

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

Adriana Teixeira Gomes

**A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
CIDADE DE SÃO PAULO E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

São Paulo

2014

Adriana Teixeira Gomes

**A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
CIDADE DE SÃO PAULO E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação profissional Técnica de Nível Médio Integrada na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como parte dos Requisitos para conclusão do curso. Orientação: Profa. Ms. Patricia Hetti.

São Paulo

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro momento ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, na pessoa do Professor Mestre Patricia Hetti que aceitou a orientação para que este trabalho tivesse êxito.

A minha grande e unida família que de coração aberto aceitam o compartilhar de nossos momentos de alegrias e das angústias e dos momentos, não só naqueles em que as palavras sumiam e teimavam em não aparecer, pela força para que não desistíssemos e ficássemos pelo caminho.

À Professora Olivia Gomes pela compreensão e incentivo, em um momento difícil, que resultou na conclusão do curso.

A Professora Rosangela Luzia Torres pelas palavras e críticas que alargaram nossa compreensão e horizonte de mundo.

Aos amigos de todas as horas e tempos e que estão conosco nos últimos vinte anos.

A todos os professores e funcionários da Emef Almirante Sylvio Heck que de alguma forma contribuíram para que suscitasse a necessidade desse trabalho. Em destaque a amiga Adriana Valéria e ao amigo Plinio Roberto que até o presente encerramento deste trabalho acompanharam todo o caminho e desejamos mais muitos anos de trilha na educação apesar da distância física.

Aos colegas do CIEJA Santo Amaro pela amizade e pelos debates em defesa da EJA.

A Mestre Marilena Nakano por compartilhar seus escritos e história do aprendizado com Paulo Freire e a partir de então nascer a grande paixão pela modalidade EJA e suas especificidades.

RESUMO

Esta monografia apresenta e analisa a educação de jovens e adultos, a partir das experiências vivenciadas por professores, educandos e parte da equipe escolar da EMEF. Alm. “Sylvio Heck” da cidade de São Paulo, vinculada a rede municipal pública, confrontadas com os registros e orientações oficiais feitas pela Secretaria Municipal da Educação e as políticas que foram implementadas na esfera municipal a partir de 2003 com os escritos do Mestre Paulo Freire. Analisa, o período de 2003 até 2009, período em que ocorreram fechamentos do turno noturno em várias unidades educacionais. O trabalho argumenta que as políticas, na área educacional, do município de São Paulo, resultaram na negação do direito de escolha a escola e vaga para boa parte dos que procuraram efetivar a matrícula, com a redução de salas da educação de jovens e adultos e do turno inteiro da EJA nas unidades. As políticas neoliberais resultaram no fechamento de salas de Educação de Jovens e Adultos e o não atendimento de um direito constitucional, direito este, subjetivo das pessoas.

Palavras chave: Redução de salas da EJA, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This monograph presents and analyzes education of youth and adults from the experiences experienced by teachers, students and part of the school team EMEF. Alm. "Sylvio Heck" in São Paulo, linked to municipal public, confronted with the records and official advice from the Municipal Secretariat of Education and the policies that were implemented at the municipal level from 2003 with the writings of Paulo Freire Master. Analyzes, the period from 2003 until 2009, during which occurred the night shift locks in various educational units. The paper argues that policies, in education, in São Paulo, resulted in the denial of the right to choose the school and vague for much of the effect that sought registration with the reduction halls of education of youth and adults and the entire shift EJA units. Neoliberal policies have resulted in the closure of halls of Adult Education and the noncompliance of a constitutional right, a right, subjective people.

Keywords: Reduction on EJA classrooms; Educação de Jovens e Adultos.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEU – Centro de Educação Unificado

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEM – Democratas

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos

PSD – Partido Social Democrata

PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

SEADE – Sistema Educacional de Análise de Dados

SEJA – Secretaria de Educação de Jovens e Adultos

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPITULO I – CONTEXTUALIZANDO AS VIVÊNCIAS COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	11
1.1 Problematização da EJA	14
1.2 Por que educação popular?	16
1.3 Etapas do método	24
CAPITULO II – EXPERIÊNCIAS	27
2.1 Prefeitura Municipal de São Paulo	28
2.2 Vamos ao teatro? Uma vivência de formação de público	30
2.3 Começo do mutilamento da EJA	31
2.3.1 Jardim Selma, Pedreira, Zona Sul de São Paulo	32
2.3.2 As pressões para o fechamento	33
CAPITULO III – ANÁLISE DOCUMENTAL DOS REFERENCIAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EJA E MOVA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO	36
3.1. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos	36
3.1.1 Análise do documento	37
3.2. Orientações didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA	41
3.2.1 Análise documental	42
3.3. Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Alfabetização	46
3.3.1 Análise do documento	47
3.4 Síntese crítica ao documental	49

CONCLUSÃO 53

BIBLIOGRAFIA 57

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pela necessidade de analisarmos os documentos oficiais da secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo tais como orientações e referenciais curriculares e sua aparente contradição em relação à política de fechamentos das salas da EJA nas escolas. O trabalho foca nas experiências, nos problemas e nas práticas junto aos educandos da EJA, neste percurso, foram imprescindíveis o estudo de tais documentos oficiais para ligação entre a realidade, o produzido em sala de aula, e as concepções apresentadas nas publicações oficiais da rede municipal.

Em 1999, ano de conclusão do curso do meu curso de Pedagogia, cultivávamos a esperança de conquistar o sonho de trabalho na EJA. Quanto mais tínhamos acesso aos textos, suas histórias de como estes documentos foram produzidos, no exílio, mais nosso respeito por Paulo Freire aumentava e com ele a vontade de compreender seu processo de alfabetização desde a sombra da mangueira até a sua chegada ao cargo de Secretário Municipal de Educação na gestão do PT com Luiza Erundina, cargo este que ficou apenas dois anos, porém com grande avanço histórico para os Movimentos de Alfabetização Popular na Cidade e na criação de salas nas escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo.

A Educação de Jovens e Adultos configura-se como modalidade fundamental para garantir o acesso para aqueles que não puderam frequentar a escola na idade própria. Deve ser oferecida pelo poder público conforme determina a Carta Magna e toda a legislação sobre Educação vigente.

A partir das contribuições de Paulo Freire, a educação foi repensada como direito do educando em ser autor de sua história, em especial a escolar, objetivando a ação de transformação social, cultural e histórica a qual todos nós temos direito. A EJA é, segundo seus escritos, uma maneira de ressignificar o sujeito, de fazê-lo protagonista de sua própria existência.

Ao atuar na EJA, no período entre 2003 e 2009, nas turmas referentes ao Ensino Fundamental I e, na maioria do tempo, na Alfabetização de Adultos, convivemos com toda a sorte de mudanças de concepções desse período e, nos anos finais, com o

fechamento de turmas e/ou autorização de abertura nos casos de 45 ou mais educandos matriculados. Estes fatos ocorreram em toda São Paulo, como orientação, por parte dos Supervisores de Ensino, da Rede Municipal de São Paulo, para os Diretores de Escolas.

A EJA sobreviveu e resiste até hoje nas unidades onde há o interesse da direção junto com todo o grupo de funcionários e professores. Contudo, esta modalidade de educação corre sério risco de não conseguir manter suas turmas abertas e de garantir o atendimento à demanda. Assim, acreditamos que os projetos de construção de uma educação libertadora e progressista, possam ter sido abandonados. Esse trabalho discute os conceitos em Paulo Freire em que medida corroboraram para a construção da EJA no município de São Paulo ou se essa discussão foi superada ou, quem sabe, abandonada no período estudado.

As reflexões aqui apresentadas se desenham, no decorrer do primeiro capítulo, em torno da contextualização da Educação de Jovens e Adultos, no período entre 2001 e 2009, apresentando as constituições das turmas. No que se refere aos seus perfis de vida, as situações de migração, além das origens este movimento de alfabetização enquanto educação popular.

Em seguida, no segundo capítulo, nos ateremos sobre as experiências e o contato com os escritos de Paulo Freire, bem o desenrolar de seus pressupostos metodológicos, salientando as especificidades das vivências junto aos educandos da EJA no município de São Paulo.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos a análise dos documentos referenciais e orientadores das práticas da EJA/ MOVA, produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período entre 2007 e 2010.

Inicialmente, veremos a seguir a caracterização e contextualização dos educandos que procuram as turmas de EJA, traçando um panorama do atendimento desta modalidade de educação na cidade de São Paulo.

Em 1996 efetiva-se o ingresso no curso de pedagogia na Fundação Santo André, instituição que ainda era uma autarquia, ou seja, parte mantida pelo município de Santo André e parte pela iniciativa privada. Curso com aulas todos os dias da

semana, inclusive um período aos sábados, em quatro anos. Bem diferente de nossos contextos atuais que desvalorizam os cursos de pedagogia com a aprovação e permissão de até na modalidade à distância.

Já no início do curso, tivemos contato com professores que eram estudantes militantes na época da ditadura e nos relatavam suas fugas e perseguições além de suas admirações por Freire e boa parte dos exilados. Neste contexto, tivemos contato com a Professora Marilena Nakano, da Fundação Santo André, cunhada do Betinho, que trouxe experiências e vivências estudantis do período da ditadura. Com isso, obtivemos acesso as histórias de como marcavam seus encontros e como reproduziam seus textos, produções, pensamento nos momentos de repressão. Chegamos a pegar em mãos trecho de Freire datilografado, já amarelado pelo tempo e uso. Experiências que nos revelavam quão importante e necessária são e serão os escritos de Freire para a construção de uma educação que rompe com os moldes dominantes.

Acreditávamos no movimento de valorização dos conhecimentos e cultura do adulto, no estudo de suas origens, de sua cultura do local de nascimento, sendo ele migrante. Essas questões só podiam dialogar com o que Freire produzia de conceitos e filosofia para a Educação Brasileira. Ao tornarmos contato com sua metodologia, sintetizamos os pilares de sua premissa para o processo de alfabetização de jovens e adultos.

CAPITULO I

CONTEXTUALIZANDO AS VIVÊNCIAS COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Pobre agregado, força de gigante
Escuta amigo o que te digo agora.
Para saíres da fatal fadiga
Do horrível jumo que cruel
Te obriga a padecer em situação
precária.
Lutai altivo, corajoso, esperto,
Pois só verás o teu País liberto
Se conseguires a reforma agrária.”

Patativa do Assaré.

Este trabalho foi motivado pelas vivências que obtivemos na EJA no período entre 2003 e 2009, quando ocorreu o fechamento das salas deste segmento nas unidades escolares da Prefeitura Municipal de São Paulo, sobretudo em bairros de extrema carência.

Nestes bairros, das poucas alternativas de inserção social e de construção de um sujeito crítico, uma delas estaria na escola. Com a diminuição considerável das turmas de EJA no município, foi negada a grande parte da população o direito à educação, sob a justificativa da evasão de jovens e adultos, sem um devido olhar para as necessidades e adaptações necessárias para a inclusão destas pessoas em outra modalidade de atendimento educacional que não atende as especificidades dos educandos adultos, responsáveis por famílias, crianças e trabalhadores. A experiência e o sonho são necessários para a existência humana. (Freire, 1992).

A cidade de São Paulo, sobretudo durante a década de 1980 e 1990, viveu um processo de migração populacional de outras regiões do Brasil, na tentativa de buscar melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida, já que o acúmulo de fábricas e ofertas de emprego na região atraía muitas pessoas. Assim as zonas

periféricas da Capital e da Grande São Paulo acenavam para as famílias que perderam as esperanças, novas expectativas, diferentes daquelas que poderiam obter, em suas localidades de origem, influenciadas pelas propagandas de televisão e rádio supostamente progressistas das novelas veiculadas na grande mídia televisiva, que mostravam uma realidade mascarada, diferente da real situação das grandes cidades.

