

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEVI NAUTER DE MIRA

PAULO FREIRE NA “ALDEIA”:

*A construção de políticas e as práticas pedagógicas na
educação de jovens e adultos – EJA*

São Leopoldo

2014

Levi Nauter de Mira

PAULO FREIRE NA “ALDEIA”:
*A construção de políticas e as práticas pedagógicas na
educação de jovens e adultos – EJA*

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientador(a): Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

São Leopoldo

2014

M671p Mira, Levi Nauter de
Paulo Freire na “Aldeia”: a construção de políticas e
as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos
– EJA / Levi Nauter de Mira. – 2014.
101f. : il.; 30 cm.

Dissertação(mestrado) – Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.

"Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck."

1. Educação popular. 2. Ensino supletivo. 3. Prática
pedagógica. 4. Política pública. I. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

Levi Nauter de Mira

PAULO FREIRE NA “ALDEIA”:

*A construção de políticas e as práticas pedagógicas na
educação de jovens e adultos – EJA*

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Danilo Romeu Streck (Orientador) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Osmar Fávero – Universidade Federal Fluminense - UFF

Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Para Lu e Maria Flor, as flores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este não se faz apenas com duas mãos. Ainda que não admitamos, ele é composto por várias mãos, a maioria invisível. Algumas de longe, outras de perto. Como nossa memória é curta, os de perto são mais privilegiados.

Meu sincero, respeitoso e admirado agradecimento ao meu orientador, professor Danilo Streck. Sem a sua serenidade e rigorosidade metódica e teórica não seria possível chegar aonde cheguei. O velho adágio explica: 'água mole em pedra dura...!'

Meu agradecimento também se estende aos componentes da Banca Examinadora: obrigado, professor Osmar Fávero por contribuir na formação de um guri. Graças, professor Telmo Adams, pela amorosidade com que trata a todos, sem pieguices, mas também sem diminuir a rigorosidade necessária ao trabalho acadêmico-científico.

Merecem um viva, alguns professores que tive:

- a) o professor Luis Sommer que sempre propôs ousadia na pesquisa;
- b) a professora Berenice Corsetti que amavelmente mostrou que nem tudo é enrolação;
- c) a professora Luciane Grazziotin, com suas peculiaridades, deu-me vários óculos para olhar o campo empírico.

Não poderia esquecer a turma do Mestrado 2013/1. Também não poderiam ficar de fora as meninas: Loi e Carol. Vocês foram demais!!!

À CAPES/PROEX; sem esse aporte financeiro seria impossível minha chegada ao mestrado.

Obrigado, Lu Mira, minha mulher por se esforçar em entender meus ranços e minhas ausências. Tu és uma dádiva divina.

Filha, eu te amo!

“jamais se deve confundir uma cidade
com o discurso que a descreve”

Ítalo Calvino

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo verificar as políticas públicas, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas em três escolas municipais de Gravataí, no Rio Grande do Sul. A modalidade escolhida foi a educação de jovens e adultos e o projeto CEREJA (Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos) que, durante onze anos, intentou uma diferenciação a partir dos pressupostos freireanos. Nesse exercício também se buscou entender se houve algum tipo de participação popular no processo de implementação dessa modalidade de estudos. Em termos teóricos, junto com Paulo Freire, foram eleitos autores que trabalham com a educação popular, com a educação de jovens e adultos, além de alguns autores cujo trabalho se destaca na área da formação de professores. Metodologicamente foram feitas entrevistas compreensivas, observações participantes e analisaram-se os conteúdos daí advindos. Os resultados apresentam uma densa caracterização do Projeto CEREJA, revelando possibilidades, limites e contradições na implementação de um projeto baseado em pressupostos freireanos.

Palavras-chave: EJA. Formação Continuada. Paulo Freire. Participação. Política Pública.

ABSTRACT

This thesis aims to determine public policy and pedagogical practices developed in three public schools in Gravataí, Rio Grande do Sul. The chosen modality was youth and adult education and the CEREJA (Regional Center of Youth and Adult Education) Project which, for eleven years, intended a differentiation based on Freire's assumptions. It is also sought to be understood if there was some kind of popular participation in the implementation process of this type of studies. In theoretical terms, besides Paulo Freire, authors were elected who work with popular education, the education of youth and adults, and some authors whose work stands out in the area of teacher education. Methodologically, interviews (named comprehensive) were made, participant observations were also made, and a content analysis was performed. The results show a dense characterization of the CEREJA Project, revealing the possibilities, limits and contradictions of a project based on Freirean assumptions.

Keywords: Youth and Adult Education. Paulo Freire. Popular Participation. Public Policy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	13
2.1 Objetivo geral	13
2.2 Objetivos específicos	13
2.3 O Campo Empírico	16
2.4 Campo empírico e metodologia de pesquisa	21
2.4.1 Entrevistas Compreensivas e Observação Participante	22
2.4.2 Nomeando os Sujeitos	26
2.4.3 O Ambiente das Entrevistas	28
2.4.4 O Ambiente das Escolas	29
3 APROXIMAÇÕES AO TEMA DE PESQUISA	32
3.1 Atualidade de Paulo Freire	33
3.2 Contextualizando a EJA	34
3.3 Dissertações e Teses sobre o tema	39
3.4 O CEREJA a partir dos documentos escolares	43
3.5 Categorias escolhidas para o entendimento do CEREJA	46
3.5.1 Política Pública	47
3.5.2 Participação	54
3.5.3 Juvenilização	57
4 PAULO FREIRE NA ALDEIA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES	64
4.1 Coletivos em diálogos	64
4.1.1 Coletivo Gestor	64
4.1.2 Coletivo Diretivo-pedagógico	70
4.1.3 Coletivo Docente	79
4.1.4 Coletivo Discente	85
5 SONHOS POSSÍVEIS.....	88
REFERÊNCIA.....	92
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	99

1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire na "Aldeia" merece, antes de tudo, um esclarecimento. Este trabalho não tem a intenção de trabalhar com a educação indígena sob os pressupostos freireanos. Ainda que essa temática possa ser interessante e até necessária nos meandros acadêmicos, essa dissertação utiliza-se de 'Aldeia' tão somente para se referir aos primórdios do município onde se localiza o campo empírico, como veremos mais adiante.

Desde tenra idade, quando criado numa religião evangélico-fundamentalista, ficava com 'meus botões' a questionar como poderia um Deus, que diziam ser amor, sentir prazer em ver seus filhos arderem no inferno. Imaginava como iria viver o dualismo de 'ou a gente canta pra Deus ou a gente canta pro Diabo'. Enquanto isso, existia um tal Tom Jobim para me confundir. Sim, ele cantava a maravilhosa *Águas de março*, música na qual fala de uma construção e de natureza – o que Deus e o Diabo tinham a ver com isso? Santo Tom Jobim!

Com meu ingresso na faculdade de letras as coisas mudaram. Bastante. Um autor que de imediato me cativou foi João Wanderley Geraldi e seus textos questionadores¹. Finalmente, eu não estava mais só. Muitos outros autores me foram importantes naqueles momentos, dos quais destaco Rubem Alves e Paulo Freire. O primeiro, na minha opinião, como que dizendo 'te liberta, homem'; seus textos eram (e continuam sendo) um bálsamo para mim. Porém, de repente, numa biblioteca pública o segundo 'me ataca'. Agora, com um pouco mais de leituras (de mundo e de palavras), suas palavras pareciam mais certeiras: "combato e luto contra qualquer sistema - social, econômico, político – que me proíba de ser, de perguntar, de discutir, de intervir, de ser um ser humano decente." (FREIRE, 2001, p. 80)

Tomei contato com as obras de Freire de maneira curiosa, considerando que na graduação pouco houve aprofundamento em sua teoria. Li-o muito mais porque gostava do jeito como ele escrevia do que pelo conteúdo pedagógico mesmo. Lembro-me, por exemplo, quando da leitura de *Pedagogia da indignação* que certo trecho me saltou aos olhos:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000, p. 98)

¹Dentre suas obras, cito duas: *O texto na sala de aula*, publicado pela editora Ática. A outra, *Portos de passagem*, publicada pela Martins Fontes.

A partir desse 'espanto' outras leituras foram se somando, e em cada uma delas ia aumentando minha admiração e respeito por esse educador brasileiro. Assim é que hoje lê-lo – um tanto mais academicamente – tem sido um prazer que se mescla com o sério desafio de recriá-lo. Recriação que é proposta sua (FREIRE, 2001, p. 63; 72).

Até tomar conhecimento da obra freireana minhas leituras eram truncadas, sem nenhuma criticidade, nenhum questionamento. Havia discursos de anos internalizados, entranhados em mim. Era “uma espécie assim de demônios e de diabos que interferem na leitura da gente (...) A gente continua lendo mecanicamente o texto e a gente se desloca, o outro pedaço da gente sai de dentro da gente e, de repente, a gente está numa piscina batendo papo...” (FREIRE, 2001, p. 120). Paradoxalmente minha fé parecia andar comigo, mesmo com as dúvidas, apesar dos questionamentos, ainda que com minhas inconformidades.

Num dos componentes curriculares da faculdade tive de planejar e dar uma aula, conforme eu desejasse. Imediatamente pensei nos adultos. E a razão era simples, não conseguia ter uma comunicabilidade eficaz com os adolescentes, tanto os das séries finais do ensino fundamental quanto os do ensino médio. Com os adultos a comunicação fluía melhor. Decidi, então, trabalhar a crônica com os adultos. Fiz uma seleção de autores, fui para a sala de aula e os trabalhos foram relativamente um sucesso. Todavia, o que mais chamava minha atenção eram perguntas do tipo “tá certo isso, professor, ele não tá errado?” - ao questionarem a posição ideológica de um autor. Uma aluna: “mas eu posso dizer isso?”. Além do mais, as minhas respostas causavam estranhamento, eu dizia que não era uma questão de certo ou errado, mas, sim, uma questão de opinião e que, portanto, deveria ser respeitada; e acrescentava que respeitar não era exatamente concordar com o escritor ou escritora que estava sendo lido ou lida. Essa experiência resultou num artigo que se tornou capítulo de um livro².

Desde então a EJA tem sido tema de minhas reflexões.

Trabalhar tendo Paulo Freire como um dos referenciais teóricos significa adentrar num infinito de assuntos os mais diversos. Por essa razão a busca em bancos de dados teve de ser pela temática com a qual me envolvi. No caso dessa dissertação, utilizei os seguintes descritores: educação popular, EJA, participação popular, participação cidadã, participação pública, processos sociais participativos, pedagogia da participação. Embora pareça um número exagerado, é importante destacar que o intento sempre foi buscar o tema da

²A crônica na EJA: instrumento daquilo que se pensa ou se quer dizer, publicado em *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA*, em 2006, pela editora Pallotti.

participação popular o que, por si só, nem sempre se constitui em palavra-chave nas buscas eletrônicas.

Os descritores trazem sobremaneira trabalhos que tratam da *gestão* pública. Meu interesse não é exatamente esse, ainda que por ele perpassasse. Interessa-me compreender como se chegou a ‘eleger’ Paulo Freire como principal referência no município de Gravataí/RS; a partir do que se resolveu que a EJA seria mais participativa; que ou quais pessoas ‘definiram’ que essa educação poderia ser útil a moradores dessa ou daquela região. E quanto aos moradores, qual foi o papel dessa ‘massa humana’? E esse tal papel continua?

São perguntas que me perturbam e que carecem de respostas e, talvez, de mais perguntas. Com este trabalho, busco entender como se chegou à formatação que atualmente se tem na EJA em Gravataí, Rio Grande do Sul. Mais que isso, tenho especial interesse em compreender *se houve* e, tendo havido, *como foi* a participação popular na implementação dessa modalidade de ensino no município, bem como descobrir a formatação do plano de formação continuada dos e das docentes que exerceram suas atividades nos espaços educativos.

Com essa dissertação – de caráter qualitativo – intento clarificar um caminho possível para a investigação, consciente das limitações temporais e, ao mesmo tempo, vislumbrando um aprofundamento tanto quanto possível a fim de contribuir com a pesquisa acerca da educação de jovens e adultos – EJA.

Paulo Freire na "Aldeia" foi um título que desde o início pensei colocar. Ele, no contexto que estamos refletindo, é significativo. Isso, em primeiro lugar, porque aldeia significa um pequeno povoado de indígenas. E, em segundo lugar, por fazer alusão aos inícios do município no qual se localiza meu campo empírico. No entanto, buscando ir além, faço uma analogia com Freire. Gravataí, ou a Aldeia, tem sido o meu lugar de trabalho, de luta, de resistência. Ou seja, há em mim uma gramática, subjazem em mim alguns traços que talvez sejam gravataienses. Nesse sentido, Freire (2004) também gostava de lugares nem tão populares assim: a sombra da mangueira, de observar as folhas das árvores, as flores, as gentes.

Além dessa introdução, por força de normas, denominada capítulo um, teremos mais quatro. O segundo capítulo trata dos aspectos metodológicos. Nele vamos encontrar o objetivo geral e o específico, além de informações importantes para o contexto daquilo que se encaminhará na sequência, tais como o campo empírico e o que nele foi achado. Ainda nesse capítulo uma breve indicação do que foi entendido como entrevista compreensiva e observação participante. Há também o indicativo de como se procurou nomear os sujeitos da

pesquisa, bem como uma ideia do ambiente tanto das entrevistas como da escola. O terceiro capítulo é o da revisão de literatura. Para isso, optei iniciar com a relevância e a atualidade de Paulo Freire. Em seguida busco contextualizar a EJA numa espécie de linha do tempo. Então falo de outros trabalhos que se aproximam da minha temática e com os quais busco ter um diálogo, sobretudo quando analiso os dados produzidos. Nesse mesmo capítulo faço uma reflexão breve sobre os documentos oficiais da escola e fecho-o apontando três caminhos que considero importantes para melhor compreensão do CEREJA - Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos, um projeto que existiu de 2002 até o final do ano letivo de 2013. O capítulo quatro é dedicado à análise dos dados produzidos no campo empírico. Por fim, o último capítulo, denominado Sonhos Possíveis como uma forma de homenagem a Paulo Freire, traz uma tentativa de fechamento de tudo que foi abordado ao longo da Dissertação sem deixar de propor algo para nossa reflexão.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com este capítulo procuro delimitar aquilo que será trabalhado no decorrer da dissertação. Começo explicitando os objetivos gerais e específicos. Na sequência, com o objetivo de facilitar um caminho na hora das entrevistas e até das observações, trago alguns tópicos que serão abordados com os sujeitos da pesquisa - separando-os nos seguintes segmentos: secretaria de educação, docentes, equipe pedagógica e educandos e educandas. Adiante, o campo empírico é apresentado e contextualizado no tempo, bem como a forma de se olhar para o que lá foi achado ou produzido. Faço uma explicação da metodologia utilizada para a inserção nesse campo empírico e, por fim, nomeio os sujeitos e trato do ambiente escolar.

2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral dessa pesquisa é buscar entender, passados três anos da formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Gravataí, como está a prática pedagógica construída sob os pressupostos freireanos. Também há o desejo de compreender se tendo havido mobilização popular para a construção dessa prática, o que dela ainda persiste.

2.2 Objetivos Específicos

Na esteira dessa reflexão outros questionamentos surgem que podem ser classificados como objetivos específicos:

- a) Identificar movimentos de participação popular/cidadã no processo de implementação do CEREJA;
- b) Analisar a percepção das equipes diretivas e pedagógicas, em separado, com relação à modalidade EJA;
- c) Verificar o perfil docente junto às práticas na/com EJA, bem como os vínculos legais de seus trabalhos (se contrato emergencial, se desdobramento³, se nomeação);

³ O desdobramento (também chamado de convocação) funciona assim: o contrato emergencial só ocorre em razão da falta de pessoa efetivo ou em razão de um profissional concursado estar em licença. Já a convocação/desdobramento é dada ao profissional que trabalha em algum turno de 20h; a este é concedida uma convocação para trabalho emergencial não superior a também 20h. em ambos os casos, independentemente de quando iniciam (pode ser no início, na metade ou mais para o final do ano), os contratos e as convocações/desdobramentos encerram-se no último dia do ano (31 de dezembro).

- d) Analisar a percepção de educandos e educandas (ou ex-) quanto à modalidade e quanto à prática pedagógica docente;
- e) Analisar a percepção de participação popular/cidadã tanto dos educandos e educandas quanto dos educadores e educadoras.

Com a finalidade de chegar o mais próximo possível de respostas que dessem conta dessas demandas acima citadas, os objetivos específicos foram transformados em tópicos abaixo anotados.

a) À secretaria de educação e às assessoras (de relações comunitárias e de relações institucionais):

- aspectos que levaram a pensar nesse projeto diferenciado (pedagógicos, sociais etc.);
- a reação e o apoio das autoridades (quem apoiou, quem não apoiou, como e por que);
- aspectos que facilitaram ou dificultaram o processo;
- a assimilação por parte do corpo docente;
- a participação popular nesse projeto.

b) Aos docentes:

- significado de atuar na EJA;
- o que vem à mente quando pensam nos e nas estudantes de EJA;
- como entende e como tem visto a formação continuada aos docentes;
- temas ainda não discutidos que poderiam tornar-se pauta de formações futuras;
- participação no movimento que proporcionou uma educação diferenciada, chamada CEREJA;
- forma como a prática vem mudando em relação a antes e depois da formação continuada;
- como enxerga a participação da comunidade escolar nos movimentos da escola ou POR escola;
- tempo de experiência com a EJA e formação específica para essa atuação;

- no decorrer das aulas, uma ponderação sobre como são estabelecidas relações com temas do cotidiano dos educandos e educandas. Um pouco sobre suas experiências de vida e trabalho?

c) À equipe pedagógica

- pensamento quando se fala em EJA;
- visão ou estereótipo de estudante da EJA;
- tempo de atuação nessa modalidade;
- demandas importantes que o educador ou a educadora deve dar conta junto aos educandos;
- percepção da formação continuada ofertada aos educadores e educadoras;
- razões pelas quais a educação oferecida poderia ser chamada de popular (por quê?);
- recepção docente na implantação do CEREJA;
- a mudança da prática docente;
- atividade que mais chama atenção (formação, sala de aula, atividades extraclasse, etc.);
- como enxerga a participação da comunidade escolar nos movimentos *da* escola ou *pela* escola.

d) Aos educandos e educandas

- comentário sobre a participação nos movimentos de implantação do CEREJA;
- pensamento quando se fala em EJA;
- a percepção da educação popular e suas razões;
- aspectos que facilitaram ou dificultaram o processo de aprendizagem;
- o que for importante ser dito sobre a EJA, os docentes, a proposta pedagógica (elogios, críticas, sugestões, lembranças, etc.).

É, do meu ponto de vista, importante ter em mente que tais tópicos visam a suscitar pormenores nas respostas. Isso, contudo, não significa dizer de antemão que tenha ocorrido o intento. Afinal, as pesquisas na área das humanas têm, entre suas características, esta

peculiaridade de não haver uma resposta pronta ou que da pergunta se possa prever a resposta certa.

2.3 O Campo Empírico

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas da rede municipal de ensino de Gravataí, Rio Grande do Sul. As três escolas compõem o Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos, o CEREJA, do qual mais informações são dadas nesta descrição do campo empírico. Inicialmente estavam previstas e constavam no Projeto de Pesquisa quatro escolas a serem pesquisadas. Após a aprovação na qualificação, no entanto, constatou-se grande dificuldade em se conseguir contato com uma das escolas. As razões para isso ficam mais no terreno do subentendido do que em razões, digamos, mais palpáveis. Não tive nenhum retorno das tentativas que fiz de visitar a escola e de poder conversar com alguém da equipe diretiva e/ou pedagógica. Ademais, soube, através de outros colegas, que os servidores que nela estavam trocavam sistematicamente de escolas. Pareceu-me, contudo, que as temáticas discutidas com os sujeitos das outras escolas que compunham o CEREJA estavam satisfatoriamente contempladas.



Mapa do município de Gravataí junto a municípios limítrofes⁴.

Conforme se observa no mapa acima, o município de Gravataí é uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre que foi fundada em 23 de outubro de 1880 (JACHEMET e BARROSO, 2011). Nela, em 1763, índios missionários chegaram; mais tarde, o número

⁴ Fonte: <<http://planodesaneamento-gravat.ai.blogspot.com.br/>> Acesso em fevereiro de 2015.

chegou a mais de 3000 guaranis. Todos se estabeleceram em Nossa Senhora dos Anjos da Aldeia – o primeiro nome dado à cidade. Souza (2011, p. 57) afirma que os "antigos cronistas" faziam distinção entre os Guarani a partir da localidade dos coletivos: "os Arachanes viviam na região do Lago Guaíba, os Anjos viviam na região de Gravataí e Santo Antônio da Patrulha, os Carijós ocupavam o litoral atlântico em direção a Santa Catarina".

O município possui uma população estimada de 269.022 habitantes⁵ e ganhou certa notoriedade a partir da instalação de uma montadora da General Motors – justamente na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores⁶ no município. A gestão petista foi de 1997 até o dia 15 de outubro de 2011, quando a Câmara de Vereadores entendeu ter havido irregularidades administrativas⁷ e cassou o mandato da então prefeita Rita Sanco.

Carlos Rodrigues Brandão (2006b, p. 30) comenta a respeito das origens do Partido dos Trabalhadores (PT). Em tal texto fica clara a opção pelos menos abastados e uma forte ligação com o que conhecemos de educação popular.

Com a finalidade de melhor olharmos Gravataí será interessante lembrarmos-nos da experiência petista no governo municipal de Porto Alegre (1989 – 2004). Foi nesse período que, liderado pelo PT, ocorreu uma coalizão com outros partidos de esquerda e, a partir de 1993, o delineamento do projeto conhecido como Escola Cidadã (Guzzo, 2004). Há uma vasta obra que registra a iniciativa na qual um dos suleadores (Adams, 2010) teóricos foi o educador Paulo Freire⁸. A Escola Cidadã assumiu claramente a educação popular, ancorada na democracia, na participação popular, objetivando a autonomia do cidadão. Para isso foram organizados momentos nos quais a comunidade escolar participava opinando e ajudando a construir essa nova perspectiva da educação. Os pormenores dessa experiência não são nosso foco, pois, além de eles estarem referenciados em obras específicas, esta dissertação se debruça sobre outro objeto. Notemos, porém, algumas similitudes.

Gravataí seguiu caminho parecido ao de Porto Alegre, sem negar, contudo, sua especificidade. Foi a partir da gestão petista, 1997, que o município passou a assumir

⁵Conforme informa o IBGE:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430920&search=rio-grande-do-sul|gravatai>>
Acesso em 14-02-14

⁶Inauguração em 20 de julho de 2000. A menção aqui, no entanto, tem importância na medida em que – em nível estadual – o governador do PT, Olívio Dutra, foi tremendamente criticado e levou a pecha de ter mandado a Ford embora (quando a verdade era outra: a multinacional não queria cumprir acordos). A seguir o link que nos dá uma noção dessa questão: <<http://www.sul21.com.br/jornal/o-caso-ford-um-desagravo-a-o-dutra/>>. Gravataí 'entra em cena' em meio às desconfianças sobre um partido dito de esquerda e que parecia, portanto, haver uma contradição entre o município e o estado.

⁷<<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2011/10/camara-de-gravatai-vota-hoje-cassacao-da-prefeita-rita-sanco-3525720.html>>

⁸Algumas dessas obras são: AZEVEDO (2000a), AZEVEDO et al (2000b), SILVA (1999).

claramente (indicados na Referências como GRAVATAÍ) que visava à educação popular – à semelhança de Porto Alegre. As semelhanças não param aí. Com pequenas variações, ambas as cidades promoveram eventos locais mobilizando suas comunidades em torno da importância de uma escola pública popular e com qualidade.

O primeiro congresso municipal de educação em Porto Alegre ocorreu em 1995; em Gravataí, 1998. Nos dois municípios houve uma reestruturação que culminou com eleições para as direções das escolas municipais, bem como com a concepção de conselhos escolares (tendo funções consultivas e deliberativas). Nesse período, seguindo o exemplo de Porto Alegre, houve a criação dos regimentos escolares nas aproximadamente 66 (sessenta e seis) escolas da rede pública municipal. Os documentos de Gravataí registram o apoio de técnicos da Secretaria Municipal de Educação – SMED, de Porto Alegre, que desenvolveram oficinas pedagógicas por áreas do conhecimento e temas transversais (Gravataí, 1999c, p. 9-15).

O município onde se localiza o campo empírico estruturou, a partir de 1999, uma política pública que chamou de *Programa de Formação Continuada* (Gravataí, 1999d, p. 5). Em meio às preparações para o 1º Congresso Municipal de Educação, ocorreram uma série de seminários com o objetivo de dar, por assim se dizer, 'a linha política' que, começando naquele momento, iria orientar os fazeres na direção de uma educação popular. Assim, no chamado Eixo Temático I, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, abordaram, respectivamente, a educação popular e a identidade social. O Eixo Temático II contou com a participação de Celso Vasconcellos que abordou a vida na escola. O último Eixo, III, cujo tema era a aprendizagem e a construção do conhecimento, contou com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com a SMED/Porto Alegre. Na esteira político-ideológica oito conferências mobilizaram aproximadamente 1600 (mil e seiscentas) pessoas durante dois dias, manhã e tarde. Diversos temas ligados à educação foram refletidos por Carlos Rodrigues Brandão, Pablo Gentili, Anfonso Celso Scocuglia, Gaudêncio Frigotto, Emílio Moriguchi, Balduino Andreola e Edilson Nabarro.

Iniciava-se um novo século e com ele vinham os egressos do Movimento de Alfabetização e Integração Social (MAIS) carecendo continuar seus estudos em local adequado, com educadores e educadoras cientes da realidade e das particularidades envolvidas na educação de jovens e adultos. O ano de 2003 foi movimentado. As escolas municipais tiveram a incumbência de reunir seus segmentos escolares (pais/mães; alunos/alunas; funcionários/funcionárias; professores/professoras) e, tendo em mãos os Anais do 1º Congresso Municipal de Educação de Gravataí, sugerir alterações, modificações, bem como a inclusão de temáticas (chamadas de teses) para o 2º Congresso. Em todo o município

as equipes pedagógicas se articularam em datas e momentos para tais reflexões. Estas deveriam estar devidamente sistematizadas e digitadas para a entrega impreterível em novembro daquele ano. Assim foi que nos dias 5 e 6 de dezembro ocorreu o 2º Congresso Municipal de Educação com o tema geral “Educação: um projeto para a cidade” (Gravataí, 2003).

