros, artigos:

APPLE, Michael; NÓVOA, Antonio. (orgs.) **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre Imagens e auto-imagem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. O que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 5. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

BOGDAN, Roberto C. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

CAMARGO, Rubens Barbosa. **Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: o Conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989-1992)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMARGO, Ruth A. da S. **A alfabetização de jovens e adultos no município de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina de Souza (1989-1992)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. 3. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ética, Utopia e Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Conversas sobre educação e mudança social. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GHISO, Alfredo. Prácticas Generadoras de Saber. Reflexiones Freirianas en torno a las claves de la sistematización. **La Piragua**, Colômbia, nº 23, (p. 39-43), jan. 2006

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos**. (1964-1985) vol.1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **Estado e Educação de Adultos no Brasil**. (1986-1998). Série Estado do Conhecimento, nº 8. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HENRIQUES, Ricardo. (org.). **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação**. Educação para Todos. Série nº 1. Brasília: IPEA., 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizado**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, C. Licínio. **Organização Escolar e Democracia Radical Paulo Freire e a governança democrática da escola pública**. 2.ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. C. Licínio. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. **Da fala para a escrita**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MASAGÃO, Vera M. **Alfabetismo e atitudes**. Pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

MENDONÇA, Olympio C.; SCHWARTZ, Onaide. **Alfabetização: método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Iara C. B. (Org.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PICÓN, César. **La Educación Popular Hoy: Avances e Desafíos**. In: Foro Público, Lima, CEAAL, 2005.

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

PONTUAL, Pedro de C. **Desafios Pedagógicos na Construção de uma Relação de Parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo, na gestão Luiza Erundina**. A Experiência do MOVA-SP 1989-1992. Dissertação (Mestrado em Educação História e Filosofia da Educação), em 1996. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RECIO, Miriam Camilo. **Repensando La Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas más Allá de aprender a leer y a escribir**. La Piragua. Santo Domingo, p. 03-05, nº25, 01/2007.

_____. Miriam Camilo. **Construyendo Sinergias desde El CEAAL para responder AL Analfabetismo de personas jóvenes y adultos em diferentes âmbitos**. La Piragua. Santo Domingo, p. 32-38, nº 25, 01/2007.

REGIS, Kátia E. **Alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e educação popular. Concepções, limites e possibilidades das práticas do centro de educação e organização popular (CEOP) 1989-2004**. Dissertação. (Mestrado em Educação e Currículo), 2004. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, Vera M. M. (org). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. 2.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa 2001,

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAUL, Ana. (org.). **Um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo.** São Paulo: Articulação Universidades Escola, 2005.

SEPÚLVEDA, Francisca G.B. **As práticas pedagógicas das (os) alfabetizadoras (es) do programa de alfabetização solidária de Igaci, Alagoas:** A ótica de uma coordenadora pedagógica setorial. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado. 2009.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Letramento, um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, João Francisco. **Alfabetización: Arranque de La Escolarización.** La Piragua. Brasil. n° 25, p.53-64, 01/2007.

TORRES, Afonso. Método Paulo Freire meio século depois: vigência e desafios. La Piragua., Colômbia, p; 15-19, n°25, 01/2007.

TORRES, Rosa M. **Alfabetización y Acceso a La Cultura Escrita por parte de jóvenes y Adultos excluídos Del Sistema Escolar.** Um estúdio de campo em nueve países de América Latina y El Caribe. Resumen. México: CREFAL/ FRONESIS, junio 2008.

_____.(org.) **Educação Popular: Um encontro com Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

WITTMANN, Lauro C.; GRACINODO, Regina V. (orgs.). **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997).** Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2001.

2. Periódicos:

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe (CREFAL), nº 2. año 28 , Julio-diciembre 2006.

REVISTA LA PIRAGUA. Latinoamericana de Educacion y Política. América Latina Sin Analfabetismo Como y Cuándo. Panamá : CEAAL, nº.25, jan/2007.

REVISTA LA PIRAGUA. Latinoamericana de Educación y Política. Educacion Popular y Paradigmas emancipatorios: CEAAL, nº 28, I , 2009.

REVISTA LA PIRAGUA. Latinoamerica de Educación y Política. América Latina y El Caribe en Confitea VI, para que todas e todos puedan florecer, CEAAL, nº 29, II, 2009.

REVISTA PERNAMBUCANA DE EDUCAÇÃO POPULAR E DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. ano 4, nº 5, Recife: FÊNIX, NUPEP.(UFPE),jan.-jun., 2005.

3. Leis e Documentos Governamentais:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível [http:// WWW.planalto.gov.br /leis/L9394.htm](http://WWW.planalto.gov.br/leis/L9394.htm), acesso em 20 de julho de 2007.

_____.Lei nº 11.494. Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível [http:// WWW.planalto.gov.br](http://WWW.planalto.gov.br) , acesso em 20 de julho de 2007.

_____.Parecer CNE/CEB nº23/2008, de 08 de outubro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Relativo à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível <http://www.mec.gov.br/index.php>, acesso em 20 de julho de 2007.

_____.Ministério da Educação. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação: ANEXO II da Resolução CD/FNDE N° 23, de 8 de junho de 2005. Número de alfabetizados, no Programa Brasil Alfabetizado, por município e por Estado, disponível [http:// WWW.mec.gov.br](http://WWW.mec.gov.br) , acesso em 22/12/2007.

SÃO PAULO, SP. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, Cadernos de Formação Reorientação Curricular Construindo um Novo Ensino Noturno – Construindo um novo Ensino Noturno Sistematização dos Projetos elaborados pelas escolas, Documento 3, 1992.

4. Documentos eletrônicos:

AÇÃO DO IBOPE PELA EDUCAÇÃO, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO E AÇÃO EDUCATIVA. INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. Cinco anos, um balanço dos resultados de 2001 a 2005. São Paulo, Disponível em: www.ipm.org.br www.acaoeducativa.org www.ibope.com.br
Acesso em: 12.08.2007.

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (coordenadores) Indicadores: Qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007, 3. ed. Disponível em: www.acaoeducativa.org. Acesso em: 14.07.2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Mapa do analfabetismo no Brasil. Disponível em: <http://www.inpe.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>. Acesso em: 07.02.2008.

_____. Ministério da Educação. CAPES. O Portal Brasileiro de Informação Científica. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br Acesso em: 16.01.2007.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios 2007-20008. Disponível: <http://www.ibge.gov.br> , acesso em 06.01.2010.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN, Corregir los Errores: Puntos de Referencia Internacionales sobre **La Alfabetización de Adultos**. Disponível em: www.campaignforeducation.org Acesso em: 08.07.2008.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS PELA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E A CULTURA (OIE). Acoger La propuesta “**Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**”. El Salvador, 19 de mayo de 2008. Disponível em: [HTTP://www.oie.es](http://www.oie.es) Acesso em: 08.05.2008.

5. Vídeo:

INSPIRAÇÕES. Coleção Paulo Freire. ATTA mídia e educação. Vídeo Produção Distribuição Ltda. São Bernardo do Campo – SP, 2005.

O FUTURO DA ESCOLA. UMA CONVERSA SOBRE INFORMÁTICA, ENSINO E APRENDIZAGEM: o futuro da escola, Paulo Freire e Seymour Papert. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), novembro de 1996, videocassete (50 min).

6. Evento:

FORO PÚBLICO “**La Educación Popular Hoy: Avances y Desafíos**”, 19 y 20 de noviembre de 2005. Lima, Peru, Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL,

7. Trabalho não publicado:

CHIZZOTTI, Antonio. **Epistemologia e senso comum**. 2009. (p.01-15).

8. Dissertações:

1. ABREU, Márcia Kelma de Alencar. **A Alfabetização de Adultos e o Movimento da Identidade Pessoal: a leitura do mundo e a leitura de si na transformação de identidade**. Defesa em: 01.06/2006. Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Ceará.
2. ALBUQUERQUE, Andréa Serpa. **Cultura Escolar em Movimento: diálogos possíveis**. Defesa em: 01/01/2006. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.
3. ANDREAZZA, Silmara de Campos. **O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores; gestão Erundina/ Paulo Freire no município de São Paulo, 1989/1992**. Defesa em: 01/10/1998. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.
4. ANTUNES, Maria da Penha Fornaciari. **Educação da Juventude em espaços urbanos: jovens na praça pública em Cáceres-MT**. Defesa em: 01/04/2006. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso.
5. BANDEIRA, João Tancredo. **Conselho Tutelar: Espaço Público de exercício da democracia participativa e seus paradoxos- CT- Fortaleza**. Defesa em: 01/04/2006. Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Ceará.
6. BARBOSA, Letícia Roveri. **Uma experiência científica entre Jovens e Adultos**. Defesa em: 01/01/2003. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Bauru. São Paulo.
7. BERNARDO, Paula Cristina. **Projeto de Educação de Trabalhadores: a educação enquanto direito subjetivo de jovens e adultos em Belo Horizonte**. Defesa em: 01/04/2005. Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
8. BOFF, Leonir Amantino. **As políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso**. Defesa em: 01/04/2002. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
9. BRITO, Celso Caciano. **Informática na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso na Elaboração e Execução de Trabalhos a partir de Temas Geradores**. Defesa em: 01/03/2002. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina.

10. CALIXTO, Dilma Terezinha Rodrigues. **Temas geradores: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.** Defesa em: 01/08/2004. Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiás.
11. CAMARGO, Giovana Azzi Camargo. **A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos: um estudo/um olhar.** Defesa em: 01/03/2006. Mestrado. Universidade São Francisco. São Paulo.
12. CAMARGO, Ruth Aurora Silveira. **A alfabetização de jovens e adultos no município de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989-1992).** Defesa em: 01/06/1996. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
13. CARDOSO, Edilza Maria de Souza. **Formação Continuada de professores: uma repercussão na prática pedagógica.** Defesa em: 01/12/2006. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.
14. CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **A Educação de Jovens e Adultos nas gestões Covas-Alckmin (1995-2005): o que virá depois?** Defesa em: 01/04/2006. Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
15. CARVALHO, Maria Luiza Coelho Santos. **A ação alfabetizadora do coletivo de alfabetizadores populares da região Cacaueira da Bahia.** Defesa em: 01/11/2000. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte.
16. CASÉRIO, Vera Regina Maria. **A administração da Educação de Adultos em Bauru (1985-1988).** Defesa em 01/03/1996. Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo.
17. CEARON, Nelcide Maria. **Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – PRAJA – Visão do Aluno.** Defesa em: 01/08/2004. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
18. CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Trajetória Histórica de uma experiência – NEPE/UFAM (1989-1996).** Defesa em: 01/09/1998. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina.
19. CONCEIÇÃO, Francisca Maria da Conceição. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos na pós-graduação lato sensu da UFPE.** Defesa em: 01/10/2003. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco.
20. CÓRDOBA, Rogério de Andrade. **Educação Instituição e Autonomia: análise da gestão educacional do município de São Paulo no período de 1989/1992.** Defesa em: 01/03/1997. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

21. CUNHA, Yara Garcia Paoletti. **Representação social do analfabeto por alfabetizadores de adultos.** Defesa em: 01/06/2005. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
22. DIAS, Arléia. **Pesquisa Ação com alunos do curso técnico profissionalizante de enfermagem sobre sexualidade e DST/AIDS.** Defesa em: 01/09/2000. Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto. São Paulo.
23. DURIGON, Valdemir Lúcio. **Concepção e prática de projetos educacionais em assentamentos rurais no estado do Rio de Janeiro: o PRONERA no Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes/RJ.** Defesa em: 01/07/2005. Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
24. DUTRA, Francisco José Gonçalves. **Uma releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por Paulo Freire.** Defesa em: 01/03/2005. Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais.
25. ESPINDOLA, Karen. **A Pedagogia de Projetos como estratégia de Ensino para alunos da Educação de Jovens e Adultos: em busca de uma aprendizagem significativa em Física.** Defesa: 01/09/2005. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
26. FERNANDES, Carla Maria. **Partilhando Olhares: perspectiva da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire.** Defesa em: 01/09/2005. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
27. FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O Computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos.** Defesa em: 01/11/2005. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
28. FERNANDES, Sueli Barreiro. **Reflexões sobre a alfabetização de adultos: expectativas e frustrações.** Defesa em: 01/05/2005. Mestrado. Universidade Braz Cubas. São Paulo.
29. FERREIRA, Jalmira Linhares Damasceno. **Alfabetização nas Ondas do Rádio: Materiais didáticos e práticas culturais.** Defesa em: 01/10/2005. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa. Paraíba.
30. FIDALGO, Lúcia Maria da Cruz. **Cadê a escola que estava aqui? Uma procura e alguns indícios de uma escola, colhidos através da leitura das histórias.** Defesa em: 01/02/2004. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.
31. FILHO, Raul Teixeira de Mello. **Investigação–Ação numa experiência integradora de Educação Profissional para Jovens e Adultos em situação**

recorrente de escolarização: um estudo no Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET-RS e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida. Defesa em: 01/03/2006. Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul.