Esta interferência dos canais de televisão na maneira de enxergar a vida na região Sudeste, sobretudo nas áreas metropolitanas do Rio de Janeiro e de São Paulo, tornavam-se um atrativo mentiroso, alavancando milhões de pessoas que viviam do trabalho no campo para a busca de vida melhor nas grandes cidades. Todavia, estes grandes centros urbanos não estavam preparados para receber essa demanda e, nem tampouco para oferecer condições dignas de vida como às apresentadas nas telenovelas (educação, saúde, moradia, saneamento básico, bons empregos com remuneração justa, etc.) e, em consequência disso, se agravava o processo de segregação social, a marginalização e o difícil acesso aos direitos de serviços essenciais. Nessa perspectiva a esperança é elemento necessário para se recuperar a utopia como sonho possível. (Freire, 1992).

Segundo Silva (2006) esta mudança transforma-se em frustração e humilhação. Por isso, a que se ter compromisso no processo de libertação das classes oprimidas, vistas como “mortos em vida”, devido às condições precárias em que vivem. Essas massas convivem, além da miséria e as enfermidades físicas, com as injustiças, vítimas de um regime que as mantém em condições indignas. Ao autor salienta que estas pessoas já passaram por um processo de separação de seus locais, territórios, cultura e familiares. Chegam aos bancos escolares e deparam com projetos educacionais que pouco ou quase nada valorizam suas histórias e conhecimentos, impulsionando-os à exclusão e a compreensão de que foram designados ao fracasso desde o nascimento.

O ensino dominante transmite que foram mal nascidos e com má sorte, desta forma, não podem saber e não tiveram a oportunidade, já que foram obrigados a largar a escola logo cedo para ajudar a família na roça, no plantio ou nos cuidados com os animais. Nos cadernos de orientações curriculares citam como sujeitos de direitos e conhecimentos, geralmente na prática, no trato com o educando, no cotidiano escolar,

são concepções contrárias que denunciam e acentuam a marginalidade dos que buscam a escola fora dos tempos da infância.

A Educação se constrói num trabalho lento, duro, enfrentando muitas adversidades, não só salariais – recursos minguados e precária formação geral. A Educação enfrenta também o descaso histórico dos governantes além de muito pessimismo generalizado. (SILVA, 1989, p. 7).

Boa parte das pessoas e suas famílias de outros estados do Brasil viram possibilidade de construir melhores condições de vida a partir do trabalho ofertado na região metropolitana de São Paulo. Muitas delas, ao chegar aos grandes centros, sofrem com problemas e moradia e na busca pelo primeiro emprego nesse novo mundo.

Se nordestinos, ou nortistas, ou ainda povos de outras regiões brasileiras, decidiram tentar a vida na cidade de São Paulo, isto não significa que queiram apagar seus conhecimentos, sua cultura. Portanto, o projeto educativo precisa conhecer a comunidade a ser atendida, promover educação com respeito e com a leitura política de que estão num mundo e podem mudar o cenário do seu tempo, partindo do reconhecimento de quem são e onde querem chegar, da luta pela vida e por melhores condições futuras.

A escola deveria ter, a partir deste ponto de vista, o compromisso em escutar e corroborar com a adaptação nesse contexto que escolheram ou foram forçados a escolher, pois foram vitimados, pela fome e pela miséria, a abandonar seus locais de origem. Há relatos de educandas e educandos, jovens e adultos, de que a vida aqui nas periferias da cidade é muito melhor do que no grande sertão nordestino, pela falta de água e conseqüentemente a falta de alimentação em determinadas regiões.

Podemos citar também as péssimas condições de sustento familiar, situação esta que obriga as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar a exercerem alguma atividade informal para colaborar com a renda da casa, resultando assim em um número considerável de evasão ou reprovação escolar por excesso de faltas. Poucos percebem que, no futuro, só alguns deles conseguirão retornar aos bancos escolares,

caso a vida lhes permita esse privilégio ou por muita força de vontade para manterem-se acordados e interessados após um exaustivo dia de trabalho.

Hoje, os reflexos desta situação já são evidentes: nas salas de Educação de Jovens e Adultos, boa parte da demanda é de filhos de migrantes, excluídos da escola no seu tempo ideal, que retornam para a escola após os quinze anos devido a legislação permitir o acesso a EJA a partir dessa idade. Com essa realidade, trabalhamos com salas mistas de idosos e muitos jovens, o que geralmente gera conflitos por terem interesses diferentes em vários aspectos.

1.1 Problematização da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional de fundamental importância nos contextos em que há segregação social, acentuada pela negação dos direitos de acesso e permanência das pessoas na escola em idade certa, ou seja, na infância e adolescência.

A EJA é, ou deveria ser antes de uma readaptação das pessoas à escola formal, uma maneira de construção coletiva da autonomia com gente que, durante muito tempo, não tiveram direito à fala e, por isso, submeteram-se a viver em espaços urbanos sem se sentirem pertencentes a ele, acreditando ser possível negar-se e viver em busca de melhores condições financeiras do que sobreviver miseravelmente, em seus locais de origem.

Diante das experiências vividas ao longo do trabalho com turmas de EJA é possível reconhecer pessoas que acreditam viver de milagre e de favor nas grandes cidades. A escola não pode contribuir para esse pensamento de que não são sujeitos de direitos, de que são agraciados de alguma forma por estarem aqui livres no cenário de seca e fome. Precisamos construir a idéia de pertencentes e coautores desse processo de construção da cidade de São Paulo, com atuação política para avançarem nas conquistas de seus direitos como paulistanos por opção.

O estar fora de seu contexto, longe de seus parentes próximos como pai ou mãe, distante de suas vivências culturais são os caros preços que pagam aqueles que, quase obrigados pela fome, abandonaram seus locais para tentar a sorte, como eles

dizem, na grande São Paulo. Por isso o projeto das escolas dessa modalidade educacional precisa conhecer a comunidade na qual atuará, com o compromisso de respeitar a cultura e seus conhecimentos e a partir desse norte de educar para a liberdade e não para a opressão, promovendo assim o aumento das diferenças, das discriminações, dos preconceitos (FREIRE, 1987).

De acordo com os ensinamentos do professor Paulo Freire, o projeto pedagógico tem que ser construído com os atores envolvidos no processo, de forma linear, onde o educando aprende junto com o educador e o educador aprende junto com o educando, durante todo o processo de educação. Segundo BRANDÃO (1981), um projeto educativo não pode acontecer sem o respeito pelos saberes dos jovens e adultos a que se destina e se não for pela construção coletiva de uma pedagogia que respeite tais saberes, dando a estes saberes novos significados.

Educadores que assim pensam e agem, estão também fazendo uma política: a política da alienação imposta. Numa ótica transformadora, o que mede a qualidade do ato educativo é muito mais a “*solidariedade de classe e a formação da cidadania militante*” do que a quantidade de conhecimentos adquiridos (SILVA, 1989). Caso contrário, somente perpetuaremos o projeto elitista onde o ensino parece ser desvinculado de um projeto político, quando na verdade ele existe e, em contornos bem definidos baseados na concepção de opressão, num contínuo subjugar dos desfavorecidos que, por não dialogar com os educadores, com os educandos e com a comunidade em que está inserido, afasta ainda mais as ricas diferenças das construções pedagógicas.

Assim, segundo Freire (1996), como condição para serem libertas, está o papel fundamental da educação libertadora com início no respeito ao diálogo entre educador e educando. O autor enfatiza que é usada uma concepção bancária, ou seja, de acúmulo de conteúdos sem contextualização que não possibilitam reflexões construtivas da própria autonomia das pessoas, como instrumento de opressão às classes menos favorecidas. Portanto, precisamos de uma educação que acredite fielmente que todos somos atores sociais, sujeitos de história, de direitos e de conhecimentos

1.2 Por que educação popular?

“Só canto o buliço
da vida apertada,
da lida pesada
das roças ou dos eito.
E as vez recordando
a feliz mocidade,
canto uma sodade
que mora em meu peito.”

Patativa do Assaré.

Por mais bem intencionado que seja a seleção dos temas e a escolha dos livros didáticos pela equipe da unidade escolar, este jamais conseguirá substituir à riqueza de uma pesquisa que proporcione a construção de temas e assuntos relacionados às vivências e experiências específicas desta ou daquela comunidade. O trabalho a ser feito deve ter conteúdo programático, construindo temas geradores, metodologicamente, pautado na realidade do aprendente e no “pensar dos homens referido à realidade, seu atuar, suas práxis” (BRANDÃO, 1981, p.30), enfatizando-se o trabalho em equipe de forma interdisciplinar. Para a alfabetização de adultos, o destaque é feito através de palavras geradoras, já que o objetivo é o letramento, realizada de forma crítica e problematizada.

A tal contexto está submetida grande parte dos jovens e adultos trabalhadores, com salários indignos para seu sustento, obrigados a utilizar conduções lotadas para ir e voltar ao trabalho e que, à noite, chegam à escola e se veem obrigados a tratar de temas totalmente indiferentes a suas realidades. Reforça-se a idéia de exclusão, de que a vida do educando é inferior. Nesse cenário, o educando vitimizado passa a acreditar que é culpado e por isso vive de maneira precária.

Entretanto, não é esta educação que Paulo Freire ensina para todos que estudam e trabalham a partir da revolucionária teoria educacional. Segundo seus escritos “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos abstrusa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na

formação democrática uma prática de real importância” (FREIRE, 1996). Aqui se revela a essência da educação na concepção libertadora do ser, onde podemos ser mais autônomos e não uma cópia imposta, por exemplo, daqueles que pensam o que pode ser melhor para nós.

Para isso o educador também precisa acreditar em sua liberdade de construção, porque só a partir desse credo haverá a ruptura com o conteúdo institucionalizado para dar lugar a um processo junto aos educandos jovens e adultos. Os educandos serão fatalmente levados ao insucesso, pelo fato de não se reconhecerem nos temas e assuntos tratados nos livros escolares. Assim, os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1987) vivem uma verdadeira opressão social, e especialmente, no universo educativo no campo educação/alfabetização de adultos.

Baseamos nesse trecho para propor um novo olhar para o educando jovem e adulto que vivencia essa opressão social e que a escola necessita desconstruir esse processo na garantia da liberdade de concepções pedagógicas como direito em nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988.

[...] é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará sem ela. (SILVA, 1989)

Pelo prisma bancário o estudante é visto como indivíduo que não sabe de nada, alguém que recebe conhecimento daqueles que se julgam sabedores de tudo. O aluno é aquele que recebe depósitos na mente e os armazena daquele que se diz professor. O autor chama esse processo de alienação, uma vez que não há criatividade, nem tampouco saber transformador. Impera mesmo, a cultura do silêncio pelo fato de o professor detentor da palavra, criar no aluno a condição de sujeito passivo que não participa do processo educativo.

Não acreditamos que inseridos nesse processo o educando possa construir seu lugar no mundo e fazer-se respeitado com suas singularidades, sua história, cultura, gosto e modo de vida.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando em convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 1996, p.76).

A EJA torna-se uma das possibilidades confeccionada na contramão da educação bancária citada acima, o saber da História como possibilidade em fazer parte de um processo de construção onde à conscientização de que somos protagonistas de um processo histórico no qual Freire afirma como o mundo está sendo: “*o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.*” (FREIRE, 1996, p.26).

Para traçar esse caminho o primeiro passo é a pesquisa de campo, busca de palavras com sentido significativo aos educandos, ricas para encaminhar debates políticos das condições dos trabalhadores em diferentes contextos, digna de libertar aqueles que pensam que não sabem nada para dar voz as suas experiências e vivências. “*A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a subjetividade do objeto aprendido.*” (FREIRE, 1996).

Pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE, 1996.p.30).

A modalidade EJA, a partir dessa leitura de libertação, deve pautar-se nessa possibilidade do mundo não ser pronto, definido, imutável, mas que ele está sendo sempre num processo dialético e com conhecimento para mudar a cruel realidade do migrante/imigrante, pobre, desempregado, morador das grandes favelas e de outros espaços de segregação, no caso debatido, o da nossa cidade de São Paulo. “*Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?*” (FREIRE, 1996.).