Outros eventos deram continuidade à mobilização pela educação popular. Em 2005 houve mais uma similaridade com Porto Alegre, Gravataí preparou o 1º Encontro Internacional de Educação. Dois anos depois veio o 2º Encontro. À época do primeiro, Porto Alegre já havia realizado pelo menos sete eventos internacionais parecidos (AZEVEDO et al, 2000b). Em 2007 ocorreu o 3º Congresso Municipal de Educação de Gravataí que discutiu a qualidade na educação no mesmo ano em que criou um Sistema Municipal de Ensino. A estimativa de participantes feita pelo governo municipal foi de mais de 700 (setecentas) pessoas (Gravataí, 2007, p. 4, 5).

Percebida a necessidade de uma “proposta pedagógica voltada para jovens e adultos” (Gravataí, 2004, p. 14), em 1999 aconteceu o I Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Gravataí. Nessa oportunidade duas conferências, proferidas pelos professores Antônio Fernando Gouvêa, da USP, e Sitamara Gonçalves, da UFRGS (Gravataí, 1999c, p. 15), motivaram educadores e educadoras a tentar mudar o olhar dirigido às pessoas adultas. Nesse momento foi que se lançou o MAIS – citado há pouco. Em um semestre foram alfabetizadas 80 (oitenta) pessoas cujas idades iam dos 15 a mais de 80 anos (Gravataí, 2004, p. 8). O projeto MAIS ia avançando, isto é, alfabetizando com o foco na leitura e na escrita objetivando a integração social. Ao longo da vigência desse projeto, o município contou com “educadores comunitários, juntamente com as parcerias dos sindicatos, associações, agremiações, ONGs, organizações governamentais e igrejas...” (Gravataí, 2004, p. 14).

De repente, ou nem tão de repente assim, o município estava diante de um outro desafio: o que fazer com aqueles e aquelas que agora eram ex-analfabetos e ex-analfabetas, ou, no dizer de Moll (2005, p. 11), “sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processos de alfabetização”?

Enquanto as escolas se mobilizavam para dar conta das demandas normais de seus cotidianos e preparavam o material solicitado pela mantenedora, a SMED, “em comunhão com os novos ventos que sopram do Planalto” (Gravataí, 2004, p. 9), lança a campanha *Gravataí 100% Alfabetizada*.

Justamente nesse momento, em 2002 (Godinho, 2007, p. 30), é criado o Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos, o CEREJA, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB-9394/96, que, no seu artigo 37, registra:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, 1996, p. 15).

Com a implementação do CEREJA, o município poderia, assim, garantir acesso ao ensino fundamental para jovens e adultos – a partir dos 15 anos de idade. Na publicação da SMED que registra o início do projeto consta que este “já contempla a possibilidade de desenvolvimento local onde a conquista da qualidade de vida seja atingível, aliando trabalho, estudo e renda, sempre em uma perspectiva da economia solidária” (Gravataí, 2004, p. 9).

O município possui nove escolas de educação de jovens e adultos. Dessas, entretanto, apenas quatro compõem o CEREJA. Dentre as razões possíveis de se apontar estão a demanda por vagas, a chamada vulnerabilidade social e os índices de empregos não formais. Leirias (2012, p. 18) destaca como diferencial nessas quatro escolas o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que propõe “articular o mundo da vida ao mundo do trabalho”. A própria prefeitura destaca como diferencial no CEREJA a ideia de se trabalhar conteúdos pedagógicos, pela via da educação popular, com vistas à geração de trabalho e renda (Gravataí, 2004). Na prática, educandos e educandas tinham aula de segunda à quinta-feira; nas sextas-feiras havia um trabalho com o Instituto Integrar cujo intento era a geração de trabalho e renda. Enquanto o corpo discente aprendia algum ofício que gerasse rentabilidade, educadores e educadoras participavam, no mesmo dia, da formação continuada – ministrada pela equipe pedagógica de cada uma das quatro escolas.

Aprofundando um pouco mais o olhar sobre o CEREJA, é preciso que falemos do seu início. Sua nomenclatura, como descrita na página anterior, reflete uma realidade que posteriormente se desfez. Ou seja, inicialmente o projeto foi pensado para que funcionasse como um centro e a ele viessem alunos de bairros próximos, trazidos por veículos públicos. Godinho (2007), em trabalho que analisa um CEREJA, traz informações que interessam nesse

tema: “este projeto vincula a Escola Centro a outras instituições da comunidade, tais como igrejas, associações, bibliotecas comunitárias, telecentro, entre outras, para realização de oficinas culturais, pedagógicas e programas de geração de trabalho e renda” (GODINHO, 2007, p. 26). O CEREJA José Linck tornou-se, assim, uma escola-centro que atendia alunos da própria comunidade (Loteamento da Lagoa) e das comunidades Sagrada Família e Xará (Godinho, 2007, p. 27). Em 2004 houve a inauguração do CEREJA Osório Ramos Correa, para absorver educandos e educandas da Vila São Jerônimo (Godinho, 2007). Enquanto fazia a observação participante e conversava com alguns educandos e educandas, descobri que, posteriormente, a comunidade do bairro Nova Conquista e Santa Madalena por pouco tempo esteve vinculada à escola-centro. Isso porque, em 2005, a EMEF⁹ Nova Conquista passou a ser um CEREJA cujo funcionamento inicial foi de turmas de alfabetização e pós-alfabetização – com a inserção de outras etapas ao longo dos semestres.

Etapas, aliás, era o nome dado no lugar de série. O conjunto de etapas, portanto, era assim distribuído: Etapa I (correspondia às 1^a, 2^a e 3^a séries); Etapa II (correspondia às 4^a e 5^a séries); Etapa III (corresponde à 6^a série); Etapa IV (corresponde à 7^a série); Etapa V (correspondia à 8^a série); e Etapa VI (corresponde à 9^a série). É importante destacar outro diferencial relativo aos CEREJAS: a organização curricular era planejada a partir de projetos educacionais, de maneira semestral. A cada início de semestre, equipe diretiva, pedagógica, discente, docente e os pais (dos menores de idade) reuniam-se a fim de discutirem um projeto sobre o qual incidiria todo o planejamento dos meses seguintes.

2.4 Campo empírico e metodologia de pesquisa

Para a interpretação dos dados produzidos utilizar-me-ei da análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Tal metodologia, no que concerne especificamente à educação, foi articulada por Triviños (1987); para as ciências sociais como um todo a articulação está em Gomes (2013) – a que também recorrerei. A entrevista compreensiva vista sob a análise de conteúdos, nos permite “voltar todas as vezes que desejarmos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160) e rever o que está dito. Para além disso, esse modo de analisar dados é interessante na medida que podemos ir “por trás dos conteúdos manifestos”, ou seja, “além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2013, p. 84). Exatamente por esse caminho é que vai Triviños (1987, p. 162) ao chamar esse desvendamento de *conteúdo latente*, com o qual podemos descortinar ideologias, cosmovisões, tendências, intenções, entre eventuais outras

⁹ Escola Municipal de Ensino Fundamental

possibilidades que caracterizam o trabalho de análise de fenômenos sociais. Gomes (2013, 86) apresenta outras pistas que nos podem auxiliar: “jogos de palavras, chistes, lapsos e silêncios”. Um alerta importante feito por ambos os autores diz respeito ao cuidado que devemos ter quanto à temporalidade histórica daquilo que está em análise, isto é, *em que circunstância e quando* foi dito.

Tratando ainda das entrevistas, solicitei aos sujeitos que falassem livremente sobre os itens elencados no tópico 2.2 que trata dos *Objetivos específicos da pesquisa*, preservando-se o anonimato das pessoas como mandam os princípios éticos - e conforme explicação mais detalhada no item *Nomeando os sujeitos*, logo abaixo (item 2.4.2).

2.4.1 Entrevistas Compreensivas e Observação Participante

A *observação participante* foi a forma mais adequada para me inserir no campo empírico (Angrosino, 2009; Whyte, 1971, Minayo, 2013). Essa metodologia é a que permite ao pesquisador recolher no campo empírico “informações e materiais que servirão de objecto de uma elaboração teórica posterior” (FINO, 2003, p. 107). Outra característica importante é a sua inserção no campo da pesquisa qualitativa (FINO, 2003) – a que se propõe ser este trabalho. Minayo (2013, p. 70-71) aponta que a observação participante "consegue compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador com questionários [...] e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados".

Angrosino (2009) traz-nos importante contribuição por tecnicamente nos deixar a par dos principais mecanismos da observação participante. Faz também um atrelamento com a etnografia, um termo defendido como mais atualizado na obra. De qualquer modo, essa dissertação não tem a pretensão de esgotar o tema da observação participante; primeiro, porque não é aqui o lugar adequado para que nesse tema se faça uma exaustiva pesquisa e, segundo, porque seria frustrante saber, de antemão, da impossibilidade de esgotar o assunto frente à produção que do tema se pratica nas ciências humanas e, no caso desta pesquisa, o pouco tempo para uma imersão que seria adequada.

Resta-nos, portanto, trazer aquilo que nas análises servirá de base para as reflexões sobre o campo empírico. É a partir da etnografia que se pode descrever um povo. E nesse campo está a observação participante que, em síntese, visa a "um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo" (ANGROSINO, 2009, p. 16). O

êxito dessa modalidade está na capacidade do observador em inteirar-se com seus informantes. Tal como na educação popular, o observador não é neutro, mas deve ser subjetivamente um daqueles a quem observa (Angrosino, 2009, p. 21). Mais de uma vez Angrosino reforça a importância da interação observador/observado.

Em se tratando de observação participante, não poderia ficar de fora a obra de Whyte (1971) cujas observações de aproximadamente um ano no que chamou de Cornerville podem nos servir de espelho para percorrermos caminho parecido; também pode ser um indicativo para criarmos um caminho próprio. Caminho defendido e incentivado efusivamente por Kaufmann (2013).

A escolha da *entrevista compreensiva* não foi aleatória nem por sorteio. Foi pensada como uma ferramenta que fosse efetiva ao que se propunha (ouvir as pessoas) e que mais dirimisse a aumentar o trabalho pós-entrevista - transcrição de páginas e páginas de falas que em algum ponto vão saturando.

Em última análise, a entrevista compreensiva equivale à entrevista semi-estruturada. O principal diferencial talvez seja muito mais o que Kaufmann (2013) vai nos levando a pensar enquanto conceitua que "o conhecimento comum não é um não conhecimento, ao contrário, ele esconde tesouros" (KAUFMANN, 2013, p. 44), pode ser um exemplo. O autor diz mais: "não existe pesquisa sem leituras. Pois nenhum tema é radicalmente novo, e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área (KAUFMANN, 2013, p. 63)". Em outras páginas dessa dissertação vão aparecer ideias assim, digamos, de preservação da memória - a consciência de que pessoas antes de nós produziram conhecimento. A entrevista compreensiva também se caracteriza por romper com a hierarquia e propor uma conversa entre dois indivíduos iguais (com um deles, porém, objetivando ouvir algo que possa estar para além da conversa). Isso explica a sugestão do autor para a retomada de uma questão que tenha tido resposta divergente ou contraditória. O entrevistador compreensivo precisa ser acolhedor e estar atendo sobremaneira nas respostas do(s) e da(s) entrevistados(as). Contudo, não poderá ter medo dos silêncios. Estes só devem chamar nossa atenção se "provocam mal-estar" (KAUFMANN, 2013, p. 83).

Ao tratar do que chamou *efeitos de verdade*, Kaufmann alerta que nem sempre somos nós mesmos, assim sem máscaras. Em meio à entrevista compreensiva ou em meio à observação participante é como se tivéssemos previamente assinado um termo de que tudo o que nos está sendo falado é verdade. O autor discorda e assegura:

Quando o empregado fala com seu patrão, ele deixa de ser ele mesmo tanto quanto numa situação de entrevista, ele é diferente, marcado por seu papel de empregado, seus propósitos estando conformados a este papel. Num primeiro momento, a entrevista é um papel como qualquer outro, que põe em cena a pessoa sob um ângulo particular. Na medida em que o informante ultrapassa este estágio e se envolve pessoalmente, ele se libera justamente dos contextos particulares em que sua identidade está sujeita a apenas um aspecto, e fala mais profundamente de si mesmo [...] ...a descontinuidade das perguntas permite respostas astutas... (KAUFMANN, 2013, p. 110-111)

Nadir Zago, ao buscar caracterizar a entrevista compreensiva - seu principal instrumento de recurso de trabalho -, critica quem chama essa modalidade de entrevista de semidiretiva, semi-estruturada. A autora defende que a entrevista compreensiva permite

A construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. (ZAGO, 2003, p. 295)

Mais adiante, Zago (2003, p. 296) afirma que o que "interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre". Este é o princípio básico dessa metodologia de entrevista. O desafio, pois, nesta dissertação será demonstrar a riqueza dos depoimentos que recolhi e das observações de que participei.

Munido do gravador coube a mim ouvir os sujeitos com atenção, anotando o máximo daquilo que foi possível entender e indispensável para melhor compreensão da sua gramática, das suas recriações de mundo. Dessa forma, não coisificando o entrevistado, mas respeitando-o como alguém que precisa pronunciar suas palavras e assim “lançar mundos no mundo”¹⁰ é que me propus trilhar o caminho dessa pesquisa.

As entrevistas transcorreram dentro da normalidade. Aquelas e aqueles com as/os quais combinei de conversarmos compareceram nos lugares previamente combinados. Fui bem recebido por todas as pessoas com as quais conversei. É preciso dizer, no entanto, da minha surpresa (e profundo respeito) em relação ao tempo de 'negociação' para se chegar ao momento da entrevista. Em meio às negociações ficou evidente um determinado medo ou receio de serem identificados e de, de repente, sofrerem algum tipo de represália. Creio que os pesquisadores precisam compreender esse processo nas suas pesquisas de campo. O que ocorreu comigo pode ser mais fortemente possível numa escola particular, por exemplo, na qual a história da instituição não raro precisa ser preservada. Isso não significa, absolutamente, que à escola pública pouco importa a preservação; ao contrário, porém, o

¹⁰Trecho da poesia escrita e musicada por Caetano Veloso, denominada *Livros*. Penso que essa poesia me remete ao *inédito-viável* freireano, ou seja, aquilo que ainda não é, mas poderá vir a ser.

servidor ou servidora pública goza de um pouco mais de autonomia – essencialmente se pensarmos nos trâmites que antecederiam, por exemplo, uma eventual demissão ou exoneração. Assim, na instituição particular de ensino não há garantia da estabilidade a nenhum dos coletivos, sobretudo no docente de que trata essa dissertação.

Houve servidores com os quais tive de negociar mais de uma vez a entrevista. Embaraço muito menor foi encontrado ao longo das observações participantes. Nestas, eu era apenas, por assim dizermos, mais um em meio aos colegas que participavam das formações. Se bem que, se pensarmos um pouco mais, sendo perspicazes vamos notar que quando tomamos ciência de que nossas reuniões estão sendo gravadas e/ou filmadas geralmente tomamos mais cuidado com o que falamos e com nossas posturas (Kaufmann, 2013). Mas, é importante o registro, tais observações não foram capazes de trazer novidades à análise dos dados produzidos. De modo geral, os momentos de formação giraram em torno de temas cotidianos da sala de aula, com algumas exceções que, mais adiante analisaremos. A frequência de educandos e educandas, a participação destes em sala de aula - os temas como que giravam em torno dessa temática. Quando eram trabalhados textos mais teóricos, mais acadêmicos o ambiente parecia turvar-se. Alguns educadores e educadoras apreciavam esse momento, mas não se constituía maioria.

Tanto no momento das entrevistas, que aqui metodologicamente as chamo de compreensivas, quanto no das observações participantes, um lembrete feito por Kaufmann (2013) veio à tona. O autor defende, e isso está registrado quando caracterizei a entrevista compreensiva, que os entrevistados e as entrevistadas como que se tornam outras pessoas. Há nesses momentos uma espécie de teatro, um jogo, uma encenação e, contudo, não significa que a entrevista ou a observação fique comprometida em razão disso. Parece ser, portanto, uma atitude meramente humana.

2.4.2 Nomeando os Sujeitos

No nível do subentendido, a mim ficou claro que o anonimato é relevante aos sujeitos que me concederam entrevista. Afinal, como está dito em linhas anteriores, os acertos para as suas falas não foram fáceis. Não que devessem ter sido. O Projeto CEREJA não saiu do papel de forma barata, fica perceptível nas entrelinhas. Não se muda um jeito de pensar num piscar de olhos; há que se ter investimento e, no caso que estamos tratando, tal investida foi em termos ideológicos, em termos de repensar a educação que se vinha praticando até então.

Dito isso, considero importante que as falas sejam aqui expressas com as devidas densidades percebidas. Tão importante quanto, contudo, é a forma como optei por preservar o anonimato. Aqueles e aquelas que se dispuseram falar não terão os nomes revelados, tampouco serão substituídos por nomes fictícios. Tal opção tem a ver com o pouco número de escolas pesquisadas e com um possível rompimento do famigerado anonimato num processo de dedução. A partir desse entendimento referir-me-ei: a educandos e educandas como coletivo discente; aos educadores e educadoras chamarei de coletivo docente; às diretoras, às supervisoras e orientadoras darei o nome de coletivo diretivo-pedagógico; por fim, aos que estavam na SMED dar-lhes-ei o nome coletivo gestor. Desse modo posso contemplar a todos e, ao mesmo tempo, preservá-los.

Necessário é, no entanto, ampliar um pouco mais a visão a respeito desses sujeitos. Começo pela razão de ser, de existir uma escola - os educandos e as educandas, ou coletivo discente. Estes são tão variados que se torna difícil pormenorizá-los. Todavia a faixa etária varia dos 15 aos 70 anos de idade. À frente, quando tratarmos do tema da juvenilização (item 3.4.3) será possível verificar o quanto as idades estão se tornando díspares, ou seja, adolescentes e jovens estão cada vez mais sendo a maioria, comparativamente aos adultos. Os reflexos são vistos em outras frentes. Por exemplo, atualmente são raros os adolescentes que trabalham. Porquanto frequentam as aulas muito mais por uma imposição dita superior, podendo ser o pai, a mãe, ou outro responsável legal e até mesmo o Conselho Tutelar, do que por iniciativa própria. Entre os chamados adultos também há uma diversidade de razões pelas quais acabam retomando seus estudos ou dando início a eles. Alguns, vindos do interior do estado, jamais haviam tido a oportunidade de estudar em razão dos trabalhos na lavoura. Outros concluíram apenas as séries iniciais do ensino fundamental e tiveram de ingressar no mercado de trabalho - ou porque constituíram família ou porque tiveram de ajudar no aumento dos rendimentos financeiros familiares. Ainda há aqueles que, aposentados,

desejavam aprimorar os conhecimentos para leitura; enquanto outros queriam simplesmente ler e poder decidir a qual destino seguir ao pegar um ônibus. Do coletivo discente se pode dizer pouco porque pouco falam; consideram-se tímidos. Uma conversa com educadores que trabalham na secretaria, entretanto, mostra, entre outras coisas, que muitos dos discentes dos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental (1ª e 2ª séries) possuem um alto índice de reprovação que se estendeu ao longo da vida. Uma explicação pode estar atrelada à crônica utilização de psicotrópicos.

O coletivo docente também é bastante diversificado no CEREJA. Primeiro, porque nem todos e todas estão lotados em seus postos de trabalho; ao contrário, estão sob o regime de convocação para trabalho emergencial, o que significa que seu compromisso com o projeto vai de março a dezembro sem a garantia de continuidade no ano seguinte. Segundo, porque as razões para estarem à noite também mudam de docente a docente. Uns estão aposentados e se dão o que chamam de luxo trabalhar à noite por considerarem a clientela mais *light*. Todavia, a maioria está no noturno como forma de aumentar a renda, uma característica também de outros lugares (Soares, 2001). Os sujeitos docentes que fizeram parte dessa pesquisa são majoritariamente do sexo feminino. Das três escolas, apenas em uma havia um docente do sexo masculino. O tempo de serviço desse grupo variava de dez a trinta anos de experiência no magistério público municipal. Há que se notar (e no capítulo 4 isso ficará mais claro) que os que estão no CEREJA defendem que gostam de ali estar. Duas das escolas possuíam a modalidade EJA normal, por assim dizermos; quando da implantação do Projeto CEREJA alguns desses professores resolveram 'se adaptar' ao novo desafio. As formações desses profissionais seguem de acordo com o que ministram em suas áreas do conhecimento. No penúltimo parágrafo de *O campo empírico* (item 2.3) destaquei a equivalência entre as etapas existentes no CEREJA e as séries do ensino fundamental. Atrelada a isso está a formação mínima exigida para a atuação docente, isto é: para as Etapas I, II, III e IV (equivalentes à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) o docente poderia ser licenciado em pedagogia, com habilitação para as séries iniciais, mas também o ou a profissional poderia ser um ou uma normalista. Se o ou a docente desejasse trabalhar da Etapa V até a VIII deveria ter a seguinte formação (licenciatura plena): matemática, química ou física (para atuar na área de ciências e matemática); português (a fim de atuar na área de linguagem que, mesmo precariamente, envolvia uma língua estrangeira); história, geografia, sociologia ou filosofia (para atuar na área sócio-histórica); arte, educação física (que atuasse com a área de corpo e expressão) - obedecendo-se à sugestão da SMED (Gravataí, 2004, p. 28). Todos os sujeitos entrevistados, portanto, possuíam uma formação que, em tese, dava conta das demandas de sala de aula.

Absolutamente feminino era o coletivo diretivo-pedagógico. Formado pelas equipes diretiva (direção e vice-direção) e pedagógica (orientação e supervisão), o coletivo possuía um diferencial que vale destacar. A equipe pedagógica tinha uma profunda ligação com o CEREJA. Em geral, ali estavam as pessoas que mais defendiam o Projeto CEREJA. As formações da mantenedora eram majoritariamente dirigidas às equipes diretivas. Embora atuassem diurnamente em outras escolas, à noite, diziam elas, era o melhor do dia. Podiam estar cansadas durante o dia. O CEREJA parecia exercer um efeito calmante nelas. Aparentemente porque o diálogo entre o pedagógico e os e as educadoras fluía melhor. Em contrapartida, a equipe diretiva parecia não ter a mesma sorte. No geral, o CEREJA significava apenas o terceiro turno de trabalho. Se ao longo de um dia houvesse muitos contratempos, torcia-se para que a noite fosse efetivamente mais *light* - o que nem sempre era fato. A formação desse coletivo girava em torno da pedagogia (séries iniciais, orientação, supervisão), em que pese ter havido educadores-diretores com formação em letras. As idades delas? De 30 a 50 anos, em média.

O grupo de servidores e servidoras que atuava na SMED e que, logo, constitua-se no coletivo gestor era, sem exceção, formado por pessoas politicamente indicadas. Eram servidores públicos que recebiam o que chamamos de função gratificada para exercer alguma função específica no lugar ao qual estavam atrelados. Havia servidor ou servidora que atuava no que se chamava, à época, Assessoria de Relações Institucionais; outro ou outra trabalhava na de Relações Comunitárias; também aqueles e aquelas que atuavam na Assessoria Pedagógica, bem como os e as que respondiam pela pasta mesmo, isto é, a SMED. Com exceção de uma pessoa formada em letras, as demais eram licenciadas em pedagogia. Nesse coletivo, mais que a formação intelectual de cada um, sobressaía a formação política, o forte engajamento com a visão de esquerda e uma ligação não menos forte - mas nem sempre oficializada - com o Partido dos Trabalhadores. As idades variavam na mesma proporção do coletivo diretivo-pedagógico.

2.4.3 O Ambiente das Entrevistas

As reflexões aqui também abrangem a observação participante - talvez mais esta do que as entrevistas em si. Ora, o entrevistador é um sujeito não neutro, ainda que queira se portar como se neutro fosse. Isso significa dizer que concomitante à entrevista há, de soslaio, uma discreta observação do ambiente, dos arredores, do entorno. Nesse sentido, nem todas as entrevistas foram marcadas em lugares adequados, onde possíveis elementos de distração

ficassem longe. Os coletivos docente e diretivo-pedagógico podem servir de exemplos. Uma das entrevistas foi marcada dentro de uma sala de aula cujas cadeiras comportavam perfeitamente crianças da pré-escola. Havia ali, portanto, em alguns momentos, um sério desconforto. No entanto, dada a falta de tempo e as dificuldades até então encontradas para se marcar a conversa, era melhor suportar a falta de conforto do que perder uma contribuição valiosa. Noutro encontro, fui atendido enquanto também eram atendidos aqueles educandos e educandas que chegavam fora do horário para assistir às aulas. Ocorria que, em meio a uma fala importante/interessante, se interrompia para autorizar a entrada discente em sala de aula; retomar o tema que outrora estava, digamos, 'engrenado' nem sempre era fácil. Noutro ambiente provavelmente a fruição fosse melhor e a entrevista mais compreensiva.

De outra parte, a observação participante, nesses casos, fica privilegiada. Numa determinada entrevista um cachorro adentrou a sala. Um pequeno alvoroço e o bicho foi enxotado. Noutro ambiente, a entrevista transcorria com uma determinada entonação de voz. Não demorou muito, ouvi um "que é que tu quer?" - num tom ríspido. Era um educando da EJA que estava atrasado. Evidenciar esses pequenos acontecimentos que vão truncando uma entrevista talvez não agrade muito, mas, como diria Barthes (1978, p. 8), significa. É significativo que se opte por um lugar não neutro a fim de falar de uma educação igualmente não neutra. É possível que por trás dessa atitude esteja a intenção da denúncia, de deixar alguns desconfortos evidentes.

2.4.4 O ambiente das escolas

O objetivo deste tópico é refletir, a partir das observações feitas *in loco*, sobre o ambiente escolar, as questões mais estéticas e de infraestrutura dos terrenos sobre os quais as escolas pesquisadas estão. Em relação aos terrenos, obviamente nada se pode fazer; afinal, eles são patrimônios do município. Parece possível, no entanto, que as salas de aula, a biblioteca, as áreas de convívio social tenham um cuidado maior. Ao longo de 2013, em uma das escolas participantes dessa pesquisa, pude experienciar, guardadas as devidas proporções, brevemente o que Whyte (1971) densamente relatou em sua obra: a normalização de situações violentas, de desmandos e de pequenos atos infracionários. Em conversas com educandos e educandas ouvia muito das queixas e gratidões pela escola que os acolhia. Havia um educando que de quando em quando se aproximava de mim para, no dizer dele, 'ter um psicológico' – o que equivalia dizer 'bater um papo'. Ele sempre me perguntava 'por que a escola não disponibilizava uma mesa de fla-flu, ou uma mesa de sinuca/bilhar'. Eu sugeriria que

ele conversasse com a direção. Segundo ele, não adiantava; a direção só daria uma bola de futebol para ser usada na quadra. Provavelmente, arriscaria dizer, porque, além de material caro, a escola passaria a ser furtada no final de semana. Aliás, esse era um fato recorrente nessa escola. Certa vez foi roubado o *notebook* da secretaria da escola; e não se chegou a quem fez isso.