32. GERMANO, Márcia Aparecida Luna Rodrigues. **Narrativas de idosos sobre a escola: uma leitura freireana.** Defesa em: 01/08/2006. Mestrado. Universidade de Sorocaba. São Paulo.

33. GOMES, Ana Paula. **O Ensino de Ciências na educação de jovens e adultos: limites, desafios e possibilidades.** Defesa em: 01/08/2004. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Bauru. São Paulo.

34. HOLANDA, Clotildes de Lourdes Silva Japiassu. **A formação de professores: avaliando uma trajetória não-formal para alfabetizar jovens e adultos.** Defesa em: 01/03/2004. Mestrado. Universidade de Uberaba. Minas Gerais.

35. IURCZAKI, Adelmo. **Escola Itinerante: uma experiência de educação no campo no MST.** Defesa em 01/07/2007, Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná.

36. LIMA, Raimundo Nonato Nogueira. **Educação Popular em questão: reflexões a partir (e para além) de uma prática.** Defesa em: 01/10/1997. Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Ceará.

37. MACIEL, Aníbal de Menezes. **Ensino de Matemática: uma proposta metodológica para jovens e adultos do período noturno.** Defesa em: 01/07/2002. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa. Paraíba.

38. MARTINS, Cecília Nascimento. **Metodologia da alfabetização de adultos: análise de resultados e experiências.** Defesa em: 01/10/2002. Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo.

39. MARTINS, Deyse Carla de Oliveira. **A livre expressão na alfabetização de jovens e adultos: vivências em sala de aula.** Defesa em: 01/06/2005. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte.

40. MELLO, Rita Tavares de. **Um estudo sobre o letramento no Programa de alfabetização de jovens e adultos (PROAJA) no município de Montes Claros.** Defesa em: 01.04.2002. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais.

41. MELO, Elma Nunes de. **Alfabetizar: O segredo é a inteligência da Prática.** Defesa em: 01/01/2006. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa. Paraíba.
42. MONTEIRO, Márcia Helena Nunes. **A natureza do processo educativo na alfabetização de Jovens e Adultos: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem sucedidas.** Defesa em: 01/08/2000. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais.
43. MUENCHEN, Cristiane. **Configurações Curriculares mediante o enfoque CTS: Desafios a serem enfrentados na EJA.** Defesa em: 01/02/2006. Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria/RS. Rio Grande do Sul.
44. NOGUEIRA, Alexandre Hudson Gois. Aspectos da Educação Musical para adultos no ensino noturno das escolas municipais do Rio de Janeiro. Defesa em: 01/01/2005. Mestrado. Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
45. OLIVEIRA, Edna Castro de. **A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura do mundo.** Defesa em: 01/07/1988. Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo.
46. OLIVEIRA, Eraldo Rizzo de. **Monitoria discente na física do ensino médio: promovendo singularidades.** Defesa em: 01/01/2005. Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
47. OLIVEIRA, Regina Maria Loreto. **A Modalidade no Discurso de Professores de Ensino de Jovens e Adultos sobre a experiência da aprendizagem mediada de Feuerstein.** Defesa em: 01/11/2006. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
48. PALMEIRAS, Maria Rosa das. **Educação de Adultos como Possibilidade de Formação Cidadã.** Defesa em: 01/03/1998. Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo.
49. PEREIRA, Maria Rita Nascimento. **Paulo Freire Ontem e Hoje: da origem ao atual discurso do formador em educação de jovens e adultos do Instituto Paulo Freire.** Defesa em: 01/03/2006. Mestrado. Universidade de Uberaba. Minas Gerais.
50. PICICI, Beatriz Elaine Magagna. **Um currículo para educar o jovem e o adulto: reflexões sobre a prática pedagógica no programa de Sorocaba e região.** Defesa em: 01/08/2004. Mestrado. Universidade de Sorocaba. São Paulo.

51. POJO, Oneide Campos. **Entre Saberes e Práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém.** Defesa em: 01/10/2006. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte.
52. POLOTO, Cleonice. **O projeto ELOVIDA – Cuiabá-MT, 2001-2004: uma leitura pedagógica e política.** Defesa em: 01/04/2006. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso. Mato Grosso.
53. PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios Pedagógicos na Construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina. A experiência do MOVA-SP (1989-1992).** Defesa em: 01/02/1996. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
54. PRADO, Edna Cristina do. **A alfabetização de jovens e adultos no município de Diadema/SP.** Defesa em: 01/06/2002/ Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
55. PRIGOL, Cassilda Salette. **Tempos e espaços de produção de saberes da educação de jovens e adultos (EJA).** Defesa em: 01/10/2006. Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul.
56. REIS, Márcia Terra Ferreira dos. **Mulheres Negras das Classes Populares e a Educação de Jovens e Adultos no CMET Paulo Freire.** Defesa em: 01/12/2001. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
57. RIBEIRA, Ivana Maria Franco. **Pedagogia da Possibilidade: do Sonha à realidade. O currículo de uma escola de samba, inspirado em Paulo Freire. Como um caminho de reversão da exclusão social.** Defesa em: 01/10/2000. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
58. RIOS, Clara Maria Almeida. **Educação de jovens e adultos no município de Salvador: relação entre a proposta da Secretaria de Educação e a prática docente.** Defesa em: 01/08/2006. Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Bahia.
59. RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, jovens e adultos: a experiência do projeto AJA em Goiânia-GO.** Defesa em: 01/10/2000. Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiás.
60. SILVA, Aparecida Maria de Paula Barbosa da. **Aprendizagem da docência dos professores que atuam na educação de jovens e adultos.** Defesa em: 01/06/2006. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso.

61. SILVEIRA, Everson Augusto da. **Os olhos azuis do cão sem plumas (a poesia de João Cabral de Melo Neto)**. Defesa em: 01/04/1999. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
62. SILVEIRA, Iara Severo da. **Educação de Jovens e Adultos: A prática Pedagógica entre a dialógica e a bancária**. Defesa em: 01/03/2004. Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
63. SILVA, Kátia Dumard da. **As representações de Escola Vivenciadas pelos alunos, jovens e adultos, no ensino noturno do Município de Teresópolis-RJ e suas influências no Trabalho profissional**. Defesa em: 01/08/2005. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
64. SILVA, Márcia Maria Ferreira da. **Redescobrimo Veredas no Ensino de História**. Defesa em: 01/04/2006. Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais.
65. SANTOS, Fabíola Silva. **Política de Alfabetização de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul: A experiência do movimento de alfabetização – MOVA/MS 1999-2006**. Defesa em: 01/03/2008. Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco.
66. SANTOS, Janete Pedrinha Fink dos. **Os quatro pilares propostos pelo relatório Delors e a educação de jovens e adultos**. Defesa em: 01/01/2004. Mestrado. Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina.
67. SANTOS, Maria Alice de Paula. **Dez anos de educação popular: a experiência da Região Episcopal de São Miguel Paulista (1975-1985)**. Defesa em: 01/05/2002. Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
68. SANTOS, Mitz Helena de Souza. **Educação de Jovens e Adultos: Estudo de uma Proposta Político-Pedagógica Popular**. Defesa em: 01/11/1992. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco.
69. SANTOS, Rita de Cássia Grego dos. **Escola Fundamental La Salla Hipólito Leite: trajetória histórico-pedagógica a partir da concepção de educação popular de Paulo Freire**. Defesa em: 01.05.2002. Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul.
70. SCARDUA, Martha Paiva. **Educadoras Populares e EJA: Saberes, Formação e Trabalho Pedagógico**. Defesa em: 01/12/2006. Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.

71. SCHROEDER, Pedro Canísio. **Empoderamento: formação cidadã em fé e alegria.** Defesa em: 01/03/2004. Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul.
72. SOUZA, Maria José Ribeiro de. Educação Formal e capacitação para o trabalho: perspectivas para o desenvolvimento das comunidades do Baixo Madeira. Defesa em: 01/12/2006. Mestrado. Universidade Federal de Rondônia. Rondônia.
73. SZEWCZUK, Michele da Silveira Chapacais. **Formação de enfermeiras e enfermeiros com base nas competências: possibilidades de um novo olhar.** Defesa em: 01/08/2007. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande.
74. TELLES, Silvia Andrade da Silva. **Todo ser humano tem condição de construir conhecimento: uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo: MOVA-SP, 1989-1992.** Defesa em: 01/11/1998. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.
75. TORRES, Maria Madalena. **Cinema – a língua da realidade- na Alfabetização de Jovens e Adultos.** Defesa em: 01/04/2005. Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.
76. VIEZZER, Simoni. **Aprendendo a ler/ver televisão na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades.** Defesa em: 01/08/2005. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
77. WADI, Naima Marmit. **Educação de Jovens e Adultos: práticas, histórias e narrativas biográficas.** Defesa em: 01/09/2005. Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.

TESES:

78. BENTO, Isabel Cristina Belasco. **Educação preventiva em sexualidade. ISTAIDS do surdo através da pesquisa-ação.** Defesa em: 01/06/2005. Doutorado. Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto. São Paulo.
79. CHIUMMO, Ana. **Consciência Política e Cidadania na Alfabetização Digital? A Experiência da Rede Municipal de ensino na cidade de São Paulo.** Defesa em: 01/10/2004. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
80. CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Educação Instituição e Autonomia: análise da gestão educacional do município de São Paulo no período de (1989-1992).** Defesa em: 01/03/1997. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

81. GIORDANI, Lilians Ferrari. **Quero escrever o que está escrito nas ruas: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos.** Defesa em 01/10/2003. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
82. OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos: A “Panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES.** Defesa em: 01/09/2005. Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.
83. PELUSO, Tereza Cristina Loureiro. **Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas de educação de jovens e adultos.** Defesa em: 01/02/2003. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.
84. PONTUAL, Pedro de Carvalho. **O processo educativo no orçamento participativo: aprendizagem dos atores da sociedade civil do Estado.** Defesa em: 01/02/2000. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
85. PRADO, Edna Cristina do. **Um olhar avaliativo sobre o Mova Regional no Paulista ABCD dos movimentos populares dos anos 60 a perspectiva neoliberal.** Defesa em: 01/03/2007. Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. São Paulo.
86. RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Enraizamento de esperança: as bases teóricas do movimento de bases em Goiás.** Defesa em: 01/08/2008. Doutorado. Universidade Federal de Goiás. Goiás.
87. SANTOS, Maria Alice de Paula. **Tecendo a rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos e suas ações.** Defesa em: 01/04/2007. Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
88. SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. **A História da alfabetização política na PARAIBRASIL nos anos sessenta.** Defesa em: 01/12/1997. Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco.
89. SILVA, Eliana Ribeiro da. **Leitura da palavra e leitura do mundo: os desafios da leiturização na universidade.** Defesa em: 01/06/2005. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
90. SILVA, Nilce da. **Falar, Ler. Escrever: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização.** Defesa em: 01/08/2001. Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

91. SITHOLE, Gerre Zebedias. **Resgate dos materiais e das Culturas locais para o ensino na química.** Defesa em: 01/05/2004. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
92. SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Pontos para uma discussão do currículo em Educação de Jovens e Adultos.** Defesa em 01/03/2003. Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Bahia.
93. VIEIRA, Maria Clarisse. **História e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil.** Defesa em: 01/10/2006. Doutorado. Universidade de Minas Gerais. Minas Gerais.