Paulo Freire destaca que nessa situação, os educadores devem assumir uma postura revolucionária passando a conscientizar as pessoas da ideologia opressora. Trabalho sério com o objetivo de motivar as massas para a organização e o aprendizado da pronúncia do mundo, onde todo cidadão e cidadã pode falar sua própria palavra. O autor observa que essa organização não pode ser autoritária: mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. (FREIRE, 1996).

Estamos sendo significa que nada está pronto, finito, acabado, mas pelo contrário, que tudo é passível de construção, basta nossa escolha do que e para que optamos trabalhar com educação. Jovens e Adultos que retornam a escola buscam algo que sentem necessidade, talvez até sem saber explicar com palavras, por isso não podemos trabalhar com esses alunos de forma bancária, ignorando suas vivências, como se estes fossem vazios, tabulas rasas, ignorando seus processos históricos, sua vida familiar e social. Muitas vezes nos deparamos com histórias e relatos inéditos de vivências culturais que nunca experimentamos, nem sabíamos da existência ou se quer vimos pelo vídeo ou pela televisão.

O educador de jovens e adultos, na teoria de Freire, aprende com as experiências relatadas e promove o diálogo rico como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos tanto para o educando como para o educador. Nossos alunos, principalmente os que passaram a infância e parte da vida no nordeste, no sertão, descrevem brincadeiras e maneiras de comemorar a páscoa, natal e festas regionais que talvez nunca fôssemos ter contato com esses relatos se não fosse pela pesquisa dos temas geradores e pela riquíssima troca da sala de aula.

Nem todos os professores da EJA são filhos ou são de origem de migrantes ou de imigrantes e nem é pré-requisito para atuar nessa modalidade. Ainda bem porque temos a possibilidade de aprender com os educandos ou não, dependerá de como o professor vê seus educandos, quais as concepções baseiam o seu ato de educar. Para Freire:

[...] a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona

muito mais como paciente da transferência do objeto do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da sua construção... (FREIRE, 1996, p.77).

O professor que lida com o objeto como algo a ser memorizado para posteriormente ser cobrado em avaliação, não consegue viver a riqueza do aprender com os alunos e nem tampouco colaborará com a mudança de compreensão de mundo de seus educandos. Estudar, nesse contexto, é receber informações, que alguém ou um grupo determinou ser importante para outros memorizarem com a simples finalidade de verificar se de fato o educando memorizou ou não.

A EJA a partir dessa perspectiva de medir os conhecimentos tem se tornado o massacre do histórico e das possibilidades de construção da compreensão de que somos seres históricos e nesse caminhar promovem a evasão dos cursos, muitos alunos não conseguem lidar e aceitar o tal “fracasso” imposto pelo mérito. A partir das nossas experiências constatamos que o educando jovem e adulto, no passado, teve alguma experiência escolar, com isso geralmente constrói uma resistência quando propomos algo diferente.

A ideia de que ele não pode ter voz, que seus conhecimentos não são importantes, que a escola não tem interesse na sua vida , promove a resistência, podendo ser vencida pelo trabalho sério e comprometida com a libertação orientada pela concepção de que a vida do trabalhador, operário, imigrante, migrante é sim de suma importância.

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! (FREIRE, 1996).

Em outra passagem, destacamos que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições;

um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*. (FREIRE, 1996.p.47).

Mudar é difícil, mas é possível. É acreditando na mudança que é possível fazer educação junto aos educandos. Se mudar é possível, é necessário esperar, acreditar que existe a possibilidade de revolucionar e modificar a realidade que já está dada. O respeito devido à autonomia do ser do educando, como debate Freire, merece ter espaço no projeto pedagógico da EJA, uma vez que concordamos em respeitar o educando jovem e adulto na sua cultura construída, a sua história de vida, sua origem, profissão e seu trabalho.

A educação na perspectiva de que o jovem e adulto precisa aprender conteúdos do fundamental regular, apenas condensado, não permite espaço para a construção de um projeto com os alunos onde há o respeito do seu contexto e momento de vida. O “ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1996.p.25). Para Freire o professor precisa apreender a pensar certo. Pensar certo é fazer certo. O caminho para essa busca é a indagação, a curiosidade, a crítica, a análise das concepções que baseiam nossa prática junto com os educandos.

O ponto de partida da educação libertadora é o diálogo atrelado ao interesse pela cultura do educando. A partida da educação libertadora é o diálogo, com a escuta afinada, atrelado ao interesse do educando, dessa forma, a educação acontece na busca de compreender, questionar e dialogar com o novo, sempre em diálogo com o que já temos de conhecimento construído. Essa é a riqueza do método do Mestre. Não é fácil dialogar com o novo, com o diferente, porém não fazer tal diálogo perpetua a educação bancária que lutamos romper.

Como afirmado no livro de Pedagogia do Oprimido (1987), nenhuma proposta de Educação Libertadora pode ficar distante dos oprimidos. Afirmativa que leva a contestarmos nos próximos capítulos as diferenças entre a prática com a EJA da Rede Municipal de São Paulo com os Cadernos de Orientações Didáticas, redigidos, inclusive, a partir da bibliografia em questão. Vivenciar essa dura dualidade entre prática de fechamentos de salas e orientações coerentes que dizem respeitar os jovens e adultos como sujeitos de direitos e conhecimentos foram os desafios enfrentados por

todos que defendiam, estudavam e trabalhavam na EJA no período citado nesse trabalho de 2003 a 2009, gestões Serra e Kassab (PSDB e DEM).

Quanto ao método defendido por Freire, a base é que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Foi uma construção contra todas as outras maneiras de educar (BRANDÃO, 1981, p.15), revolucionária enquanto concepção de que o ato de educar parte do diálogo, da troca e que tanto o educador se educa com o educando como o educando se educa com o educador. Para a educação tradicional isto é impossível visto que, quem ensina sabe mais do que aquele que aprende, o que aprende não sabe nada por isso precisa da escola para aprender.

O que aprender e como aprender também são questões discutidas por Freire. Que educação construir com oprimidos? Que educação promove a libertação e consciência de classe? Na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 1996.p.39). O fio que amarra toda essa construção é o da liberdade. Pela única vez a educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia libertar o homem.

A ideia de educar para a liberdade não está nos livros didáticos, nas fórmulas de ensinar, nos métodos onde acreditam ser possível todos aprender igual e ao mesmo tempo. Liberdade começa na pesquisa no respeito aos conhecimentos construídos no local, a partir das necessidades e convivências, a partir da história do trabalho local, do bairro, comunidade, região. Proposta rica em construção de saberes, em politização de educadores e educandos, que não podem deixarem ser guiados por cartilhas, livros didáticos, paradidáticos, onde há exclusão da real história dos seres daquele momento, daquele recorte, dos encontros geralmente a noite, após um dia cansativo de trabalho. (BRANDÃO, 1981, P. 17).

Brandão afirma que poucos ou quase ninguém conhece de fato o método e no seu livro explica passo a passo o trabalho nas comunidades revelando o valor que o trabalho garante para a cultura local, para a forma de trabalho e vida de seus moradores e como é trabalhado o conceito de liberdade que costura todo o método de alfabetização de Freire: “*Método Paulo Freire entra um critério que, se não é novo, apareceu repensado.*” (BRANDÃO, 1891.p.30). As palavras geradoras necessitam expressar a história de vida em comunidade dos educandos. A pesquisa e estudo,

segundo Brandão, deve ocorrer no coletivo dos educadores na busca de palavras geradoras e temas geradores coerentes com o trabalho de pesquisa.

“A tarefa coerente do educador que pensar certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (FREIRE, 1996).

O trabalho de pensar junto com o educando exige o exercício de liberdade pedagógica. O educador, no início, pode até encarar como um desafio impossível, mas a busca é que enriquece o fazer não tem como mensurar nas avaliações até hoje produzidas. Sabemos que é possível um novo olhar para a educação de jovens e adultos, a partir da ruptura com as cartilhas, com o que já se tem pronto de livros paradidáticos.

Quando o trabalho educativo é pautado em conteúdos decididos por quem desconhece a comunidade deixa claro a concepção de que a cultura, os conhecimentos do educandos não são importantes. O essencial é o que eles ainda não aprenderam e por isso estão novamente, ou pela primeira vez, nos bancos escolares. Está é a mais cruel forma de perpetuar as diferenças e de impedir a educação para a liberdade que nos ensina Freire.

Nesse contexto, o jovem e adulto, até persiste um determinado tempo, porém quando começa compreender que muito pouco a escola dialoga com sua realidade, suas origens, sua cultura, que pouco discute ou até mesmo entende ou quer saber de seus reais problemas enfrentados em seu dia a dia. Estudar na vida do jovens e adultos é considerado secundário como explica Silva (1989): “Onde o trabalho é uma mercadoria que, vendida, empobrece muitos e enriquece poucos. Onde a ganância do “ter” sobrepuja e massacra os valores do “ser e conviver”.

A exclusão silenciosa evade dos cursos, construindo aversão aos bancos escolares. Com isso, promovemos o ter em extinção do ser de nosso trabalho pedagógico que deveria reconhecer os sujeitos históricos, de saberes e direitos que são a demanda de jovens e adultos que retornam às escolas, direito esse, que dada a conjuntura, foi-lhes negado na idade correta.

1.3 Etapas do método

De acordo com as orientações sugeridas por Brandão (1981) elaboramos um simples esboço do método utilizado por Freire para o processo de alfabetização de jovens e adultos. Baseado na experiência de Angicos, onde em 45 dias alfabetizaram-se 300 trabalhadores, João Goulart, presidente na época, chamou Paulo Freire para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização.

Essa campanha tinha como objetivo alfabetizar dois milhões de pessoas, em 20.000 círculos de cultura, e já contava com a participação da comunidade - só no estado da Guanabara (Rio de Janeiro) inscreveram-se 6.000 pessoas. Mas com o Golpe de 64 toda essa mobilização social foi reprimida, Paulo Freire foi considerado subversivo, foi preso e depois exilado. Assim, esse projeto foi abortado. Em seu lugar surgiu o MOBRAL, uma iniciativa para a alfabetização, porém, distinta dos ideais freireanos.

Assim, construindo com o eixo central, o norteador de todo o trabalho, a concepção a perspectiva de educar de Paulo Freire o universo letrado é apresentado aos educandos pelas seguintes etapas:

1. **Etapa de Investigação:** busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive.
2. **Etapa de Tematização:** momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.
3. **Etapa de Problematização:** etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

O método parte dos princípios das *palavras geradoras*, *silabação*, *palavras novas* e *conscientização* como integrantes deste processo de descoberta da leitura e da escrita, da concretização deste universo letrado, rico de significados para o educando. Como definições a seguir ilustram cada um destes motes.

- **As palavras geradoras:** o processo proposto por Paulo Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade, e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 a 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o universo das palavras geradoras, apresenta-se elas em cartazes com imagens. Então, nos círculos de cultura inicia-se uma discussão para significá-las na realidade daquela turma.
- **A silabação:** uma vez identificadas, cada palavra geradora passa a ser estudada através da divisão silábica, semelhantemente ao método tradicional. Cada sílaba se desdobra em sua respectiva família silábica, com a mudança da vogal. (i.e., BA-BE-BI-BO-BU).
- **As palavras novas:** o passo seguinte é a formação de palavras novas. Usando as famílias silábicas agora conhecidas, o grupo forma palavras novas.
- **A conscientização:** um ponto fundamental do método é a discussão sobre os diversos temas surgidos a partir das palavras geradoras. Para Paulo Freire, alfabetizar não pode se restringir aos processos de codificação e decodificação.

Dessa forma, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social, pois, segundo Freire (1982) *“estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”*.

Freire propõe a aplicação de seu método nas cinco fases seguintes:

- **1ª fase:** Levantamento do universo vocabular do grupo. Nessa fase ocorrem as interações de aproximação e conhecimento mútuo, bem como a anotação das palavras da linguagem dos membros do grupo, respeitando seu linguajar típico.