Das três escolas pesquisadas, duas possuíam um ambiente pouco acolhedor. Em geral os governos são ágeis e criativos em criar slogans para suas administrações. Ocorre que muitas vezes eles não se coadunam com a prática. Mas, ao contrário, desdizem o discurso marqueteiro. Trago dois exemplos que me ocorrem com o município de Gravataí, pensando-os na relação com as escolas que ofertavam o CEREJA. O primeiro deles tem a ver com o conceito de cidade educadora, muito bem traduzido e refletido no trabalho de Wink (2011). Na época em que a secretaria de educação do município pensou a respeito havia um slogan que se espalhava em *outdoors*: "Gravataí, a cidade que se educa". Tempos depois alguém pensou numa parceria com o Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade, o PGQP; houve formação específica visando ao aprimoramento dos serviços públicos para todas as secretarias municipais. Não demorou muito para que novos *outdoors* expressassem o que poucos enxergavam: "Gravataí, a cidade da qualidade"¹¹.

Os dois exemplos relatados de estratégia para a propaganda do município não refletiam a realidade dos CEREJAs. Ainda hoje as escolas sofrem com a infraestrutura. Os terrenos são íngremes e oferecem pouca acessibilidade. Em dias de chuva alguns alagamentos são quase inevitáveis. Além disso, há um problema estético, com 'puxadinhos' feitos para proteger educandos e educandas da chuva e de tempos mais frios (Foto nº 1). Os espaços não são convidativos; há poucos bancos pelo pátio, assim como ornamentos do tipo jardim. O cercamento é precário e pouco garante segurança (Foto nº 2).

¹¹ Exemplo da logomarca da campanha: <http://to.plugin.com.br/escola-roberta/gravatai.htm>



Foto nº 1: EMEF Prefeito José Linck¹².



Foto nº 2: EMEF Nova Conquista¹³.

¹² FONTE DA IMAGEM:
<https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Municipal+de+Ensino+Fundamental+Pref+Jos%C3%A9+Linck/@-29.9392763,-50.9551789,3a,52.5y,315.11h,79.26t/data=!3m4!1e1!3m2!1sp_AMkZRS8jYJtkg5KYWEMg!2e0!4m2!3m1!1s0x0:0x1d7e8fb67f2b538a!6m1!1e1> Acesso em 23-12-14.

¹³ FONTE DA IMAGEM: <<https://www.google.com.br/maps/@-29.9293369,-50.9699254,3a,75y,312.14h,68.75t/data=!3m4!1e1!3m2!1sLytLemSI4YecrD2zS3oA!2e0!6m1!1e1>> Acesso em 23-12-14.

3 APROXIMAÇÕES AO TEMA DE PESQUISA

A educação é um campo de disputas. Porque crivada de interesses, é política e, como tal, exige que reflitamos sobre o tipo de educação a ser seguido e não permite que busquemos uma pretensa, mas inexistente, neutralidade. É necessário definirmo-nos a fim de clarificar onde emitimos nossa voz. Este projeto de pesquisa ancora-se na educação popular. Em sua concepção atual teve seus inícios por volta dos anos 1960 (Brandão, 1986 e 2013b) e prossegue até nossos dias. Por isso acompanha “o movimento da sociedade” (STRECK, 2013b, p. 356) em busca de novas possibilidades de realização. Ao refletirem sobre a educação popular, Lima e Moreira (2011, p. 18) caracterizam-na como aquela que nega “a neutralidade da educação” e garante “a politização no processo de aprendizagem e produção do conhecimento”. E vão além, dizendo que ela “assegura uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos” (LIMA, MOREIRA, 2011, p. 18). Brandão (2013b, p. 11) a chama de “viva, ativa, presente, multiforme” – o que é ótimo se pensarmos que essa perspectiva aumenta nossas possibilidades. E diz mais: “ela é uma vocação da educação que, em seu todo e em suas múltiplas experiências do passado e do presente, resiste a uma tal colonização” (BRANDÃO, 2013b, p. 12). Essa é uma das razões pelas quais se pode falar em *pedagogias* e não somente *pedagogia*. Mas jamais enquadrá-la em esquemas teóricos fechados. Streck (2013b, p. 363), nesse sentido, demonstra a dinamicidade dessa pedagogia, ao dizer que “a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto”.

É importante, contudo, que tenhamos um cuidado: não perder de vista que somos parte de uma construção. Fávero, enquanto trata de Paulo Freire, movimentos sociais e EJA, faz-nos um alerta: “conhecimento novo não se constrói sem um engate num conhecimento anterior” (FÁVERO, 2013, p. 60). A educação popular, bem como a EJA, temas dessa dissertação, possui um conhecimento acumulado que não pode nem deve ser negado como se tivéssemos (re)descoberto a roda.

Então, engatado nessa ideia é que podemos vislumbrar a tão sonhada emancipação do sujeito (Tonet, 2005). Calcado na realidade cotidiana e construindo novas alternativas, intencionais, não neutras, é que poderemos nos dirigir para a “transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes” (Brandão, 1986, p. 66). Nela está o lugar de resistir à hegemonia capitalista (STRECK, ESTEBAN, 2013) que coisifica o homem e a mulher, quiçá em nossos dias ainda mais ela do que ele.

Estando demarcado que a perspectiva de educação nesta dissertação será a popular, resta ainda refletir a respeito de Paulo Freire como um dos educadores que pensaram uma educação popular e que em Gravataí foi eleito principal referência teórica.

3.1 Atualidade de Paulo Freire

Em se tratando de educação, Paulo Freire é provavelmente um dos maiores expoentes brasileiros. Meu objetivo aqui é uma reflexão que visa à divulgação de alguns lugares que tratam dele como tema. Começo citando um importante evento itinerante que ocorre anualmente no estado do Rio Grande do Sul, desde 1998¹⁴: o Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. Inegavelmente, há dezesseis anos a atualidade freireana é apresentada e lembrada pelos participantes. Também não se pode deixar de citar outro evento, neste caso, na terra natal do educador. Trata-se do Colóquio Internacional Paulo Freire que, de forma bienal, acontece no mês de setembro na UFPE, Recife/PE¹⁵, local que também acolhe a Cátedra Paulo Freire, atualmente coordenada pela professora Eliete Santiago.

Em 1999 uma obra importante foi lançada no Brasil: *Paulo Freire, ética, utopia e educação* (STRECK, 2010). Fruto de evento com o mesmo nome, ocorrido aqui no Rio Grande do Sul, nota-se que os temas são bem abrangentes e percebe-se o educador em meio à interdisciplinaridade; áreas como a comunicação acolhendo o pensamento freireano. E mais, a recepção da teoria freireana na Europa, com influência destacada na Grã-Bretanha.

Tratando da mesma atualidade, outro livro chegou ao mercado: *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*¹⁶. Neste, encontram-se contribuições de alguns dos maiores estudiosos do pensamento freireano no Brasil. Para além disso, há também trabalhos vindos da Alemanha, Argentina, Bélgica, Equador, Espanha, Estados Unidos e Noruega.

Não menos importante e didática é a contribuição de Fávero (2007, 2011). Em seus artigos, o professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) vai discorrendo sobre os períodos de escrita, bem como sobre os produtos finais (os livros) de Freire. Cita ainda o Chile e a Guiné-Bissau como países que acolheram os trabalhos do importante educador brasileiro. Por fim, Fávero sugere algumas alternativas de *como* ler a obra e/ou o pensamento de Paulo Freire. Nesse bojo, sugiro que seja acessada a revista “*E-curriculum*”¹⁷, da PUC-SP

¹⁴O primeiro ocorreu na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Neste ano, o evento, na décima sexta edição, será na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

¹⁵Em 2015 ocorrerá a IX edição.

¹⁶Obra organizada por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, e publicada em 2001 pela Editora UNESP.

¹⁷<http://revistas.pucsp.br/curriculum>

(que também acolhe a Cátedra Paulo Freire, sob a coordenação da professora Dra. Ana Maria Saul) e lidos todos os autores que lá prestam uma homenagem a Paulo e dão a nós, estudantes, boas lições para referenciar (e até reverenciar) um dos nossos maiores educadores.

Um livro que, embora não trate diretamente da atualidade de Freire, traz um bom estudo sobre toda a teoria freireana, nominando toda a obra, falando do exílio e do retorno do educador ao Brasil e de seu envolvimento com a academia é o livro *Paulo Freire*, de Beisiegel¹⁸.

Outra lembrança importante sobre a obra freireana são os projetos coordenados pela professora Ana Maria Saul, com apoio do CNPq¹⁹. Esta dissertação se insere no projeto denominado *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção - análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990*.

Por fim, uma informação que demonstra um misto de reverência, valorização, homenagem e atualidade foi, a maior honra nacional na área da educação, ter sido concedida ao educador Paulo Freire o título de Patrono da Educação Brasileira, através da Lei Federal 12.612, de 13-04-2012.

3.2 Contextualizando a EJA

Não é possível que cheguemos a refletir sobre a EJA sem antes abordarmos algo mais latente ou que tenha chegado antes: o analfabetismo no Brasil. A EJA é o resultado de um projeto que, primeiro, intentou erradicar o analfabetismo; e, segundo, tentou, instrumentando o sujeito para a leitura da palavra, leva-lo a ser-mais.

Preciso esclarecer que no projeto da dissertação foi citada a obra de Ana Maria Araújo Freire (1993). Interessa, no entanto, para este trabalho apenas o capítulo 1 – não porque os demais não contribuam, mas, sim, pela opção de juntarmos a esse tema a obra de Ferraro (2009). A obra dela aborda o analfabetismo de 1534 até 1930; a dele, até 2000, começando em 1872.

Mais especificamente, a obra de Ana Freire (1993, p. 31-32) faz uma análise que nos interessa no período do modo de produção escravagista (1534-1850). Para isso, dividiu em cinco momentos distintos e assim os distribuiu:

- (1) Período da instalação das capitâneas hereditárias ou de nenhuma preocupação com a educação escolarizada (1534-1549);

¹⁸Disponível também no sítio www.dominiopublico.gov.br

¹⁹ Conselho Nacional de Pesquisa, www.cnpq.br

- (2) Período jesuítico ou do início da ideologia da interdição do corpo (5149-1759);
- (3) Período pombalino ou da remodelação iluminista (1759-1808);
- (4) Período joanino ou do início da instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro e da educação escolar como necessidade deste (1808-1822)
- (5) Período pós-autonomia política ou da inexistência de um sistema educacional próprio de um Estado Nacional (1822-1850)

Dos momentos distintos citados acima, ainda pode ser feita uma síntese na intenção de clarificar cada período com suas características. Desta forma, o primeiro, a partir da compreensão de Ana Freire (1993, p. 32), não teve nenhuma preocupação com a escola em razão de não haver necessidade que a justificasse; donatários e seus escravos trabalhavam e pronto. O segundo momento foi caracterizado por uma educação que vislumbrava a docilização e a submissão dos que aqui estavam, se lhes inculcava uma ideologia “que serviria à espoliação da Colônia e à grande produção açucareira, entre outras” (FREIRE, 1993, 32). Esse foi o tempo jesuítico no país e, por isso mesmo, encontramos exemplos ideológicos como comportamentos de submissão, hierarquização, obediência, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Os mecanismos usados eram o batismo, a confissão, admoestações (pública e/ou particular), casamentos, missas, comunhão, procissões, rezas, jejuns, flagelações, teatralizações – entre outros. O período seguinte foi marcado pelas reformas do Marquês de Pombal as quais “para o Brasil redundou em retrocesso” (FREIRE, 1993, p. 46). Ana Freire, para exemplificar, fala de uma espécie de improvisação da escola com ‘aulas avulsas’ ministradas por professores improvisados. O desmonte, porém, estava com os dias contados.

O quarto momento distinto destacado pela Ana Freire retoma, por assim dizermos, uma ordem que havia sido desfeita no chamado pombalismo. Instalava-se naquele momento a Coroa Portuguesa, liderada por D. João VI. Era necessário, no intuito de bem atender a Família Real, formar pessoas de modo imediato e o máximo profissional possível. Ainda que houvesse a continuidade das tais aulas avulsas, começaram também – gradativamente – cursos e faculdades, tais como medicina, engenharia, agricultura, desenho, arquitetura, matemática, história, música, entre outras.

Por fim, a quinta distinção feita pela autora é com o Brasil já independente. Alerta-nos para a pequenez das modificações ocorridas e deixa claro que a estrutura produtiva seguiu a mesma lógica de antes, ou seja, escravidão, latifúndio e monocultura para exportação (FREIRE, 1993, p. 50). A autora critica nossa primeira Constituição devido à minguada garantia humana, mas, sobretudo, porque nada foi cumprido. Houve apenas uma imitação dos

“ideais liberais tão em voga na Europa e América do Norte” (FREIRE, 1993, p. 50-51). As aulas existentes eram basicamente para os homens. É importante registrar, no entanto, o papel de Nísia Floresta, a mulher que criou um colégio para mulheres (FREIRE, 1993, p. 57). Ainda assim, a realidade continuou sendo a de escolas avulsas e dispersas.

Alceu Ferraro (2009) analisa um período diferente do de Ana Freire e já trazendo à luz dados importantes para o entendimento do que representava o analfabetismo absoluto, isto é, aquelas pessoas que declaravam não saberem ler nem escrever, em 1872: 7,3 milhões. Embora seja necessário que levemos em conta o acréscimo do significado de analfabeto, agora ampliado, por exemplo, para analfabeto funcional - aquele ou aquela que, conhecendo o alfabeto, decifrando as palavras, não faz seu uso social - os números continuam alarmantes. Em 2000, cita o autor, o censo apontou 25,7 milhões, o que representou cerca de três vezes mais que em 1872. Significa dizer, em outras palavras, que, apesar de triste, há que se admitir a ineficiência na solução do problema. Os desdobramentos desse analfabetismo se bifurcou. Um exemplo possível foi a Lei Saraiva, de 1881, que acabou "negando o voto aos analfabetos" (FERRARO, 2009, p. 55). Outro exemplo que se pode trazer aqui tem a ver com os adjetivos que, por assim dizermos, classificavam os analfabetos. Ferraro conta-nos que num discurso de uma pessoa contra o voto dos analfabetos defendia que estes não tinham a devida ciência daquilo que iriam fazer; para votar era necessário saber ler pois saber ler significava idoneidade, inteligência e independência. Olhando as entrelinhas Ferraro (2009, p. 59) é taxativo: "não saber ler e escrever passa a significar incapacidade, ignorância e dependência". O primeiro censo brasileiro, em 1872, aponta que de cada quatro, três homens/mulheres eram analfabetos/analfabetas. Ferraro pormenoriza as discussões ocorridas com vistas tanto à alfabetização quanto, sobretudo, ao voto. Interessa-me aqui é destacar, tal como fez Ferraro, a fala incisiva, em 1968, já no exílio, de Paulo Freire contra os que gostam de 'carimbar' as pessoas com pejorativos adjetivos:

ora como 'erva daninha' - daí a expressão corrente: 'erradicação do analfabetismo' - ora como uma 'enfermidade' que passa de um a outro, quase por contágio[...] Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista. (FREIRE, 1981, p. 11)

No contexto desta dissertação, ser freireano está atrelado, primeiro, a não querer adjetivar aqueles e aquelas que, em tese (e somente em tese) possuem menos ou nenhuma escolaridade ou saber; segundo, significa lutar contra quem assim age visando à inserção dos indivíduos com um saber não escolarizado a fim de que estes venham a ter oportunidades de

ser-mais. É também incorporar o diálogo na mediação do ato de educar/educar-se (Fávero, 2013).

No último capítulo de seu livro, Ferraro discute se a exclusão é *da* escola ou *na* escola. Esse assunto é interessante para esta dissertação e será tratada quando da abordagem da juvenilização na EJA, evidentemente que numa perspectiva não mais diretamente vinculada ao analfabetismo, senão com a diferença intergeracional.

Buscando situar a EJA, retornamos aos meados dos anos 1940, quando o analfabetismo de jovens e adultos começa a ser motivo de preocupação em nível nacional (Fávero, 2006; Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001). As razões são diversas; fiquemos, no entanto, com dois olhares: de um lado, a ambição de políticos da época buscarem o aumento de votos e não necessariamente estarem preocupados em inculcar uma consciência política à demanda que se avistava; e, por outro, com a perspectiva da industrialização que começava a ganhar corpo. Autores como Fávero (1983, 2006), Haddad e Di Pierro (2000), entre outros, contribuem para um olhar mais panorâmico desse entorno da EJA e a própria EJA.

É nesse emaranhado da história que surgirá, em fins dos anos 1940, com a Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil (1947), a história da EJA. Havia, por assim dizermos, 'ensaios' dessa modalidade de ensino. Em 1947 oficializou-se uma prática que vinha tomando forma. Nessa época já se discutia uma formação mais específica para o jovem e o adulto trabalhadores (SOARES, 2008). O tema da formação, portanto, não é novo.

No final dos anos 1950 vozes tornaram-se audíveis e

críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. (Ribeiro, 2001, p. 22)

Sobre o Movimento de Educação de Base, o MEB, Fávero (2006) fez um trabalho importante de registro pormenorizado do que foi e o que representou essa pedagogia de participação popular. Ao mesmo tempo em que a obra se debruça sobre o MEB (1961 a 1966) o autor não deixa de frisar que havia, naquela época, outros movimentos, outras posturas,

outras experiências que também propunham uma educação popular com adultos (Fávero, 2006, p. 50-52). Fávero (2006, p. 266), mais adiante, afirma que "não é apenas por trabalhar com as camadas populares que um programa educativo se torna de 'educação popular'" e completa dizendo que o adjetivo a educação como sendo popular é o "programa ou movimento colocar-se a serviço das classes subalternas; estar ao lado das populações oprimidas em suas lutas de libertação". Em outra obra, Fávero (1983) registra uma (no sentido de que pode haver outra) memória da cultura e da educação popular dos anos 1960. Nela encontramos importantes documentos que serviram de base para os movimentos populares daquela época. Num deles, intitulado *Cultura Popular*, Ferreira Gullar, conhecido poeta brasileiro, trata, entre outras coisas de tentar conceituar cultura popular e dizer do papel da arte/artista com esse compromisso. Para ele, cultura popular

surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga que buscam esconder o seu caráter de classe. Quando se fala em cultura popular acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. Em suma, deixa-se clara a separação entre uma cultura desligada do povo, não-popular, e outra que se volta para ele... (Gullar, 1983, p. 49)

Relembro que à cultura popular vai se atrelar a educação popular, pano de fundo dessa dissertação.

Seguindo com a ideia cronológica com a finalidade de situar a EJA, em janeiro de 1964, foi aprovado o Programa Nacional de Alfabetização cujas orientações foram dadas pelo educador Paulo Freire. Meses depois o golpe militar como que alterou o que vislumbrava ser, talvez, o maior movimento de alfabetização e conscientização do país. É necessário dizer que os militares, de certa forma, também viam a necessidade de um trabalho com os adultos. Afinal, esse assunto havia como que tomado a opinião geral das pessoas. Aí chegamos ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL. Com um conteúdo acrítico e sem a problematização freireana o MOBRAL teve seu auge nos anos 1970 – quando outras ideias foram adicionadas ao Movimento: “a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita” (Ribeiro, 2001, p. 26).

Os anos 80 muito contribuíram para novas visões a respeito do conhecimento. Emilia Ferreiro, educadora e pesquisadora argentina, teve papel fundamental no que tange à alfabetização²⁰; sua contribuição perdura até os nossos dias.

²⁰ Vide sua clássica obra “Psicogênese da Língua Escrita”.

Os anos 1990 marcam uma nova concepção na educação de adultos. Na secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo, no final dos anos 90, sob o comando de Paulo Freire, inaugura-se o Movimento de Alfabetização, o MOVA.

Os anos dois mil, nos quais vivemos, estamos às voltas com alguns acontecimentos interessantes. O MOVA de São Paulo espalhou-se pelo país. No Rio Grande do Sul o movimento se fortaleceu, sobretudo a partir da assunção do Partido dos Trabalhadores no governo estadual e, posteriormente, em níveis municipais. Outro acontecimento com que continuamos às voltas é a formação dos educadores e educadoras da EJA. No caso específico desta dissertação, o município de Gravataí, assim como os demais no país, não possui uma legislação nem um princípio que vise à garantia de um profissional com habilitação específica para a EJA. Ao contrário, nas escolas pesquisadas, uma média de 50% dos trabalhadores complementam suas cargas horárias com a educação de adultos. Ou seja, são profissionais da educação que já trabalham ao longo do dia com turmas ditas regulares e, à noite, 'ganham um extra' trabalhando com jovens e adultos. Trato mais especificamente da formação no item 3.4.1, denominado Políticas públicas.

Não poderia fechar essa caracterização da EJA sem tocar num ponto importante: a imagem que se tem dos educandos e educandas. Baquero (2004) não poupa palavras para a descrição que faz dessas pessoas que buscam complementar seus estudos atrasados. Os "deserdados sociais", em razão da pobreza, são populações marginalizadas, discriminadas e que possuem uma debilidade política. Mais adiante, tratando do tema central de seu trabalho, Baquero não parece ter dúvidas de que a falta de uma formação mais específica para a docência na EJA contribui para uma visão infantilizadora do jovem e do adulto - de um lado. Mas também, por outro lado, essa falta de preparo também tem como consequência imaginar o adulto pronto, acabado e ideal, o que a prática logo desmente.

3.3 Dissertações e Teses sobre o tema

Antes de destacar outros trabalhos que lidaram com temas parecidos com o dessa dissertação é necessário dizer que o *Banco de Teses e Dissertações* da CAPES esteve inativo durante algum tempo²¹, tempo este que, de certa forma, me foi um tanto prejudicial – tendo em vista o pouco tempo para a consulta e também a leitura mais exaustiva de trabalhos com os quais poderei dialogar e, assim, evidenciar a possível relevância de meu trabalho.

²¹ <http://aviso.capes.gov.br/bancodeteses/aviso.html> - pesquisado por volta de janeiro/2014, quando da preparação para o Projeto de Qualificação.

Aproximadamente em fevereiro de 2014 o sítio retornou ao 'ar' e foi possível fazer uma busca. Ainda assim, apenas foram disponibilizados trabalhos defendidos no ano de 2012. Portanto, aqueles que possuem data anterior ou posterior a 2012 foram dispostos por professores da UNISINOS; outros, foram advindos do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²². Também me parece oportuno dizer da importância dos trabalhos que estão à disposição no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED²³. No GT 18, que trata da EJA, os aproximados trezentos trabalhos (de 2000 a 2013) contam da importância e da vastidão a ser mais e mais explorada a fim de propiciar tanto quanto possível o acesso àqueles e àquelas que vêm ficando à margem.

Godinho (2007) fez um trabalho numa das escolas que compõem o campo empírico da minha pesquisa. Sua dissertação abordou aspectos da educação formal e não-formal; mais especificamente buscando saber qual a relação desses dois aspectos de educação na trajetória de educadoras²⁴ que atuam em escolas públicas de EJA. Godinho queria saber se havia ou não uma identificação docente para com a educação popular. Após entrevistas, acompanhamentos em algumas formações e a devida reflexão com base teórica, a autora descobre que nem todas as docentes compreendiam-se educadoras populares. Algumas reclamaram da perda de autonomia em razão da interferência da mantenedora. Outras não associavam teoria e prática, valorizavam esta, desprezavam aquela. Um equívoco apontado em seus estudos é a falta do tema *educação popular* nas formações promovidas pela prefeitura, representada pela secretaria municipal de educação. Provavelmente aí estivesse uma das razões pelas quais as educadoras não se viam alinhadas à educação popular. Minha pesquisa, na relação com a de Godinho, difere por focar mais a formalização e a escolarização, bem como abranger não apenas o gênero feminino - em que pese as entrevistas, na sua maioria, terem sido dadas pela maioria feminina, uma característica do CEREJA.

“Quais os saberes que docentes da EJA se utilizam em suas aulas nas séries finais do ensino fundamental?” – foi a pergunta de Gomes Filho (2012, p. 15). Afinal, segue o autor, “não poderá haver profissionalização do ensino na EJA enquanto os saberes da ação pedagógica não forem explicitados, visto que eles constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor da EJA” (GOMES FILHO, p.20). Aqueles e aquelas que

²² <http://bdttd.ibict.br/>

²³ A pesquisa foi feita com o que havia à disposição em maio de 2014, no sítio <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>, ou seja, da 23ª Reunião Anual até a 36ª.

²⁴ O trabalho de Godinho foi realizado com quatro educadoras e nenhum educador – com as devidas justificativas.

forem atuar com jovens e adultos precisam saber de suas bagagens para com o tema da EJA, da educação popular; saber daquilo que precisam para ministrarem aulas, saber da cosmovisão tanto da escola quanto da mantenedora a respeito desses temas. Seu estudo apontou para a necessidade de uma melhor preparação do corpo docente para com o trabalho na EJA, assim como já apontavam os estudos de Soares (2001, 2003 e 2008). Nesse sentido, meu trabalho vai tentar compreender como era entendida a formação continuada no município de Gravataí, dada aos educadores e educadoras pela mantenedora, pelo governo municipal.

Melo (2012, p. 55), enquanto reflete sobre a formação continuada de educadores e educadoras do Projovem Urbano na cidade de Imperatriz/MA, traz uma contribuição importante ao dizer que “as concepções de formação continuada de professores estão diretamente relacionadas às concepções de professor” que as mantenedoras têm. Nesse sentido, os projetos político-pedagógicos, PPPs, das escolas que serão pesquisadas em Gravataí vislumbram um cidadão reflexivo, crítico, capaz de intervir na sua comunidade. Suponho que um município, dizendo-se freireano tem, para sermos rigorosos (Freire, 2003), exatamente essa perspectiva de educador e educadora. A educação popular torna-se, então, inevitável.

O trabalho desenvolvido por Silva (2012) é importante, pois o referencial é Paulo Freire. Sua pesquisa analisou “os limites e as possibilidades que uma prática de EJA enfrenta para organizar uma formação integral numa perspectiva Freireana” (SILVA, 2012, p. 5). Significa dizer, no mínimo, que se pauta no diálogo, no respeito ao outro, na participação. Silva (2012, p. 79) buscou encontrar escolas cujos PPPs abarcassem essa ideia. Duas escolas possuíam esse perfil em São Bernardo do Campo-SP. A Secretaria de Educação do município montou uma espécie de caderno temático com o sentido de dar a “linha ideológica” nas formações posteriores. Tais documentos, segundo Silva, possuíam coerência em relação ao que propunham – uma educação com bases freireanas. Outro dado importante foi a autora descobrir que os educadores e educadoras haviam feito concurso público para trabalharem efetivamente na EJA, algo não tão comum em outras localidades. No entanto a autora vai desvelando que provavelmente o sucesso das duas escolas observadas tem muito mais a ver com o discurso oficial de uma educação como direito – o que pode explicar certa timidez na sala de aula ao diálogo e à participação. Ou seja, havia uma contradição entre a teoria e a prática que se revelava não nos documentos oficiais, senão na prática docente. De algum modo, com minha dissertação também busco saber, em relação a Gravataí, como andou a relação discurso/prática.