ANEXOS

Entrevistas realizadas com os pesquisadores e educadores da Educação de Jovens e Adultos

1. FIRMINO, Ana Maria Maia. Entrevista realizada em Diadema, 30 de abril de 2008, na Secretaria Municipal da Educação de Diadema, São Paulo.

Ana Maria Maia Firmino, educadora de jovens e adultos, no município de Diadema, São Paulo, afirma que, em seu trabalho, como educadora de jovens e adultos, o processo da leitura e da escrita está relacionado às experiências diárias de seus alunos.

Para ela, um trabalho significativo é o que alfabetiza e, ao mesmo tempo, mobiliza seus alunos a se organizarem em uma cooperativa para gerar renda.

Como você desenvolve sua prática com os alunos na Educação de Jovens e Adultos? Como você prepara suas aulas?

Faz dezessete anos, que sou professora de Educação de Jovens e Adultos. A cada ano, a experiência é sempre nova. Não há uma fórmula. Eu espero o grupo chegar para começar conhecê-los e, só a partir desse conhecimento, é que posso pensar nos conteúdos que iremos desenvolver.

Tive a oportunidade de vivenciar várias formas para escolher os temas, que seriam desenvolvidos, durante o ano; posso trazer alguns exemplos. Já participei de um projeto, em que a seleção dos temas partia de uma pesquisa sócio-antropológica, realizamos entrevistas com os alunos e moradores da comunidade para conhecer as preocupações sociais e as dúvidas. Também trabalhei com temas que surgiam, a partir

da roda de professores; o grupo elegia os temas para serem desenvolvidos, ao longo de alguns meses ou semestres.

Quero contar uma experiência de que participei e acredito ser relevante à construção do conhecimento, não apenas no processo de leitura e escrita, mas que também contribui na formação do aluno, de uma forma mais abrangente, como cidadão participativo na sociedade. Trabalhei em uma escola chamada Vila Palmares, em Santo André, e, além dessa escola, outras duas escolas foram envolvidas no projeto de alfabetização e organização de uma cooperativa. As três escolas estavam localizadas dentro de uma favela e o que se observava é que no período noturno havia evasão e, por causa disso, várias salas estavam fechadas.

A pesquisa realizada procurou conhecer melhor os alunos e as comunidades, às quais pertenciam. Procuramos saber: a origem de nossos alunos, a razão de estarem morando em São Paulo, o que faltava ao redor da comunidade e por que não havia tantos alunos na escola, no período noturno. As gravações feitas foram transcritas e transformadas em material de leitura, em sala de aula. Os alunos ficaram muito envolvidos e interessados, porque o material de leitura fazia parte deles, eram suas falas e modos de ver o mundo. O objetivo era alfabetizá-los através de falas pertencentes ao seu mundo, no sentido de fazê-los pensar sua realidade e de que forma coletivamente podiam superar os obstáculos encontrados.

Ao longo do processo, pesquisamos com os próprios alunos suas habilidades e interesses, com o objetivo de desafiá-los na criação de uma atividade lucrativa que os fizessem sobreviver de forma digna. Constatamos que os moradores da favela tinham uma participação ativa e já haviam conseguido urbanizá-la. Na opinião dos alunos, faltavam no entorno da comunidade aulas de artesanato e culinária e, a partir desses relatos, elaboramos um projeto para envolver as escolas municipais. A escola Maria Delfina tinha como meta construir todo o percurso de alfabetização, a partir do tema: “doces e salgados” e a Vila Palmares o tema “sabão”.

Mas, como trabalhamos os conteúdos em sala de aula? Os meus alunos são iniciantes no processo de alfabetização e, portanto, buscamos conhecer e listar os alimentos da terra deles e as comidas tradicionais. Depois fizemos uma visita ao supermercado, com objetivo de ler os rótulos dos produtos, comparar os preços dos alimentos, observar as quantidades e o peso. Com todo este material, em sala de aula, escrevemos uma lista de compras com todas as observações anotadas no supermercado.

Desenvolvemos, assim, as habilidades da oralidade, da leitura e da escrita, a partir da contextualização da vida deles, e isso lhes fez sentido e ampliou seus conhecimentos.

Durante o processo de construção do projeto, o meu grupo de alunos tinha por objetivo aprender a fazer, dividir e vender os sabões à comunidade. Isso os fez desenvolver as habilidades matemáticas de calcular quantidades, medir e pesar.

Para aprender a fazer sabão, os alunos aprenderam também noções sobre as reações químicas e o PH do sabão.

Aos sábados, tínhamos encontros no centro comunitário do Sacadura Cabral, onde os alunos das duas escolas municipais podiam trocar receitas de doces e salgados.

Após um tempo, o retorno foi visível, as doceiras da comunidade já haviam sido contratadas para organizar duas festas. Hoje, o objetivo é abrir um centro comunitário na comunidade para dar sequência ao trabalho e, auxiliá-los ainda mais na organização de grupos organizados em cooperativas para gerar renda.

A escola tem como objetivo alfabetizar e, ao mesmo tempo, conscientizá-los de que unidos tornam-se mais fortes e, de uma forma criativa, podem gerar outras perspectivas de vida, gerando renda e criando vínculos nessa nova comunidade.

Por que você é educadora da Educação de Jovens e Adultos?

Foram as circunstâncias da vida. Quando eu ainda era adolescente, aos 16 anos de idade, estudava no antigo ensino médio, o colegial, tive a minha primeira convivência com alunos adultos na fazenda, onde morava. Eu lia qualquer coisa que eles me pediam. As pessoas que conheciam os meus pais lhe informaram que o Mobral pagava para ensinar os adultos a ler e escrever e que eu poderia ser professora deles. Foi aí que tudo começou. Eu confesso que eu não sabia o que era ser uma professora, mas não foi difícil, porque o Mobral mandava todo o material pronto para o professor executar o processo de ensinar a ler e escrever.

Depois, fui estudar na cidade e ingressei na Faculdade de Pedagogia. Apreendi a ser professora no exercício da profissão, porque a Faculdade não nos habilita para isso. Uma experiência importante que desejo compartilhar foi quando conheci Paulo Freire. Uma educadora o convidou para conversar com os estudantes de minha Faculdade. Depois desse encontro, tive muita necessidade de conhecer melhor suas obras, eu reli, pelo menos três vezes, o livro *A importância do Ato de Ler*. Queria muito entender o que representava o ato de ler a “palavramundo”

Ao ingressar como professora na Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Diadema/ SP, eu aprendi, no dia a dia do exercício da profissão, o que representava ser uma professora. E, através dos projetos tanto nas escolas como nas comunidades, acabei por me envolver em estudos e conversas que contribuíram muito em minha formação. Trabalhando na escola municipal, tive a curiosidade de conhecer o povo e a história de vida dessas pessoas.

A Secretaria Municipal de Educação de Diadema tem uma proposta de formação de professores, que, durante sete horas semanais, no Departamento da Secretaria, possibilita o professor refletir, debater ideias, socializar práticas e dificuldades e estudar as possíveis mudanças em nosso trabalho. Este tipo de formação é importante para o professor ir aprendendo a refletir a sua prática. Acredito nesse tipo de formação, que valoriza o dia a dia do professor como de fonte de conhecimento.

Ser professora de jovens e adultos faz parte de minha vida e acredito que para ser professor de EJA, há necessidade de se envolver com a comunidade e de ter uma escuta muito atenta.

2. SANTANA, **Djalma** Gonçalves. Entrevista realizada em 22 de setembro de 2009, na biblioteca do Complexo Educacional de Guarulhos – Adamastor.

O educador Djalma Gonçalves de Santana trabalha no MOVA –Guarulhos, na Entidade MAIS –Movimento e Ação de Inclusão social. Expressa que o processo que desenvolve com seus alunos começa a partir dos interesses e necessidades deles.

Como você desenvolve sua prática com os alunos, na Educação de Jovens e Adultos?

Sou educador de jovens e adultos, há dezessete anos. Sempre inicio o processo, a partir do pensamento, das falas e dos interesses dos alunos. Os meus alunos já estão finalizando o processo inicial da alfabetização, quando chegam para minhas aulas. Os alunos expressam o que desejam conhecer melhor e, a partir desses interesses, seleciono os temas e elaboro o meu planejamento.

Posso trazer um exemplo de um tema que desejavam aprofundar; era sobre o dia dos pais. Tinham a curiosidade de conhecer a origem da comemoração e como a mesma chegou ao Brasil. A partir dessa curiosidade, procurei elaborar o processo que os desafiou a desenvolver as seguintes habilidades: a oralidade, a leitura e a escrita.

Problematizei o tema para que os alunos expressassem todo o conhecimento que já possuíam. Com a escuta atenta, fui registrando todas as falas na lousa. Esses depoimentos se transformaram em material de leitura e re-escrita por parte deles. Após esse momento, disponibilizei o texto pesquisado por mim aos alunos, para assim ampliar o conhecimento, que já traziam.

Quero ressaltar a importância que as palavras e frases trazidas pelos alunos têm em meu trabalho. Elas são o ponto de partida para o processo da alfabetização, como um excelente material à construção da aprendizagem. Elaboro desafios,

respeitando o nível em que os mesmos se encontram, convido-os a formularem frases a partir das palavras trazidas, trago palavras cruzadas, textos com mensagens variadas, letras de músicas, filmes, etc.

Para finalizar a atividade do dia dos pais, solicitei que criassem um anúncio, divulgando os conhecimentos adquiridos e, também, que re-escritessem o texto trazido com suas palavras. Em relação às habilidades de matemática, pude convidá-los, por exemplo, que calculassem há quanto tempo comemoramos o dia dos pais no Brasil, se o mesmo é comemorado desde 14.08.1953.

Por que você é educador da Educação de Jovens e Adultos?

Foi por causa de minha mãe, tinha muita vontade de alfabetizá-la. Iniciei o processo, ensinando-a escrever o nome e o número do R.G, mas eu a perdi muito cedo.

Logo em seguida, fui convidado pela igreja adventista para alfabetizar mulheres. Fui voluntário do primeiro projeto comunitário do Ministério da Mulher.

Eu não tinha completado dezoito anos e estava no primeiro ano do magistério. No dia 02 de setembro de 1992, as aulas começaram. Não tínhamos carteiras para as trinta alunas; no início, contamos com as doações para equipar a sala de aula.