- **2ª fase:** Escolha das palavras selecionadas, seguindo os critérios de *riqueza fonética*, *dificuldades fonéticas* - numa seqüência gradativa das mais simples para as mais complexas, do comprometimento pragmático da palavra na realidade social, cultural, política do grupo e/ou sua comunidade.
- **3ª fase:** Criação de situações existenciais características do grupo. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais.
- **4ª fase:** Criação das fichas-roteiro que funcionam como roteiro para os debates, as quais deverão servir como subsídios, sem, no entanto seguir uma prescrição rígida.
- **5ª fase:** Criação de fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras

CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIAS

*Caboclo Roceiro, das plaga do Norte
Que vive sem sorte, sem terra e sem lar,
A tua desdita é tristonho que canto,
Se escuto o meu pranto me ponho a chorar.....
Tu és meu amigo, tu és meu irmão.*

Patativa do Assaré

Os primeiros contatos com as obras de Paulo Freire aconteceram ainda na época do magistério, nos anos 1990, cursado em escola do Governo Estadual de São Paulo na Escola Estadual Senador “Filinto Miller”, no centro da cidade de Diadema- São Paulo. Sua paixão pelo trabalho com a alfabetização de jovens e adultos em situações de exclusão no campo ou na cidade, sob a perspectiva de educação libertária que nos ensina em seus livros, nos contagiou fortemente.

Interessante reconhecer a influência dos professores que sofreram o final da ditadura, com suas histórias de como faziam para ter acesso aos escritos de Freire, como driblavam a perseguição e suas paixões por estes escritos, acompanhadas de belas narrativas, contribuíram para que estudássemos ainda mais sobre a temática e começamos a acompanhar o trabalho do MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos) no município de Diadema, na Grande São Paulo, durante os anos 1990.

O MOVA na cidade de Diadema era atuante nas comunidades, existiam incentivos da Prefeitura Municipal para a implantação, com grupos de estudos frequentes para manter a linha coerente de educação popular de Freire, parte louvável do programa que não queria perder a linha freireana de Alfabetização Popular.

Não tem como não criarmos uma conexão com os escritos de Freire com os Movimentos de Educação de Jovens e Adultos. Suas obras em vida são o marco de um processo humanizador na educação que, embora após tantos anos tenham se passado, ainda está em construção, mesmo que alguns governos o impeçam visando os atendimentos à demanda em poucas escolas.

Dentre todas as experiências, chegamos a tentar a implantação de um núcleo do projeto MOVA na favela da Coca-Cola, região próximo à divisa com a cidade de São Bernardo do Campo, em Diadema. No entanto, as precárias condições de trabalho oferecidas e a bolsa auxílio paga aos educadores, que tinha valor menor que um salário mínimo e estava atrelada a frequência dos educandos, impediu a adesão mais duradoura nesta experiência já que, como também somos trabalhadores, necessitávamos um pouco mais que essa bolsa para sobreviver e auxiliar nos pagamentos de contas da casa.

Ao concluir o Magistério em 1993, a escolha para voltar a trabalhar com as turmas de EJA, foi à seleção pública para a SEJA no município de Diadema, que na região era a única secretaria de educação a ter concurso específico para este segmento. Para o preparo desta prova tivemos contato com todos os livros de Freire, publicados até o ano citado, inclusive os escritos no exílio, o que aumentou ainda mais a paixão pelo fazer na Educação de Jovens e Adultos, porém não obtivemos aprovação o que gerou um triste descontentamento e o reconhecimento de que era necessário avançar nos estudos.

2.1 Prefeitura Municipal de São Paulo

Em 2000, o ingresso via concurso como Professor de Ensino Fundamental I possibilitou a experiência de docência na Prefeitura Municipal de São Paulo. Nos dois primeiros anos o trabalho no Ensino Fundamental, ocorreu com as crianças das séries iniciais. Logo, em 2001, surgiu a oportunidade na atribuição de aulas para uma sala de Alfabetização de Adultos durante um semestre na EMEF Almirante Sylvio Heck.

No início dos trabalhos houve muitas crises, apesar de alguns educandos não terem frequentado a escola e outros com relatos de terem ficado poucos dias e meses porque seus pais logo os tiravam da escola para ajudarem na colheita da roça, muitos deles tinham vícios da escola tradicional o que dificultou o começo de nosso trabalho.

Algumas das educandas da turma queriam “lições” no caderno passadas pelo professor por exemplo: na primeira linha o nome da educanda completo para copiar até o final da página. Já os homens tinham vergonha de fazer esse tipo de pedido e quase

a maioria dessa turma havia aprendido a desenhar o nome. O eles queriam compreender as regras de cálculos que muitos já dominavam por terem aprendido em experiências vividas. Foi um processo difícil e doloroso, repetido por vários anos, trabalhar a compreensão de que suas vivências poderiam e deveriam ser temas das aulas.

No começo, até entendíamos, soava como “enrolação” para eles. Se até aquele momento de suas vidas, tinham aprendido que tudo que viveram até então, de forma direta e indireta, eram modos a serem desprezados e para sentir vergonha, que somente o modo de vida dominante era melhor e certo e isso era o que educandos buscavam na escola. Portanto, chegar à escola e perceber em pessoas estranhas o interesse por suas experiências, seus modos de vida, por meio de estudos para compreender quais causas estão diante do processo de migração e de trabalho, só poderíamos realmente encontrar resistências.

Todo ano, vivíamos esses conflitos no começo dos trabalhos. Havia muitas resistências por parte dos educandos contra um diferente olhar sobre o que é educação de adultos. Era como se eles já tivessem a certeza de que tudo que sabiam não era útil poderia ser utilizado, nada poderia ser aproveitado, nada era para ser usado na escola, como se a escola fosse algo totalmente fora de contexto, o que na verdade, reflete o que é a escola tradicional.

Outra questão de conflito para tal construção era as diversas concepções de educação e educando numa mesma escola, inviabilizando o projeto para além das salas de aula. Como os educandos, em sua grande maioria, eram vizinhos, parentes, amigos, os confrontos apareciam em sala de aula, dada as diferentes formas de lidar com o trabalho pedagógico.

Para exemplificar este conflito, queremos relatar um episódio ocorrido no início de 2003, quando trouxemos para aula o discurso da posse de Lula para ser lido e debatido. A aula tinha início às 19h15, fazíamos uma leitura sobre seus relatos de vida e seu percurso até chegar à presidência da República, retomando alguns trechos como, por exemplo, uma parte em que ele cita ter sido vendedor de amendoim no cais de Santos.

Por volta das 19h50 uma senhora-moça diz: “Professora já é 19h50 e a senhora nem deu aula ainda”. Nessa fala descobrimos claramente que, na visão do educando, a palavra aula era o que Freire denominava transmissão bancária de conteúdo, escola tradicional, debatida e rejeitada pelos progressistas era lousa lotada de escritos, caderno “cheio”. Explicamos então que o debate era aula, o texto, parte de um momento histórico importante para o país, que aula era bem além de transmissão de novidades. Vencidos esses momentos de crise entre o tradicional e nossa tentativa libertária, então conseguíamos começar a construção de um trabalho.

Vivenciamos experiências de produção de vários projetos como: pesquisa de receitas, pesquisa de modos celebração da páscoa, de músicas, poesias, pesquisa de nomes e suas origens, pesquisa de profissões. No começo das construções dos trabalhos do ano, fazíamos a pesquisa de interesse da turma e com o levantamento das palavras geradoras que resultaram no perfil dos educandos e nas construções de projetos de estudos e pesquisas. À medida que o trabalho avançava, com o crédito dos educandos e aposta deles que o diferente era possível, conseguíamos construir algo significativo para o grupo.

Muitos já conheciam Patativa do Assaré, trabalhamos vários poemas por se tratar da temática de retirantes, migrantes, trabalhadores rurais, festas nordestinas como as comemorações juninas. Este movimento acontecia, muito embora alguns resistissem aos estudos por ter como cenário dessas reflexões todo seu sofrimento de vida, de saída de sua terra natal, distanciamento de seus parentes, perda de contato dos amigos de infância. Havia ainda muita rejeição, a princípio, nos debates com temáticas dessa natureza, tão presente e latente na vida dos educandos. É como se as turmas quisessem viver o imaginário, um faz de conta de novela: a procura na escola de algo totalmente novo, considerado melhor do que sua vida real.

2.2 Vamos ao teatro? Uma vivência de formação de público

Nas experiências com a Educação de Jovens e Adultos queremos destacar o período de 2001 a 2004, em que a gestão do secretário de cultura Celso Frateschi, teve excelente projeto Formação de Público para o Teatro. Formação esta dividida em duas

partes: a primeira parte orientando professores em como debater com os educandos os temas abordados nos espetáculos e a segunda parte em idas aos teatros com todos os educandos da EJA para apreciação das peças e debates no final das apresentações.

Os educandos, nas primeiras idas ao teatro, preferiam voltar para casa. Demonstravam acreditar que aquilo era perda de tempo, somente os mais jovens é que gostavam da idéia do passeio de ônibus. Poucos haviam tido contato com espetáculo teatral. Posteriormente, durante as atividades dos dias seguintes, os educandos contavam como foi, o que viram, apresentavam as idéias realizadas nos debates e, assim, progressivamente foram aumentando a adesão para as saídas aos teatros públicos da cidade. Vale destacar também que recebíamos ônibus suficiente para todos, nessa noite a escola era fechada, aula era mesmo no teatro. Experiência impossível de deixarmos de relatar.

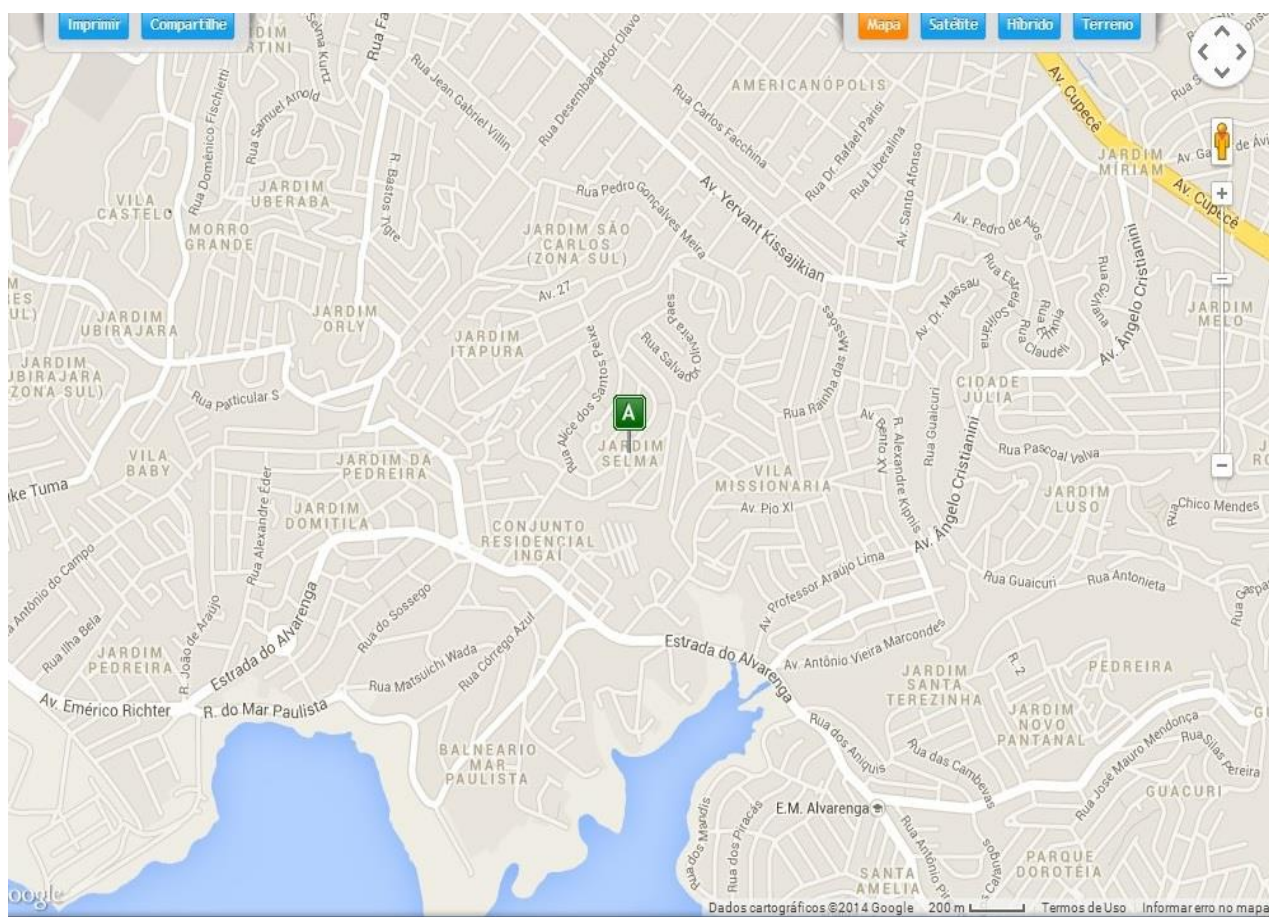
Educandos da EJA e Professores participaram da formação com equipe especializada e no projeto havia idas aos teatros municipais da cidade de São Paulo. Muitas das peças que assistimos eram da temática de retirantes, adultos, trabalhadores, de literatura nordestina, temas que dialogavam diretamente com o nosso trabalho em sala de aula. A mudança de comportamento em relação ao teatro, em relação aos debates que vivenciamos nesse período também nos chamou a atenção. Isto porque, ao final de cada peça, todos eram convidados a perguntar sobre o tema da encenação ou de como foi montado tal espetáculo, ações que também contribuíram para nosso fazer pedagógico.