Os princípios da educação popular (diálogo, participação, conscientização, autonomia e emancipação) serviram de base para os estudos na área ambiental. É o que nos apresenta Ribeiro (2012), pesquisador que, em Araxá-MG, observou os impactos ambientais causados pela atividade de mineração. Ocorre que a educação ambiental se aproxima da educação popular a partir da *ecopedagogia* por apontar “alternativas na formação do cidadão crítico e consciente de suas ações para a melhoria da qualidade de vida” (RIBEIRO, 2012, p. 103). O interessante para a minha pesquisa em EJA está na analogia. Ribeiro, ao analisar os dados de sua pesquisa, chega à conclusão de que há diferença entre a teoria e a prática, ou seja, “embora haja uma concepção sistêmica de meio ambiente por parte dos professores (...) estes não parecem relacionar as questões ambientais com a educação e os problemas sociais, demonstrando uma compreensão fragmentada da realidade do município” (RIBEIRO, 2012, p. 71). Mais adiante, uma constatação não tão agradável: “falta ao professor entender a escola como um ambiente transformador da realidade” (RIBEIRO, 2012, p. 76). Fico imaginando que pode ocorrer o mesmo em relação à EJA – de o corpo docente e discente terem ideias distorcidas do que seja essa modalidade ou, ao contrário, terem ótimas ideias que não se efetivam na prática.

Rejane de Oliveira Alves (2012) fez um percurso parecido com o que pretendo fazer ao avaliar a formação contínua do professor da EJA. Seu trabalho foi desenvolvido no município de Pedreiras-MA. Ainda que gradativamente, seu trabalho conseguiu notar algumas diferenças significativas, antes e depois da formação, principalmente naquilo que podemos chamar de conteudismo, isto é, “nas escolas pesquisadas a prioridade era dada ao ensino da leitura e da escrita sem a preocupação com a formação de cidadãos críticos e pensantes” (ALVES, 2012, p. 11). Sua pesquisa basicamente vai nos dizer da importância de momentos coletivos entre educadores e educadoras a fim de discutirem suas venturas e desventuras de sala de aula; ali refletiriam sobre seus discursos, sobre como lidar com certas questões no cotidiano escolar.

Oliveira (2008, p. 6) abordou “a formação para a participação no espaço da escola pública, bem como a influência do pensamento de Paulo Freire na política curricular de Educação Infantil, no município de Diadema, São Paulo”. O município tem uma história pioneira na luta sindical cujo protagonismo da participação já foi tema de outros estudos, por exemplo Sanches (2009). Embora trate de modalidade de ensino diferente daquela que abordarei, parece-me relevante que se pense a respeito de instâncias nas quais pode-se “praticar” a participação (note-se, por exemplo, os grêmios estudantis e os conselhos escolares).

Certamente estou longe de esgotar o vasto material que se refere ao pensamento de uma educação diferenciada para a EJA. Por outro lado, a seleção feita buscou acolher aqueles trabalhos que chegam perto daquilo que me proponho fazer, ajudando-me sobremaneira a olhar diferenciadamente para o meu objeto de estudo.

O ponto comum em todos os trabalhos citados certamente é a aproximação com o educador Paulo Freire. Ademais, cada um traz uma contribuição significativa a esta pesquisa. No conjunto, destaco alguns pontos nos quais essas pesquisas fazem com que meu olhar se afine a fim de perceber as possíveis nuances das vozes e dos gestos dos sujeitos que serão ouvidos. Um primeiro ponto será buscar perceber se existe discrepância entre teoria e prática no exercício docente e, em havendo, a que ela estaria ligada (mantenedora, pouca formação específica, concepção errônea entre ser professor e ser pesquisador?). Outro ponto a que sou levado a prestar atenção a partir dos estudos citados tem a ver com a possibilidade de estar ocorrendo um equívoco ou um mal-entendido no que diz respeito à concepção de educação popular: o que será que os educadores e as educadoras entendem como sendo educação popular? Ainda outra contribuição dessa breve revisão de literatura toca no tema da participação e do quanto ela pode ser importante para o engajamento das pessoas em determinados projetos. Houve participação no CEREJA? Como? Não poderia ficar de fora outra questão proposta depois da leitura das dissertações: de que maneira a escola viabiliza a 'educação' de educandos e educandas aptas a intervirem em suas sociedades ou comunidades. Por isso a importância de olhar para a prática docente.

3.4 O CEREJA a partir dos documentos escolares

Merecem uma reflexão os documentos oficiais das escolas pesquisadas. Mais particularmente o Projeto Político-Pedagógico, o PPP. Leirias (2012) fez um trabalho de pesquisa também no município de Gravataí tratando do papel da supervisão escolar na formação de educadores e educadoras. Não abordou, porém, o CEREJA. Mesmo assim, no que tange à documentação oficial, afirma ela, há uma “precarização dos registros” (LEIRIAS, 2012, p. 70). A autora está tratando de uma escola diurna.

O PPP das escolas que, à noite, têm o Projeto CEREJA deixa a desejar. Encontram-se com mais facilidade informações de como pode funcionar o Projeto nos documentos lançados pela Prefeitura Municipal de Gravataí (GRAVATAÍ 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 2004, 2006, 2003, 2007) do que na própria escola que oferece as vagas aos educandos e educandas. Para que se tenha uma ideia, das três escolas pesquisadas, em uma delas sequer é possível

saber da existência do CEREJA a partir do PPP. As demais fazem alusão rápida ao CEREJA. No que se refere à avaliação, dentro do PPP, o registro me parece superficial - principalmente se levarmos em conta que quanto mais rico em alguns detalhes (como alguma referência a autores que tratam de avaliação) mais poderia ser facilitada a compreensão de ambos, educadores e educandos. Dessa forma, uma escola expressa numa única frase seu modo de avaliar: "o registro da avaliação do CEREJA se dá através de parecer descritivo". A segunda escola vai um pouco mais longe: "a avaliação na EJA é um processo contínuo, formativo e participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa"; mais adiante a escola deixa claro também que a expressão dos resultados dar-se-á por parecer descritivo e que este será construído pelos educadores, educadoras, alunos e alunas - em conselho de classe. Na terceira escola não é possível saber, pelo PPP, como é feita a avaliação. Neste caso, a observação participante demonstrou que, na verdade, as três escolas agem parecidamente. Isto significa apontar o conselho de classe como relevante momento de reflexão sobre o processo de aprendizagem. Nele educando, educanda, educador, educadora e o responsável (caso os educando ou educanda sejam menores de idade) discutem questões relativas à aprendizagem, aos aspectos disciplinares, bem como no que tange às relações interpessoais.

Destaco sinteticamente a avaliação nas escolas do CEREJA a título de exemplo. É com a supervisão escolar que se vão ter mais pormenores. Não é de se estranhar; afinal, pelo menos em tese, ela é quem tem a incumbência de liderar a formatação e a continuidade do pensamento pedagógico da instituição mediante as formações continuadas. E seu processo está dividido em três etapas distintas: avaliação/perfil do educador e da educadora em relação à turma; avaliação/perfil da turma com suas especificidades e avaliação final. A primeira tem o objetivo de que, na medida do diálogo, vá se descortinando os discursos docentes em relação a seus educandos e educandas sob dois prismas: no que se refere à relação interpessoal (se se respeitam, se um atende ao outro quando chamado; quais conflitos estão latentes, quais os históricos de vida atrelados) e, com mais ênfase, no que concerne a aprendizagem (quais conteúdos são dominados, quais defasagens existem). Na segunda etapa cada docente, normalmente obedecendo à lista de chamada, comenta aspectos da aprendizagem de seus discentes: assiduidade, comprometimento ou não com os estudos, se atento ou disperso em sala de aula, se a conversa atrapalha (e até que ponto) ou não na sua aprendizagem, quais defasagens de conteúdos precisam ser sanadas, entre outras demandas. Era com base nessas conversas que a equipe pedagógica irá elaborar o que a escola chamava de *avaliação diagnóstica* e que, posteriormente, será apresentada a cada educando e educanda (se maiores

de idade) ou ao e à responsável pelo ou pela estudante (se menores). Finalizam-se as etapas com a avaliação final. Nela verificar-se-á se os 'ecos' nas outras duas etapas de avaliação foram ouvidos ou não. Também será o instante no qual a escola (ali representada pela equipe diretiva e pedagógica, além do corpo docente) terá uma radiografia, um *feedback*, dado pelos pais e pelos alunos, quanto a ter atingido ou não seus intentos. Nessa etapa cada segmento tem a oportunidade relatar suas impressões a respeito do semestre da apreensão ou não daquilo que, no início de cada semestre, coloca-se como meta a ser atingida. Avançando a reunião, o corpo docente explicitará ao aluno seu avanço (nesse caso, por exemplo, tornando claro algumas deficiências que ainda carecem de superação, bem como os desafios que o espera na série seguinte) ou sua retenção (caso em que deverá assumir alguns compromissos e superar dificuldades por ora intransponíveis) na série.

O registro do parágrafo anterior não está contemplado em nenhum documento oficial das escolas pesquisadas. Tampouco pormenorizado nas publicações da Prefeitura. Mesmo assim a Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação, SMED, foi que mais trabalhou em favor, digamos, do *marketing*. No livro que inaugura textos dirigidos ao CEREJA (Gravataí, 2004) é possível ler termos como educação popular, respeito à diversidade cultural, assunção da democracia participativa escolar - entre outros (p. 15). Essa mesma obra diz como será a estrutura do Projeto CEREJA (p. 36-37): um coordenador pedagógico (que articulará educadores, educandos, demais servidores da escola com a comunidade escolar e com o articulador cultural), um articulador cultural (será o responsável pelas oficinas culturais e, para isso, deverá se inserir em contextos de políticas públicas culturais, ambientais, habitacionais, sanitárias e eventuais outras necessidades da comunidade onde a escola estiver inserida), o corpo docente. Ainda nessa obra, vamos encontrar artigos que vão dizer do caminho ideológico a ser perseguido por aqueles e aquelas que se dispuserem trabalhar nesse projeto. Inicialmente está publicado um organograma de todo o CEREJA (p. 10) para que se tenha um panorama geral das intenções do governo com o projeto. Em seguida um longo texto, produzido pelo *coletivo gestor*, descreve brevemente a história da EJA e elenca um número considerável de obras na chamada bibliografia (p. 11-43). Depois temos um texto produzido por Afonso Celso Scocuglia, um professor freireano da Universidade Federal da Paraíba. Intitulado *Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo*, ele vai da página 45 até a 61. Da página 63 à 70, lemos o professor Nelton Dresch contando de suas peripécias para assessorar as assessoras que trabalhariam com o CEREJA. mais dois textos vão fazendo o fechamento deste volume: o primeiro (p. 71-74), escrito pelo

coordenador técnico-pedagógico do Programa Integrar/RS, trata da experiência CUT e EJA; o segundo (p. 75-80), escrito pelo assessor pedagógico do Instituto Integrar, trata da economia solidária no contexto da EJA. Nota-se, então, com os títulos e com os referenciais teóricos ali citados, a direção que o CEREJA deveria tomar. Ainda que de modo ideal fosse bom que as escolas registrassem nos seus documentos legais a proposta político-pedagógica, a mantenedora, num gesto que lhe compete, faz um esboço do que entende como ideal.

Após um período de dois anos, o município de Gravataí lança mais um volume dirigido ao CEREJA (Gravataí, 2006). Neste encontram-se fotos ilustrativas de ações realizadas (feira, atividades culturais, formação continuada), além de mais alguns textos de cunho teórico.

No ano seguinte, 2007, outro volume para o CEREJA (Gravataí, 2007); agora o que podemos ler são experiências relatadas, às vezes pelo próprio educando ou pela educanda, às vezes pelo educador ou pela educadora. O livro constitui-se num documento memorial interessante cujos anexos (p. 70-71) apresentam os formulários utilizados como instrumentos de uma pesquisa etnográfica. Neste mesmo volume vamos encontrar a forma como os conteúdos eram entendidos. As áreas do conhecimento foram desdobradas em quatro grupos: (1) Linguagem, (2) Corpo-Expressão, (3) Sócio-Histórica e (4) Ciências Matemáticas (Gravataí, 2007, p. 19-20).

É estranho que, sendo possível, não haja interesse em implementar o que se faz na prática do CEREJA até para que seja garantida a proposta de um ano para o outro. O PPP pode ser um documento rico no qual seja visível tanto a diversidade etária quanto a diversidade de interesses dos educandos e educandas, bem como das possíveis impressões dos educadores e educadoras a respeito desses temas aqui tratados. Ao analisar o PPP de uma escola em São Bernardo do Campo, São Paulo, Silva (2012, p. 111-112) caminha na mesma direção deste parágrafo. Dito de outra maneira, ainda há um bom caminho a se percorrer até que o papel, o documento, seja tanto quanto possível um reflexo da prática.

3.5 Categorias escolhidas para o entendimento do CEREJA

Para uma melhor compreensão da realidade do CEREJA foi necessário lidar com alguns temas que direta ou indiretamente interferem no cotidiano da sala de aula e até fora dela. O primeiro dos caminhos, denominado 'política pública', teve a finalidade de verificar sob quais pressupostos estavam calcadas as formações dos coletivos docente e diretivo-pedagógico. O segundo caminho, de certa forma ligado ao primeiro, foi o da participação. O

objetivo era saber da existência de algum ou alguns canais pelos quais haveria a possibilidade de coletivos participarem, em nível escolar, daquilo que terão de participar em nível de cidadania para fora dos muros da escola. É na escola, afinal, que se pode ter contato com uma realidade que, posteriormente, vai-se enfrentar fora. Por fim, a juvenilização ou o rejuvenescimento da EJA foi outro tema evidente tanto nas observações quanto nas entrevistas realizadas no campo empírico. Vejamos brevemente cada um desses caminhos.

3.5.1 Política pública

Das políticas públicas muito se fala, pouco se sabe. Em geral sabe-se que tem a ver com quando os governos assumem os executivos (municipal, estadual ou federal); poucos deles, entretanto, clarificam o que pretendem fazer em termos de política pública. É nesta perspectiva que estamos defendendo a política pública e não no sentido europeu – que analisa mais o papel do Estado (Souza, 2006). Nessa Dissertação, mais especificamente neste item, a intenção é minimamente defender um certo tipo de política pública que objetive um âmbito da educação - a EJA. O quadro não é nada animador em se tratando dessa modalidade de ensino. São poucos os investimentos feitos para a educação dirigida a jovens e adultos trabalhadores - começando por não exigir um mínimo de formação aos profissionais da educação que atuam nessa modalidade. Quase que literalmente qualquer um pode ser educador ou educadora da EJA. Assim, como bem nos lembrou Soares (2008), não é raro encontrarmos professores cuja atuação é mais por necessidade financeira que por formação específica ou gosto pelo trabalho com jovens e adultos.

Mas voltemos à política pública. Contribui bastante com esta dissertação o trabalho de Mafassioli (2011), cujo campo empírico também foi o município de Gravataí. No segundo capítulo de sua dissertação, Mafassioli faz uma abordagem bem específica de políticas públicas, caracterizando-as "como as ações de governo em diferentes áreas de atuação" (MAFASSIOLI, 2011, p. 36). As políticas públicas não fogem ao jogo do poder, são embates de interesses diversos e com as mais variadas camadas da sociedade visando à implementação de programas e ações que evidenciarão os propósitos de um governo.

Boneti (2011, p. 8) nos lembra que “toda política pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade”. O autor não esconde a influência das elites na configuração dessas políticas públicas, principalmente, no mundo capitalista em que vivemos, a partir de amarras econômicas. Ao mesmo tempo, ele identifica novos agentes na constituição desses projetos, tais como ONGs, movimentos sociais – entre

outros. O embate de poder a que há pouco nos referimos tem a ver com essas disputas legítimas. Tais disputas, diz-nos Boneti (2011, p. 21), emergem “a partir de uma determinada concepção de sociedade ou de um fundamento teórico”. Ou seja, igualmente aqui, como na educação, não há neutralidade. Há, sim, um fato político ou a geração dele a partir de uma política.

Mais para o final do capítulo em que trata da gênese das políticas públicas, Boneti destaca que estas

[...] também podem ter como objetivo atender a algumas demandas internacionais, como é o caso da própria imagem do país no exterior. Isto é, trata-se de uma política de melhoria de estatísticas na perspectiva de promoção do equilíbrio da imagem do país no exterior, ou para atender a exigências de organismos internacionais para abrir portas à captação de recursos no exterior ou para o investimento externo no país. (BONETI, 2011, p. 46)

O atendimento de uma demanda político-pública fará com que se opte por um determinado segmento social em detrimento de outro e a legitimidade dar-se-á a partir dos discursos que representam o segmento beneficiado. Isso equivale a dizer que, nesse contexto, pessoas e/ou instituições estão envolvidas. Dentre elas, podemos destacar: chefias de instituições públicas, prestadores de serviços, presidentes de instituições financeiras, diretores de escolas, intelectuais, burocratas, administradores (BONETI, 2011).

Contribuição importante também nos chega por Heidemann (2014). O autor, citando o cientista político Dye²⁵, afirma que “a política pública é tudo o que os governos escolhem fazer ou deixar de fazer” (HEIDEMANN, 2014, p. 31). Considero essa afirmação importante na medida que parecemos acostumados com um certo fazer quando, na verdade, o não-fazer também pode ser lido de igual sentido, isto é, um fazer sem fazer. E o autor insiste um pouco mais nessa idéia: “a decisão de se abster de agir e manter o curso atual de ação[...] é uma decisão política tanto quanto o é a decisão positiva de tentar alterar o *status quo*” (HEIDEMANN, 2014, p. 32).

Os governos vêm investindo basicamente em dois aspectos úteis destacados por Mafassioli (2011, p. 42): gerar um produto tocável ou palpável; e gerar um impacto capaz de ser tocável e mensurável ou subjetivo que visa a atitudes, comportamentos e opiniões. No entanto, vêm deixando de dar continuidade nas políticas públicas - como perceberemos nas análises das entrevistas e das observações participantes, a partir da página 65.

Agora, com uma noção mais generalizada de políticas públicas passemos a especificá-la um pouco mais até chegarmos ao que busco defender nessa dissertação.

²⁵ Thomas R. Dye, a obra é *Understanding public policy*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1972.

Política Pública de Formação

Como foi dito, em se tratando de políticas públicas os governos podem fazer ou deixar de fazer. Em ambos os casos, além de ser uma decisão política, não há neutralidade. Ao fazer, também como já dissemos, a ação pode intentar apenas atitudes, comportamentos e opiniões. Essa dissertação trabalha com a pressuposição de que na educação, os governos possuem uma política pública de formação para com seus educadores e suas educadoras – ainda que isso não esteja explícito. No município de Gravataí, mais especificamente no período que está sob análise, houve investimento em formação dirigida aos trabalhadores em educação (além dos docentes, outros cargos também participaram de formações), referidas no item 2.3- Campo Empírico.

A formação teve como foco a educação popular, como se pode observar pelos nomes dos palestrantes (descritos no Campo Empírico). Ademais, uma publicação da própria Prefeitura Municipal de Gravataí, dirigida ao CEREJA, diz logo na apresentação, *em que* está pautada:

Pautado em temas desafiadores como cidadania ativa, reconhecimento da diversidade cultural, mundo do trabalho, qualidade na **educação popular**, formação continuada em serviço, inclusão às novas tecnologias de informação [...] Em dezembro de 2003, o Projeto CEREJA entra para o cenário de Gravataí como uma **política pública municipal**... (GRAVATAÍ, 2006, p.7 – grifos meus)

O governo municipal, até 2011, assumiu o CEREJA como uma política pública que beneficiava diretamente uma série de educandos e educandas. No entanto, a Política Pública de Formação dirigida aos e às docentes não teve sequência. Afora os eventos um tanto apoteóticos, nos quais estavam presentes grandes teóricos da educação popular e/ou freireana, minguaram os encontros até não ocorrerem mais. Teriam as autoridades municipais entendido que dada uma formação com Gadotti, por exemplo, num período de quatro horas (talvez um pouco menos) bastaria?

Uma formação ao grupo docente do CEREJA na perspectiva de Política Pública de Formação deve ser entendida aqui como a reunião de todos e todas (atuantes no CEREJA) em um lugar específico, marcado com antecedência e com a finalidade firmar, por exemplo, o léxico da educação popular, a postura de um educador freireano, além de uma reflexão sobre a avaliação emancipatória – entre outras possibilidades. As entrevistas apontaram que, em

algum momento, houve assessoria da UFRGS²⁶ relativo ao trabalho com a EJA e às questões burocrático-administrativas.

Pelo exposto até aqui houve um sério comprometimento com a efetivação da *Política Pública de Formação*. Pelo menos dois elementos precisam ser considerados para essa afirmação. O primeiro deles é que uma política pública de formação deve, no contexto em que estamos trabalhando aqui, ser liderada ou proposta pela mantenedora das escolas – neste caso a Secretaria Municipal de Educação. São os gestores municipais que, em tese, têm a linha ideológica para a qual, também em tese, desejam que o grupo de educadores e educadoras passem a assumir como suas linhas também. É necessário termos em mente que todo o fazer pedagógico segue uma linha teórico-pedagógica, ainda que não de maneira explícita. Gravataí, no período em que está sendo analisado, seguiu claramente uma linha freireana a partir da opção pela educação popular. No entanto, como política pública de formação pouco se aprofundou nesses dois temas, Paulo Freire e educação popular. O trabalho de Godinho (2007) aponta para essa defasagem que colabora para que educadores e educadoras muitas vezes nem saibam a que linha teórico-pedagógica estão servindo. Para uma gestão que se assumiu freireana faltou o que o próprio educador considerava essencial: reflexão da prática aliada a uma teoria que refazia a prática, num movimento circular.

Se o desejo é que um determinado grupo de educadores e educadoras tenha uma postura diferente, em razão de se buscar um projeto diferenciado com o CEREJA, pautado na educação popular e nos pressupostos freireanos, a *política pública de formação* deve ser constante. Parece-me ser neste sentido que Riveros (2014, p. 3) vai ao propor-nos refletir sobre a “corporeidade de los actores escolares”. Mais adiante, o autor define essa corporeidade como o “carácter creativo de los actores escolares que, desde sus contextos particulares, tratan de construir el sentido de la política, transformándola, y en muchos casos adaptándola a sus ámbitos de acción” (RIVEROS, 2014, p. 5). Ora, tanto a educação popular quanto os pressupostos freireanos dizem claramente que a educação não é neutra. Freire jamais negou que educar é um ato político. E, nesse sentido, Riveros (2014) alerta aos formadores que o jeito de transformar ou adaptar suas práticas dependerá de como eles e elas constroem o sentido de política. Além disso, Brasileiro (2007), ao tratar da leitura feita pelos educadores e educadoras, apresenta o conceito de leitura interdita, ou seja, uma leitura

²⁶ Os participantes da pesquisa não souberam precisar ano nem data. Lembravam, no entanto, o nome do professor Nelton Luis Dresch – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculado ao NIEPE-EJA, Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos.

restrita que não se aprofunda e tampouco se consegue relacionar com o ambiente de trabalho. Mais adiante abordarei especificamente esse tema.

Outro elemento a ser considerado veio das observações participantes e do exame de alguns documentos das escolas. Trata-se do vínculo que o educador ou a educadora tem com a escola. Foi possível notar a grande variação de ano em ano, com poucas exceções. Ou seja, muitos deles e delas são profissionais cujo vínculo empregatício com a mantenedora ou é via contrato emergencial ou por meio de convocação/desdobramento²⁷. Isso faz com que não se tenha a garantia de que o mesmo profissional estará na escola no ano seguinte. Parece-me que, por si só, essa poderia ser uma razão para a investida continuada na *política pública de formação*. Esta, unindo-se ao trabalho de Mafassoli (2011, p. 37-44), quando propõe a formação como uma mola que impulsiona para a mudança de atitudes e de comportamentos. Melo (2012) também vislumbra esse tipo de formação ao comentar a formação de educadores e educadoras.

Formação Continuada

No interior das três escolas pesquisadas, as formações continuadas têm basicamente dois objetivos: trabalhar com os professores a prática com a educação de jovens e adultos e, num segundo momento, nem sempre claro, alguma teoria da educação. Ou seja, essa formação está claramente direcionada à prática, ao lidar com educandos e educandas. Foi ela que, desde a implementação do CEREJA, ocorreu às sextas-feiras. Os alunos, portanto, tinham suas aulas de segunda a quinta-feira, sendo a sexta-feira dedicada ao corpo docente. Nesses encontros cada escola tinha a liberdade de criar o que chamaremos de 'plano de formação' – desde que tal documento fosse aprovado pela mantenedora. Em tais momentos poderia haver uma troca entre educadores e educadoras (cada um e uma contando sobre suas experiências e buscando algum tipo de consenso para a resolução de um problema), bem como uma reunião com palestrante de fora da comunidade. As escolas, pois, possuíam uma experiência com formação continuada cujo alinhamento ideológico com a Secretaria de Educação poderia não coincidir. Na verdade, a formação continuada nas escolas coincidiu com a mantenedora enquanto esta foi, digamos, repassando sua linha ideológica a quem tinha a incumbência de fazer a formação na escola, a saber, o coletivo pedagógico.

²⁷ Verificar nota número 3, na pág. 13.

As entrevistas apontam que, pelo menos nos dois primeiros mandatos do PT, enquanto os professores estavam envolvidos com a *formação continuada*, educandos e educandas estavam aprendendo algum ofício nas oficinas de geração de trabalho e renda que também aconteciam nas sextas-feiras. Depois, paulatinamente esses eventos foram se perdendo. Entre 2011 e 2012, por exemplo, não havia oficinas de geração de trabalho e renda. Foram substituídas por palestras do tipo “como prevenir as DSTs”.