Eu vejo em cada aluno meu a oportunidade que não tive com a minha mãe. Eu vejo na oportunidade de pegar na mão do meu aluno e ajudá-lo, a oportunidade de resgatar o projeto não realizado. Minha mãe lutou muito para me ver formado e não conseguiu. Ela não me viu completar a 4ª série, a 8ª série e nem o magistério. Faço isso por amor a ela. Como não consegui realizar esse sonho de alfabetizá-la, realizo em meus alunos. É por isso que me dedico tanto. Eu vejo neles a minha mãe. Eu sou educador de manhã até a noite, mas tenho o maior respeito e compromisso com os meus alunos adultos. Quando eu os vejo lendo e escrevendo, é como se estivesse vendo a minha mãe alfabetizada.

Eu acredito na capacidade de cada um de meus alunos em aprender e progredir. Eu os respeito! Eu me interesso pela vida deles. Eu procuro conhecer e saber sobre suas vidas. Eles são valorosos e capazes de ir além!

Você recebeu ou recebe alguma formação para trabalhar com essa modalidade de ensino?

O MOVA – Guarulhos oferece uma formação inicial de apenas 30 horas. Atualmente, recebo uma formação para trabalhar com jovens e adultos, a cada quinze dias. Eu compreendo que a formação permanente é muito importante para o educador reconstruir sua prática.

Eu vou falar como ser humano. Creio que a formação é de suma importância para o desenvolvimento do próprio educador, porque propicia a aquisição de novos conhecimentos e abre a nossa mente para novos horizontes. Participo sempre e estou comprometido com a formação permanente. Procuro trazer para a formação, a fim de compartilhar com os meus colegas, as práticas que desafiaram e desenvolveram as habilidades da oralidade, leitura e escrita. Reconheço a importância de contarmos com um número maior de encontros e horas para realizarmos mais estudos.

3. REIS, Hélio de Souza. Entrevista realizada 22 de setembro de 2009, em Guarulhos, no Complexo Educacional Adamastor.

Educador e Coordenador da Equipe MOVA
- Guarulhos Hélio de Souza Reis. Desde da década de 1970, iniciou sua caminhada na Educação de Jovens e Adultos. Procura conhecer e resgatar a identidade, as raízes, a cultura e a história de seus alunos.

Como você desenvolve a sua prática com os alunos na Educação de Jovens e Adultos? Como você escolhe os conteúdos e como os desenvolve?

Tenho muito para contar, mas tentarei relatar um pouco do que é desenvolvido no MOVA – Guarulhos. Em abril e maio de 2007, foi distribuído um material de apoio pedagógico para o educador, organizado pela Equipe de Coordenação do MOVA – Guarulhos que tinha como proposta o Tema: Identidade, raízes, cultura.

Temos como princípio trabalhar os três pilares da alfabetização: a oralidade, a leitura e a escrita. Iniciamos com a letra da música *Lamento Sertanejo*, composição de Dominginhos e Gilberto Gil. A música narra as dificuldades do sertanejo em se adaptar à vida na cidade.

Desafiamos os alunos a expressar seu pensamento a respeito da letra da música. São lançadas as perguntas para que os alunos pensem sobre o tema. Vejamos algumas perguntas: Você passou por uma situação parecida? Como foi? Os sertanejos continuam migrando para São Paulo? Por quê? Qual a diferença entre a migração do século passado e dos dias atuais? O que há de diferente nos costumes da sua terra e a cidade, onde você vive atualmente? Desafiamos na roda de conversa que os alunos expressassem suas experiências.

Esse rico relato é registrado em lousa para registrar os sonhos que trazem nessa mudança, a saudade da terra natal, os costumes que preservam nessa nova

caminhada, as dificuldades encontradas e as possíveis soluções. Rico material de escrita a ser re-escrito pelos próprios alunos. A partir da letra da música, convido-os a ler os versos que narram as dificuldades do sertanejo e solicito que as registrem em seus cadernos. Logo em seguida, o desafio será expressar, por escrito, as dificuldades que tiveram ao chegar a São Paulo. E, assim a aula caminha. Compartilhamos e discutimos essas experiências.

Nessa proposta, procurei resgatar os costumes típicos da região de cada aluno. Em pequenos grupos, recordaram e pesquisaram sobre os costumes de suas regiões (frutas, comidas, bebidas, festas ou outras coisas que lhes interessam). Registraram por escrito, em forma de listas. Os alunos, no nível pré-silábico e silábico, realizaram diferentes atividades. Em uma delas, o aluno tinha como desafio encontrar no caça-palavras os estados brasileiros, em outra, colocar, em ordem, o nome das frutas ou encaixar as palavras nos espaços da palavra cruzada. Tivemos uma diversidade de encaminhamentos. O mapa do Brasil foi utilizado para localizarmos os diferentes estados brasileiros; a curiosidade continuou presente, ao nomear e escrever os nomes de seus estados. A intencionalidade era que descobrissem quantas sílabas e letras havia nas palavras como: Paraíba, Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pará. Além dessa atividade, foram estimulados a escrever os nomes de outros estados.

Outra atividade para desenvolver as habilidades da oralidade, leitura e escrita foi a foto-biografia. É uma metodologia, em que o aluno escolhe um momento muito especial no qual tenha sido fotografado. O objetivo é que esta fotografia o faça recordar de uma emoção muito especial. Para iniciar, lemos o conto Foto Oficial de Walcyr Carrasco, do livro *Este seu olhar*. Fiz uma leitura expressiva do conto, cativando-os nesse momento tão especial. Tivemos a oportunidade de discutir a leitura do conto, as emoções, a escrita do autor, as características do gênero literário e o encantamento de poder lembrar, fotografar e registrar, por escrito, as nossas memórias.

Em seguida, são convidados a escolher uma fotografia que contenha um momento muito especial em suas vidas. E, através desse fato marcante, dessa história de vida, o aluno é convidado a compartilhar a sua emoção na roda de conversa oralmente, antecipando mentalmente o que irá expressar em sua produção escrita. A seguir, em sala de aula, iniciam o processo de produção escrita. Após a entrega do primeiro esboço escrito, os alunos recebem minhas observações em seus trabalhos. Faço sugestões e os convido pensar no que foi assinalado.

Em sala de aula os alunos pesquisam em dicionários e gramáticas; pensam, perguntam, tiram dúvidas e iniciam o processo de reescrita. Esse trabalho foi muito significativo para os alunos e para nós educadores. Tivemos a oportunidade de nos conhecer melhor, de estreitar os vínculos de amizade e companheirismo, de crescer como grupo e de aprender a expressar nossos sentimentos.

Nessa perspectiva, desenvolvemos com profundidade o tema do 1º semestre de 2007: Identidade, raízes e cultura.

Por que você é educador de Jovens e Adultos?

Tive a oportunidade de trabalhar com adultos, em 1969. Conheci o método Paulo Freire nessa época e o que mais me chamou a atenção nessa forma de ensinar era o diálogo, as discussões desenvolvidas no círculo de cultura, principalmente, a primeira: um quadro com paisagem: casa, pessoas, poço, cerca, sol, nuvens, montanhas. No final, a pergunta filosófica: Se a Humanidade viesse a desaparecer da face da Terra, existiria o mundo, as montanhas? E a conclusão final: “Não”. E ficava muito clara a posição do homem no mundo, a dimensão histórica.

A partir de 1970, fomos aplicar e vivenciar o que aprendemos. Através do convite de D. Pedro Casaldáliga, hoje, bispo emérito de S. Félix do Araguaia, fomos trabalhar como professores no recém-criado Ginásio Estadual em Félix e alfabetizar o povo pelo método Paulo Freire.

Um parênteses. Falo em nós, porque morávamos numa república de estudantes, em Campinas, ex-seminaristas, recém-expulsos do seminário. Foram 20 expulsos, de uma vez. Fomos punidos, muito antes de Leonardo Boff. O motivo principal foi o nosso envolvimento com o movimento estudantil, na PUC de Campinas, o engajamento social dentro do espírito do Concílio Vaticano II.

A experiência do Araguaia foi marcante para mim, para meus companheiros e companheiras. Foi o melhor estágio: passar três anos de nossa juventude, trabalhando pela promoção de nosso povo esquecido dos sertões brasileiros. Após as aulas, íamos nadar no rio Araguaia (Educação Física, fora do programa). Atividades extracurriculares: grupos de teatro, festas, alvoradas... Praticamente convivíamos com os alunos o dia inteiro. Teve resultado! Fez a diferença!

A partir de 1977, já professor da rede estadual, começamos um projeto de alfabetização, junto às favelas da Paróquia da Vila Fátima, em Guarulhos, que, anos

depois, foi estendida a toda a Diocese de Guarulhos, através da Cáritas Diocesana. Dessa época, me recordo da alegria de uma senhora, após um mês de alfabetização: “Agora já consigo pegar o ônibus Vila Fátima. Já não soletro mais. Fe a Fá, Te e Ti, Me a Ma. E soletrando vagarosamente no ABC do sertão, o ônibus passava”. Fato até engraçado, mas de grande vitória para a aluna.

A partir de 1980, a Equipe se ampliou e o nosso trabalho não ficou só restrito à alfabetização e foi estendido às CEBs (Comunidades Eclesiais de Base): Compras Comunitárias, Grupos de Lazer, Pastoral Operária, Pastoral Escolar, Grupo Fé e Política. Atualmente, sou coordenador da Equipe do MOVA – Guarulhos, aqui está um pouco de minha trajetória como educador popular, comprometido com a causa das classes trabalhadoras!

Você recebeu alguma formação para ser educador de jovens e Adultos?

Como já relatei, a minha formação remonta à década de 1960, quando tive o primeiro contato com o método Paulo Freire. O curso foi dado, nos finais de semana, num colégio particular. O curso foi ministrado por dois professores: César Magalhães e Cida Romano (que o CECIR já a homenageou). O material era do CIPO (Circulo de Integração Popular), daqui de São Paulo.

Depois, quando Paulo Freire retornou definitivamente do exílio, passamos a contar com sua assessoria. Uma vez por mês (aos domingos), íamos a São Paulo. Os primeiros encontros foram no apartamento de Paulo Freire, na rua Dr. Homem de Mello e depois no Convento dos Dominicanos, no bairro de Perdizes. O que nos impressionava era a sua generosidade, a sua atenção, a sua paciência em nos ouvir, em dialogar, em plena tarde de domingo, um homem tão requisitado. Junto com Paulo, contávamos com o apoio de José Carlos e Vera Barreto, Frei Gorgulho, Ana Flora (teóloga americana). E vinham representantes de vários movimentos populares da cidade de São Paulo, de Sorocaba, de Lins...

Agora, em pleno século XXI, coordeno a equipe do MOVA – Guarulhos com uma equipe de educadores. Os encontros são a cada quinze dias. O tempo é curto para uma reflexão crítica da prática do educador. Procuramos desenvolver oficinas, estudos, e principalmente, desejamos abrir mais horários para o espaço das vitrines. Nesse espaço, o educador apresenta aos colegas uma prática educativa que ele desenvolveu e acredita ter contribuído para desenvolver as habilidades da oralidade, leitura e escrita. A

importância reside em compartilhar saberes e contribuir com a formação de nossos colegas de profissão. Nesses encontros, os educadores fortalecem a autoestima, ao se sentirem capazes de construir práticas de qualidade e que fazem a diferença. O objetivo é que a equipe se fortaleça, enquanto grupo, e, que nesse coletivo, façam e reconstruam conhecimentos.

4. SOUZA, João Francisco. Entrevista realizada em 30 de agosto de 2007, em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco.

O Professor Dr. João Francisco de Souza da Universidade Federal de Pernambuco – Recife, expressa que, a partir do pensamento de Paulo Freire, entende a educação como um conjunto de atividades culturais.