Outra mudança radical foi a formação, de fato, do gosto pelo teatro que as turmas desse período conquistaram. Adultos que até então nunca tinham entrado em um teatro ou nem mesmo assistido peças em praças ou em outros espaços públicos, hoje procuram informações para apreciarem um bom espetáculo. Até hoje temos notícias de que alguns educandos procuram frequentar e apreciar espetáculos nos teatros dos CEUs ou nos espaços públicos da cidade.

2.3 Começo do mutilamento da EJA

Entre os anos de 2005 e 2009, vivenciamos na EJA da EMEF Almirante Sylvio Heck as pressões e cortes de nosso trabalho. Pressões sutis que resultaram no fechamento definitivo das salas da EJA em dezembro de 2009 e, até a presente data, não temos mais salas de adultos nessa unidade escolar. Este foi um triste fenômeno vivenciado por essa escola e por muitas outras unidades da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Os relatos se darão em duas situações desse momento histórico: primeiro, as pressões que sofremos e, em segundo, os momentos das ações de resistência para mantermos abertas as salas da EJA. Mas, antes contextualizaremos o bairro onde está situada a escola em questão, no Jardim Selma, localizado na região da Pedreira, extremo da Zona Sul de São Paulo.

2.3.1 Jardim Selma, Pedreira, Zona Sul de São Paulo



Bairro localizado próximo à divisa de Diadema, entre os bairros da Pedreira e de Interlagos, numa baixada entre duas avenidas importantes da região: Yervant Kissajikian e Estrada do Alvarenga. Local com poucas alternativas de lazer, com casas construídas sem planejamento e terrenos indefinidos, com córregos e esgotos misturados em região de manancial correndo a céu aberto próximo as casas ou bem abaixo das casas de madeira.

Marcado pela violência, a região é conhecida como um dos lugares mais perigosos da região. Lugar de exclusão onde, numa das nossas propagandas de porta em porta para as matrículas da EJA, foi possível constatar que em muitas casas morava alguém analfabeto e a maioria sem completar o ensino fundamental.

Quando a escola necessitava atualizar o cadastro dos alunos por algum motivo como, por exemplo, para inclusão nos programas sociais governamentais, tinha muita dificuldade em realizá-lo, ao ponto de ser obrigada a suspender um dia letivo para um mutirão de professores e funcionários como escribas desses cadastros já que, na tentativa de enviá-los para casa, os papéis que retornavam à unidade chegaram com informações incompletas.

Este é o cenário do bairro onde a escola está inserida, com a modalidade EJA e Ensino Fundamental, ciclos I e II com a abertura no ano 2.000 e o fechamento total em 2009.

2.3.2 As pressões para o fechamento

Tabela 2 - Analfabetismo no Estado de São Paulo, por grupos de idade - 2006

Grupos de idade	Total	Alfabetizados	Não Alfabetizados	Taxa de Analfabetismo
15 a 17 anos	2.032.494	2.022.797	9.697	0.5%
18 e 19 anos	1.475.871	1.468.768	7.103	0.5%
20 a 24 anos	3.727.116	3.694.292	32.824	0.9%
25 a 29 anos	3.574.584	3.528.529	46.055	1.3%

30 a 39 anos	6.431.648	6.255.414	176.234	2.7%
40 a 49 anos	5.740.238	5.517.074	223.164	3.9%
50 a 59 anos	4.298.983	3.977.520	321.463	7.5%
60 anos ou mais	4.390.806	3.630.834	759.972	17.3%
Total	31.671.740	30.095.228	1.576.512	5.0%

Fonte: IBGE. PNAD 2006

Nos anos de 2005 e 2006, as pressões para o fechamento das salas de EJA eram sutis, tais como assustar os professores com aulas atribuídas de perderem suas jornadas ou aulas no segundo semestre, visto que a EJA era por módulo semestral e a gestão só aprovava a abertura de novas turmas com mais de 35 matriculados, caso contrário estes eram diluídos em outras turmas, não importando se o número chegasse a ultrapassar 50 alunos em salas de Alfabetização. Mecanismos realizados em visitas dos supervisores de ensino com registro em livro de visita a não autorização de abertura de novas salas.

Em 2006 começamos o primeiro semestre com 58 alunos em uma única turma de Alfabetização na EJA, educandos de diferentes idades e objetivos com os estudos, um grande desafio a ser enfrentado, intensificado pela quantidade de pessoas e a esperança de construir o projeto de educação na concepção freireana. Por mais que tentássemos dar atenção a todos, era humanamente impossível tal esforço.

Em meados de abril, tínhamos na classe menos da metade do número inicial frequente, por volta de 25 educandos. Procurávamos manter uma aproximação com eles, visitas às casas, no bairro, nas feiras livres para saber os motivos das desistências e na tentativa de trazê-los de volta à escola. Os motivos alegados eram os mais variados: mudança de horário de emprego, compromisso da igreja evangélica, cuidar dos netos pequenos, mudança de casa, doença, nunca ouvimos algum desistente dizer que era porque a sala estava lotada e que não conseguíamos acompanhar a dinâmica da turma, embora tenhamos a certeza que muitos desistiam por esse motivo.

Nos momentos de formação do Projeto Especial de Ação, a EJA era algo esquecido, os estudos e debates eram voltados para a temática da alfabetização das crianças, por meio de projetos de governo, como o Ler e Escrever por exemplo. Como

material para a EJA, somente as sobras do que chegavam para o Ensino Fundamental, para as turmas de primeiro a oitavo ano.

Com isso, trabalhar na EJA, nesse contexto, era sinônimo de criatividade noite após noite, o que, de fato, facilitava a construção de uma pedagogia nas concepções freireanas. Contudo, as ausências excessivas dos educandos, por diversos motivos pessoais, prejudicavam o andamento dos trabalhos. Era com se toda a noite precisávamos planejar para aquele grupo, ter o começo e fim de tal planejamento na mesma noite, porque no outro encontro poderia ser outro grupo, algo impossível de planejar sequenciadamente.

Ainda assim, conseguíamos produzir material para exposição, a partir das pesquisas de interesses e das palavras geradoras levantadas com o grupo. Vivemos ricos momentos de aprendizagens com as turmas. Acompanhamos as conquistas dos educandos em relação ao conhecimento e, durante o processo já era possível ver a mudança na relação objeto de estudo e educando. O que antes vivíamos uma relação de aceitação, passividade, no decorrer do processo, havíamos questionamento, planejamento partilhado.

A criação em 1993 dos CIEJAs para o atendimento dos jovens e adultos com defasagem escolar e sua implementação e continuidade como política pública municipal, até a data discutida, dá um golpe final aos ideais de aproximação da educação com as camadas populares. Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos consistem em pólos de educação localizados nos centros dos bairros, para o atendimento da demanda de EJA. O processo de fechamento das salas nas escolas municipais ganha maior força. Além disso, concentrando o atendimento aos educandos, os obstáculos ao acesso e à permanência tornam-se ainda mais graves, sob alegações diversas: localização não estratégica para frequentar a turma, distância dos pólos da residência dos educandos, falta de estímulo devido ao cansaço potencializado pela distância.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOCUMENTAL DOS REFERENCIAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EJA E MOVA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Neste capítulo, pretendemos verificar se a filosofia da pedagogia freireana está presente nos atuais referenciais que contribuem a organização destes segmentos de educação e nas ações sugeridas por estes documentos. Assim, fazemos uma reflexão sobre os seguintes objetos: *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos* (SÃO PAULO, 2007); *Orientações didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA* (SÃO PAULO, 2007b) e *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Alfabetização* (SÃO PAULO, 2010).

Em continuidade ao trabalho indicado de estudo e contraponto dos documentos e a teoria freireana, iniciaremos o processo de análise dos documentos oficiais de referência para o trabalho pedagógico, elaborados pela Prefeitura do Município de São Paulo, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para o Movimento de Alfabetização (MOVA) no período de 2003 a 2009, nas gestões: Serra (PSDB) e Kassab (DEM e depois PSD), quando estiveram como secretários da educação Sr. Aldino Pinotti e depois até o término do último governo citado o Sr. Alexandre Schinneider.

3.1. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos

Ao relacionar educação e os novos modelos produtivos da industrialização, o texto das Orientações Curriculares retrata que o crescimento da demanda por educação formal por jovens e adultos está relacionado com as mudanças de perfil no mercado de trabalho.

Paulo Freire (1989) já identificava as possíveis causas para este problema em sua literatura, apontando as raízes do processo de desenvolvimento da educação brasileira, voltado para os interesses das elites dominantes, como principal gerador de fracasso e exclusão das camadas populares ao direito à educação.

3.1.1 Análise do documento

O texto inicia com uma reflexão sobre o processo expansão do atendimento da educação formal nos diferentes segmentos da educação básica, a partir da década de 1990, salientando a ampliação da oferta de vagas, as novas relações no mundo trabalho e as formas de organização e participação sociais.

No que se refere à oferta, o documento (SÃO PAULO, 2007, p. 10) menciona que, como a universalização do Ensino Fundamental na educação brasileira, o atendimento, mesmo que precário, das crianças de 7 a 14 anos foi implementado. Assim, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2004 (INEP/MEC), o número de matrículas nas séries iniciais da EJA não apresentou grandes variáveis, ao passo que houve um aumento considerável do número de matrículas, tanto na segunda etapa do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

Outro dado estatístico apresentado é a caracterização do alfabetismo no Brasil. Segundo as informações descritas, embora os níveis de analfabetismo tenham sido reduzidos drasticamente nos últimos anos, a quantidade de jovens e adultos plenamente alfabetizados (26%), é inferior ao número de analfabetos funcionais (30%) ou com nível básico de alfabetismo (38%). O problema é mais grave nas classes populares, em que o acesso às tecnologias como um simples uso de caixas eletrônicas e o preenchimento digital de seus dados pessoais é consideravelmente menor do que em relação aos que tiveram acesso na idade própria aos bancos escolares.

As exigências de qualificação profissional, a inserção de ferramentas tecnológicas no sistema de produção, bem como o processo de globalização, são fatores que conferem aos trabalhadores o desenvolvimento de outros mecanismos para se colocarem no mercado de trabalho sob uma perspectiva competitiva, em que o

acúmulo de conhecimentos se dá de forma pragmática: a capacidade de ler, interpretar e responder às comandas da empresa.