Leôncio Soares é estudioso em EJA. Seus trabalhos vêm refletindo sobre a formação de educadores e educadoras para a atuação nessa modalidade de ensino. Quando falo em EJA nesta dissertação refiro-me à formação na escola formal; isso porque ela é mais abrangente e

compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos, que não correspondem necessariamente a ações de escolarização. Seus propósitos são múltiplos e ocorrem por meio de iniciativas governamentais e não-governamentais, de universidades, associações, igrejas, entidades empresariais e trabalhadores. (SOARES, 2001, p. 201)

Soares (2001, p. 201) aborda a precariedade com que a EJA vem se mantendo, pois além de lidarmos com “setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas”, estando na escola pública, ainda vemos “diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não-profissional ou mesmo de voluntários para desenvolver atividades próprias do setor” (Idem, p. 205). As escolas pesquisadas no município de Gravataí não vivem realidade muito diferente. Nas formações dirigidas aos educandos e educandas, onde outrora eram feitas oficinas para a geração de emprego e renda, voluntários dão palestras, contam suas experiências de superação (quando moradores da própria comunidade); outros tentam incutir nos educandos e nas educandas a importância de um mínimo de estudos para se saírem bem numa entrevista de emprego, entre outras oportunidades que podem se abrir. O quadro docente também não é satisfatório. Muitos possuem o que se chama de desdobramento. Ou seja, são educadores e educadoras que trabalham, por exemplo, 20h à tarde e recebem mais 20h para trabalharem com a EJA, à noite. Significa dizer que, em geral, os professores convocados estão recebendo um pouco mais financeiramente para as suas atuações. Isso, em última instância, não é um problema. A questão é que muitos estão lá mais pelo dinheiro do que por terem uma formação específica para atuarem na EJA ou por terem alguma identificação com a educação popular. Aliás, não há uma legislação que exija uma formação específica para atuação nessa modalidade.

Provavelmente buscando superar o aspecto predominantemente financeiro é que as formações pendem para a importância da teoria. Se, por um lado, não se quer que no lugar de capacidade esteja a necessidade financeira (Soares, 2003); é necessário, por outro, que se aprofunde e torne-se claro um mínimo daquilo que possa ser considerado ideal de formação aos e às atuantes na EJA.

Mais uma referência a Soares é importante para nossa reflexão. Em dois trabalhos (2008, 2009) ele fala de estatísticas relativas à formação de educadores para a EJA. Soares e Vieira (2009) nos mostram que dados do INEP de 2003 informam a existência, naquela época, de 1306 cursos de pedagogia no Brasil. Destes, 1,22%, ou seja, 16 habilitavam para a EJA. Um número realmente baixo para as demandas existentes. No entanto, como se nota na prática e Soares (2008) aponta em seu trabalho, a própria legislação em certo sentido trabalha contra essas medidas importantes. Por isso, uma formação continuada municipal, contexto em desta dissertação, deve “promover a reflexão sobre sua prática, no sentido de explicitar as concepções e teorias pedagógicas que a sustentam” (SOARES e VIEIRA, 2009, p. 156). Não menos importante nessa formação seria ir além dos conhecimentos e competências, chegando “nos valores e atitudes desse educador” (Ibidem).

Ao tratar da leitura dos educadores e das educadoras de EJA, Brasileiro (2007) demonstra o quanto a questão socioeconômica interfere na vida docente. O corpo docente precisa de momentos de leitura não interdita, ou seja, não apenas aquela com finalidade profissional. Quanto mais gêneros forem possíveis de serem lidos melhor será para a formação desse ou dessa educadora. Barros (2007) transcreve a fala de uma alfabetizadora que é significativa:

[...] as experiências práticas de EJA nos cursos de capacitação não existem. O que existe é uma fundamentação teórica que permite entender o que é EJA, mas na prática, o ensinar, o como fazer não foi dado nem pela Universidade e nem pelos próprios cursos oferecidos pela Secretaria. (BARROS, 2007, p. 64)

Essa é uma sina interessante. Geralmente o que se quer é uma receita um modelo a ser seguido, o que tornaria a formação equivocada. A formação continuada é essencial e inadiável, porém, unindo-nos a Pereira (2005, p. 268): “não basta educar os educadores. É preciso educar os educadores para participarem em um projeto de transformação social”. Nesse bojo não há receitas. Cada realidade é única e é nessa unicidade que as equipes pedagógicas e as mantenedoras devem pensar seus afazeres formativos. Giovanetti (2005), nesse contexto, traz-nos contribuição importante ao reforçar a importância da retomada do

que significa a educação popular, da importância de não esquecermos o que significa camadas populares, bem como da importância da docência envolvida nessas categorias.

Uma reflexão que se faz necessária em torno da formação continuada nos CEREJAs diz respeito aos riscos que o Coletivo Gestor correu. As entrevistas com esse segmento de sujeitos apontam que o projeto seguiu bem mais o impulso, a paixão do que uma pragmática com base em algo pronto. Mas o risco esteve presente, se levarmos em conta que cada escola possuía uma equipe diretivo-pedagógica. Ou seja, era provável (e isso se comprova lá no final de Os dados produzidos, no capítulo quatro) que uma determinada equipe pedagógica não necessariamente concordasse com os pressupostos da educação popular e, por isso, nem tocasse no assunto.

3.5.2 Participação

Relativamente ao tema da participação, este trabalho tem o objetivo de verificar quais movimentos levaram para uma efetivação da cidadania – aqui entendida como o direito de opinar, de reivindicar²⁸. Dito de outra maneira, a intenção é notar, no caso específico de Gravataí, se a especificidade do CEREJA adveio de uma demanda popular. Os coletivos discente e docente estavam já familiarizados com a participação a partir do Orçamento Participativo - OP que ocorria sem maiores problemas desde que o PT assumira. No entanto, como havia sido criada a demanda pelo CEREJA? Quais ações foram necessárias até que se chegou no dia em que as autoridades municipais, enfim, consagrassem o projeto como uma demanda popular. Esse será provavelmente o pano de fundo dessa dissertação. Antes, porém, é necessário que entendamos o que significa participação.

Demo (1988) contribui conosco ao defender que a participação é uma conquista. Mas apenas isto não basta. E justamente por essa razão é relevante sua contribuição. Na obra, ele explicita questões sobre as quais muitas vezes nos passamos despercebidas. É o caso da participação como conquista; o argumento é o de que se não fosse conquista seria uma participação tutelada na qual alguém com *status* delimitaria previamente os movimentos do que seria, então, uma pseudo-participação. Demo (1988, 19-20) entende que a participação exige mais: "compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias". Penso que essa ideia encontra eco no educador Paulo Freire, que ao tratar de participação, afirma que "mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam" (FREIRE, 2014, p.78). A capacidade dialógica da educação popular é a mola propulsora

²⁸ Cidadania, afinal, não é apenas isso. Talvez uma sugestão que pode ajudar seja a leitura de DEMO (1995).

dessas inquietações, desses movimentos de buscar a liberdade propalada pela democracia. Continuando no raciocínio com Freire (Ibidem), podemos dizer que essa consciência da liberdade é que nos empurra numa briga por mais liberdade.

Brigar pela liberdade de participação tem outras implicações. Para Demo (1988, p. 20) será "encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro". Ou seja, não há como negar que a tão sonhada participação é um jogo de poder. Alguém o detém. Pode-se inferir, portanto, que numa cidade - por exemplo - cuja participação é vivenciada houve, num dado momento, a diminuição de poder de alguém. De maneira geral, pessoas que perguntam muito e não se contentam com uma primeira resposta, uma resposta simplista, são tachadas de inconvenientes e até de problemáticas. Pois, "participação que dá certo, traz problemas [...] Não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém" (DEMO, 1988, p. 2).

Nossa democracia, talvez porque ainda iniciante, possui sérios receios relativos àqueles que desejam manifestar-se participativamente. Um bom exemplo disso foi a recente desaprovação, por parte da Câmara Federal, do Decreto 8.243, de 23-05-2014, cujo teor instituiu a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social, e dava outras providências. O entendimento dos deputados passou longe da ideia que Pedro Demo apresenta quando defende a unidade de contrários, na qual "os dois lados se necessitam, mas igualmente se repelem, no que formam um todo dinâmico" (DEMO, 1988, p. 31).

A opção pela educação popular é que me autoriza a pensar numa participação popular, ou seja, no movimento em que as camadas populares tenham um lugar a partir do qual possam reivindicar suas necessidades. Para isso, elas terão de constantemente renovar, digamos, os pactos de continuarem unidas em torno de temas que os afetem. Demo (1988) aponta que uma desorganização facilita apenas os desmandos. Acrescenta também que a tal desorganização dificulta, inclusive, a motivação para os processos participativos. Freire (2014, p. 81) fala do imperativo de decidir, da necessidade de romper ciclos e poder fazer outras opções como sendo característica do sujeito participante e não do objeto manipulado. É, portanto, a sociedade participativa, organizada quem tem o poder de fazer com que haja um mínimo de controle no poder e, assim, os representantes do povo sintam-se pendidos à transparência.

Nesse sentido, unido com Demo (1988), parece-me importante que se tenha o estabelecimento de algumas regras mínimas para esse jogo. Nesse raciocínio, o Decreto 8.243, de 23-05-2014, vinha com esse papel (e não só isso, claro): "estabelecem-se regras comuns de jogo, para que haja jogo e não violência como regra. É a maneira operacional de

garantir um mínimo de concreção à ideia da "igualdade de oportunidades" perante a lei, ainda que na prática todos sejamos desiguais" (DEMO, 1988, p. 62).

Boaventura de Sousa Santos (2005), nesse contexto de participação, tem um papel fundamental. Primeiro porque nos faz refletir acerca de uma democracia que carece ser democratizada, ou seja, efetivada. A obra escolhida (Santos, 2005) faz um balanço das efetivações que vêm ocorrendo em várias partes do mundo – África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal. A crítica à hegemonia do pensamento do norte, peculiaridade em Boaventura, é importante para a valorização daquilo que é feito ou construído desde o sul. Santos (2005, p.18) defende que

A ciência da qual viemos é um conhecimento arrogante que só reconhece conhecimentos alternativos na medida em que os pode canibalizar; é uma atividade corporativamente autônoma que sabe usar a sua autonomia, tanto para se desvincular das lutas sociais e do exercício da cidadania, como para entrar em grandes contratos de consultoria mercenária. (SANTOS, 2005, p. 18)

Nessa perspectiva, o diferencial do sul para com o norte parece ser o compartilhamento. Compartilhamento do poder a partir da oportunidade de participação de quem antes era objeto e agora passa a ser sujeito, isto é, o exemplo do sul para o norte é a mudança da relação sujeito/objeto para sujeito/sujeito. E a fim de exemplificar, Porto Alegre é citada como a cidade na qual cidadãos têm “o direito de participar nas decisões em nível local” (SANTOS, 2005, p. 58). Porém, a disputa de quem é ou não o melhor não faz avançar a ciência, o conhecimento. Necessário é, então, destacar outra possível virtude daqui de onde se fala. Ela, do meu ponto de vista, tem a ver com a memória daqueles que construíram um caminho de conhecimento antes ou paralelamente a nós. Fávero faz isso, por exemplo, quando, ao tratar do Movimento de Educação de Base cita outros episódios ou campanhas ou movimentos que foram igualmente relevantes (Fávero, 2006, p. 50-51).

Nesta dissertação há uma preocupação: em que medida Gravataí vivenciou a efetiva participação, enquanto implementava suas políticas públicas? E uma vez implementadas o que mudou ou não em matéria de participação popular? Essas, entre outras respostas, buscaremos quando da análise dos dados no quarto capítulo, quando da análise de Os dados produzidos (4.1). As notícias não são tão alentadoras como seria de se esperar de um ambiente freireano.

3.5.3 Juvenilização

A juvenilização da EJA não é fenômeno novo, aparecido no final dos anos 1990 beirando a virada do século. Ao contrário, Fávero²⁹, aponta para o ano de 1970 para demarcá-lo como a inauguração das preocupações com o tema; a referência no vídeo tem mais com o dizer dos desafios que se avizinhavam pela frente do que com alguma preocupação de afirmar quando começou o rejuvenescimento. A importância dessa referência a Fávero, contudo, tem a ver com não perdermos de vista a memória daqueles que desbravaram o caminho para que nele hoje pudéssemos andar com um pouco mais de conforto.

Nesta dissertação escolhi duas referências para falarmos desse fenômeno: Carvalho (2010), que se utiliza do termo juvenilização; e Brunel (2004) que menciona rejuvenescimento. A primeira tem como campo de pesquisa as séries finais do ensino fundamental, enquanto a segunda lida com o ensino médio. Ambas as contribuições, porém, são válidas por tratar de jovens com históricos diferentes daqueles jovens e adultos referidos por autores mais clássicos da EJA (Haddad e Di Pierro, 2000; Fávero, 2006; Ribeiro, 2001; Silva, 2012; Soares, 2001). De modo geral, o que caracterizava a juventude mais clássica era a interrupção nos estudos sobretudo por terem de entrar no mercado de trabalho. Muitos se alfabetizavam (Ferraro, 2009) e já saíam da escola para 'tocarem' suas vidas. Do meu ponto de vista, o qual anoro em Baquero (2004), por exemplo, a juventude atual são os filhos daquela juventude clássica que saiu da escola para trabalhar. Os atuais jovens não necessariamente saíram da escola para trabalhar. Muitos deles, ao contrário, apenas trocaram de turno, conforme lemos em Brunel (2004):

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

Baquero (2004, p.1) parece não ter dúvidas em afirmar que a EJA no Brasil, juntamente com a da América Latina, "assume uma dimensão própria devido a sua relação com a pobreza, convertendo-a em um projeto de atendimento aos "deserdados sociais"". A característica comum entre os jovens de ontem e os de hoje é a marginalidade das políticas públicas e, em consequência, o pouco investimento na formação dos educadores e das

²⁹ Refiro-me aqui à segunda parte do vídeo em que consta a fala do professor Osmar Fávero durante a abertura do X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Rio das Ostras/ RJ. O vídeo está à disposição em <<http://www.youtube.com/watch?v=cv14M3ZzWaQ>>

educadoras dessa modalidade de ensino. Mais que isso, com o trecho acima destacado de Brunel (2004) quis destacar que é possível observarmos o que Baquero (2004) chamou de uma lógica de exclusão. Isso já começa no diurno e tem seu estopim na EJA noturna. A mesma autora aprofunda um pouco mais a caracterização da EJA, mostrando nela haver "populações marginalizadas, de zona rural ou urbana, e por populações discriminadas, povos indígenas, mulheres, minorias étnicas" (Baquero, 2004, p. 5).

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

Ao propor alternativas, Brunel (2004) vai também deixando-nos a par da complexidade existente na EJA. Além da variada faixa-etária e a conseqüente multiplicidade de visões de mundo, os e as docentes precisam se desdobrar entre uma postura afetiva, generosa e uma atitude que nem beire o autoritarismo nem chegue perto da licenciosidade (pp. 47-91). Uma resolução perpassa ainda pelo leiaute³⁰ das salas de aula, pela inovação dos professores e professoras em seus conteúdos (p. 33), bem como pela própria valorização dessa modalidade, às vezes considerada como de segunda classe – tanto por educadores quanto por educandos (p. 90).

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

Este universo de compreensão da juventude como uma construção social significa entendê-la com base na realidade social existente, isto é, a partir dos contextos nos quais esta inscrita, envolvendo a diversidade que a constitui, e as normas que configuram tais sociedades. A contemporaneidade tem imposto aos jovens regras de sobrevivência que acabam por tirar de alguns o direito de usufruir sua juventude,

³⁰ Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras, organizado por Evanildo Bechara. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

impondo-lhes a necessidade do emprego para coexistir em uma sociedade permeada pela oferta de poder: de poder ser, de poder vir a ser, de poder ter e de poder viver. (CARVALHO, 2010, p. 68).

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

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

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

Recentemente, quando um recorte desta dissertação foi discutido na ANPED-Sul³¹, no Eixo Temático nº 13 que é o da EJA, algumas reflexões pareceram-me importantes. Enquanto eu falava de rejuvenescimento e juvenilização lembramos, todos os presentes, da infantilização que também é feita com esses e essas jovens. Como vimos acima, por vezes nós mesmos, educadores e educadoras, somos o canal pelo qual diversos estereótipos de jovens passam. Temos um ideal de jovem e adulto; um ser quase pronto (se jovem) e um ser acabado (se adulto). Nessa esteira parece não ser possível, por exemplo, que um adulto, por sua própria condição de adulto, cometa erros, falte à aula, tenha letra feia (Baquero, 2004, p. 11).

Diferentemente dos outros capítulos, que serão retomados quando nas análises dos achados no campo empírico (subcapítulo 4.2), quero aqui já registrar os dados que surgiram dentro dessa temática. Uma realidade facilmente encontrada na EJA diz respeito aos índices de evasão, ou melhor, desistência dos alunos. As três escolas do município de Gravataí não fugiram à regra. Escolhemos, abaixo, um quadro de educandos e educandas da escola que

³¹ <http://xanpedsul.faed.udesc.br/>

mais apresenta números de matriculados e matriculadas. Notemos as idades e vejamos as diferenças baseadas na seguinte ideia: dos 15 aos 18 - adolescentes-jovens; dos 19 aos 29 anos – jovens; dos 30 em diante – adultos.

<i>ANO</i>	<i>TOTAL</i>	<i>ADOLESCENTES - JOVENS</i>	<i>JOVENS</i>	<i>ADULTOS</i>
2013	174	110	26	38
2012	178	96	28	53

Vê-se, por esse quadro, que realmente a maioria dos estudantes ou são adolescentes-jovens ou jovens. É de se pensar no que estaria ocorrendo de dia para que tenha havido um aumento dos adolescentes nessa modalidade de ensino.

Uma professora entrevistada, depois de conversarmos por um tempo, disse alarmada: “quase tudo o que a gente faz não adianta, eles não querem estudar”. Brunel (2004, p. 10), nesse viés, caracteriza bem a situação quando comenta que muitos pais e mães, já cansados com o baixo empenho do filho ou da filha na modalidade regular do ensino, têm na EJA “a última alternativa para manter o filho na vida escolar”. Tanto em Brunel (2004) quanto em Carvalho (2010) encontramos possíveis razões à chegada dos jovens nessa modalidade de ensino, tais como, a repetência, a evasão escolar, a defasagem idade-série (ou idade-ano), a necessidade de um diploma frente às demandas profissionais, o ingresso antecipado no mercado de trabalho. Continuamos, no entanto, com um problema. Alguns pais desesperados chegam a externar que já não sabem o que fazer com o próprio filho ou filha. E quando tal discurso é proferido na frente do ou da adolescente e também dos educadores e educadoras, a lástima ainda é maior. De um lado, alerta-nos Brunel (2004, p. 21 e 22), tais discentes “atribuem a si um fracasso que não é só deles”, mas, ao contrário, “a sociedade, a mídia e, muitas vezes, a própria comunidade escolar impõe rótulos negativos a estes alunos”. Por outro lado, as entrevistas realizadas demonstram que o educando ou educanda que ouve um “não sei mais o que fazer” vai, paulatinamente, tornando-se inerte. O coletivo diretivo-pedagógico, participante das entrevistas, indica esse momento como sendo o mais crítico e denunciam ser neste estado que as “portas” podem se abrir para a drogadição. Ainda um outro lado dessa história tem a ver com essa inação, essa apatia. Nos adultos isso provoca um sentimento que os afasta dos mais novos. Através das observações participantes (MINAYO, 2013; ANGROSINO, 2009) verificou-se que adultos chegavam até a secretaria das escolas querendo

desistir dos estudos em razão dos jovens. “A gente trabalha o dia inteiro, chega aqui e não consegue se concentrar, essa gurizada não quer nada com nada”. Sobre esse particular, no coletivo discente surgiu a fala de alguém formado na EJA, agora no ensino médio, que disse:

“Eu quero parabenizar os professores que trabalham naquela escola, porque não é fácil, tem que ter paciência. Quando eu tava lá havia um alcaide³² que quase dei um soco. Só não fiz isso porque ia ficar feio pra mim, uma pessoa mais velha e tal. Depois, bem pro fim, comecei a ter pena do guri.”

Essa é uma fala significativa, ao menos por duas razões. Primeiro, porque representa um depoimento, entre outros tantos, que dá a impressão de ser o jovem responsável pelo abandono dos estudos por parte das pessoas mais velhas. O tom da conversa em sala de aula, as 'brincadeiras de mau gosto', a 'zoeira', o desrespeito mesmo. Outros adultos dizem que o jovem de hoje não respeita mais a idade de pais e mães. E em razão disso muitos dos nossos adultos optam por deixar de lado os estudos – alguns de maneira provisória.

O segundo aspecto a se considerar nessa fala é que ela carrega um tom conflitante, como se o enunciante, no final, tivesse uma percepção diferenciada das atitudes do jovem, movido por um sentimento de compaixão, expressado pelo termo “pena”. Acreditamos que é nesse espaço de “conflito” que está a força criadora da perspectiva de um diálogo intergeracional na EJA, mediada pelo educador e educadora, é claro. Outra premissa importante de entender é que existe uma tendência a confundirmos conflito com violência. Logo, pensar, refletir, falar sobre essas realidades constitui uma primeira maneira de compreendê-las, pois, as palavras que utilizamos condicionam fortemente nossas próprias práticas. Podemos dizer ainda que conflitos são inerentes aos seres humanos, processos dinâmicos constituintes do intercâmbio entre grupos e pessoas de diferentes raízes culturais, próprios de diálogos interculturais. Logo, se acreditarmos nessa ideia, renunciaremos a uma visão de ser humano capaz de viver com a ausência de conflitos. Nesta lógica, a dimensão dos conflitos está ligada à diversidade, entendendo que onde há possibilidades de escolhas há possibilidades de conflitos. O fato de o conflito estar ligado a diversidade, nos permite percebê-lo não somente como problema, mas também como oportunidade de crescimento, meio pelo qual possamos alcançar novos patamares de existência, convivência e aprendizagem.

³²Alcaide é uma palavra pouco utilizada e para a qual nem todos os dicionários fazem a acepção usada pelo adulto. Isso também sugere que não seja uma pessoa com menos de quarenta anos. A palavra utilizada por ele tem sentido de “imprestável” – cfe. Koogan/Houaiss (2000).

Uma questão importante levantada por Baquero (2004), e que pode estar ligada à formação de professores e professoras, é a forma como se lida com jovens e adultos: assistencialista e infantilizadora. Não foram raras as vezes em que, observando o período de confecção de pareceres a respeito dos educando e educandas, ouvíamos algo como "ela me trata como se eu fosse uma criança". François Dubet (*apud* Brunel, 2004, p. 70) tem algo que pode interessar:

O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é, os professores mais eficientes são em geral *aqueles que acreditam que os alunos podem progredir*, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos *como eles são e não como eles deveriam ser*. (grifos meus)

Provavelmente uma atitude mais afetiva, que não se confunda com piegas, pode mudar o ambiente da sala de aula. Com isso, no bojo, pode diminuir a evasão dos adultos. Trabalhar com essa prática de juvenilização ou o rejuvenescimento da EJA exige do educador e da educadora, primeiramente uma disponibilidade em trabalhar com a perspectiva da intergeracionalidade. Segundo, exige a compreensão do tempo dos jovens, dos conflitos que são legítimos e legitimadores de sua existência. Observemos que nós também não estamos prontos e acabados (Baquero, 2004); parafraseando Freire (2014, p. 79), estamos sendo e ainda não somos. Aventurar-se na função de educadores e educadoras é se dispor a sustentar diálogos reflexivos na relação com os mesmos (jovens e adultos), convocando-se sempre a recriar visões de mundo e buscar compreender o contraditório.

A juvenilização ou o rejuvenescimento da EJA ainda é pouco explorado nos estudos da pós-graduação *stricto sensu* (CARVALHO, 2010, p. 11). Observei, no entanto, que durante as entrevistas tanto alguns do coletivo docente quanto do coletivo diretivo-pedagógico não titubearam em apontar essa situação como algo importante. Em uma das diversas falas, ouvimos que "muitos dos nossos jovens não trabalham de dia. Vêm pra noite porque têm quinze anos". Talvez mais grave ainda seja outro depoimento no qual é dito que alguns professores do diurno "forçavam" alunos indisciplinados a passarem para a EJA (todas são noturnas), sob o pretexto de que, com a companhia dos adultos, eles poderiam 'melhorar'. Numa das observações que fizemos, captamos uma professora quando ela disse que estava só esperando o aluno fulano fazer quinze anos. Todas as escolas abordaram esse tema na entrevista, alguns com mais outros com menos intensidade.

Como uma possibilidade de solução, entrevistados e entrevistadas sugeriram que houvesse algum tipo de mudança na idade. E destacaram: "no início da EJA aqui eram realmente os pais dos alunos que frequentavam. Agora quem vem são os próprios alunos". É

importante destacar que pode estar havendo equívoco de todos os lados. De uma parte os que têm mais idade não querem ao menos cogitar a possibilidade de um saudável conflito de gerações, na qual ambos são aprendizes. De outra, os jovens não ficam para trás, estão – pelo menos aparentemente – inertes e contentes com a própria situação. Seria interessante que se retomasse o sábio conselho do Freire (2001, p. 250): "Eu acho que os adultos, pais e professores, deveriam compreender melhor que a rebeldia, afinal, faz parte do processo da autonomia...". Ou seja, ninguém escapa de ter de fazer essa reflexão. Ela é que vai possibilitar que reconheçamos que, por vezes, há um discurso que "arruma" e uma prática que "desarruma". Carvalho (2010, p. 192-195) constatou que mesmo a juventude sendo a maioria, não havia diferenciação no atendimento, isto é, "a juventude não é fator de modificação na prática pedagógica" (CARVALHO, 2010, p. 194).

De outra parte, para continuarmos refletindo, temos uma legislação que diminuiu a idade de 18 para 15 anos o ingresso dos e das jovens nas séries iniciais ou finais da EJA. Em tese, parece que o professor conseguia estabelecer uma relação dialógica com o e a estudante - ainda que a contra gosto no diurno. Quando a proposição da lei apontou para 15 anos a idade mínima, tenho a impressão, pelas observações participantes, que daí surgiu a ideia de 'se livrar' daquele ou daquela estudante que mais atrapalhava na sala de aula do que contribuía. A ideia básica que ficava patente nos diálogos era a de certa crença de que o educando ou a educanda "entraria nos eixos" com a convivência junto aos e às colegas de mais idade, sobretudo com aqueles que eram trabalhadores. Na ANPED-Sul³³ questionávamos se não era justamente a imposição legal que fazia aumentar esse 'empurrãozinho' para a EJA. Porque não é à-toa que haja jovens passando para o noturno, após uma conversa com um docente e estando às vésperas de completar seus quinze anos. Em uma das observações percebi uma educanda que estava prestes a completar a idade mínima que, aos quatorze, era tida como "encostada" na turma – aguardando a idade para ser inserida oficialmente na turma como transferência do diurno para o noturno. Se retomarmos a legislação, vamos notar que desde a lei 5692/71 há brechas que facilitam essas situações que não condizem com a proposta fundante da EJA. Assim, uma modalidade que pretende ser um espaço destinado aos trabalhadores e àqueles, que em tempo oportuno, não tiveram acesso, acaba sendo um lugar de desvios de um possível fracasso da escola diurna.