A obrigação de, qualquer processo educativo será o de tomar e exercer uma crítica das culturas, em que o aluno está inserido. Para João Francisco, a escola de qualidade será aquela que souber desenvolver em seus alunos a capacidade de conviver.

O pensamento de Paulo Freire é relevante para Educação de Jovens e Adultos no século XXI?

Considero o pensamento de Freire um dos mais relevantes, não só para educação de jovens e adultos, mas para o âmbito escolar e não escolar. Na medida em que ele consegue primeiro fazer uma reflexão e, mais do que uma reflexão, propor uma teoria da educação. Seu pensamento é importante para a educação escolar e não escolar, trazendo uma contribuição muito grande para que possamos nos posicionar na EJA, hoje, desde a lei 9394/96.

Ele faz um exercício que denominei, ainda na pesquisa do mestrado, como sendo um tipo exemplar de reflexão pedagógica, um diagnóstico das situações pedagógicas, de todos os problemas educativos escolares, elabora objetivos da educação e indica os conteúdos pedagógicos.

A educação de jovens e adultos, entendida mais amplamente, compreende não somente a escolarização, mas como animação cultural, o trabalho com populações rurais e urbanas.

E há um potencial nessas quatro dimensões de concepção de educação, há finalidades educativas e objetivos educativos, conteúdos pedagógicos e dispositivos de diferenciação pedagógica que podem ser extremamente importantes e úteis para se

repensar o processo de educação de jovens e adultos. A intenção é dar outra dinâmica, organização e forma de fazer e criar o ambiente necessário ao crescimento intelectual, emocional e operativo dos alunos. Como em quaisquer outros agrupamentos humanos.

A concepção de educação concebida por Paulo Freire contribui em sua atuação profissional?

Eu faço uma elaboração, que digo que é a partir de Freire, mas precisava de alguém pesquisar e dizer se é mesmo. Eu vou contar como entendo a educação e que digo que é filiada à obra dele. Encaro a educação como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura. Como seria esta operacionalização? Primeiro identificando as positivities e negatividades de quaisquer culturas. Qualquer cultura tem seus pontos positivos e negativos e, identificando os pontos positivos, tentaria potencializá-las. Os negativos seriam reduzidos. Tendo em vista, sejam as educações sociais e escolares, teríamos como método, portanto, tomar esses contextos históricos, econômicos, sociais como conteúdos educativos.

A obrigação de qualquer processo educativo será o de tomar e exercer uma crítica das culturas, identificando essas configurações, positivities e negatividades. E qual seria o critério para identificar essas positivities e negatividades? As positivities são aquelas que contribuem para as potencialidades do crescimento humano, em todas as dimensões: econômicas, políticas e simbólicas, garantindo o desenvolvimento cultural dos envolvidos no processo, tanto do educador como dos educandos.

Sintetizo, hoje, uma possível configuração de concepção de educação, que imagino e digo que é proveniente da análise da obra de Freire, como um conjunto de atividades culturais.

Tendo em vista os critérios dos processos de crescimento humano, como aquele processo social que garante as condições econômicas e materiais da vida humana, sem as quais ninguém cresce humanamente. Mas, ao mesmo tempo, asseguram as condições associativas, os processos organizativos para produzir os bens necessários, as condições materiais da vida e as condições que faltam para obter os bens simbólicos, como as questões éticas, estéticas para o desenvolvimento intelectual das normatividades. Se essas três condições não estão satisfeitas, não há possibilidade de crescimento humano, só se garantindo este processo, pela criação das condições

materiais, como daquelas que favorecem as possibilidades do ser humano em pensar, se emocionar, fazer e estar junto com os outros.

Todo esse trabalho, hoje, seja na pesquisa ou na docência, com graduação ou pós-graduação, é a questão que tento desenvolver e trabalhar com os alunos. E fazer críticas aos processos educativos, a partir disso. Quer dizer, o que é um processo de educação de qualidade? Não é aquele que aprova ninguém no vestibular. Isso é um elemento, mas não é isto que a caracteriza, e sim, se o indivíduo cresceu em sua capacidade de conviver. Se ele está aumentando suas condições materiais de vida, não estou falando em se tornar Bill Gates, isto é impossível, mas também não aceitar que haja quatro indivíduos no mundo que tenham uma riqueza maior que 600 milhões de pessoas juntas, que representa a população total de quase dois países. Se um processo educativo não toma isso como seu conteúdo educativo para debater, compreender, criticar e levantar propostas, a partir disso, isso não é educação.

Irá cair no que Freire denuncia que era a domesticação. E esta é a diferença que Paulo Freire fazia entre a educação libertadora e a bancária, como potencializadora da reflexão pedagógica.

Neste aspecto, tento orientar as minhas pesquisas pessoais, como a de meus alunos, no mestrado, doutorado e trabalhos de conclusão de curso e, em minhas próprias aulas, seja trabalhando com Filosofia da Educação, Sociologia e Antropologia, discutir essas questões. Sem perder o viés próprio da contribuição de cada campo de conhecimento, mas em função disso. Ou a gente avança neste aspecto ou simplesmente manteremos a educação como um departamento da economia. Vendo a educação apenas como um processo de profissionalização e ajustamento ao mercado material.

Minha hipótese é que esta concepção de educação, enquanto uma perspectiva de trabalho para realização da pesquisa, enquanto fornecimento de elementos à prática docente, ela me potencializou enormemente. Tanto na universidade como em movimentos sociais ou em diferentes organizações.

Esta concepção de educação nos obriga a uma discussão séria sobre os conteúdos pedagógicos. Sobretudo, na educação escolar, onde se reduz a ensinar conceitos, em sua maioria, ultrapassados, a ensinar a decorar fórmulas químicas, físicas, células, não que não seja importante, mas tudo isso como instrumento para o aluno entender a constituição do corpo humano e das necessidades do corpo humano.

Temos um exemplo importante de trabalho com os círculos de cultura, como dispositivo pedagógico, em que se dá o confronto entre a produção científica e o saber do senso comum, na busca de um novo conhecimento.

Precisamos realizar um debate dos conteúdos pedagógicos. Eu distinguiria três dimensões:

- 1) Os conteúdos educativos;
- 2) Conteúdos instrumentais;
- 3) Conteúdos operativos.

O primeiro representa tudo o que contribui para a compreensão dos conflitos e as ambiguidades da existência humana na Terra. Entre o nascer e o morrer, quais são as minhas chances como ser humano e quais são as condições da existência humana. Representa dizer que todo o conhecimento que me ajuda a compreender o complexo, o ambíguo, o contraditório da vida humana são os conteúdos educativos.

Então, as ciências sociais, matemáticas e experimentais trariam sua contribuição. Trabalharíamos por problemas e temáticas ou por centro de interesses. Todo mundo pesquisando, desde o pré-escolar até o pós-doutorado, a partir de temáticas de interesse da população, dos alunos e da comunidade.

Todo o processo de compreender as contradições, as ambiguidades e possibilidades da existência humana, seriam os conteúdos educativos.

Eu não parto das disciplinas, e sim das problemáticas, à medida que as disciplinas me oferecem informações para constituir uma nova compreensão. Mas, não basta compreender, interpretar e explicar, é preciso expressar, então as linguagens verbais, matemáticas, artísticas, que auxiliariam na possibilidade dos indivíduos expressarem essa nova compreensão, inclusive no dialeto oficial da língua portuguesa, na aritmética e na criatividade artística. Elas estariam a serviço da documentação do conhecimento produzido coletivamente. Professores, alunos e diretores, todos juntos construindo o conhecimento. Esta seria a prática pedagógica da escola. Portanto, os conteúdos educativos seriam os que auxiliam a compreensão e explicação dos problemas existenciais. E, para documentar esta visão de mundo, necessitamos dos conteúdos instrumentais. As linguagens básicas modernas estariam à disposição para comunicar o pensamento construído. Mas, não bastaria apenas compreender, interpretar, explicar e nem expressar, precisamos aprender a elaborar projetos. É o que eu denomino de conteúdos operativos. Trago um exemplo significativo para explicar. A escola não tem como competência resolver o desemprego, mas é obrigação dela tomar o

desemprego como conteúdo educativo. Compreender, interpretar, explicar e expressar conhecimentos sobre a problemática do desemprego.

Isso é produção de conhecimento! Ao final de três meses, a escola tendo produzido, nas linguagens verbais, matemáticas, artísticas, todos os dados situados geográfica e historicamente, convocaria a comunidade, o prefeito, os deputados, a associação de moradores e, assim, demonstraria os projetos pensados por ela. A escola teria cumprido assim a sua tarefa, enquanto instituição escolar.

5. LIMA³¹. Licínio C. Entrevista concedida em 30 de agosto de 2007, em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco.

Licínio Lima é desde 1998 professor catedrático do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, da Universidade do Minho, Portugal. É fundador e foi dirigente do Instituto Paulo Freire, em Portugal. Licínio se considera um eterno estudante da obra de Paulo Freire.

O pensamento de Paulo Freire é relevante para Educação de Jovens e Adultos no século XXI?

Freire foi um autor que sempre me interessou, desde a juventude, quando atuei na área de educação de adultos. A partir de 1979 tenho participado de trabalhos em educação de adultos. A tradição da educação popular e a visão crítica freireana, em Portugal, sempre contou com grande prestígio. Trabalhei, então, com vários autores suecos, especialistas que conheciam e valorizavam a obra de Freire.

Num tempo marcado pela despolitização e mercantilização da educação, por visões produtivistas e tecnocráticas e pelo apelo à competitividade e à pedagogia contra o outro, a atualidade da obra de Paulo Freire parece-me evidente. Isto não significa que as suas análises e propostas não devam ser objeto de crítica, nem que várias dimensões do seu pensamento não fiquem sujeitas à erosão do tempo. Há, porém, muitos elementos que não só permanecem atuais, como possivelmente, permanecerão intemporais.

³¹ Licínio C. Lima concedeu entrevista, transcrita neste anexo. Por problemas técnicos da filmagem, perdeu-se a imagem do entrevistado, impedindo o seu registro no DVD anexo a esta tese. Recuperou-se, porém, o conteúdo da entrevista em fita registrada em um gravador.

O crescente protagonismo do conceito de “formação ao longo de toda a vida”, tem em Freire, o ideal de uma educação para a participação e a cidadania democrática, para a conscientização e a autonomia de jovens e adultos.

E, o que é quero dizer com isto? Todas as críticas à escola burocrática, todas as críticas ao vanguardismo, ao extensionismo, ao slogan, colocam Paulo Freire como defensor de uma democracia radical, de uma democracia avançada, de uma democracia entendida como prática da participação. De uma participação verdadeira, que para Freire é a participação no processo de decisão, é a participação como ingerência. Representa afirmar, o direito de que jovens e adultos têm em um diálogo autêntico, entre o educador e o educando, em expressar-se e expressar o seu mundo no ato de conhecer.

Os discursos políticos em torno da educação, bem como a concepção e a implementação de políticas sociais associadas à crise do Estado Providência evidenciam, talvez como nunca, profundas contradições; ora acentuam retoricamente a suprema importância da educação para a democracia e a cidadania na luta contra a alienação e a apatia dos jovens e a dos adultos, que enfatizam a necessidade de uma aproximação coerente e sustentada das escolas face à educação para a cidadania democrática, ora, contraditoriamente, defendem como que uma espécie de “domesticação” da educação e da escola pública, como lhe chamaria Paulo Freire, pela neutralidade da educação, transformada numa agência racionalmente orientada para o mercado de trabalho competitivo, para a aprendizagem individual e não para o aperfeiçoamento social.