Porém, numa atitude crítica a esta tendência de comportamento tecnicista, o referencial afirma que é preciso transpor esse pragmatismo educacional como exigência para o emprego e para o crescimento profissional, afastando a ideia de uma educação desvinculada de sua função social, considerando o saber como uma construção histórica, que não pode ser apenas um instrumental formal de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

Para tal, o documento cita como referência fundamental as contribuições de Paulo Freire, no sentido de educação como tomada de consciência, que representa uma transformação significativa nas relações da pessoa com o mundo, que não são somente teóricas, mas também práticas. Destacamos a seguir o seguinte trecho:

[...] Paulo Freire (1996; 2000), com a ideia de que educação é tomada de consciência. Tal princípio ganha sentido real quando ao compreender que a aprendizagem - realizada em função daquilo que cada um é e sabe, dentro de um contexto em que se considera a prática cotidiana - supõe a tomada de consciência da condição de vida em que se encontra e que essa tomada de consciência se faz não apenas pela reflexão teórica desvinculada da prática ou pelo desenvolvimento de qualquer domínio da técnica, mas, também, pela intervenção no seu local de vida. Portanto, não existe possibilidade de uma proposta pedagógica conscientizadora limitada a um ensino cuja finalidade seja a adequação à realidade imediata. (SÃO PAULO, 2007, p. 15).

A seguir, há uma análise sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, observando que este processo de ensino/ aprendizagem muitas vezes é tratado como uma forma compacta daquilo que se deveria ministrar no curso regular de Ensino Fundamental e Médio, desconsiderando certos aspectos que são próprios deste segmento.

Segundo as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007, p. 18) “ignora-se, portanto, que o adulto não age, nem raciocina como criança e que aprende por mecanismos, pelo menos parcialmente, distintos dos que se verificam entre crianças”. Assim, a forma de compreender do adulto se faz pelas relações que ele faz com os conhecimentos que adquire formalmente, com as suas vivências pessoais. O adulto

modifica o que aprende e, portanto, se modifica, graças às habilidades e dificuldades que ele carrega consigo.

Assim, outro fator que o documento salienta nesta especificidade é a dimensão prática do conhecimento, que o adulto já traz quando procura a escola. Sua visão do mundo parte de concepções já cristalizadas, baseadas em modelos e valores que elaborou ao longo de sua vida. Desta forma, o processo de educação desta pessoa pode ser mais complexo do que pensamos, visto que a EJA deve trabalhar com um direcionamento capaz de superar certos conceitos, apresentando outros valores e transpondo alguns modelos, mas sem desprezar aqueles saberes trazidos pelo grupo.

Aqui, encontramos mais uma vez as ideias de FREIRE (1987), fala sobre o doloroso e difícil processo de libertação do oprimido, na superação desta condição imposta ao sujeito:

Essa superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu modelo da liberdade) do qual não pudessem sair, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (IDEM, 1987, p.19).

O texto explicita novamente os ideais da pedagogia freiriana, ao dizer que a EJA deve ser um processo continuado de educação, com ações permanentes, “em que os educandos e educadores aprendem, produzem e avaliam conhecimentos e os incorporam em suas vidas” (SÃO PAULO, 2007, p. 21).

Ao destacar citações de FREIRE (1984, p. 11 e 22; 1996), para justificar suas contribuições sobre a importância do ato de ler, as perspectivas ampliação de leitura de mundo através da leitura da palavra e da “curiosidade epistemológica” que o educador pode ajudar a construir no educando, o documento deixa claro que as propostas de Paulo Freire estão inteiramente ligadas à produção deste referencial.

O texto destaca (2007, p. 23) que a ação educativa deve assumir alguns pressupostos para agir na transformação do educando, a fim de se afastar do pragmatismo e dos conceitos tradicionais de reprodução e submissão: a ampliação da capacidade de interpretação da realidade como postura diante do conhecimento, a

apreensão de conceitos como instrumento de compreensão da realidade, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo integradas com outros conteúdos e com as vivências dos educandos, a problematização da vida concreta como elemento de transformação da realidade e o exercício sistemático de análise da realidade através da problematização das situações vividas pelos sujeitos. Com relação ao conceito de alfabetização, o documento explicita:

Entende-se por alfabetização o processo pelo qual os sujeitos adquirem o conhecimento do funcionamento do sistema de representação alfabético e ortográfico da língua escrita e da notação matemática. A alfabetização, contudo, mesmo considerada em sua especificidade, só faz sentido quando se vincula com o desenvolvimento social e intelectual dos sujeitos envolvidos, de forma que se ampliem as possibilidades de sua participação e intervenção ativa no mundo em que vive. (SÃO PAULO, 2007, p. 26).

Enfatizando as funções sociais da leitura, escrita e do raciocínio lógico-matemático, as expectativas de aprendizagem se dirigem para o conhecimento do mundo, de forma global e reflexiva, que seja capaz de interagir com outras áreas do conhecimento para uma participação mais efetiva na sociedade, valorizando o saber prático e articulando-os para fugir das ideias preconcebidas do senso comum.

As Orientações Curriculares postulam que a EJA “se trata de uma educação entre iguais”, já que não apresenta “diferenças no que concerne às formas de participação social ou, o que mais interessa aqui, no que tange aos conhecimentos de cada participante” (2007, p. 36). De acordo com esta premissa, o que difere educando e educador é que o segundo dispõe de maior conhecimento formal e maior familiaridade com a leitura e escrita.

Contudo, relata que o educador tem uma função muito importante no processo ensino/ aprendizagem, que é a de articulador do movimento formativo, atuando como liderança política e intelectual do processo. Esta liderança, remetendo novamente aos dizeres de Paulo Freire, não significa status ou condição, mas sim um compromisso que o educador assume com a função política de educação na transformação da realidade social opressora (FREIRE, 1989).

Um momento em que a pedagogia freiriana se confirma neste referencial é quando se fala na transdisciplinaridade. Aqui, o texto dirige o trabalho metodológico, afirmando que os conteúdos a serem trabalhados na EJA não podem ser isolados, com um fim em si mesmo. Devem estar integrados para contribuir com a construção de novos saberes, mais significativos para os educandos.

O processo educativo deve ter em vista as singularidades, particularidades e individualidades dos sujeitos, porém com a dimensão que a aprendizagem acontece pelas contribuições de cada um num esforço coletivo.

Este documento, organizado pela equipe especializada em EJA da Diretoria de Orientação Técnica (DOT – EJA), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no ano de 2007, tem como finalidade, descrito no corpo de seu texto, a orientação da organização e do desenvolvimento do currículo da rede municipal para este segmento.

Segundo os dizeres contidos na apresentação do documento, o então secretário municipal de educação, Alexandre Alves Schneider, afirma que as orientações curriculares publicadas em 2007 são resultado final de uma consulta aos educadores do município, através do *Portal da Educação da Cidade*, de textos produzidos anteriormente por especialistas em educação. Assim, devo ressaltar que o documento pôde ser lido e discutido nas escolas e Coordenadorias de Educação, recebendo adendos que permitiram chegar a esta publicação.

Dividido em quatro partes – Educação e empregabilidade, Especificidade da educação de jovens e adultos, Expectativas de aprendizagem e Considerações sobre avaliação, sucessivamente – as Orientações Curriculares da EJA atentam para os diversos fatores que constituem o processo de educação neste segmento.

3.2. Orientações didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA

O texto que analisaremos a seguir foi produzido também em 2007, pelo mesmo departamento que elaborou as Orientações Curriculares – DOT – EJA. Em sua apresentação, explicita o objetivo de compartilhar as reflexões da equipe de assessoria em Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Orientação Técnica com os educadores, com a finalidade de auxiliar e de contribuir no trabalho docente.

Segundo o texto, as preocupações expressas pela equipe que o elaborou vão ao encontro da orientação das práticas desenvolvidas na EJA – ciclo I, bem como àquelas das salas de MOVA, sobretudo no que se refere às “dificuldades na apropriação do sistema de escrita, bem como na apropriação das funções sociais que as práticas de leitura e escrita oferecem às pessoas” (SÃO PAULO, 2007b, p.7).

O texto apresenta ideias, conceitos e proposta de pesquisadores e professores que estão ligados ao trabalho de EJA, numa perspectiva teórico prática, de acordo com o que está descrito na apresentação. Ainda afirma que este documento só adquire verdadeiro sentido, quando se torna ferramenta de trabalho pedagógico dos profissionais da EJA/ MOVA.

Dividido em quatro partes, a organização dos documentos é feita da seguinte forma: inicialmente traça o perfil dos alunos da EJA, em seguida faz um levantamento dos princípios que orientam este trabalho, logo após explicita as reflexões sobre a prática do trabalho e finaliza com proposições de atividades feitas por educadores.

3.2.1 Análise documental

Com aspectos semelhantes aos observados nas orientações anteriores, este referencial traz em sua primeira parte alguns questionamentos de como é constituído o perfil dos alunos de EJA/ MOVA , baseando-se em dados estatísticos do INEP/ MEC, obtidos através do Censo Escolar de 2004. Vamos nos ater aos dados que ainda não foram apresentados e às questões que ainda não foram problematizadas na análise anterior.

Um dado estatístico importante apresentado mostra que, de acordo com pesquisa realizada pelo Seade/ IBGE em 2003, na cidade de São Paulo 50,3% da população com mais de 25 anos não completou 8 anos escolaridade. O texto mostra ainda que, segundo dados do INEP coletados em 2001, 41,35% da população do Estado de São Paulo entre 25 e 34 anos, não completou o ensino fundamental.

Uma problematização interessante e que mostra a influência da pedagogia freireana gira em torno do domínio das capacidades leitora e escritora dos jovens e adultos. O texto aponta que, ao constataremos os altos índices brasileiros de

analfabetismo funcional, observamos que as pessoas não utilizam adequadamente destas capacidades para atender as suas necessidades, pois não se apropriaram delas.

A capacidade leitora e escritora é mais complexa e por isso exige uma apropriação que depende de um processo que se inicia antes do domínio do código escrito em si e não se encerra nele. A apropriação do código faz parte desse processo enquanto instrumento que permite maior autonomia no universo letrado. (SÃO PAULO, 2007b, p. 14).

O documento salienta que, nesta perspectiva de domínio das capacidades leitoras e escritoras como prática social, a preocupação não deve ser apenas a erradicação do analfabetismo, mas compreender que a alfabetização é um processo complexo, que só tem sentido quando os sujeitos percebem a função social da leitura e da escrita e sua utilização em diferentes momentos e com diferentes intencionalidades.

Ao se considerar que o aluno de EJA não possui o domínio das capacidades em leitura e escrita, o texto levanta a hipótese de que, em contrapartida à esta lacuna de formação, ele desenvolve outras capacidades que os ajuda nas situações cotidianas dentro de um mundo letrado, competitivo e tecnológico. Uma dessas competências é a oralidade. Segundo o documento, o repertório oral dos alunos é riquíssimo no relato de fatos e experiências, e pode ser usado como importante ferramenta pedagógica.

Esta visão de mundo tem que ser respeitada e servir de gatilho para as práticas que serão desenvolvidas em sala de aula. Aqui, mais uma vez as ideias de FREIRE (1996) ganham forma.

Segundo a descrição das orientações, o perfil dos estudantes, jovens e adultos, que retomam suas atividades escolares nos cursos deste segmento, destacam-se os migrantes, vindos das zonas rurais, de famílias com baixo nível de instrução escolar ou que nunca chegaram a passar por processo de alfabetização. Estes, muitas vezes privados do acesso à escola na infância, por necessitarem contribuir no trabalho braçal das lavouras, chegam aos grandes centros urbanos sem qualificação profissional, procurando novas oportunidades de emprego e renda.

Sobre as mulheres é muito comum buscarem empregos relacionados às atividades domésticas. São vítimas de outro agravante, a dupla jornada, em que devem

conciliar suas atividades domésticas (cuidar da casa e dos filhos) com o emprego. Há ainda as que não podem trabalhar fora porque seus maridos ou pais não permitem. Entre os homens, não raramente vivem de subempregos, os “bicos”, ou em postos de trabalho braçal ou servil, sujeitos a duras jornadas de trabalho e pouco tempo para o lazer.