³³ <http://xanpedsul.faed.udesc.br/>

4 PAULO FREIRE NA ALDEIA: análise das entrevistas e observações

Neste capítulo a intenção é olhar para os dados produzidos, tanto nas entrevistas quanto nas observações participantes. Será a hora de verificar o quanto de Paulo Freire está ou esteve na Aldeia, primeiro nome do município de Gravataí. Ao mesmo tempo, haverá a tentativa de dialogar com os autores que escolhi a fim de referenciar teoricamente este trabalho, bem como com aquelas dissertações cujos temas se aproximam do meu. Para essa tarefa fiz uma divisão com o objetivo de facilitar o olhar sobre os temas elencados nos objetivos (itens 2.1 e 2.2). Desta maneira, os discursos serão reunidos por Coletivos, nesta ordem: o Gestor, o Diretivo-pedagógico, o Docente e o Discente. Tais discursos, por vezes extensos, foram selecionados porque são significativos e clarificam os temas aos quais se referem.

Relembro que os nomes dos sujeitos participantes das entrevistas, a pedido e por ética, estão preservados e, como afirmamos no item 2.4.2, serão denominados por *coletivos* seguido do identificador do segmento ao qual pertenciam quando das informações prestadas. Assim, teremos o coletivo discente (educandos/as), o docente (educadores/as), o diretivo-pedagógico (diretores/as, supervisores/as, orientadores/as) e o gestor (pessoal que trabalhava na SMED, incluindo secretária municipal de educação).

4.1 Coletivos em diálogos

4.1.1 Coletivo Gestor

Do meu ponto de vista, penso que o tema mais evidente na minha busca por respostas e por mais diálogo atende por participação popular. Busquei deixar claro esse tema na dissertação de duas formas: foi o descritor que mais privilegiei nas pesquisas de teses e dissertações; e foi o objetivo específico que primeiro surgiu. Desde a Introdução, meu texto vem buscando entender o sentido e o tamanho da participação popular no CEREJA, sobretudo porque esse projeto se ‘calçou’ na educação popular. Além disso, o PT possui, como uma de suas principais bandeiras, o Orçamento Participativo que é uma espécie de ode à participação cidadã. Portanto, ao dialogar com o coletivo gestor havia uma expectativa de compreender como se chegou àquele modelo no qual uma escola era o centro e para a qual o transporte público levava educandos e educandas dos bairros vizinhos. Depois, paulatinamente, esse

modelo foi ganhando certa autonomia quando, num dado momento, a vizinhança passou a contar com o próprio CEREJA nos seus bairros.

O diálogo com o coletivo gestor foi na seguinte direção, quando do questionamento sobre como nasceu o Projeto CEREJA:

“Eu lembroooo... [parecendo querer voltar no tempo] O nome da CEREJA, eu acho que ele veio porque ela, quando tu olha um bolo a cereja que chama né. A cereja do bolo, bah. Da educação o CEREJA podia ser a grande inovação da educação de adultos. Claro que é uma sigla também. Veio dum período, não lembro o ano, do governo Olívio³⁴ e Bordignon³⁵ lá onde tinha uma área da Cerâmica Stella. A Stella quebrou e foi invadida por moradores e trabalhadores. Então o estado comprou uma área, chamada Loteamento Xará, cheio de barro vermelho, e fez um assentamento. pura terra vermelha, uma pobreza absoluta; um cheiro de gente, de gente [como que procurando uma palavra adequada], de gente humilde. Ali não tinha escola. e tinha criança, e tinha adulto. uma bando de gente adulta querendo escola pros filhos esse povo todo não sabia escrever nem o próprio nome, nada. Então a gente pensou 'temos que colocar uma escola aqui'. O estado construiu a escola e o município colocou professores. Para as crianças. Paralelo a isso, fizemos uma outra experiência no Loteamento da Lagoa. Havia um alto índice de evasão após o 5º ano, muita violência e drogadição. Não havia pra onde ir depois do 5º. Aquelas pessoas estavam jogadas lá, talvez para o poder público não as enxergar e não se envolver com elas. essas duas realidades deram pra nós uma incomodação muito grande. As crianças estudavam e não rendiam. Eram índices de até 57% de reprovação nas escolas, vidros quebrados. Era um inferno. Isso tudo no Loteamento da Lagoa. No Loteamento Xará a gente via que caminhava para o mesmo caminho. Então a gente começou a pensar nos porquês dos pais não se interessarem pelo filhos na escola. Porque eles não conhecem o processo de ensino-aprendizagem, o processo de escolarização. O que vamos fazer se o espelho da criança é um pouco de casa. Aí pensamos em abrir a escola nos finais de semana e, numa parceria com o SESI, colocamos uma biblioteca comunitária lá. como os problemas continuaram, decidimos fazer uma pesquisa antropológica. Descobrimos que os pais eram analfabetos ou semi-analfabetos. Resolvemos criar um EJA. Todo mundo gosta de abrir EJA. Mas os índices continuavam em torno de 40% de evasão. Mudamos nomenclaturas: de série pra etapa, de etapa pra bloco. Nada funcionou. Fomos olhar mais de perto a realidade. Descobrimos algumas coisas: sexta uns não iam porque tinham reunião no terreiro; na quarta mães cuidavam dos filhos, noutra dia porque não sei quem levou uma tunda do marido. Descobrimos também que muitos pais não conseguiam ajudar os filhos porque a eles também havia sido negada a escolarização. Víamos muitos pais analfabetos e semianalfabetos.” (COLETIVO GESTOR)

Uma outra pessoa que fazia parte do Coletivo Gestor também foi entrevistada. Vejamos como ela entende ser o começo do CEREJA.

³⁴ Olívio Dutra foi governador do Rio Grande do Sul de 1999 a 2002, pelo PT.

³⁵ Daniel Bordignon foi prefeito municipal de Gravataí de 1997 a 2004.

"Foi no governo do Partido dos Trabalhadores, teoricamente de esquerda, que já estava no segundo mandato. O município já tinha passado por todo aquele processo de reconstrução de curricular, daí sim numa lógica de gestão democrática, de mobilizar conselhos escolares. Isso tudo começou em 1998. Já havia estruturado diretrizes, construídas em congressos de educação. Então isso foi inovador. Obviamente que Gravataí seguiu experiências de outras prefeituras de governo de esquerda. Porto Alegre foi uma das referências, Alvorada. Até a chegada do CEREJA, Gravataí possuía apenas o projeto MAIS de alfabetização de adultos. O MOVA era do estado. Na secretaria de educação do município havia reuniões semanais com a equipe de trabalho e lá surgiu: 'a gente precisa pensar um projeto de educação de jovens e adultos, numa lógica mais democrática, que emancipasse o sujeito, que pensasse em geração de renda, que pensasse naquele trabalhador que na verdade foi excluído do sistema e que não tinha oportunidade. Pensar uma educação que contemplasse esses sujeitos. Obviamente daí a educação popular; Paulo Freire seria a base teórica'. Eu lembro que a gente tava numa reunião e como é que surgiu, por exemplo, o nome do CEREJA. A gente tava sentado na mesa e ele [sobre um assessor na SMED] com uns papéis [...] dizia 'temos que pensar num nome', enquanto nos papéis havia uma série de anotações do tipo isso, né, uma educação diferente, com oficinas, que trabalhasse com o adulto trabalhador, que resgatasse o sujeito. Teria que ser um nome que chamasse atenção, que desse sabor. Aí ele começou a desenhar uma maçã e se perguntava 'mas maçã, o que maçã tem a ver com EJA? E voltava a rabiscar nos papéis. De repente, ele 'opa, mas tem a cereja; nela tem EJA; taí'. Pensado um nome, ficou mais fácil a decifração de CEREJA para Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos. Ah, depois disso tudo é que se constituiu um grupo de pessoas que ficaria responsável por assessorar as escolas." (COLETIVO GESTOR)

O que se pode notar dos dois depoimentos? Ora, uma contradição, para dizer o mínimo. Sobretudo se observarmos, a seguir, o que diz um trecho do primeiro livro que trata do CEREJA, lançado pela prefeitura. Num texto que se utiliza de fala coloquial, assinado pela secretária municipal de educação, lemos:

[...] agora são onze escolas, de forma que sempre tem uma escola perto da casa ou serviço de quem quer estudar. [...] Esse trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do município tem como objetivo facilitar o acesso à educação de toda a pessoa que tiver interesse. Na realidade são Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos, **que as pessoas já começaram a apelidar de CEREJA.** (GRAVATAÍ, 2004, p. 7 - grifos meus)

O primeiro depoimento traz informações importantes, pormenores até então não encontrados em Godinho (2007), Leirias (2012), também não vistos em Mafassoli (2011) nem em Wink (2011), autores que tiveram o município de Gravataí como campo empírico. São detalhes que, do meu ponto de vista, têm a ver com o que Kaufmann (2013, p. 37) chama

de "detalhes muito precisos". Para isso ele defende que o entrevistador deve buscar a diversidade das respostas. Foi o que busquei fazer em todas as entrevistas. Nalguns momentos os entrevistados tornavam-se monossilábicos. Não foi o caso do depoimento em questão. Ao contrário, houve uma boa descrição do início mesmo, bem como o a partir do quê. Em alguns momentos, a pessoa entrevistada faz, guardadas as devidas proporções, o que Freire (2004) também fez quando lembrava, por exemplo, de alguns cheiros típicos dos lugares de sua infância.

A segunda fala complementa a primeira. Tenho a impressão de que é possível dizer que, enquanto o primeiro depoimento parece remeter-nos à rua, ao chão e ao terreno onde tudo aconteceu, o segundo leva-nos até os gabinetes onde, dali, alguns privilegiados foram articulando o que se viu na rua com o que teoricamente ficaria melhor com uma ideologia de esquerda. O trecho do livro que a prefeitura publicou, por sua vez, teve a função de se equivaler a um certo grito popular de satisfação. A frase grifada "as pessoas já começaram a apelidar de CEREJA" fez as vezes de um reclame popular por mais educação ou, melhor ainda, por uma educação diferenciada. Afinal, se bem lemos os dois depoimentos sobre o início do CEREJA, incluindo a criação do seu nome, evidenciar-se-á uma dicotomia entre o discurso e a prática. A intenção foi boa e até válida. Uma educação que seria baseada nos princípios da educação popular, elegendo um dos seus ícones, Paulo Freire (porque ele não foi o único, como podemos ver em Fávero, 2006). Um projeto, entretanto, que não partiu de uma demanda popular, mas, sim, fruto de uma percepção do que poderia ser a demanda daquela população. Assim, no capítulo 2, item 2.2, quando elenco temas que seriam perguntados ao grupo que trabalhou na SMED, penso que a primeira e a última questão estão resolvidas: foi exposto como tudo iniciou e também o quanto faltou de participação (efetivamente) popular na escolha ou elaboração do Projeto CEREJA. De forma alguma desmerece o projeto, apenas evidencia que ele não partiu de uma demanda popular e *a partir* de a comunidade ter sentido a necessidade de um projeto que os atendesse.

Seguindo o roteiro de temas pensados para o coletivo gestor, interessava-me entender se um projeto daquela envergadura teria apoio das autoridades locais, principalmente do legislativo municipal. Leiamos um trecho da entrevista na qual a pessoa está falando da necessidade que alguns educandos e educandas tinham de usar óculos:

"[...] eu lembro que a gente não podia comprar óculos. A gente lançou a primeira campanha dizendo que todo mundo podia enxergar. Reuni um monte de óticas em Gravataí e chamei isso de Rede de Solidariedade e Apoio à Educação de Jovens e Adultos pelo direito de aprender a ler e a escrever com cidadania. Primeiro foi

uma campanha de doação de armação de óculos [...] Mas aí tinha que comprar lente. Bom, vou fazer uma parceria com laboratório, alguém vai querer contribuir. E, na época, era ano eleitoral então não podia ter nome e tal. Marcamos com quem estava disposto a examinar e com os alunos que precisavam. E conseguimos fazer aquela gente enxergar. E é claro que os políticos gostam disso, porque na hora quem é que saía na foto? Eu achava aquilo legal. No dia das entregas de óculos, era político, era secretário disso e daquilo. E eu ia ganhando crédito com isso. Então tudo o que eu precisava aprovar na Câmara até os da oposição eram meus amigos e eu conseguia aprovar projetos." (COLETIVO GESTOR)

Na continuidade, a pessoa entrevistada também vai falar a respeito de outras parcerias como o mutirão para a confecção de carteiras de identidade cujo requisito básico era o educando ou a educanda saber escrever o próprio nome. Importa-me aqui acentuar dois aspectos. O primeiro deles é, sem tecer juízo de valor, salientar o quanto as relações interpessoais, institucionais e educacionais, entre outras, são profundamente molhadas em política. Tendo ou não consciência, nossos atos são entranhados de política e Paulo Freire muito nos disse a esse respeito (ver Freire, 2003, 2004, 2005, 2014). O segundo aspecto a ser acentuado é o quanto um objetivo maior pode fazer com que nos sujeitemos a um certo 'jogo de cintura'. No depoimento transparece um objetivo, uma causa maior, um grupo de pessoas que seriam beneficiadas a partir de algumas ações que, no entender dos gestores, à época, fariam dirimir uma eventual sujeição um tanto politiqueras. Assim foi o modo, pelo menos inicial, a partir do qual se foi efetivando um programa de governo voltado àqueles que viviam aparentemente à margem.

Seguindo com o que elenquei como objetivo junto à secretaria de educação do município, resta ainda verificar como foi a assimilação do projeto por parte do corpo docente. Nesse sentido, os gestores municipais da educação usaram de uma estratégia tal que aos docentes pouco restou de alternativa. Todos os entrevistados foram unânimes em dizer como ocorreu a seleção do pessoal docente e, em alguns casos, até a equipe diretivo-pedagógica. Trago abaixo um depoimento consistente, no sentido de que ele bem resume o que aconteceu em todas as escolas do CEREJA.

"Os professores desse projeto ficavam sabendo que dos cinco dias da semana, quatro eram trabalhados com o aluno e o quinto dia era de formação continuada. Neste dia o aluno teria acesso às oficinas, essas oficinas de trabalho e renda." (COLETIVO GESTOR)

Outro depoimento pode melhorar nosso jeito de enxergar esse tema.

"A primeira reunião [para a seleção de educadores] foi feita lá no José Linck³⁶ colocando o projeto, explicando, assim qual era ideia que pelo interesse daquela comunidade assim foi colocado vários indicadores e aí, bom e aí o que precisava, eles ter interesse em dar uma aula diferente, que aula não poderia ser só no quadro e giz, e quem quisesse optar por esse projeto optava por ficar na escola ou então se dirigia à secretaria [de educação] e aí fazia o remanejamento."
(COLETIVO GESTOR)

Chegou-se no último mandato do PT em Gravataí. O olhar do governo sobre o Projeto CEREJA começou a considerar outras variáveis. As oficinas que geravam emprego e renda, sob os pressupostos da economia solidária, eram já parte de uma interessante história que dera ao município uma boa visibilidade com prêmios³⁷. O articulador cultural que mediava o máximo que pudesse o exterior para o interior da escola, cujo trabalho era facilitado através das antigas parcerias entre a prefeitura e órgãos como o Instituto Integrar, por exemplo, teve sua função alterada: além de ter que continuar na busca por novos parceiros, precisava, nessa busca, buscar gratuidade. Além disso, começou a haver questionamentos sobre as suas funções dentro da escola, tais como, 'será que a direção, juntamente com a supervisora ou a orientadora não dariam conta dessa articulação?'. Ainda assim, essa função não foi extinta, senão quando da extinção do próprio CEREJA, no final de 2013.

Neste terceiro mandato municipal as escolas começaram a ganhar autonomia. Educandos e educandas que antes eram levados para o Centro Regional com veículos da prefeitura tinham agora escola dentro de seus bairros ou vilas. Agindo assim, o município poupava com combustível e com a manutenção desses carros. A maioria esmagadora dos servidores dos CEREJAs trabalhavam em regime de desdobramento³⁸. Se, por um lado, o professor que desdobrava saía mais barato para o município (porque trabalhava em regime especial, de março a dezembro e não recebia no recesso de janeiro e fevereiro), por outro, nada garantia que no ano seguinte o profissional seria o mesmo - o que fragilizava as relações de trabalho e, por vezes, comprometia-o. Com a escassez das oficinas do CEREJA e com a aproximação dessa modalidade com a tradicional EJA o adulto foi se distanciando. Começou a haver uma burocratização das demandas que surgiam. Sobre isso, o depoimento de uma pessoa da SMED na época é significativo.

³⁶ EMEF Prefeito José Linck foi a primeira escola a ter o CEREJA. Mais detalhes no Campo Empírico.

³⁷ Sobre os prêmios de responsabilidade social, recebidos pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, visite o sítio <<http://www.clictribuna.com.br/noticias/gravatai-recebe-premiacao-da-assembleia-legislativa/>> Sobre o prêmio Natura/Abrinq, visite http://www.integrar.org.br/arquivos_informativo/informativo01_08_05.pdf.

³⁸ Ver nota de rodapé nº 3.

"Às vezes me ligavam numa determinada hora: "ó, estragou uma van aqui no..., e agora? Bah, eu pensava, tem que contratar um guincho, tem que fazer um empenho e leva três meses. Então eu pedia pra um fulano: 'fulano, liga pro guincho e manda pegar a van e consertar que a gente precisa levar esse povo pra escola, vê quanto custa'. Era oitenta reais, cem reais, cento e cinquenta reais, azar a gente pagava do próprio bolso assim. E essa máquina pública nos impedia muito, nos travava muito. Na época pra receber um prêmio em Brasília não podia levar aluno em Brasília porque o poder público não tinha lei que prevesse levar aluno lá. Mas como é que iria o prefeito, a secretária de educação pra lá receber um prêmio do CEREJA sem os alunos?" (COLETIVO GESTOR)

O depoimento é interessante na medida em que vai demonstrando alguns dos entraves no projeto sobre os quais não se pensou ou não se tinha mesmo como prevêê-los. Mais um exemplo disso foi a alocação de alguns dos oficinairos para o Projeto Escola Aberta³⁹. Era uma forma de se proporcionar a oficina a educandos e educandas e garantir pagamento aos que ministravam tais oficinas.

4.1.2 Coletivo Diretivo-pedagógico

Não chega a haver uma dicotomia, mas é importante que notemos a diferença no olhar do Coletivo Diretivo-pedagógico sobre o entendimento de como aconteceu o início do CEREJA no município. Ou seja, uma coisa é ouvirmos os mentores da ideia e outra é percebermos como foi a recepção e a interpretação dessa ideia. Quando entrevistei o Coletivo Diretivo-pedagógico da primeira escola a receber o CEREJA ouvi que ele fora criado por um grupo de assessores da SMED.

"Porque eles queriam, na verdade, um EJA diferente, com a questão das oficinas. Que o aluno tivesse a educação de adultos, mas que um dia da semana eles tivessem as oficinas. Que eles viessem pra aprender um ofício, né; então eles idealizaram essa prática pedagógica." (COLETIVO DIRETIVO-PEDAGÓGICO)

Notemos que a fala acima esclarece algumas questões importantes. Inicialmente corrobora a não participação popular no processo de implementação do CEREJA – embora

³⁹ No sítio do Ministério da Educação há uma sucinta explicação sobre: O Programa Escola Aberta incentiva e apóia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811).

fosse desejável e, num sentido freireano, até indispensável. A assertiva de Oliveira (2008, p. 55) vai por esse caminho quando ela diz que quanto mais participação mais se constrói a democracia. Se queremos consolidar a democracia não poderemos abrir mão da participação e, nessa esteira, de uma pedagogia participativa, dialógica e antiautoritária. Afinal de contas não há como alguém decidir por outra pessoa no que ela deve se oficiar, especializar ou cursar. Parafrazeando Freire (1991, p. 58), ninguém acorda num determinado dia, numa determinada hora e sai dizendo ‘hoje eu serei isso’; a gente vai paulatinamente se tornando aquilo que gostaria de ser com o passar dos dias e na medida do esforço para aquela direção. Se for possível falarmos em ingenuidade, pois, parece ser o que se realça na fala. Para além disso, o discurso não se entranha na politização da educação. Há certa inércia na fala que redundava em apenas dizer, sem se comprometer, “foi ideia deles”. No trecho exposto arriscaria dizer que o discurso se pretende neutro, despolitizado e sem um compromisso com a causa popular.

Outra vez faltou a participação. Talvez aqui mais que a participação, tenha faltado uma palavra que tanto Freire gostava: diálogo. Mais uma vez fica evidente que, apesar das boas intenções dos mentores do projeto, as ações para organizar o primeiro grupo docente se deram a partir de uma relação de poder. Dito de outra forma, alguém detinha o poder de dizer como iria ou deveria funcionar o sistema e quem não quisesse ou não concordasse (o que daria na mesma) tinha como alternativa dirigir-se até a SMED e ser remanejado para outra escola. A seguir, trechos de um depoimento nos ajudam a entender como chegou a ideia de CEREJA nas escolas.

"A secretaria [SMED] chamou os professores que já trabalhavam na escola com a modalidade EJA e fez uma formação". (COLETIVO DIRETIVO-PEDAGÓGICO)

O depoimento demonstra que é necessário refletirmos sobre o que é ou poderá ser formação (Moura, 2007; Alves, 2012; Baquero, 2004, entre outros citados na Referência). Não me parece plausível que alguém responsável pela gestão de uma escola confunda reunião administrativa com reunião de formação. Ora, a fala em destaque referia-se à uma reunião administrativa, ainda que eventualmente a SMED a chamasse de formação. Não era formação, portanto. Era, vamos notar, a mantenedora exercendo o seu poder.

"Os professores foram até a secretaria e lá foram informados de um projeto novo que se pretendia. Foi colocado (sic) vários indicadores. Daí, bom, o que que

precisava? Eles ter interesse em dar uma aula diferente, que aula não poderia ser só quadro e giz. Quem não tivesse interesse seria remanejado para outra escola." (COLETIVO DIRETIVO-PEDAGÓGICO)

Nota-se que a pessoa entrevistada era submissa à SMED. O depoimento não critica o coletivo que se estabelecia na mantenedora (o Gestor). O entrevistado apenas vai relatando como sua escola passou a fazer parte de um projeto diferenciado, o CEREJA. Não critica sequer o nome formação dado a uma reunião administrativa.

Uma outra pessoa do Coletivo Gestor não falou exatamente desse poder a que me referi no parágrafo anterior. Porém, discorreu a respeito do perfil diferencial que era necessário haver no docente que quisesse se aventurar no CEREJA. Segundo ela

"[...]a primeira coisa que tu tem que ter é um relacionamento muito bom com os alunos. Tu tem que saber que aquele aluno é um aluno diferenciado. É um aluno que tem muito problema, é um aluno que tu precisa saber lidar com ele. Antes de tu passar o conteúdo tu tem que saber como conversar com ele. Não adianta tu chegar lá e passar conteúdo porque não é isso que vai fazer tu te dá com ele. Se tu não souber lidar com esse aluno, pode ir embora." (COLETIVO DIRETIVO-PEDAGÓGICO)

Não me parece possível, por esse depoimento, entender qual a característica necessária a um educador ou uma educadora de CEREJA. Apesar de ser um relato de quem participou de uma direção de escola, pouco diz. Embora não transcrito na íntegra, num dado momento da entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013) a pessoa elogia seu grupo docente dizendo "eu tinha professores com mestrado lá, terminando o doutorado, com especialização em EJA" como se isso automaticamente fosse suficiente para o convívio com a demanda de educandos e educandas em lugares de altos índices de violência, drogadição, vulnerabilidade social. Importante também é que se registre a necessária transcendência da formação. Dito de outra maneira, o ou a docente de EJA precisa compreender, talvez antes de tudo, que sua formação precisa ser para além das formalidades/formalizações. Ela tem a ver com uma determinada visão ou concepção de educação, de homem e mulher (quicá, nos dias atuais, de família), de ética, de mundo. Nesse sentido tanto Di Pierro (2001) quanto Baquero (2004) conclamam para que não sejamos reducionistas nem imediatistas na nossa relação interpessoal bem como pedagógica com os educandos e as educandas. Ao contrário, elas nos convocam a sermos éticos, profissionais e que os levemos ao exercício da cidadania. Em seus trabalhos, Soares (2003, 2008, 2009) aponta, entre outras coisas, que ter uma formação específica para a EJA

não é garantia de efetivamente se trabalhar com EJA. Tampouco um título de mestre ou de doutor (não se sabe em que exatamente), assim, solto, significa inexoravelmente que haverá eficácia no entendimento do que a pessoa entrevistada vai clarificando:

"[...] temos alunos de 15 a 70 anos, e isso é um problema [...] porque tu tem aluno que ele entra na sala e ele sai e tu tem que deixar ele sair, deixar ele voltar; e tu tem que estabelecer regras né. Tu tem que fazer aquele aluno entender que tu tem a hora de entrar pra sala de aula, porque não é uma coisa solta né. E ele vai te que entendê que aquele horário ali é a hora de tá dentro da sala de aula, é a hora de ir pra merenda é a hora de voltar. Mas também tu não pode pega pesado, se não ele vai evadir. Então tu tem que mediar, né." (COLETIVO DIRETIVO-PEDAGÓGICO)

Lendo atentamente o discurso acima, vemos algumas contradições, alguns conflitos geracionais (dos quais tratamos no capítulo 3, item 3.4.3, quando da juvenilização da EJA). A contradição está em como administrar a situação na qual se deveria deixar entrar e sair o educando da sala de aula e, ao mesmo tempo, estabelecer regras entre as quais está o não sair, por exemplo. Ademais, outra vez fica evidente que não estaria havendo a participação popular, ou seja, um momento no qual coletivamente (com todos os segmentos da comunidade escolar) se pudessem criar princípios de convivência, entre outras possibilidades. Parece-me que o mais adequado, diante de uma situação como a que foi exposta, seria retomar os conceitos freireanos de autoridade e autoritarismo tão bem discutidos no terceiro capítulo da *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2003).

Importante retomar aqui a formação. Esta deve ser compreendida como um momento de se refletir sobre a prática. Ela também implica um momento de informação que vai se tornando conhecimento e vislumbrando a formação que jamais se completa, senão é por toda a vida (vide Freire, 2004, p. 224-241).