A atualidade da prática educativa proposta por Paulo Freire, em pleno século XXI, representa um dos mais violentos e eloquentes ataques à organização burocrática e à racionalidade técnico-instrumental em educação, ao propor como prática da liberdade o direito à pronúncia do mundo e a permanente crítica do mesmo, como forma de transformá-lo e, também, através da tomada da palavra.

A concepção de educação pensada por Paulo Freire contribui em sua atuação profissional?

Eu me considero um eterno estudante da obra de Paulo Freire. Não me considero realmente um especialista. O Brasil tem grandes especialistas na obra de Freire e fora do Brasil também existem. Eu sou um estudante, um estudante

universitário, digamos assim; e o estudante universitário estuda lendo as obras dos autores e escrevendo sobre elas.

A partir dos anos 80, comecei a estudar as questões da organização escolar, da política educativa e da administração da educação, e posso dizer que perdi, naquela altura, algum contato sistemático com a obra de Freire.

O que ocorre é que no início da década de 90, leio um livro que para mim foi absolutamente decisivo, *A Educação na Cidade*, de Paulo Freire. Leio-o em finais de 1991 ou no início de 1992. Estava nessa altura preparando meu relatório de disciplina de concurso para professor associado na Universidade do Minho. Estava a pesquisar sobre a Gestão Democrática da Escola, questões de autonomia na escola, questões de descentralização e, aquele livro foi muito marcante. O que verifico é que o seu pensamento e as suas problemáticas são atualíssimos! Essa foi uma obra que, de certa forma, me levou a reler Paulo Freire e a procurar recuperar não só as obras clássicas, mas a procurar a partir daí ler tudo o que o autor foi publicando: *À sombra dessa mangueira; professora sim, Tia não; Pedagogia da Autonomia* e, mais tarde leira *Pedagogia da Indignação* e também *Cartas a Cristina*.

O que acontece é que a partir daí começo a incorporar Freire nas minhas aulas de Mestrado e Doutorado. Começo a incorporá-lo nos meus textos, através de citações e de referências. E já não só para as questões de alfabetização e educação de adultos, como tinha sido no passado, mas a partir de agora através de novos temas. A partir de 1996 começo a vir sistematicamente ao Brasil, compro livros, começo a conhecer colegas de Freire e leio alguns conhecidos estudiosos de Paulo Freire: Henry Giroux, Peter McLaren, Donaldo Macedo, entre outros autores. E também autores brasileiros como Eustáquio Romão, Celso de Rui Beisiegel e Moacir Gadotti. Hoje, não direi que tenho tudo, mas tenho quase tudo, mesmo textos de apostilas, textos dos mais diversos, edições populares, coisas da Internet, entrevistas que ele deu, vários vídeos com ele, um programa de rádio muito interessante (Rádio Nederland) sobre a vida e a obra de Paulo Freire.

6. MESSIAS, Márcia Maria da Cruz. Entrevista realizada, em 22 de setembro de 2009, em Guarulhos, no Complexo Educacional de Guarulhos Adamastor.

Educadora Márcia Maria da Cruz Messias trabalha, há 8 anos, no Projeto Mova – Guarulhos Entidade Associação Ambiental e Cultural Chico Mendes – núcleo Parque Continental II. É, a partir das ideias dos alunos e de sua produção escrita, que construo o processo da alfabetização.

Como você desenvolve sua prática com os alunos da Educação de Jovens e Adultos? Como você escolhe os conteúdos e como os desenvolve?

Início o trabalho em busca das palavras geradoras, a partir de um tema gerador: Trabalho/Emprego; Profissão; Estudo; Cidadania; Independência – Autonomia; Transporte; Comunicação e Meio Ambiente.

Posso relatar uma experiência, a partir do tema Cidadania. Problematizo a aula, fazendo algumas questões para o grupo de alunos. O que é ser um cidadão? O que é cidadania? O desafio foi fazê-los expressar oralmente, primeiro, em pequenos grupos, suas ideias e dúvidas sobre o tema. Um elemento do grupo registra, por escrito, as ideias do grupo; esta produção escrita os alunos entregam para mim, na hora que abrimos ao debate com todos os alunos. A palavra geradora é retirada, a partir desse diálogo que realizo com os meus alunos. Procuro registrar na lousa as palavras para que os alunos se familiarizem. Logo, em seguida, realizamos a leitura da palavra, no sentido de que compreendam as sílabas, a letra o som. Temos a oportunidade de examinar e incorporar a palavra de frente para trás, detrás para frente. Até esse momento, desenvolvi a construção da palavra oralmente.

Num segundo momento, a classe se organiza, em no máximo em seis grupos, para dialogar sobre o tema. Escolho um coordenador que possui um pouco mais de conhecimentos sobre a escrita, para registrar as conclusões do grupo. Enquanto cada grupo oralmente faz sua apresentação, procuro registrar as palavras e frases na lousa. O

material escrito por eles torna-se um rico material para o processo de aprendizagem, pois é, a partir da escrita e das dificuldades que apresentam, que construo o percurso pedagógico.

O conteúdo do próximo passo é própria produção escrita que os alunos escreveram sobre o tema; o mesmo se torna material de análise e estudo da linguagem. Procuo colocar na lousa suas palavras e frases e, assim, começamos a aprofundar os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa com o desafio de reconstruir o texto.

Essa forma de ensinar os envolve, porque atende às suas necessidades e interesses. O processo os cativa, porque tiveram a oportunidade de dizer a sua palavra e, a partir dela, aprender escrever. Compreendo que essa forma de ensinar, em que os convido a expressar oralmente o que pensam os faz também se conscientizarem de seus direitos, deveres e as formas possíveis para se mobilizarem como comunidade.

Por que você é educadora de jovens e adultos?

Trabalhava nas Comunidades de Base e foi, a partir desse envolvimento, que fui convidada a trabalhar como educadora na Educação de Jovens e Adultos. Foi no exercício da atuação profissional que me apaixonei pela causa de lutar por um país alfabetizado. Eu tenho respeito pela história de vida de meus alunos. Tenho muita satisfação, ao vê-los se esforçando para aprender a ler e a escrever. Respeito, satisfação, amizade são os sentimentos que carrego em minha experiência, como educadora de jovens e adultos. Sinto uma imensa alegria, aos vê-los com tanta vontade em aprender! Sou uma educadora que se sente gratificada, ao ver seus alunos conquistando o universo da escrita.

Durante todo o processo, senti a necessidade de buscar auxílio para estar à altura de minha responsabilidade. Fiz o ensino médio, participei e participo das reuniões de formação no MOVA – Guarulhos e, atualmente, estou cursando a Faculdade de Pedagogia.

Sou uma educadora apaixonada pelo que faço! Participo e me envolvo com a comunidade da qual faço parte. Meus alunos fazem parte de minha vida!

Você recebeu alguma formação para ser educadora de jovens e adultos?

Inicialmente, recebemos uma formação de trinta horas para trabalhar no MOVA – Guarulhos. Compreendo que a duração dessa formação é curta para o compromisso que assumimos. Após essa formação inicial contamos com reuniões, a cada quinze dias. Para realizar uma formação, em que pudéssemos avaliar nossas dificuldades encontradas na aprendizagem e realizar um estudo mais aprofundado, teríamos de contar com mais horas. Essa é uma reivindicação a ser conquistada.

7. SANTIAGO, Maria Eliete. Entrevista realizada em 30 de agosto de 2007, em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco.

A Professora Dra. Eliete Santiago, da Universidade Federal de Pernambuco e do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas – Recife, expressa a importância do pensamento de Paulo Freire na atualidade, dizendo que o mesmo é uma inspiração não apenas para a Educação de Jovens e Adultos, mas para todos os níveis escolares. Afirma, também, que a concepção de Educação de Paulo Freire contribui tanto nas experiências escolares como no âmbito não escolar.

O pensamento de Paulo Freire é relevante para Educação de Jovens e Adultos no século XXI?

A minha leitura sobre a contribuição de Paulo Freire para Educação de Jovens e Adultos é de que avançamos consideravelmente, desde a divulgação do pensamento freireano, até os dias de hoje. Exatamente entender que, apesar de ter se notabilizado, por ter criado um método, compreendemos, hoje, que Paulo Freire não criou um método, mas um sistema de pensamento, uma pedagogia, uma filosofia da educação.

A pedagogia freireana com este sistema de pensamento e práticas, como um modo de pensar e fazer a educação, traz uma contribuição não somente para a Educação de Jovens e Adultos, mas para um projeto social, um projeto educacional e, portanto, a ser utilizado pela educação infantil e todos os outros níveis e modalidades de ensino. A ser trabalhado nas experiências escolares, como nos âmbitos não escolares.

Não tenho a menor dúvida de que nasce essa experiência no campo da educação de Educação de Adultos é por uma razão muito clara, porque Paulo Freire nasceu, viveu, morou em uma cidade e sociedade do Nordeste, onde a dívida para educação dos adultos era muito grande; reduziu, mas não cumprimos essa responsabilidade. Então, há uma razão pela qual essa experiência tenha sido iniciada na

Educação de Adultos. De fato, Paulo Freire está para além da Educação de Jovens e Adultos, assim como está para além da educação escolar.

Paulo Freire é uma inspiração, é uma base para projetos sociais e educativos, seja no âmbito escolar, como no âmbito dos movimentos sociais.

A concepção de educação concebida por Paulo Freire contribui para sua atuação profissional?

Esta pergunta me emociona! Emociona muito! A primeira coisa que me dá uma inspiração muito grande é que eu sou uma professora respeitosa. Isso Paulo Freire soube ser e soube ensinar. Acho que, além de ser uma professora respeitosa, que tento ser, eu acho que desenvolvo a capacidade de ouvir.

Tenho a impressão de que eu tenho tempo para os meus alunos, que eu faço um tempo para os meus alunos.

Paulo Freire me ensina não somente como professora, mas como gente. A contribuição que ele me dá como pessoa é no sentido de pensar a vida, de saber que quando a gente está falando na inconclusão da professora, está falando na inconclusão da pessoa.

É, por isso que digo, nesse meu trabalho, sob a orientação dele, foi quando trabalhei a questão do tempo na escola, pensava que isso não era conteúdo de uma tese por ser um tema pequeno, e Paulo Freire dizia que era uma teoria curricular.

E isto que aprendi, naquele momento, eu aprendi para a vida inteira. O tempo é uma unidade que a gente pode colocar a favor ou contra os interesses daqueles e daquelas que estão na relação de professor e aluno.

Então, Paulo Freire foi uma pessoa que, o meu professor, fosse na PUC/SP ou na casa dele, em orientação, ele não atrasava. Paulo Freire estava pronto para começar a trabalhar, do mesmo jeito que no horário na PUC/SP.

Eu aprendi a ver isto muito mais, quando começamos a discutir o tempo. Esta palavra que usamos muito com rigorosidade, uma rigorosidade com o tempo que não é rigorosidade burocrática. É uma rigorosidade, porque é com ele que construímos um projeto de trabalho.

E isto que vi, discuti e aprendi com ele, me ajuda hoje em minhas atividades profissionais. Eu diria que Paulo Freire é uma presença viva no meu cotidiano. Aquela rigorosidade afetiva que fazia parte dele. Paulo Freire era um sujeito rigoroso, rigoroso

com o tempo, rigoroso com o horário, rigoroso com o trabalho, era uma rigorosidade afetiva, que, às vezes, a gente vivia a rigorosidade, sem saber que era rigorosidade por conta da afetividade.