Outro perfil que se apresenta, sobretudo a partir dos anos 1990, é o crescimento de jovens nos cursos de EJA, resultado do fracasso e do abandono escolar. Ligados ao trabalho informal, estes jovens lidam constantemente com a realidade da falta de perspectiva de trabalho. Outros ainda lidam com a dificuldade em conciliar o horário de trabalho com o das aulas.

Com relação aos princípios que orientam o trabalho da EJA/ MOVA, o texto aborda este segmento como educação popular e cita Paulo Freire como a primeira referência nesta discussão.

Ao caracterizá-la como educação que atende às camadas mais populares da sociedade, propõe que se respeite os saberes daqueles que dela necessitam, propiciando situações para que estes saberes, repletos de conhecimentos da vida contribuam com os conhecimentos formais de forma dialógica, numa troca de saberes diferentes, pois se veem, educandos e educadores, como iguais. Nesta perspectiva ensinam e aprendem uns com os outros num processo de ensino/ aprendizagem que se dá na relação entre eles, construindo um projeto de educação que combata as injustiças sociais e os liberte.

Assim, o documento afirma que a alfabetização de jovens e adultos deve ser pensada em uma perspectiva maior que a tecnicista. Deve ser pensada como “emancipação e superação de desigualdades” (SÃO PAULO, 2007b, p. 20), numa atitude ligada à leitura de mundo, que possibilita conhecer, compreender e agir, partindo da realidade do aluno. Porém, o texto nos diz que muitas vezes, a concepção freireana a respeito deste trabalho a partir da realidade do aluno é mal interpretado, pois se incorre no erro de julgá-lo com bases no senso comum.

Ao abordar o entendimento de como ocorre a aprendizagem para os alunos de EJA/MOVA, as Orientações Didáticas apresentam um breve histórico da evolução do pensamento sintético (baseado na memorização das famílias silábicas), para a

construção da alfabetização elaborada a partir das pesquisas de Piaget e Emília Ferrero, onde a aprendizagem se dá num processo de construção de hipóteses que estão ligadas às informações que nos rodeiam.

O adulto, mesmo que não saiba efetivamente ler ou escrever, convive num mundo letrado e participa deste mundo. Portanto, tem por hábito desenvolver estratégias e procedimentos de leitura não convencionais que lhe permitam interagir com as pessoas e situações à sua volta.

Para elucidar como funcionam as hipóteses de escrita, segundo os estudos e pesquisas de Emília Ferrero, o documento faz referência ao processo de conhecimento daquilo que é a grafia e daquilo que ela se torna, ao ser incorporada como prática social, a medida que o adulto vai se apropriando da forma convencional de ler e escrever. Cabe ao professor incorporar ao seu trabalho uma metodologia ativa, que integre os saberes não convencionais trazidos pelos alunos da EJA/MOVA, para que estes conhecimentos sirvam de alimento para a elaboração de novos saberes produzidos na escola.

No que se refere aos conceitos de alfabetização e letramento, as Orientações Didáticas apontam que existe uma diferença de concepção primordial para o real entendimento do que significa o trabalho com jovens e adultos. Assim, explicita que não se pode deixar de relacionar a alfabetização como uma etapa do conhecimento do mundo letrado, e não observá-la tão somente como aquisição e/ou domínio dos códigos escritos.

Os domínios da escrita e da leitura conferem autonomia ao educando, que passa a não depender mais das considerações e da visão do outro. Isto se aproxima do que FREIRE (1996) concebe como aprendizado construído criticamente com a finalidade de torná-lo sujeito do processo de ensino/ aprendizagem significativo. Aqui, se explicita a função social da leitura e da escrita, como procedimentos de apropriação do mundo letrado.

Partindo desta premissa, a avaliação diagnóstica dos educandos é o primeiro passo para a delimitação de estratégias pedagógicas na EJA/MOVA. O planejamento das ações a serem desenvolvidas com o grupo deve atentar para aproximar este

trabalho da educação formal com as diferentes necessidades a que estão submetidos os alunos, mas que não deixam de serem necessidades também coletivas.

O referencial aponta para a perspectiva de construção da alfabetização partindo de temáticas elencadas pelo próprio grupo de alunos, no início do ano letivo, que serão utilizadas como subsídios geradores de situações de aprendizagens. Nos princípios da pedagogia freireana, os temas geradores são uma ferramenta na aprendizagem dialógica, visto que trazer o aluno para dentro da construção do processo de ensino/aprendizagem, à medida que todos os atores aprendem uns com os outros, tornando-se também autores.

Para FREIRE (1987), o tema gerador é instrumento do estudo da realidade, da investigação temática das vivências do educando. A seleção, ou tematização das situações apresentadas pelos alunos, oportuniza uma decodificação dos seus significados sociais, suscita o debate e leva à problematização, ou seja, tirar este tema do senso comum, para ampliar seus horizontes e sua consciência política. Para tal, esses temas devem estar ligados a um paradigma cultural, social e/ou político, com a finalidade de transformar a realidade através da reflexão e da ação.

3.3. Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Alfabetização

Publicado em 2010, o Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Alfabetização, segundo sua apresentação, foi elaborado com o auxílio de especialistas em Educação de Jovens e Adultos, com coordenação da Diretoria de Orientação Técnicas (DOT – EJA), como resultado das expectativas observadas em encontros de formação de professores para este segmento, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

De acordo com o documento, nestes encontros os educadores da EJA puderam discutir, comentar e sugerir formas de apresentação dos itens abordados. Como finalidades apontadas na redação deste caderno observaram a intencionalidade de servir como subsídio didático do trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor.

Este material se divide em doze capítulos, que tratarão dos variados aspectos da EJA, desde as questões normativas, às questões relativas à avaliação, contemplando os diferentes campos de experiências a serem trabalhados no segmento. Novamente, a fim de não nos tornarmos redundantes, nos ateremos às problemáticas ainda não analisadas nos documentos anteriores, ou então, naquelas que forem abordadas de forma distinta dos outros referenciais.

3.3.1 Análise do documento

Ao iniciar suas reflexões sobre as especificidades do trabalho com a EJA, o texto explicita o que promulga a resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aponta para a necessidade de reparação histórica e social de direitos à educação, dos quais uma parcela considerável da população foi usurpada, através da possibilidade de reingresso à escola e acesso à educação formal.

O documento salienta que a EJA deve assegurar uma distribuição específica dos componentes curriculares para igualar a formação aos educandos, reconhecendo a alteridade e a identidade deles no processo formativo e a adequação destes componentes às necessidades específicas de cada estudante. Faz ainda uma breve contextualização da mudança de concepção de educação para jovens e adultos, no que se refere às ideias de que este segmento seria uma redução da escolarização oferecida às crianças e adolescentes.

Ao destacar as funções da EJA, o texto aponta os vieses de reparação de danos, equalizadores e qualificadores que devem ser abordados no trabalho com esta modalidade. Assim precisa atentar para modelos pedagógicos próprios e para a criação de situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades específicas dos educandos.

Na função reparadora, a educação não é apenas vista como direito, mas também como condição de transformação política daqueles que participam do processo educativo. A função equalizadora considera as especificidades de oportunizar aos alunos da EJA condições de igualdade perante a sociedade, a partir da atualização de seus conhecimentos e da aplicação de suas habilidades. Com relação à função

qualificadora, deve-se pensar no potencial de desenvolvimento e emancipação dos saberes dos jovens e adultos, como educação permanente, universal, solidária calcada na igualdade e na diversidade.

Nessa perspectiva, a EJA assume, como postulam as reflexões mais atuais sobre ela realizadas em nível mundial, um caráter de “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”. Daí o imperativo de reconhecer que:

[...] os termos *jovens* e *adultos* indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (SÃO PAULO, 2010, p. 18).

O documento, assim como nos referenciais anteriores, reafirma as especificidades e particularidades da EJA no que se refere ao ritmo de alfabetização e nas maneiras que os educandos têm de compreender o mundo que os cercam. Neste ponto, apresenta as perspectivas formativas de desenvolvimento para as transformações sociais e para a inserção de jovens e adultos nesta nova sociedade através da ampliação de seu repertório e da mudança de certos valores.

Ao citar diretamente Paulo Freire quando afirma que a EJA deve se organizar em torno da “leitura de mundo” dos alunos, garantindo em seus procedimentos metodológicos a “problematização da vida concreta”, o referencial explicita que as teorias da pedagogia freireana ainda são referenciais para a reflexão da prática de ensino para este segmento.

Paulo Freire explicitava, sempre, que a educação não ocorre no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. A leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão daquela na sociedade letrada, se ampliam à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores em função de sua interação com novos conhecimentos. (IDEM, 2010, p. 21).

Para elucidar esta afirmação, coloca esta maneira de pensar o processo de ensino/ aprendizagem como peça fundamental de reorganização das propostas pedagógicas para os jovens e adultos, pois compreende o real significado da educação para estes educandos. Contudo, ao se abordar as realidades dos alunos, a educação deve se afastar do senso comum e dos conteúdos que não gerem problematização e transformação. O estudo da realidade deve servir de material gerador de novos conhecimentos.

3.4 Síntese crítica ao documental

A análise documental destes referenciais, fica evidente que os mesmos contradizem aquilo que está posto nas políticas governamentais aplicadas à época. Embora a escrita esteja voltada para os princípios da pedagogia freireana, o que se aponta como plano de reformulação para a Educação de Jovens e Adultos no período de elaboração do texto é, na verdade, reflexo das ideias de centralização das unidades de atendimento e redução de custos com a justificativa de aplica-los em outras modalidades a serem priorizadas, como os programas de alfabetização intensiva no Ensino Fundamental, por exemplo.

De acordo com DI PIERRO (2006, p. 23) para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais, o lugar da educação de jovens e adultos na agenda da política educacional terá de ser revista a formação de educadores e maior investimento e financiamento público. Para ela, a EJA foi vítima de um processo de marginalização nas reformas educacionais, sobretudo no decorrer da última década do século XX.

As ideias de OLIVEIRA (2006, p. 8) vão à mesma direção, sinalizando esta situação ao problematizar o conceito de equidade que orienta as reformulações da educação brasileira a partir dos anos 1990. Segundo a autora, a implementação distorcida deste conceito faz com que as políticas governamentais utilizem uma lógica reversa de redução de gastos públicos com a finalidade de priorizar “segmentos menos favorecidos socialmente pela reforma do Estado”.

Ao priorizarem os muito pobres, diante da aparente impossibilidade de generalizar o acesso a serviços sociais em patamares mais elevados, essas reformas correm o risco de precarizarem ainda mais as condições de oferta dos serviços mínimos a que os pobres tinham acesso. Assim, opera-se uma inversão no conceito de equidade social, que passa a significar apenas a possibilidade de distribuir o mínimo para os que nada têm, o que também é incompatível com a defesa da propalada qualidade. (OLIVEIRA, 2006, pp. 8-9).

Considerando-se os estudos e discussões em torno da situação EJA no cenário nacional, esta deveria ser concebida como modalidade de ensino que propicia à sociedade a satisfação de suas necessidades de aprendizagem, que não atingem tão somente às pessoas não-alfabetizadas, permitindo a mudança da realidade vigente e transformando, democraticamente, a participação social de forma verdadeiramente inclusiva.

Os diálogos que culminaram no Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Natal, RN de 08 a 10 de setembro de 1996 (in PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2006, pp. 15 – 34) mostram, dentre os diversos elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil, que esta modalidade deve ser um investimento na construção de uma sociedade cidadã que possibilitem outras formas de participação e resgatando dívidas históricas com a população.

No Relatório Síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (II ENEJA), realizado em 2000, na cidade de Campina Grande (in PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2006, pp. 95 – 103), uma das reivindicações apresentadas, deixa claro que:

O Estado não tem assumido o papel que lhe cabe na implantação de políticas públicas universais, transferindo para a sociedade civil obrigações constitucionais que deve cumprir. Enquanto o analfabeto for considerado passível de “adoção” e o analfabetismo uma “mancha a ser apagada”, estaremos longe de um desenho de política consequente de educação de jovens e adultos, já que esses termos denotam preconceitos e remetem a estratégias de campanha e políticas compensatórias. Ainda que seja necessário atender à demanda que não encontra espaço no sistema escolar, deve-se fazê-lo sempre na perspectiva de construção de políticas públicas permanentes. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2006, p. 100).