Quando o coletivo diretivo-pedagógico refletiu sobre o e a estudante da EJA houve uma unanimidade em apontar a mudança de idade dos frequentadores – com ressalvas. A ressalva merece breve comentário porque, no decorrer de outros depoimentos, o cenário do CEREJA vai, digamos, ganhando contornos mais claros. As falas do coletivo gestor, bem como do diretivo-pedagógico, permitem inferir que há um componente de fundo político-administrativo no que tange a uma mudança de perfil etário na modalidade de ensino que estamos analisando. Explico-me.

Os Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos tiveram duração aproximada de dez anos. Isso porque atualmente, em razão de outro partido político no governo municipal,

os CEREJAs foram extintos peremptoriamente. Mais precisamente, todos terminaram em dezembro de 2013, num ato arbitrário e contestado ao menos por uma das escolas pesquisadas.

A partir das observações participantes e das entrevistas foi possível notar que na segunda gestão do Partido dos Trabalhadores, quando do ápice do projeto, até a metade do terceiro mandato, houve bons investimentos financeiros nas escolas. Não pesquisei em nenhum momento dados financeiros sobre a época. É possível, no entanto, conjecturar a partir de três indícios os quais passo a registrar agora. O primeiro deles é que houve uma parceria para as oficinas com o Instituto Integrar/RS⁴⁰. O próprio instituto é que faz o relato de como introduziu, por assim dizer, os passos necessários à sensibilização de educandos e educandas visando à reflexão de temáticas que aliavam geração de trabalho e renda, sob os pressupostos da economia solidária. Em seguida há o relato de como foi a formação para educadores e educadoras dentro do mesmo tema. Todo esse processo culmina com a criação de três cooperativas (Gravataí, 2006, pp. 26-37). A oficina de mosaico, no Loteamento da Lagoa, e a oficina de corte e costura, no Loteamento Xará, são dois bem sucedidos exemplos do tempo em que a prefeitura manteve em dia o pagamento dos oficineiros. De ambas as oficinas surgiram cooperativas. A Coopxará organizou-se na "produção de pastas, bolsas e sacolas promocionais"; a Coopmosaico produziu e comercializou "móveis e utensílios domésticos decorados em mosaico" (Gravataí, 2004, p. 78). E não parou por aí. No ano de 2005, o CEREJA José Linck, o primeiro projeto implementado com essa proposta diferenciada, ganhou os seguintes prêmios: o Prêmio de Responsabilidade Social, o Prêmio Gestor Público e o Prêmio Nacional da Fundação Abrinq. O segundo indício, registrado numa publicação da própria prefeitura (Gravataí, 2004, p. 28), é uma espécie de oficina de iniciação à informática a partir de um programa já existente no município, Inclusão Digital. O terceiro indício que me fez escrever este parágrafo foi a inclusão, aos poucos, de educandos e educandas no Programa de Formação de Leitores existente e vinculado a um projeto de Bibliotecas Comunitárias (Idem).

Iniciando a segunda metade do terceiro mandato dito popular em Gravataí, governo classificado por uma das escolas como 'catastrófico', os investimentos foram cessando. Dizados, sem rodeios, um componente do Coletivo Diretivo-pedagógico:

"O que que ferrou com o trabalho do CEREJA, que imperrô, prejudicô? Foi justamente a falta de investimento que possibilitasse que essas oficinas

⁴⁰ Um informativo da época: http://www.integrar.org.br/arquivos_informativo/informativo01_08_08_05.pdf.

acontecessem com a qualidade que inicialmente foram pensadas, né. Então começou a ter sucateamento. E aí os alunos começaram também a encher o saco e as próprias equipes [diretiva e pedagógica]. Pra elas conseguirem bancar oficinas, bancar oficinairos tinham que contatá, se virar, tentar pagar e o poder público só dava desculpa, né." (COLETIVO DIRETIVO PEDAGÓGICO)

Impressionado com essas questões que não aparecem nos livros, perguntei em outra escola, quando das observações participantes bem como nos momento de entrevista: por que vocês acham que os adultos foram saindo do CEREJA? Eis a resposta:

"Não foi dando mais, não porque não tinha público. Foi por causa da mantenedora que não tinha recursos. O CEREJA, na verdade, ele era um projeto que tinha que manter os recursos e os oficinairos. E aí o que que começou a decair, quando parou de se ter os oficinairos. Se ele tivesse continuado no formato da implantação, com oficinas todas as semanas, com oficinas diversas. É isso. Eu acho que o que dificultou o trabalho, o projeto foi a falta de recursos. Por quê? Porque começou a faltar material. A mantenedora ficou de dar recursos humanos e alguns materiais pra manter as oficinas. Mas começou a acontecer que os oficinairos tinham de ter contrato como oficinairo, ou como monitores, porque era a forma como poderiam ser pagos. Começou a se incluir o projeto junto com a Escola Aberta para se manter o mesmo cronograma de pagamento. Enfim, não teve estrutura. Eu acho assim, que o projeto, a ideia era muito boa mas falhou no investimento." (COLETIVO DIRETIVO-PEDAGÓGICO; mas também pessoa que fez parte do Coletivo Gestor)

As duas falas vão como que desenhando e aprofundando nosso entendimento a respeito dos bastidores de um projeto que aparece em publicações de governo nesse período. Esta última fala diz-nos de toda a 'manobra', de todo o jogo de cintura que teve de ser feito no intuito de conseguir manter, ainda que precariamente, as oficinas. A fala anterior vai nos dizer da sequência, ou seja, o que as escolas procuravam fazer quando as tentativas da mantenedora não se efetivavam. Talvez seja importante registrar que nem todas as escolas entrevistadas, diante do escasseamento de recursos da mantenedora, buscavam pagar do próprio bolso os oficinairos. Contatar, 'se virar', como consta no depoimento acima, tudo bem. Mas pagar, não. Uma escola que se negava a pagar, num dia em que lá estava para observar e conversar com docentes e discentes, buscava articular uma palestra com enfermeiras de um posto de saúde municipal que funcionava ao lado da escola. Nesses momentos entrava em cena uma função típica das escolas de CEREJA, o articulador cultural. Este tinha a incumbência de, em última análise, conseguir ou oficinas ou algo que ocupasse esse espaço de tempo com educandos e educandas. Afinal, no dia da oficina era quando ocorria a formação continuada aos docentes. Ao conseguir que as enfermeiras fossem palestrar, a articulação cultural estava garantindo

mais dois elementos importantes para a escola: a gratuidade da palestra (as enfermeiras eram funcionárias do município) e a garantia do dia de formação docente.

Sem exceção, as escolas de CEREJA tocaram no assunto financeiro como um entrave para o bom andamento das oficinas. Houve, é possível inferir, um sucateamento de um dia que era importante sobretudo para os adultos que buscavam um ofício gerador de renda. Como consequência, aconteceu um distanciamento dos adultos das aulas do CEREJA. Uma professora chegou dizer "parando as oficinas deixou de ser CEREJA".

Mas o cunho político-administrativo de que fiz menção não parou por aí.

Entendo que há um processo de juvenilização na educação de jovens e adultos. Temos muito mais adolescentes e jovens do que adultos nas salas de aula. E isso já está registrado no terceiro capítulo dessa dissertação, no item 3.4.3. Mas também a precarização das oficinas bastante contribuiu para que o adulto e a adulta fossem procurar suas próprias maneiras de gerar renda. Não era raro notar, em meio às observações participantes, pais de família (bem mais que as mães) que procuravam a escola para fazer sua matrícula em razão de ser uma das exigências (estar estudando) do futuro empregador. Dessa forma, a pessoa frequentava um mínimo de duas semanas até ganhar o *atestado de frequência* ou *comprovante de escolaridade*. Com o documento em mãos, garantia o emprego. Tornava-se infrequente outra vez e essa espécie de sina o acompanhava por alguns anos.

A fim de não tornar a análise cansativa, passo a tratar mais especificamente do Coletivo Diretivo-pedagógico. Quero dirigir meu olhar à formação continuada que ocorria dentro da escola. Num primeiro momento, aquele em que na nossa análise se caracteriza pela efetivação dos investimentos tanto financeiros quanto de recursos humanos no CEREJA, os setores pedagógicos das escolas funcionaram plenamente de acordo com a linha ideológica pensada pelo Coletivo Gestor na SMED. Em primeiro lugar porque a estratégia inicial, como já dissemos, foi colocar no CEREJA aquelas pessoas que tinham uma pré-disposição, um perfil que as permitissem, de algum modo, uma maleabilidade nas formações. Assim é que a própria equipe pedagógica das escolas permanecia por bem mais tempo que o corpo docente com desdobramento de carga horária. No município, as equipes pedagógicas e diretivas eram as que avaliavam os professores e as professoras com desdobramento a fim de que continuassem ou não na escola nos anos seguintes.

Uma supervisora disse:

"Desde que a gente iniciou com o projeto aqui a gente sempre pensou no perfil do professor pra trabalhar aqui. Será que o professor fulano vai dar conta do

projeto, em função de que não é qualquer professor que dá certo aqui? Em função também desse olhar que a gente tem que tá dando pro alunos, que além de ensinar a gente tem que acolher e ao mesmo tempo trabalhar a questão social com ele. E isso tudo não é muito fácil. Na primeira formação do ano eu tento primeiro sensibilizar esse professor."

Em uma das escolas o coletivo diretivo-pedagógico resolveu, em vez de discursos pedagógicos, sair com todo o grupo docente para fora da escola. Foram caminhar pelas ruas da comunidade. Um bairro caracterizado por bastante violência (de todos os tipos), pobreza e falta de saneamento básico em alguns de seus recantos. O grupo caminhava, cumprimentava a vizinhança, donos de bares, aqueles casais que tomavam chimarrão na frente de suas casas. Mas nem todos os educadores e as educadoras gostaram da ideia. Alguns visivelmente estavam apreensivos. Retornando para a escola, cada um contou de suas impressões da comunidade na qual a escola estava inserida. Quando a reunião foi chegando ao final, o diagnóstico geral foi de que a experiência tinha valido a pena.

Outra supervisora falou sobre como enxergava sua equipe docente.

"Na reunião semanal se discutia questões administrativas, pedagógicas. Os professores adoram falar da vida escolar dos alunos no sentido de como ajudá-los a superar dificuldades. Isso assim, ó, é básico nas reuniões. Eles sempre apontam isso. As formações da SMED, não sei se é porque já tá cansando o pessoal, o interessante seria cada professor fazer a sua [uma graduação, uma pós, uma extensão]. Por que as formações que nós temos elas ficam estanques. Houve um ano onde a nossa formação foi feita por alunas da graduação de um curso, foi horrível. Não por desmerecer, mas não teve, assim, uma palestra com um certo educador qualificado e depois o trabalho delas. Não, foi o trabalho delas e acabou. Então o pessoal se perguntava 'o que nós estamos fazendo aqui?'" (COLETIVO DIRETIVO-PEDAGÓGICO)

As duas falas destacadas expressam sentimentos interessantes de quem tem a finalidade de manter o diálogo entre o corpo docente e a direção, entre a docência e a mantenedora. O primeiro depoimento nos dá uma visão de como um supervisor ou uma supervisora poderia (ou não) entender que certo docente deve (ou não) estar na sala de aula. E a forma como isso ocorre é, naquele depoimento, buscando mostrar a realidade da comunidade na qual a escola está inserida. Ora, isso é o que nos propõem qualquer teórico da educação popular, isto é, como diria o poeta, 'ir aonde o povo está'⁴¹. Afora esse procedimento de conjecturar se *a* ou *b* tem ou não condição de atuar no lugar onde a mantenedora o colocou (seja via desdobramento, contrato emergencial ou outra forma), sem deixar claros os critérios

⁴¹ Trecho popular da canção *Nos bailes da vida*, composição de Fernando Brant e Milton Nascimento.

utilizados, a saída a campo me parece sempre interessante e até enriquecedor pedagogicamente. O segundo depoimento faz uma crítica às formações dadas pela mantenedora. Nas observações participantes que fiz, alguns professores também deixavam transparecer um aparente desgosto de terem de se deslocar das escolas em que atuavam para irem até a SMED e lá "ter de ouvir como a gente tem que dá aula. Pô, já to me aposentando e tenho que ir lá ouvir coisa que a gente tá careca de fazer. Mas eles falam como se a gente não soubesse o que fez até agora" (depoimento de um docente). Para que a formação se aproxime mais da educação popular e daquilo que se considera freireana, uno-me a Melo (2012) porque "defendemos uma formação continuada de educadores na perspectiva da emancipação do sujeito, profissional da educação, e que privilegie o trabalho coletivo. Para tanto, o professor deve configurar-se como protagonista nessa ação, com os problemas pedagógicos da sua prática cotidiana sendo considerados nos encontros de formação, discutidos com seus pares, refletidos à luz de teorias que possibilitem apontar soluções" (MELO, 2012, p. 62).

No início de cada semestre havia uma programação que envolvia fazer uma pesquisa na comunidade para dela retirar o tema que seria trabalhado naquele período. Os pormenores dessa pesquisa (como, onde, quando) podem ser lidos num livro publicado pela SMED, inclusive com um questionário-modelo (Gravataí, 2007). Sucintamente, o questionário era respondido, sistematizado e, em algumas das reuniões semanais, discutido com educadores e educadoras com o objetivo de organizar os conteúdos a serem trabalhados ao longo do semestre, tendo como base a pesquisa.

É interessante notar que Godinho (2007, p. 90) também verifica uma ênfase muito mais nas pautas administrativas do que na política-pedagógica. Ela recolheu um depoimento no qual a pessoa entrevistada diz que eram raros os momentos nos quais se discute, por exemplo, a interdisciplinaridade. A entrevistada chegou a dizer que uma possível razão para isso estaria no fato de a estrutura do CEREJA dizer que vai fazer algo que, na verdade, não faz.

Buscando avançar um pouco mais, devo dizer que não consegui um depoimento a partir do qual se possa dizer que a mantenedora trabalhava questões de cunho mais político-ideológico com os Coletivos Docente e Diretivo-Pedagógico. As publicações do município (vide na Referência por Gravataí) nos permitem dizer que ideologicamente, sim, havia um perfeito alinhamento ideológico entre os textos e os referenciais que os sustentavam com a ideologia do partido que governava - PT. A política pública de formação (que discuto no item 3.4.1), no entanto, não foi capaz de se corporificar, na linguagem de Riveros (2014). Essa incapacidade, no meu ponto de vista, é que facilita que ouçamos o que eu ouvi de uma

diretora do CEREJA, quando a indaguei sobre como a escola pensava o mundo do trabalho: "o professor tem que ir mostrando ao aluno o que é ser alguém na vida". Com exceção dos depoimentos das pessoas que fizeram parte, em algum momento, da SMED, nos demais não aparece uma defesa da educação popular.

Outro dado interessante de se pensar é que nenhuma das equipes diretivas pareceu estar preocupada com o CEREJA. Dizendo de outra forma, havia escola cuja equipe pedagógica (supervisor e orientador) trabalhava arduamente para a efetivação do projeto enquanto a direção estava mais preocupada com a garantia da função gratificada, com o não terminar o CEREJA para também não terminar aquela espécie de troco a mais no final do mês. Em entrevista, na qual conversávamos sobre a abrupta extinção do CEREJA, uma diretora chegou a dizer-me que "agora pelo menos eles [referindo-se aos alunos] consideram que têm aula mesmo" (referindo-se ao término tanto das oficinas como também das formações pedagógicas semanais). Provavelmente foi a mesma sensação que teve o pessoal que voltou para o chão da escola, depois que uma gestão da SMED fora trocada: "minha grande decepção, até com a educação mesmo, foi quando eu cheguei de volta na escola e vi que tudo o que eu fiz, tudo o que eu briguei, tinha sido por nada, não tinha uma mudança". Aos prantos nossa conversa foi terminando: "hoje os gestores públicos estão muito mais interessados na política partidária do que na política da vida".

4.1.3 Coletivo Docente

Penso que é chegado o momento de olharmos para o coletivo docente. Afinal, é o educador e a educadora quem está na linha de frente. Qualquer política pública de formação que vise a uma prática carece que saiba dialogar e ouvir o corpo docente. E nesse ponto, trago o diálogo que tive com uma professora cuja visão sai um pouco do comum. Ela abordou questões que se sobressaíram aos demais entrevistados. Num ponto houve um tom uníssono: a diversidade etária na sala de aula com a observação de que "antes havia mais adulto que agora"; os trabalhadores que estudam à noite e trabalham de dia estão escasseando.

A professora a quem fiz referência há pouco não considera que tenha de haver sempre alguém de fora para fazer uma formação. E questiona: "se não há receitas não seria melhor a gente mesmo procurar a solução?" A sua percepção quanto à implantação do CEREJA é a crescente demanda que começou a haver no bairro. Não é, portanto, fruto de uma petição popular organizada ou coisa que o valha. Nessa escola havia funcionado um núcleo do

PROJOVEM URBANO⁴², o número de formandos foi pequeno. No entanto, muitos dos educandos e educandas migraram para o CEREJA. Dessa forma havia um bom número de jovens e adultos frequentando a EJA o que justificaria a escola se 'libertar' de ser apenas um núcleo subordinado a um Centro Regional. Ao mesmo tempo documentos oficiais da escola, relativos ao CEREJA, pararam de ter que ser entregues ao Centro. Este item é interessante porque, quando núcleo, a escola deveria fazer o preenchimento de cadernos de chamada, atas de resultados finais, entre outros documentos, e entregá-los todos ao Centro Regional, inicialmente CEREJA Prefeito José Linck. Isso implicava em uma demanda a ser feita da qual a escola ficava apenas com cópia e não com os documentos originais.

A professora que destaca em seguida não concorda com a designação de que o bairro seja de vulnerabilidade social. Sim, há muitos casos de abusos sexuais por lá. Ao ver dela, não obstante:

"Há uma vulnerabilidade de conhecimento, de informação. Assim, não na situação total, de pobreza disso ou daquilo, mas, por exemplo, o abuso. O abuso acontece e muitos não sabem o que fazer, onde buscar informação, quais caminhos tomar para resolver aquela situação. Então a pessoa vem aqui, por exemplo, a gente dá uma certa informação; a pessoa vai aonde a gente disse e se é mau atendida ou não entende alguma coisa já desiste de ir adiante. É preciso sempre ter uma pessoa dizendo 'tu vai lá, tu faz aquilo, volta aqui e me dá um retorno'. Daí funciona."(COLETIVO DOCENTE)

Como podemos ler, ela defende que aquela população carece de informações sobre a própria cidade onde mora, sobre quais canais procurar diante de um problema a ser resolvido. Nas observações participantes era possível notar educandos e educandas se dirigindo até a orientação escolar comentando sobre consultas médicas, sobre a saúde etc. A relação com o estudante de CEREJA precisa ter uma medida de afeto. Mas também de cobrança para que educandos e educandas possam ir se dando conta das possibilidades que têm.

"Eles precisam dessa, dessa [buscando encontrar as palavras] de sair dessa do assunto, assim, eles têm que vivenciar muitas experiências de aprendizagem e não é de uma forma desses saberes formalizados, de livros, entendeu? Eles têm que saber de muitas outras experiências. Eu pergunto para alguns que chegam até mim: quanto tu ganha? Quando eles me dizem que ganham tanto por mês eu tento ir explicando que tem que guardar algum dinheiro e não torrar tudo" (COLETIVO DOCENTE)

⁴² Para detalhes a respeito do PROJOVEM, sugiro a leitura de Melo (2012).

A educação financeira, que não está no currículo da EJA, é apontado nessa fala como importante para se adquirir algumas noções básicas de como administrar o dinheiro. Nesse bojo também pode ser interessante trabalhar a questão do consumo e consumismo, o poder da mídia nesses temas.

Questionados e questionadas sobre como entendiam a educação popular, ninguém soube responder. Alguns achavam que era popular apenas pela figura do Paulo Freire, pela avaliação emancipatória. O conceito que trazemos de contra hegemonia passa longe do chão da escola. Um educador respondeu:

"O problema é que não se tem continuidade nas coisas. Por exemplo a educação popular. Paramos um dia ou muitas vezes nas formações para se falar um pouquinho da educação popular? Pra se saber como ela se dá, de que forma ela se dá, o que nós temos hoje que tá dentro disso, o que que a gente poderia propor? Não, não se tem isso." (COLETIVO DOCENTE)

Certa ocasião conversava com um grupo de professores e perguntei a eles o que era educação popular. Sem nenhuma exceção, responderam-me que era trabalhar com pobres e ter Paulo Freire como referencial. Fica evidente, portanto, uma espécie de pecado capital cometido pela equipe pedagógica da SMED em não encharcar as formações de estudos a respeito da educação popular.

Os diálogos apontam que as formações acabavam se tornando, em alguns momentos, a oportunidade para acertar questões burocráticas, do tipo "educando 'x' está com excesso de faltas". Noutros, buscava-se discutir o projeto do semestre. Vale dizer que as escolas de CEREJA tinham também como diferencial, em relação às que trabalhavam apenas com EJA, pensar o semestre a partir de um projeto com base nos interesses de educandos e educandas. Tal projeto demandava ouvir a comunidade escolar, pensar temas visando à interdisciplinaridade e, sempre que possível, haver um livro como apoio. Uma das escolas, por exemplo, quando tratou de meio ambiente e sustentabilidade escolheu o livro *Saber Cuidar*, de Leonardo Boff, para utilizar (com os professores) de apoio. Nesse caso a temática dos encontros girou em torno desses temas. Noutra escola foi escolhida a obra de Boaventura de Sousa Santos chamada *Um discurso sobre as ciências*.

Houve uma reclamação unânime quanto às formações promovidas pela SMED. Segundo o corpo docente afirma, as cópias dos textos que deveriam ter leitura prévia chegavam com poucos dias de antecedência. Acabava que muitos sequer liam-nas. Sobre esse tema, Brasileiro (2007, p. 118-122) fala-nos da leitura interdita, aquela limitada aos livros

didáticos, algum jornal ou revista; aquela que não consegue relacionar outras leituras (um romance, por exemplo, ou uma obra de pedagogia) com seu cotidiano. Ao fazer um estudo de caso, a autora constatou que "a precária remuneração dos professores os caracteriza como possuidores de baixo capital cultural, em que a formação acadêmica é insuficiente para a aquisição e domínio dos bens culturalmente produzidos". O estudo demonstrou que o professor de EJA é um leitor-interditado.

Numa das conversas que tive com educadores e educadoras, uma professora euforicamente criticava as formações, às vezes a que era proporcionada pela mantenedora (SMED) às vezes aquela feita na própria escola onde ela estava lotada. Curioso, perguntei que tipo de formação ela faria se ganhasse essa incumbência por um período, por exemplo, de três meses. A resposta foi a seguinte:

"Primeiramente, eu acho que a gente deveria fazer um mapeamento muito grande dos alunos que nós temos. E mapeamento em que sentido, tanto de trabalho, de gosto, de como eles encaram [tentando buscar mentalmente uma palavra adequada]... de escutar eles. Como ele veem a escola, o estudo, o que que eles querem. Depois de tudo isso, fazer o mesmo com o professor. Aí mediante isso seria a gente se debruçar naquela pesquisa e começar a pensar. Pensar junto com o professor o que a gente pode recheiar." (COLETIVO DOCENTE)

O trecho acima e a sequência da conversa demonstram que o coletivo docente acima caminha na direção de uma participação mais efetiva, em que pese ser uma ideia e não um fato que tenha ocorrido. De qualquer maneira, aqui se toca num ponto fundamental, a pesquisa. Uma formação continuada, se promovida pela escola ou proporcionada pela mantenedora, tem de caminhar para uma direção - preferencialmente uma direção para qual todos queiram ir. Boneti (2011) defende que há um lugar aonde se quer chegar. Uma boa formação carece da corporeidade (Riveros, 2014); são as ações que dão corpo à teoria. Uma boa formação docente, então, deve mesclar a reflexão sobre a prática, a teorização e adiante a corporeização no cotidiano escolar.

Em relação ao tema da prática docente, tanto as observações quanto as entrevistas demonstraram, como disse uma educadora entrevistada, "tem que se reinventar". Na prática, porém, nem todos faziam isso. Nas observações participantes, muitas vezes ouvia docentes reclamando do cansaço e, ao mesmo tempo, contando os dias para se aposentar. Já não demonstravam paciência e por vezes infantilizavam o adulto (Baquero, 2004). Gomes Filho (2012, p. 20) entende que "não poderá haver profissionalização do ensino na EJA enquanto os saberes da ação pedagógica não forem explicitados, visto que eles constituem um dos

fundamentos da identidade profissional do professor da EJA”. Nenhum dos educadores demonstrou preocupação com o que poderia ou deveria saber sobre a prática docente. A preocupação era sobremaneira conteudista, geralmente atrelada à ideia de que ele ou ela sairia da escola a fim de ingressar no ensino médio. Pouco foi possível perceber de preocupação com o mundo do trabalho, com os aspectos culturais da humanidade aquilo que a humanidade já produziu (Fávero, 1983; Tonet, 2005). Do meu ponto de vista, a fala docente destacada na página anterior é significativa, na medida em que aponta para a falta de uma formação que desse conta desses saberes, tão propalados por Tardif (2002), entre outros autores. Nesse ponto, insistindo que é também na escola o lugar das aprendizagens para a vida, tenho de concordar com Silva (2012, p 91) que, olhando para os dados de sua pesquisa, chega à conclusão de que "diálogo e participação" ainda estão "por se consolidar nas práticas cotidianas da escola".

O último tópico das conversas com o grupo de docentes era a respeito da participação da comunidade nos movimentos em que a escola se engajasse. O quadro desenhado pelas falas indicam que, no geral, não há participação. No entanto, os coletivos docente e diretivo-pedagógico frisavam que já ocorrera em outros tempos. Uma das escolas relatou que a participação se restringia às festas do tipo São João, Chá da Primavera.

Nenhum dos componentes dos coletivos docente e diretivo-pedagógico falou positivamente no sentido de haver participação da comunidade escolar buscando sanar alguma demanda da escola. Trago agora uma fala significativa do Coletivo Docente que caracteriza bem a sensação relativa aos discentes atuais.