Entendo que trago este traço da rigorosidade. Mas, não sei se tão afetiva quanto à dele, mas sei que faço este exercício. Então, ele contribui para a minha caminhada pessoal e profissional, isto não dá para separar, neste exercício de respeito, de afetividade, de escuta e de responsabilidade.

Ele é uma pessoa que está presente em mim, quando a gente repete tanto que é preciso pensar a prática como forma de pensar certo. E, Paulo Freire disse isso de forma belíssima, principalmente nos anos 80, num texto como resultado de um trabalho com supervisores. Em nenhum outro lugar ele fala tão bonito como neste.

E, a gente se pergunta: “Nós não conseguimos ainda fazer este exercício de pensar a prática?”.

Eu penso o tempo inteiro em como a gente pensa a prática. Esta é a presença dele. Paulo me ajuda a ser gente, a lidar com gente e me ajuda a cada vez mais a conviver com gente. Considerando que cada um é diferente do outro e que só podemos construir a vida nesta relação respeitosa. Isso eu vivi na relação com ele. E acho que esta foi uma das grandes aprendizagens que consegui construir e desenvolver através dos livros e das pessoas, porque os livros de Freire não são livros, e sim, práticas que foram registradas.

Posso dizer com tranquilidade que aprendi nos livros e com ele, porque seus livros eram a prática registrada.

Paulo Freire viveu a vida em função de um projeto de humanização do humano e da sociedade. Este é o maior legado de Paulo Freire. Como contribuir com uma nova humanização, numa sociedade tão desumanizada. Mas, nós que tivemos a oportunidade de estudar, de nos formar, de nos alimentar, de ter um emprego, então, temos a tarefa de contribuir para que os outros tenham a mesma oportunidade que tivemos. E, Paulo Freire nos ajudou a desvelar o avesso da humanização.

É preciso compreender, cada vez mais, como esse avesso é construído para que a gente possa superá-lo. E, divulgando o pensamento freireano não apenas como discurso, mas como prática ou práxis, e acredito que faremos a educação com responsabilidade. O pensamento de Paulo Freire é atual, é um pensamento rigoroso, é um pensamento que pela sua vigorosidade e atualidade tem que ser distribuído por mais

peças que pensam conhecer, sem nunca ter lido ou por ter lido um livro e acha que dá conta de Paulo Freire. Está é uma tarefa nossa!

8. HOLLIDAY, Oscar Jara. Entrevista realizada, em 17 de setembro de 2008, em São Paulo, na Pontifícia Católica de São Paulo.

O educador popular Oscar Jara diz que o pensamento de Paulo Freire é um suporte teórico que nos auxilia na reflexão crítica de nossa prática. É pensando criticamente a prática cotidiana que podemos reinventá-la. É assim que podemos reinventar Paulo Freire.

O pensamento de Paulo Freire é relevante para Educação de Jovens e Adultos no século XXI?

Paulo Freire criou um novo paradigma da educação, não somente para um setor, mas uma nova maneira de pensar a educação e uma nova maneira de fazer a educação.

Quer dizer, a educação como um processo de construção das pessoas, por meio de um diálogo crítico que permite problematizar os contextos e as situações em que vivemos, para produzir conhecimentos em busca de uma ação transformadora. E isso se aplica a todos os níveis de educação, e, no campo da Educação de Jovens e Adultos, de maneira particular, à medida que o diálogo e o olhar crítico sobre as práticas poderão ocorrer em melhores condições.

As pessoas que participam do processo de educação de adultos não tiveram a oportunidade de, na infância, usufruir processos educativos formais, mas são formadas pela escola da vida e possuem muitas aprendizagens e conhecimentos. E o ponto de partida do processo educativo, segundo Paulo Freire, serão esses conhecimentos que as pessoas trazem e que ele denominou de “saber de experiência feito”. O ponto de partida para a construção de um conhecimento cada vez mais aprofundado e, neste processo, o educador e a educadora também se educam a si mesmos.

E, portanto, se gera uma possibilidade de, em conjunto, construir um novo conhecimento e isto pode ocorrer, desde a educação infantil, educação secundária ou com jovens, homens e mulheres. Mas, no campo da educação de jovens e adultos, podemos realizar de maneiras diversas e, talvez, com maior alcance e profundidade. Na

educação de jovens e adultos, é possível trazer a vida como objeto principal de estudo, conhecimento e de transformação.

Como reinventar Paulo Freire? Qual a contribuição do pensamento de Paulo Freire para os profissionais da educação?

Creio que, quando Paulo Freire nos convida a não repeti-lo, e sim reinventá-lo temos um grande desafio. Ele disse ser fácil, mas para nós representa uma grande tarefa. Primeiro creio que um elemento fundamental neste convite reside em examinar criticamente as nossas aprendizagens e suportes teóricos.

O desafio representa em examinarmos a nossa prática criticamente e, ao tomarmos distância do que construímos cotidianamente, temos a oportunidade de adquirir conhecimentos com as nossas próprias práticas, e assim, reconstruí-las. E, à medida que a fazemos, vamos tendo mais capacidade de reinventar a nossa própria prática. É isto que Paulo Freire nos convida fazer. O seu pensamento, a sua vida e maneira de fazer a educação nos apóiam neste processo de reflexão crítica e reconstrução de nossa prática. Reinventar a nossa prática é um desafio diário aos educadores e educadoras. E, dessa maneira, teremos a capacidade de reinventar a nós mesmos. A idéia central de Paulo Freire é que nós somos sujeitos de uma história e não simplesmente pessoas que vivem numa história e, apenas objeto de uma história que nos faz viver. Somo capazes de construir essa história e fazendo educação, educação popular, transformadora, podemos com as outras pessoas, coletivamente, construir um novo conhecimento que contribui na construção de uma nova história.

E, talvez, a chave para nos formarmos permanentemente como educadores não está em apenas algumas leituras e estudos, e sim, em como estes estudos nos ajudam a olhar profundamente nossa prática. E, de repente, em nossa prática de cada dia, um livro enorme de aprendizagens e uma fonte de conhecimentos se abrem para a nossa formação como educadoras e educadores.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, fala sobre como a formação permanente de educadores e educadoras necessita passar pela aprendizagem da reflexão crítica do que fazemos, a cada dia. É isso que nos faz falta. Muitas vezes, fazemos muitas coisas, com muitos desejos e entusiasmo, mas não refletimos o trajeto da caminhada que vamos percorrer em nossa prática e, de repente, se perdem as lições que poderíamos ter com os outros, para reinventar a nossa prática.

Quando Freire nos convida a reinventá-lo, representa afirmar que, ao construirmos uma prática com coerência ética e rigorosidade metódica, estaremos reinventando-o.

9. PONTUAL, Pedro. Entrevista realizada, em 21 de agosto de 2007, em São Paulo, no Instituto Polis, São Paulo, Capital.

Pedro Pontual, Secretário de Participação de Cidadania da Prefeitura de Embu das Artes, Membro da Diretoria da Ação Educativa e Presidente Honorário do Centro de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL).

Afirma que recuperar Freire, em pleno século XXI, representa construir uma educação fundada em valores éticos como a solidariedade, a justiça, o respeito ao outro, o direito à diferença, o valor da autonomia, como componentes fundamentais ao que Paulo Freire chamava de uma ética universal do ser humano.

O pensamento de Paulo Freire é relevante para Educação de Jovens e Adultos no século XXI?

Considero o pensamento de Freire no século XXI cada vez mais fortalecido, eu diria até que, com dez anos de sua ausência, da sua presença, vai se tornando cada vez mais forte. E, por quê? Porque as suas formulações importantes vão se tornando cada vez mais atuais.

Então, eu começaria dizendo que tivemos, nos anos 90, no Brasil e na América Latina, sob o manto das reformas neoliberais, muitas consequências. E uma delas é a desconstrução de direitos. Houve, nos anos 90, a desconsideração do direito universal à educação de Jovens e Adultos. Mas, mais do que isso, sob o manto do pensamento único que acompanhou estas reformas neoliberais, tivemos uma despolitização da dimensão da questão da educação e também da despolitização da sociedade, em geral.

Em primeiro lugar, destaco neste século XXI, a atualidade e a vigência do pensamento de Paulo Freire, justamente em recuperar a ideia do que ele chamava da politicidade inerente à prática educativa. Não é possível pensar a prática da educação

desconectada da política. E da política, no seu sentido mais abrangente, com aquela ação transformadora, ação libertadora dos sujeitos e de sua coletividade.

Um segundo elemento para mim importante da atualidade de Paulo Freire é justamente neste sentido, esta ideia de que a educação de jovens e adultos ela é um direito. Um direito que faz parte do direito mais geral à educação. Ele se atualiza nesta noção justamente como um direito, ao longo de toda a vida. Isto significa que os jovens e adultos, seja em qual circunstância for, possuem o direito à escolarização completa, plena.

E têm o direito a todos aqueles espaços e práticas educativas que possam significar a sua inclusão social e seu acesso a todos os bens públicos. Então, para dar um exemplo, uma das prioridades da Educação de Jovens e Adultos, no século XXI, é a inclusão digital.

A brecha educativa se ampliou muito, no século XXI, com a introdução das chamadas tecnologias da informação que fazem com que o já difícil acesso ao letramento, ele se amplie ainda mais; esta dificuldade, esta brecha, com a introdução das tecnologias da informação.

Para dar um exemplo, os programas de inclusão digital fazem parte desta educação pensada ao longo de toda a vida. Penso, também, sobre o direito a espaços de culturas, onde os jovens e os adultos tenham a oportunidade de expressar suas identidades culturais, como um direito pertencente à educação, ao longo de toda a vida. Então, a segunda ideia fundamental para pensar a Educação de Jovens e Adultos é, neste sentido mais abrangente, ao longo de toda a vida.

O terceiro elemento importante da atualidade do pensamento de Paulo Freire, no século XXI, para Educação de Jovens e Adultos, reside no aspecto da escolarização, no sentido de não se restringir a um mero treinamento de habilidades de leitura e escrita. Paulo Freire, em seus últimos escritos, nos anos 90, foi aguçadamente crítico a este reducionismo, tanto em relação à alfabetização, como para a escolarização básica, que foram concebidas pelas políticas neoliberais, que restringiram os objetivos da educação à aquisição, pela via do chamado treinamento, de um conjunto de habilidades.

Paulo Freire recupera a noção da formação de jovens e adultos, que envolve, em primeiro lugar, a etapa da alfabetização que ele chamava da capacidade de vincular uma leitura nova de mundo a uma nova significação das palavras. Ou seja, a apropriação do universo do letramento só tinha sentido formativo, à medida que ela significasse a ampliação da compreensão da leitura de mundo.

Então, outro elemento importante são os diversos métodos possíveis de alfabetização, eu diria que a proposição de Freire para Educação de Jovens e Adultos questiona algumas tentativas de aligeirar o processo de alfabetização, imaginando que a aquisição de habilidades de leitura e escrita, de uma forma mecânica, pudesse, em curto prazo, superar o analfabetismo.

A afirmação de Freire é bastante crítica a este aligeiramento da alfabetização proposta por alguns métodos e que vai em sentido contrário ao proposto e entendido por ele, como apropriação de um conjunto de novos significados, vinculando a ampliação da leitura de mundo. Não há como aligeirar a aquisição do processo de alfabetização a um curto espaço de tempo. E, sobretudo, compreender que a alfabetização só tem sentido, se pensada em sua continuidade, tanto da escolarização, como dos outros estudos.