Retomando OLIVEIRA (2006) e sua compreensão de sistema da educação que deveria ser entendido como um todo, sem deixar de lado suas especificidades, vê-se que na divisão por etapas, a prioridade de verbas fica então para o ensino fundamental deixando à margem a educação de jovens e adultos.

A luta pela democratização do ensino assume, no âmbito da educação básica, o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social. Ao mesmo tempo o Estado procurará imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e aperfeiçoar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas. (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

De acordo com SAVIANI (1999, p. 120), existe muita fragmentação no emprego do termo sistema de ensino. Para o autor, só é possível falar em um único sistema educacional, visto que "o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades". Nesse contexto a EJA tem ficado na última escala de prioridade dos governos.

A partir de que, a rigor, só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública. Através de origem das expressões disso as escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se, em consequência, às normas comuns que lhe são próprias. Em resumo: o termo sistema é amplo e com isso falho:

Conferir prioridade à escolarização é uma postura razoável em um país com elevado analfabetismo e população pouco instruída, mas a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde. (DI PIERRO, 2006, p. 20).

Portanto, é só por analogia que se pode falar em sistema "particular de ensino". O abuso da analogia resulta responsável por boa parte das confusões e imprecisões

que cercam a noção de sistema, dando como sistema público ou particular de ensino, sistema escolar, sistema de ensino superior, primário, profissional, etc. (SAVIANI, 1999. p. 121).

Assim, é evidenciado o descompromisso da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com as discussões que se apresentam em nível nacional, na ausência de promoção de políticas públicas que difundam a Educação de Jovens e Adultos na cidade.

No que se refere às questões de financiamento para a EJA, o Relatório Síntese do III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (III ENEJA), realizado em 2001 na cidade de São Paulo (in PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2006, pp. 105 – 110), constata que “a maioria dos usuários dos programas de educação para adultos é composta de jovens e que as reformas educativas produziram uma falsa dicotomia entre investir na infância ou nos adultos, privilegiando a primeira”.

Essa disjuntiva não se sustenta, porque a educação não pode ser reduzida a um mero investimento econômico, e também porque está comprovado que as crianças, cujas mães e pais têm maior nível de escolaridade, têm melhores chances de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 107).

As alegações apresentadas pela SME para reverter parte dos investimentos destinados à Educação de Jovens e Adultos com a ideia de fortalecimento dos anos iniciais da Educação Básica, justificados equivocadamente na ausência de demanda de atendimento, são discrepantes daquilo que se espera das políticas nacionais para a EJA.

Sendo assim, embora o documento referencial tenha sido produzido em consonância com as discussões das entidades de classe e da sociedade civil sobre a importância da EJA e sua necessidade para a transformação da sociedade, na prática as medidas anunciadas no período entre 2003 e 2009, nas gestões dos prefeitos José Serra e Gilberto Kassab contradizem os textos.

CONCLUSÃO

Na pesquisa e construção do trabalho monográfico, podemos fazer um recorte do panorama da Educação de Jovens e Adultos na periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo, a partir das experiências vivenciadas nesta modalidade no período entre 2001 e 2009. A cidade, assim como outros grandes centros metropolitanos brasileiros, recebeu, sobretudo nas décadas de 1970 a 1990, um grande contingente de migrantes.

Os fluxos migratórios que se desenham com homens e mulheres de origem nordestina, em sua imensa maioria, chegam à capital paulista trazendo pessoas com a esperança de novos dias, de outros meios de trabalho e renda, de oportunidade de ascensão social rápida e duradoura.

Contudo, o analfabetismo é um grande impedimento para a recolocação no mercado de trabalho qualificado. A ilusão de emprego fácil e rentável no grande centro urbano é rapidamente transformada em realidade, pela disponibilidade de subempregos e baixas rendas. A precariedade das regiões periféricas as quais foram destinadas essa população, sem condições de infraestrutura adequada para recebê-la (saúde, educação, transporte, saneamento básico, etc.) também denotam o despreparo da metrópole para acolher os migrantes.

Neste cenário de descrença e pobreza os Movimentos de Alfabetização, o mais conhecido MOVA e a EJA, modalidade educativa institucionalizada, na cidade de São Paulo são os espaços para aqueles que procuram novos saberes. Comprovadamente educação popular, pois atende a este público migrante, que não teve condições nem oportunidades de ingressar seus estudos na infância, muito menos de concluí-los na adolescência.

O atendimento da EJA nas periferias da cidade, inicialmente atende às políticas públicas de educação para a erradicação do analfabetismo entre os jovens e adultos trabalhadores, ou em busca de trabalho. Fomentada pelas experiências de educação popular, concebidas por Paulo Freire na Zona da Mata pernambucana, a EJA considerada um marco na política educacional brasileira, pois visa atenuar a disparidade social existente no país.

Abordando as concepções de transformação social a partir da perspectiva de ampliação das leituras de mundo do sujeito defendidas por Paulo Freire, o educando deve ressignificar seu olhar sobre aquilo que o cerca. Assim, a possibilidade de quebrar paradigmas, de romper com velhos conceitos, num contínuo de aprendizagem que parte do respeito aos saberes, experiências e vivências tanto daqueles que supostamente são aprendentes, quanto daqueles que pressupomos ser os ensinantes.

A metodologia empregada por Freire utiliza as próprias situações de exclusão social a que estão submetidos os educandos como mote para a criação/ recriação de novos e diferentes saberes. Diante de um processo educacional encarado como ato político, não é possível estar passivo frente aquilo que significa verdadeiramente aprender: aprendizagem é construção coletiva em que todos aprendem e todos ensinam.

A partir das primeiras experiências com as turmas de MOVA na cidade de Diadema, em 1990, cresce o desejo de estar em contato com a pedagogia de Freire, com seus ideais humanizadores de educação. Ao ingressar na universidade, no ano de 1996, este contato torna-se real por meio dos estudos e da aplicação da metodologia freireana, da problematização de seus escritos e do contato com professores militantes desta pedagogia progressista. Em 2000, ao atuar diretamente com educandos de EJA na periferia da Zona Sul da Prefeitura do Município de São Paulo, tantas esperanças e anseios foram finalmente levados à prática. Na EMEF Silvio Heck, localizada no Jardim Selma, bairro Pedreira, pudemos explorar um pouco das situações de exclusão as quais estavam sujeitos os educandos.

O método de Paulo Freire que compreende as diferentes dimensões das etapas de transformação dos saberes dos envolvidos neste processo, tornam visível a voz dos desvalidos, considera suas vontades e seus sonhos como parte imprescindível para a transformação da pessoa, faz do sujeito o construtor de sua autonomia perante a própria vida.

Pudemos também contribuir e aprender sobre o significado da oportunidade de estar num “banco escolar” para mulheres e homens adultos, trabalhadores ou a procura de trabalho, exaustos e desacreditados, porém repletos de esperanças e vontades, ávidos por aprender e também, espontaneamente, capazes de ensinar.

Entretanto o sonho de uma educação transformadora e realmente significativa tem data marcada para seu fim. Entre os anos 2005 e 2006 inicia-se o fechamento das salas de EJA e o esfacelamento do atendimento se anuncia. As restrições das turmas em pólos de aprendizagem, os CIEJAs, tornam o acesso e permanência dos educandos cada vez mais complicada e os índices de evasão escolar são cada vez mais constantes.

Porém, na análise do documental para a EJA, produzido entre 2007 e 2010, já dentro da perspectiva de fechamento de salas e concentração das turmas em pólos de atendimento, pudemos refletir sobre a dicotomia entre a teoria e a prática para esta modalidade de educação.

A crise de financiamento sempre foi utilizada como o principal argumento inibidor da universalização do acesso à educação pública básica e superior. Na atualidade, tal argumento vem acompanhado da necessidade de instituir formas mais flexíveis de gestão, que contemplem a possibilidade de captação de recursos e o maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios. Por isso, as políticas mais recentes têm atribuído maior ênfase ao planejamento descentralizado e aos processos de avaliação, como critérios de financiamento e custeio. (Oliveira, 2006, p. 8).

Nos estudos feitos sobre as *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos*, as *Orientações didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA* e o *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Alfabetização*, apontam para a política implementada pela Prefeitura do Município de São Paulo durante os governos de José Serra e Gilberto Kassab, que consistiam em supostamente organizar o currículo para este segmento sem, contudo, retroceder naquilo que é marca fundamental da EJA: os princípios de educação popular a ser amplamente oferecida como política pública, não somente como oportunidade para os mais interessados e esforçados.

Os documentos que pretendem fazer uma discussão do histórico na EJA enquanto movimento de educação para todos aqueles que dela necessitam relacionam, sobretudo, a educação ofertada com as possibilidades de ascensão social, empregabilidade e qualificação profissional.

Os ideais de Paulo Freire são constantemente citados como referência para a construção destes textos. Ao longo das redações está afirmado o compromisso com a transformação do sujeito, com a reparação de danos cometidos com a população migrante e excluída da vida escolar na infância e com a dimensão política do ato de educar.

Entretanto as atitudes governamentais não condizem com os escritos. O acesso e a oferta no período citado no presente trabalho tornam-se cada dia mais escasso e dificultoso para os trabalhadores que deles necessitam e procuram. Com essas ações deixaram explícitas suas bases na política privatista das correntes partidárias que nos rege em tal contexto. Em nome da baixa demanda e dos altos índices de abandono, relegaram o confinamento dos cursos de alfabetização de adultos, afastando das escolas próximas aqueles que dela mais precisam.

Impossibilitando o acesso, a escolha da escola de sua preferência de acordo seu trajeto de trabalho ou moradia, impedido assim a decisão na própria matrícula do educando são atitudes que ferem todos os preceitos freireanos.

Concluimos então que não basta simplesmente citar e embasar o Professor Paulo Freire nos documentos oficiais, é preciso, se faz necessário vivenciarmos nas instituições, como políticas públicas de direitos ao acesso e permanência em nossas escolas.

BIBLIOGRAFIA

ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um Trovador Nordestino*. São Paulo: Vozes, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que É Método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB*, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Construção coletiva - contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. pp. 17-30.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução do pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112

PAIVA, J; MACHADO, M. M; IRELAND, T. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Alfabetização*. SME/DOT, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Dados gerais da SME, dados educacionais, março/ 2006*. SME/SIG: Disponível em <<SME-ATP/Centro de informática/ Sistema EOL>>. Consulta em: 28 mar 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos*. SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA*. SME/DOT, 2007b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Revista Educação*, nº 2. SME/DOT: junho de 2001.

_____. *Discurso da posse como secretário da educação*. In: Diário Oficial do Município. São Paulo: 1º de fevereiro de 1989, p.20.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69. Campinas CEDE/UNICAMP, dez. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate a alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1989.

SEADE, *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*, São Paulo: 2003
www.seade.gov.br/produtos/anuario/2003/index.php?tip=ment&opt=temas&cap=4&tema=edu#1

SINPEEM. *Apostila de Legislação*. São Paulo, 2009.

_____. *Apostila Pedagógica*. São Paulo, 2009.

_____. *Texto Referência e Emendas 21º Congresso*. São Paulo, 2009.

TURINA, Maria Fernanda Perusso. *O fazer metodológico na Educação de Jovens e Adultos: A prática no Projeto Educativo de Integração Social - PEIS*. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 2008.

VASCONCELOS, M. L. C. M.; BRITO R. H. P. de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2007.

ZANGIROLAMI, Plínio Roberto. *As políticas públicas e a evasão escolar na EJA*. Monografia. São Paulo: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFSP), 2009.

REFERENCIAS SITOGRÁFICAS

GUIA MAIS.COM MAPAS: <http://mapas.guiamais.com.br/guia-de-bairros/jardim+selmasao+paulo-sp>. Acesso em 20/06/2014/.

IBGE: www.ibge.gov.br. Acesso em 20/06/2014.