"São adolescentes muito desinteressados, com certeza em todos os sentidos. A maioria das cidades está aprisionada por um motivo ou outro. Mas aqui as famílias não acompanham seus filhos, eles estão à mercê mesmo da violência assim. O que tem de mais impactante aqui na escola, nossos desafios, muitos deles usando droga; eles chegam já chapados. Outros que não estão usando droga estão numa desmotivação crônica, um marasmo, sabe, tu vê na cara do sujeito, no olhar dele, nem se preocupa em por que ele tá aqui, nem sabe o que quer da vida. A gente tem esses cursos por aí, dá endereço, diz pra ele 'vai lá cara, é de graça'. Pois eles não vão, não têm nenhuma motivação. O único interesse deles são essas relações fúteis agora, nas redes sociais. Todos muito ligados nisso e no 'funk'⁴³. Essa coisa da sociedade atual do exibicionismo, de se mostrar em foto. Direto quase toda semana tem problemas assim, no diurno já

⁴³ Referindo-se a um dos ritmos mais propalados no Brasil - aqui originado basicamente do estado do Rio de Janeiro.

tem isso também. Eles tiram fotos sensuais, fotos nus, publicam isso. Temos a questão do cyberbullying⁴⁴ também. " (COLETIVO DOCENTE)

O quadro, pensando numa cor, é cinza e, em certo sentido, desmotivador. Ao longo das observações, pude ver, ainda que de longe, o trabalho da orientação escolar que se desdobrava com a finalidade de mostrar aos educandos e às educandas o valor dos estudos - aparentemente, quase sempre em vão. A todo um incentivo à aquisição de aparelhos com conexão para as mídias sociais, a mídia, os amigos, os colegas, entre outras influências. E a questão não é ser contra ou a favor disso, mas como dosar a incidência nessas mídias. Também o mercado fonográfico é complicado, o que se diz sucesso em termos musicais, a que esses jovens têm acesso, são músicas que banalizam a vida; no exemplo da entrevista foi citado o *funk*, mas bem podemos estender isso, por exemplo, ao chamado sertanejo universitário que, mudando o ritmo, mantêm letras que transformam pessoas em objetos. Tão inquietante quanto os demais temas abordados na fala está o cyberbullying. A violência, que não é de hoje, se bem acompanharmos filmes de ação, se propala como uma praga que precisa de um antídoto urgente. Todos os temas são palpantes. Para todos eles não há uma solução pronta, acabada, dada. É necessário que todos os segmentos da comunidade escolar, em conjunto, passem urgentemente para o diálogo. No projeto CEREJA não seria possível garantir a resolução dessas questões, de um lado. Por outro, no entanto, estaria garantida a possibilidade de se organizar encontros com a finalidade de ir-se firmando tratativas, combinações com o intuito de se amenizar a cor cinza. Poder-se-ia ao menos mudar o tom do cinza. Com a peremptória extinção do CEREJA, as tentativas de solução ficaram mais distantes, assim como mais distantes ficou o coletivo docente do diretivo-pedagógico, assim como aumentou o espaço entre a mantenedora e o chamado chão da escola.

Cabe ainda registrar outro esforço que a escola vem fazendo na tentativa de aproximar suas equipes diretivas, pedagógicas e docentes junto aos pais, mães, educandos e educandas. Uma das escolas relatou já ter feito sorteios para atrair a presença de pais. Tiveram de sortear uma cesta básica para atrair pais e mães numa assembleia. Igualmente prometeram uma reunião que mesclaria os temas a serem discutidos com brindes aos que estavam presentes. De qualquer forma é bom ver que as escolas estão buscando atrair suas comunidades, apesar dos malabarismos a serem feitos. Uma professora encerra o quadro docente com algo para pensarmos: "nós temos hoje crianças e adolescentes literalmente largados".

⁴⁴ Para uma ideia inicial do que isso seja, sugiro esta leitura: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cyberbullying-violencia-virtual-bullying-agressao-humilhacao-567858.shtml>

4.1.4 Coletivo Discente

Com o grupo discente ocorreram entraves. Em geral, educandos e educandas foram monossilábicos. Quase nenhum deles e delas criticou a escola em termos pedagógicos. Não foi possível discutir educação popular; não havia noção do que pudesse ser a educação se não ter de ir à escola e aprender basicamente português e matemática. O componente curricular de Artes, para citar um exemplo, era tremendamente rechaçado por todo o corpo discente. No CEREJA tal componente era agregado a outro e, juntos, eram denominado *corpo e expressão*. Caso não estivessem com uma bola de futebol ou de vôlei, as aulas se tornavam um suplício para o educador ou a educadora.

Não eram raros aqueles que iniciavam os estudos e os interrompiam por diversas vezes. E isso independia da idade. Muitos adolescentes e jovens não trabalhavam nem estudavam durante o dia e pareciam buscar a escola noturna como uma forma de socialização ou, como foi o caso de uma das escolas, para consumir e/ou vender drogas. Essa rotatividade na matrícula pode ser parte da explicação para que ninguém dos entrevistados soubesse como o CEREJA fora parar no bairro. A maioria dos entrevistados foi composta de jovens. As pessoas com mais idade ou estavam formadas (fui entrevistar alguns em suas casas) ou haviam abandonado os estudos por razões diversas, entre as quais se pode destacar: cansados 'das bagunça da gurizada', ter de cuidar de netos ou sobrinhos para que os parentes mais novos fossem estudar. Quando questionados sobre a finalidade da EJA, os mais velhos, os adultos se referiam à oportunidade de voltar aos estudos depois de um tempo em razão do trabalho; os mais novos, jovens, sobretudo, alegavam terem vindo para noite a fim de trabalharem durante o dia ou, no dizer deles, "arrumar um serviço". A noção de educação popular para eles tinha a ver com o bairro ser violento e populoso, ser um reduto de pobres, de gente que precisa. A maioria dos e das estudantes são beneficiários do programa Bolsa Família⁴⁵.

Em relação aos aspectos de aprendizagem, no geral, os adultos atribuem suas dificuldades à idade, ao cansaço de um dia de trabalho e, por vezes à bagunça dos mais novos, dos que "não querem nada com nada". Adolescentes e jovens colocam na conta da falta de vontade a razão de não aprenderem bem. Também atribuem à bagunça a falta de aprendizagem. As observações participantes fizeram-me perceber o quanto a linguagem é violenta entre eles. "Vai te fuder" e "vou te furar" eram frases comuns entre eles e elas. Não era raro ouvi-los contando proezas de brigas em bailes de música *funk*. Também não era raro,

⁴⁵ Informações básicas: http://www.caixa.gov.br/Voce/Social/Transferencia/bolsa_familia/

sobretudo no inverno, vê-los jantar e irem embora em vez de ficar para a aula. Alguns pareciam não ter controle no momento da janta. Lembro-me de uma menina que em uma hora de janta comeu cinco ovos cozidos. Foi motivo de chacota para a turma. A resolução da situação envolveu professor, aluna e equipe pedagógica.

Outro dado interessante, fruto tanto da entrevista como da observação, é a aprovação (ou avanço) no primeiro semestre de cada ano. Há educandos e educandas que não querem. Preferem, alguns, 'rodar' a terem de conhecer uma turma nova. Preferem repetir a série, no caso do último ano do ensino fundamental, por exemplo, a terem de ficar seis meses sem contato com colegas de aula.

Não são todos, mas alguns desses educandos e educandas, adultos e adultas, seguem adiante nos estudos. Diz-nos um educando vindo do interior:

"Tudo que os professores me passaram eu pude aprender. E hoje eu pude ir para um outro colégio e tô me saindo bem, conseguindo acompanhar. Nesses dois anos que eu tive de CEREJA eu consegui atingir um melhor nível de conhecimento na minha vida né. A gente lamenta que teve muitas dificuldade ali [referindo-se à escola], muitas vezes faltou luz, os alunos ficavam tudo no escuro, uns saíam correndo porta a fora. Falta de ventiladores às vezes. Também teve falta de água. Tem algumas dificuldades ali que o colégio precisa melhorar. Mas isso tudo na parte material, né. (COLETIVO DISCENTE)

O educando, no geral, reflete o pensamento da maioria. Ou seja, as críticas são dirigidas às questões infra-estruturais da escola e não ao pedagógico. Em alguns momentos eu tentei buscar algum tipo de crítica ao coletivo docente e ao diretivo-pedagógico. Trabalho em vão. De modo geral, o coletivo discente entende que o professor exerce muito bem seu papel de transmitir o conteúdo. Mesmo quando algum educador ou educadora chama a atenção do discente este entende que assim deveria ter sido procedido mesmo. Podemos inferir, a partir disso, que o discente atribui ao docente o papel duplo de trabalhar conteúdos pedagógicos e também conteúdos comportamentais.

Ao tratar da infraestrutura, porém, um entrevistado tocou num ponto bem importante: a falta de luz e a falta de água. Não ter água sempre foi pior em função da janta. Muitos dos estudantes vinham direto do trabalho para a escola e, antes, jantavam. Logo, quando faltava água minguava consideravelmente a frequência naquele dia. A grande razão para a falta de luz alegada pela companhia responsável eram os chamados "gatos". O gato era praticado por

algum morador (geralmente era um homem quem fazia esse serviço) que se aventurava a subir no poste de luz da rua e, furtando energia elétrica, fazia ligações clandestinas. Isso ocasionava um consumo por vezes mais elevado do que a capacidade do transformador dar conta, razão por que havia momentos em que simplesmente a fiação pegava fogo. Os 'gatos' sofriam; a escola também. A falta de luz nem sempre inviabilizava a confecção da janta; no entanto, o efeito inviabilizador se dava já na sala de aula cujas atividades eram interrompidas e retomadas apenas na semana seguinte. Note-se: educandos e educandas assistiam às disciplinas somente uma vez por semana. Se, por exemplo, faltasse luz antes do início de uma aula de matemática ou história o coletivo discente veria esse educador ou educadora só na semana seguinte. Era, sem dúvida, este mais um entrave para a aprendizagem.

No entanto, indo mais além, quando não faltava água nem luz, ainda assim apareciam outras dificuldades que o discente generalizou como "na parte material". Tal como na pesquisa de Melo (2012, p. 178) em Gravataí as aulas de iniciação à informática ficavam prejudicadas porque sempre alguma coisa não funcionava: ora o mouse, ora a tela, ora o teclado, ora a falta de conexão com a internet. Não havia um profissional na escola para cuidar desses equipamentos; acontecia que o professor que mais soubesse acabava ensinando aos demais.

Parece-me fazer sentido uma última reflexão abordando a extinção do CEREJA, a partir de 2014. Aparentemente simples, o atual governo, eleito com boa vantagem sobre o PT, buscou apagar o que podemos chamar marcas do governo anterior. O PMDB não tinha um projeto de educação. Comprou um projeto da Positivo. Não tem uma proposta de educação de jovens e adultos. Resolveu expurgar o que vinha sendo feito e, no lugar, seguir a lógica hegemônica da seriação. Agora é apenas aula noturna. Uma das escolas que participou deste trabalho teve fechado seu noturno, à revelia dos coletivos discente, docente e diretivo-pedagógico. Autoritariamente, portanto.

Foi em meio a esses desmandos que de certa maneira me surpreendeu ouvir de uma diretora que "pelo menos agora eles têm aula". Em que momento pode ter ocorrido alguma falha na comunicação: na formação dada pelo município? Na formação dada pela equipe pedagógica da escola? Essa diretora participava das formações?

Talvez uma pista seja a falta que fez a corporeificação a que Riveros (2014) se refere e a discussão com os pares, levando-se em conta quem está no chão da escola - como defende Melo (2012).

5 SONHOS POSSÍVES

É preciso que haja um dia uma dúzia de governantes que não tenham nenhum sonho de se reeleger, porque esses e essas terão a coragem de fazer insanidades sanas.

PAULO FREIRE

Chega um momento no trabalho que é preciso terminá-lo. Não necessariamente encerrar a discussão, o tema e os eventuais desdobramentos enriquecedores dele advindos. A este momento pareceu-me importante não utilizar termos do tipo 'conclusão' nem 'considerações finais'. Logo, meu entendimento é que uma dissertação talvez jamais deva ser conclusiva, no sentido de exaurir uma temática, como também tecer considerações para as quais não se poderá retomar em outro momento. Pensando assim considere mais proveitoso trabalhar com a ideia de sonho, de desejo, de vislumbre.

Na sua *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire (2001), a uma certa altura de seu texto, aponta para a ideia de que seria interessante que os governantes se esquecessem da reeleição para que as coisas se saíssem melhores. Evidentemente que não há nenhuma garantia de que as insanidades seriam sanas. Todavia, arriscaria dizer que Gravataí em alguma medida experimentou dessa ousadia com o CEREJA. Na época não havia preocupação que não fosse a de que o projeto desse certo, fosse implementado. Cometeram-se erros, alguns insanos. Mas, o mais importante, ousou-se fazer algo diferente. Diferente porque até então, no município, havia uma EJA, digamos, comum, sem a preocupação com a preparação para o mundo do trabalho, com a geração de renda. Diferente porque buscava uma demanda que estaria, pelo menos por aproximadamente quatro anos, à margem - não fosse o CEREJA. Portanto o município, e depois o estado e o Brasil com os prêmios que o projeto recebeu⁴⁶, tornou-se visível numa prática que visava à cidadania.

A educação que não se desconecta da política seguiu seu caminho em Gravataí. O PT não conseguiu se eleger em 2012, o que totalizaria 16 anos de poder municipal (porque também é uma relação de poder). No entanto, em que pese a interrupção do CEREJA, porque tinha a marca do governo anterior, a lógica dos locais nos quais o CEREJA passou ainda é diferenciada. Ainda se pensa mais colaborativamente (Oliveira, 2008), se olha para a realidade do educando e da educanda. E, numa linguagem freireana, mesmo com todos os

⁴⁶ O Projeto CEREJA ganhou o Prêmio Nacional *Crer para ver – inovando o EJA*, da Fundação Abrinq. FONTE<http://www.integrar.org.br/arquivos_informativo/informativo01_08_08_05.pdf>

atropelos, se busca uma formação cuja relação seja "dialética, contraditória, entre prática e teoria" (FREIRE, 2001, p. 224).

O cenário apresentado no capítulo 4 pode dar uma sensação pós-leitura de 'terra arrasada', de que nada sobrou de positivo. Há todo um caminho que ficou por ser trilhado, é verdade. E só é possível esse vislumbre porque, sim, o cenário é caótico. Só é possível que ansiemos por dias melhores porque ainda jaz em nós a esperança em que tanto insistiu Freire (1991, 1994, 2001, 2005, 2014). Esse talvez seja o momento em que, mais do que nunca, tenhamos de nos apropriar da célebre frase de Freire (2003, p. 79): "mudar é difícil, mas é possível". Provavelmente essa possibilidade resida nas ranhuras que a prática num projeto como o CEREJA deixa em todos os coletivos envolvidos. As marcas ficaram, notemos, no jeito que educadoras e educadores ainda pensam sobre a EJA. Aqueles que pertenceram ao CEREJA ainda buscam pensar ações pedagógicas coletivas, mesmo agora com as dificuldades aumentadas por não mais haver formação semanal. Outro sinal é a continuidade na avaliação emancipatória, brevemente explicitada quando tratamos dos documentos oficiais da escola (4.2). Uma outra sinalização positiva, ainda não tão clara para alguns e algumas docentes, foi a leitura de autores como Paulo Freire, Edgar Morin, entre outros. A leitura de um livro, nunca fica no vácuo, jamais é em vão. A leitura, a meu ver, se parece com o que diz um trecho da poesia de Gilberto Gil: "tem que morrer pra germinar"⁴⁷.

O objetivo dessa dissertação foi, no segundo capítulo, traçar um retrato do Projeto CEREJA, compreender os temas nele envolvidos (capítulo três) e, só então, fazer perguntas. Tais perguntas não objetivaram trazer para o debate alguém que pudesse ser considerado culpado. Também não foi a intenção, por exemplo, em relação às formações continuadas, dizer quem era melhor - se o pedagógico das escolas ou o da SMED. O que pretendi sobremaneira foi confrontar as perguntas que me inquietavam com autores que, há tempos, vêm refletindo sobre os temas que abordei. Tal exercício, porém, mostrou-se revelador de questões que se contradiziam quando confrontadas com outros discursos. É o caso da participação popular.

As obras que a Prefeitura Municipal de Gravataí lançou para propagar o CEREJA revelam uma realidade de cuja prática se distancia. Enquanto politicamente tais obras (vide nas Referências por Gravataí) buscam, de certa forma, embelezar um movimento importante que foi a criação dos Centros Regionais, a prática em vários momentos vai enfear o percurso. A famigerada participação popular, tão necessária a quem se pretende freireano ou freireana

⁴⁷ Parte da música *Drão*, de Gilberto Gil.

não existiu nos seus primórdios na cidade em que a pesquisa foi feita. Com o passar do tempo, na medida em que educadores e educadoras foram como que se habituando com a sistemática diversa da EJA, a participação, antes inexistente, começou a tomar ares rudimentares até que, em termos de avaliação - por exemplo, começou a se consolidar. E nisso parece haver algo de positivo. Lima e Moreira (2011, p. 20) são enfáticos em dizer que "a inexistência desses espaços inviabiliza o diálogo entre agentes públicos e sociedade civil".

Tornou-se evidente, como apontavam os trabalhos de Soares (2001, 2003, 2008, 2009) que a educação de jovens e adultos sofre pelo menos por dois lados: (1) não há uma legislação que garanta ao professor de EJA possuir uma formação específica; (2) em contrapartida, há uma legislação que facilita a juvenilização que vem sendo um dos motivos das dores de cabeça de alguns docentes. Provavelmente seria útil uma política pública de formação que pensasse essa questão da intergeracionalidade na sala de aula. Seria proveitoso, acredito, que se pensasse uma formação que abordasse temas um tanto mais aprofundados de andragogia e dessa categoria que cada vez mais faz parte do nosso cotidiano, a juventude. Tão importante quanto à formação será garantir espaço na carga horária do professor, em serviço, para esses encontros de trocas, de compartilhamentos. Incrivelmente não é raro que docentes para ter um período de leitura tenham de pagar esse mesmo período depois. Ou seja, a formação continuada não está prevista dentro da carga horária do educador ou educadora.

Necessário é também que não se faça com algumas séries da EJA, principalmente os anos iniciais, aquilo que as observações me fizeram notar com relação à biblioteca, ao serviço de cópias: colocar aqueles docentes cuja vitalidade não vem boa ou cuja aposentadoria está às portas. É necessário um profissional dinâmico, curioso, respeitoso, discreto e apaixonado por pesquisa e por gente.

Importante e necessário é que os documentos oficiais da escola (Regimento Escolar, Projeto Político-pedagógico, Planos de Estudos) contemplem a realidade e os sonhos da comunidade escolar na qual está inserida. Tenho a impressão de que aqui seja possível errar pelo excesso do que pela falta.

Ainda tratando de possibilidades, sempre me pareceu importante tornar o lugar acolhedor tanto quanto pode ser o corpo docente e o diretivo-pedagógico. Ou seja, o ambiente escolar, as estruturas da escola, a iluminação (já que a EJA é noturna), os espaços de sociabilidade. Foi com esse pensamento que se fez algumas observações no sub-capítulo *O Ambiente das Escolas* (2.4.4). Evidentemente que se trabalha com o que se tem. No entanto, será que não teremos uma boa oportunidade de mobilizar todos os segmentos da escola e, via participação popular, buscar alguma melhoria estética?

Considero oportuno destacar que o retrato do CEREJA aqui traçado não é daquelas fotografias panorâmicas que abarcam quase todo o cenário. Este trabalho está bem mais para aquelas fotografias sem o mecanismo de *zoom*. Isso significa que para bem enxergar alguns pormenores outros ficaram de fora. No intento de contribuir com a melhoria de um eventual programa que se pareça ao CEREJA, não é de se duvidar que eu tenha deixado escapar outros pontos positivos que podem ser abordados por outros interessados nessa temática. Aí poderá estar um bom tema para outra dissertação ou tese.

Uma última questão a ser posta tem a ver com a configuração da EJA. As pesquisas parecem apontar que temos de rever os critérios para se estudar nessa modalidade. Não seria melhor que a EJA voltasse a ser um lugar para aqueles que, por *n* razões, não puderam cursar no tempo adequado ou àqueles que, por força do trabalho, têm a EJA como única alternativa? Não seria o caso de se pesquisar mais o diurno para se buscar compreender o que ocorre naquele turno donde migram esses e essas adolescentes-jovens? Será que não estaríamos colocando neles um fracasso que não é deles nem delas?

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. *Sulear*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 396-398.
- ALVES, Rubem. *Cenas da vida*. 19.ed. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- ALVES, Rejane de Oliveira. *Formação do professor da educação de jovens e adultos: implicações políticas e pedagógicas*. 2012. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2012.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000a.
- AZEVEDO, José Clóvis de et al. (Org.). *Utopia e democracia na Escola Cidadã*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000b.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. *Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem?* VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RuteBaquero.pdf>> Acesso em: março de 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BARROS, Abdizia Maria Alves. *A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas*. In MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). *A formação de professores para EJA: dilemas atuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. 3. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Difel, 1978.
- BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). *Cidadania, direitos humanos e equidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
- BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. 3.ed. Rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- _____. *Educação popular*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. (Org.). *A questão política da educação popular*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2013.

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

_____. *Cinquenta e um anos depois* (Prefácio). In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013b – pp. 9-14.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>, acesso em março/14.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. *Professor/leitor: um estudo de caso*. In MOURA, Tania Maria de Melo Moura (Org.). *A formação de professores para EJA: dilemas atuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

CARVALHO, Roseli Vaz. *A Juventude na educação de jovens e adultos: estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio*. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2010.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: julho/2014.

FÁVERO, Osmar. *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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

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

_____. *Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos*. In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

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

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FINO. Carlos Manuel Nogueira. *FAQs, etnografia e observação participante*. Revista europeia de etnografia da educação. Jesus Maria Sousa (Org.). - Funchal : Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, 107 – 118 pp. - 2003, nº 3. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.13/498>> Acesso em maio/2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da esperança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *À sombra desta mangueira*. 4.ed. São Paulo: Olho d'água, 2004.

_____. *Política e educação*. [organização Ana Maria de Araújo Freire]. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.. *A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular*. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira. *Trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos: entre o formal e o não formal*. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2007.

GOMES, Romeu. *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. In MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta*. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

GOMES FILHO, Teodoro Antunes. *Saberes docentes em EJA: um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS)*. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2012.

GRAVATAÍ. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: SMED, 1999a. Volume 1.

_____. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: SMED, 1999b. Volume 4.

_____. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: SMED, 1999c. Volume 5.

_____. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: SMED, 1999d. Volume 2.

_____. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: SMED, 2004. Volume 9.

_____. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: SMED, 2006. Volume 12.

_____. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. Gravataí: SMED, 2007. Volume 13.

_____. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Anais do 2º Congresso Municipal de Educação*. Gravataí: SMED, 2003.

_____. Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação. *Anais do 3º Congresso Municipal de Educação*. Gravataí: SMED, 2007.

GULLAR, Ferreira. *Cultura Popular*. In FÁVERO, Osmar. *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GUZZO, Valdemir. *A formação do sujeito autônomo: uma proposta da Escola Cidadã*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. "Escolarização de Jovens e Adultos:" Revista Brasileira de Educação, n. 14 (n. especial), ANPED; Editora Autores Associados, São Paulo, 2000.

HEIDEMANN, Francisco G.. *Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento*. In HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Org.). *Políticas públicas e*

desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. 3.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

JACHEMET, Célia Silva; BARROSO, Véra Lucia Maciel (Orgs.). *Raízes de Gravataí: memória, história e cidadania*. [Tomo 1] Gravataí: Prefeitura Municipal: Casa dos Açores do Rio Grande do Sul; Porto Alegre: EST: Evangraf, 2011.

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

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

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

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. *Plano de ações articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta*. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MELO, Lucivania Silva de. *A formação continuada de educadores do ProJovem Urbano em Imperatriz*. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação de jovens e adultos*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). *A formação de professores para EJA: dilemas atuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Solange de Lima. *Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no município de Diadema, São Paulo*. 2008. 127 fls. Dissertação (mestrado) Mestrado em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância*. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- RIBEIRO, Antônio Geraldo Alves. *Concepções sobre educação ambiental e as contribuições da educação popular*. 2012. 122 f. Dissertação (mestrado) Programa de Mestrado em Educação – Universidade de Uberaba, 2012.
- RIVEROS, Augusto. *La corporeidade en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa*. Archivos analíticos de políticas educativas. Vol 22, nº 38, jun-2014, Arizona State University. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/> Acesso em julho, 2014.
- SANCHES, Ana Lucia. *Conselho de compromisso: uma experiência de participação compartilhada Diadema/SP 2002-2009*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SILVA, Adriana Pereira da. *Análise das políticas e práticas da EJA na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva Freireana*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós Graduados em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- SILVA, Luiz Heron da. *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- SOARES, Leôncio José Gomes. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- _____. *A formação do educador de jovens e adultos* (pp. 121-141). In SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. *O educador de jovens e adultos e sua formação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, pp. 83 – 100, jun/2008.
- _____.; VIEIRA, Maria Clarisse. *Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos*. In SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira e (Orgs). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOUZA, Celina. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias. Porto Alegre, UFRGS, IFCH, ano 8, nº 16, jul./dez., 2006, p. 20-45.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. *Do passado originário ao presente etnográfico: trajetória das coletividades indígenas na região de Gravataí*. In JACHEMET, Célia Silva; BARROSO, Vera Lucia Maciel (Orgs.). *Raízes de Gravataí: memória, história e cidadania*. . [Tomo 1] Gravataí: Prefeitura Municipal: Casa dos Açores do Rio Grande do Sul; Porto Alegre: EST: Evangraf, 2011.

STRECK, Danilo R. (Org.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010

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

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

_____.; ADAMS, Telmo. *Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade*. In *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 243-258. Epub Feb 09, 2012. ISSN 1517-9702. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000003>>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

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

WHYTE, William Foote. *La sociedad de lãs esquinas*. México: Editorial Diana, 1971.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais : a pesquisa qualitativa em educação : o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

WINK, I. *Cidade educadora e juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí/RS*. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2011.

ZAGO, Nadir. *A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa*. In ZAGO, Nadir et al. (Orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 287-309.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa III – Educação, desenvolvimento e tecnologias

São Leopoldo, ____ de _____ de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora { diretora/supervisora/orientadora/secretária de educação/educanda }

Estou realizando uma pesquisa a respeito da educação de jovens e adultos. A ideia é buscar compreender *como e por que* algumas escolas passaram a ter o Projeto CEREJA. A coleta dos dados será com o uso de um gravador, além de anotações em caderno próprio. Os dados servirão unicamente aos propósitos da pesquisa e NÃO haverá identificação dos sujeitos participantes.

Outro propósito importante dessa pesquisa é entender a visão da EJA, bem como as impressões das aulas, a acolhida na escola e algum outro comentário que o sujeito entenda como marcante ou importante que fique registrado.

Eu, Levi Nauter de Mira, mestrando, serei o pesquisador responsável por este projeto – orientado pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck.

Gostaria muito de contar com a sua participação neste trabalho.

Agradeço desde já a colaboração.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro estar ciente:

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter

anônimo das informações. Assim, as informações desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.
4. Da garantia de receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.

Assinatura do(a) participante