Isso questiona uma recuperação, que vemos no século XXI, por parte de alguns governos da ideia de campanhas de alfabetização, em que por meio de procedimentos bastante intensos e, muitas vezes excessivamente ligeiros, se imagina, é claro, erradicar o analfabetismo. Quando, na verdade, este processo de alfabetização não é pensado justamente em sua articulação com a continuidade da escolarização e, acabamos, muitas vezes, com a regressão ao analfabetismo.

Certamente, o pensamento de Paulo Freire ajuda muito, nesse século XXI, no sentido de um olhar bastante crítico em relação a certas práticas de certas campanhas de alfabetização, que, em nome de objetivos mais de ordem e natureza política, estão restritas à legitimação dos governantes.

A concepção de educação pensada por Paulo Freire contribui na atuação dos educadores de jovens e adultos?

É justamente o sentido ético que Paulo Freire propõe em relação aos atos educativos e políticos educativos mais abrangentes. Paulo Freire insistiu nesta ideia da necessidade de formular uma educação fundada em valores, em valores transformadores. Estamos falando da solidariedade, da justiça, do respeito ao outro, do direito à diferença, do valor da autonomia como componentes éticos indispensáveis, que Paulo Freire chamava de uma ética universal do ser humano, uma educação pensada nesta proposta transformadora. Freire enfatiza a menção ética e os valores na concepção de nossas práticas educativas. Também não menos importante está no convite a se viver a coerência entre o que dizemos e o que fazemos, em sala de aula. Portanto, recuperar

Paulo Freire em século XXI, representa recuperar esta eticidade na prática educativa, como elemento fundamental na construção de sujeitos, sujeitos políticos, históricos e sujeitos autônomos.

Pedro, você pode nos trazer exemplos práticos no Brasil e na América Latina que melhor concretizam e expressam o pensamento freireano? Quais são e por quê?

Irei mencionar alguns menos citados no Brasil. Um está relacionado à área da Cultura. São experiências do Teatro do Oprimido. Uma nova concepção de trabalhar o teatro. A arte pensada por Augusto Boal foi inspirada na obra de Paulo Freire e propõe uma nova relação do teatro com os cidadãos e cidadãs, numa relação interativa, em que não há o palco e os expectadores passivos. Na verdade, existe um grupo de teatro que lança temas relativos à vida daquelas pessoas e propõe que as mesmas atuem ativamente na peça e na discussão dos temas propostos. Esta metodologia do Teatro do Oprimido tem inspirado muitos grupos que trabalham com a educação carcerária, os Sem Terra e os grupos de jovens ligados a temas, como a prevenção da AIDS.

Uma segunda experiência está relacionada ao Movimento dos Sem Terra, um movimento de grande importância no Brasil e na América Latina e inclui a luta pelo direito à educação, à terra e à melhoria das condições de vida de milhares de camponeses no Brasil. A luta dos Sem Terra, inspirada em Paulo Freire, não só realiza práticas de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos, mas inclui a escolarização completa desses jovens e adultos. Sendo que, recentemente, em Guararema, a escola Florestan Fernández de formação criou cursos com a mesma equivalência aos cursos superiores, formando as pessoas que atuam no movimento na perspectiva da formação para a cidadania.

Nos demais países latino americanos, há muitas experiências e destacaria que as mesmas são bem desenvolvidas. Há, na América Central e no México, as escolas metodológicas. As escolas metodológicas são espaços educativos voltados à formação de lideranças, de movimentos sociais de diferentes áreas, movimentos sociais urbanos e rurais que buscam um espaço sistemático para a sua capacitação, no sentido de compreender com maior abrangência o contexto de seu país e as lutas que estão sendo desenvolvidas. Desenvolve, sobretudo, a apropriação de um conjunto de ferramentas que possibilitem essas pessoas a lutar melhor. O conjunto de ferramentas são as de

planejamento, de sistematização e de comunicação oral e escrita. Concretizando o que Freire dizia, de forma muito simples: “Saber mais significa lutar melhor”.

As escolas metodológicas são bem difundidas em toda a América Central e no México e representam uma forte expressão do pensamento de Paulo Freire.

Eu diria que as várias práticas que chamamos, desde a década de 1960, de educação popular, têm hoje bons exemplos com o desenvolvimento da economia solidária. E, o que é economia solidária? São práticas, em que os setores que foram excluídos do mercado do trabalho formal, por causa da re-estruturação e retração do setor do trabalho, fizeram com que os setores excluídos desse direito se organizassem em cooperativas. Essas múltiplas formas os setores populares vêm conseguindo conquistar, no sentido de resistir a essa exclusão, supõem novas atitudes e valores frente às relações no trabalho e na convivência solidária com os membros da comunidade. Muitas dessas práticas foram buscadas no pensamento de Paulo Freire.

Outra prática muito importante para o desenvolvimento da cidadania é a experiência com o orçamento participativo, que possibilita o exercício da democracia participativa. E o que representa isso? É o espaço criado, em diversos municípios, para os cidadãos e cidadãs participarem, junto ao poder público, na definição das prioridades de alocação dos recursos do orçamento da cidade. No sentido de orientar a distribuição dos recursos.

A presença de Freire está presente na ideia de participação ativa e no exercício pleno de cidadania dos sujeitos da comunidade, na construção de uma educação que gerasse em seus espaços o convite à participação e à tomada de decisões. Freire entendia a participação como o direito que os sujeitos têm de participar na tomada de decisões. A expressão de uma educação para a cidadania representa a criação de espaços que viabilizem o exercício pleno das habilidades da participação, do diálogo, das prioridades negociadas e das decisões representativas para o bem coletivo.

10. GUIBILEI, Sonia. Entrevista realizada, em 27 de maio de 2008, em Campinas, na UNICAMP – SP.

Sonia Guibilei, Coordenadora do GEPEJA, na UNICAMP, diz que o pensamento de Paulo Freire é como um rio que passa e vai molhando as plantas por onde passa. E, no futuro, as flores irão surgindo e a sua presença estará marcada. Paulo Freire nos aquece e umedece de sabedoria, de compreensão e amor.

O pensamento de Paulo Freire é relevante para Educação de Jovens e Adultos no século XXI?

Paulo Freire, na Educação de Jovens e Adultos, é um marco, ele traz como princípio a questão do compromisso social do educador com aquele que não chegou aos bancos escolares ou se afastou, por algum motivo, no transcorrer de sua vida.

Ele deixa como exemplo, principalmente, a nós educadores o respeito, a responsabilidade e o compromisso. O marco principal de Paulo Freire é a compreensão que temos que ter em relação às condições de aprendizagem dos alunos, para que consigam superar os obstáculos, que se interpõem, e pelo próprio amparo que o professor possa mediar.

Sabemos como Freire dizia que a educação é uma via de mão dupla: aprendemos com os nossos alunos, assim como os alunos aprendem com aquilo que podemos desenvolver.

A concepção de educação pensada por Paulo Freire contribui em sua atuação profissional?

Trago sempre presente naquilo que digo e faço a presença de Paulo Freire. Não vejo que Paulo Freire tenha passado por experiências neste planeta Terra e tenha deixado de influenciar, ele está presente em cada momento para aqueles que trabalham com jovens e adultos. A sua presença está presente, quando pensamos na relação entre a

teoria e a prática, entre o dizer e o fazer, no compromisso, na ética, na questão da transformação social, são pensamentos que nos movem e alimentam como educadores.

Paulo Freire tem dado a mim inúmeras situações de amparo, aquilo que ele dizia, há anos, está ainda para ser trabalhado, hoje, no mundo.

Ele dizia que uma sociedade compromissada é uma sociedade ética. O bem do coletivo não pode estar acima do individual. Não existe a questão do preconceito de que só alguns podem adquirir os conhecimentos, o importante é que todos tenham as mesmas oportunidades e que possam compreender e transformar suas vidas e a sociedade.

Paulo Freire é como um rio que passa e vai molhando as plantas, por onde passa. E, no futuro, as flores irão surgindo e a sua presença estará marcada. Mesmo porque Paulo Freire traz aquela imagem de que o horizonte sempre existe para aqueles que desejam caminhar. Paulo Freire nos aquece e umedece de sabedoria, de compreensão e amor.

11. BARRETO, Vera. Entrevista realizada, em 02 de agosto de 2007, em São Paulo, em sua residência, São Paulo, Capital.

Vera Barreto, Especialista Educacional na formação de Educadores, afirma que conviver com Paulo Freire foi um privilégio. Ao lado dele, a gente se tornava mais inteligente. Ganhávamos outras percepções. Ele desenvolvia em cada um de nós a possibilidade de pensar.

O pensamento de Paulo Freire é relevante para Educação de Jovens e Adultos no século XXI?

O pensamento de Paulo Freire é extremamente atual para Educação de Jovens e Adultos; sem dúvida, ele foi um marco, um divisor de águas, quando pensamos a questão de adultos. A sua compreensão do que seria esta educação, acho importante a gente frisar, porque, no Brasil, de uma maneira especial, o Paulo é muito lembrado como alguém que criou uma forma de alfabetização e, na verdade, criou uma forma de compreender o que é o processo educativo. E me parece que ele exemplificou esta forma de sua concepção de educação, na alfabetização. Como poderia ter exemplificado em outro campo, mas talvez, por ter nascido no Nordeste, em uma área de uma pobreza muito grande, e pobreza e analfabetismo são coisas que sempre caminham juntas. Então, Paulo responde a uma necessidade de sua época e de seu lugar. E é aí que ele se volta à questão do analfabetismo. A meu ver, é através da alfabetização que ele coloca a sua concepção de educação. Então, neste sentido, de uma maneira em geral, Paulo traz uma contribuição para todo o processo educativo. Quer seja para o ensino fundamental, quer seja no ensino formal ou não, ou na formação de grupos populares, enfim, todos eles têm em Paulo um referencial muito significativo.

A concepção de educação pensada por Paulo Freire contribui em sua atuação profissional?

Acho que o momento que essa contribuição iniciou de maneira bem clara, para mim, foi quando eu o conheci. Isso, nos anos de 1963, depois de um contato através de cartas, Paulo teve a oportunidade de vir para São Paulo. Eu confesso que para mim e como para todo o grupo de universitários, este foi um grande privilégio. Foi algo que nos marcou profundamente. Primeiro, porque as crenças e as coisas que Paulo ia dizendo para nós, eram pensamentos que nunca havíamos pensado.

E ele dizia coisas que nos maravilhavam e eram coisas simples, e que a gente se perguntava por que a gente nunca havia pensado nisso. Então, Paulo tinha esta característica.

E, esta forma de ser de Paulo tivemos a oportunidade de presenciar, ao longo de todo o tempo, que convivemos com ele. Quando estávamos com ele, nós tornávamos mais inteligentes. Ganhávamos outras percepções. E isto acontecia com todas as pessoas com que ele tinha contato, em diferentes lugares e países.

Paulo era um homem muito simples, nunca foi arrogante, e ele dava brechas para que cada um de nós pudesse pensar.

Nesta época, era comum Paulo começar uma reunião de trabalho, fazendo uma análise das características da escola brasileira. Éramos todos frutos desta escola, e talvez não tivéssemos sido capazes de sozinhos, naquele momento, de realizar as descobertas, que acabamos fazendo com Paulo. Ao mesmo tempo, sentíamos que toda aquela descoberta era realizada por nós. Isso é fantástico! Não era como se estivéssemos aprendendo com um professor, em uma sala de aula, mas aqueles momentos eram um intenso exercício de pensar.

Tudo no Paulo naquela época nos encantou. A relação com a família, com o trabalho. A forma de encarar a sociedade brasileira, o compromisso com aqueles que eram menos ouvidos e valorizados. Todas essas coisas abriram a possibilidade de a gente vislumbrar uma educação diferente.

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](#)