

A PEDAGOGIA FREIREANA EM ESCOLAS DE EJA: REINVENÇÃO E LIMITES¹

MIRA, Levi Nauter de *

STRECK, Danilo Romeu **

RESUMO

O artigo aborda uma experiência com Educação de Jovens e Adultos na qual Paulo Freire foi o principal referencial teórico, buscando verificar os modos de implementação de uma prática pedagógica na qual durante dez anos a educação popular foi assumida como política pública no governo municipal petista de Gravataí, Rio Grande do Sul. Após introduzir o contexto em que se situa o campo empírico e apresentar a metodologia de pesquisa, são analisados os principais temas que emergiram na pesquisa realizada: atualidade freireana, participação, políticas públicas e juvenilização da EJA. Entre as conclusões destacam-se, como aspectos positivos, a prática da avaliação emancipatória e a conquista de um espaço semanal para a formação permanente dos professores. Como principal limite aponta-se a ausência da participação da própria comunidade na construção da proposta.

Palavras-chave: Educação Popular. Paulo Freire. Educação de jovens e Adultos (EJA). Políticas Públicas.

* Licenciado em Letras – português e literatura (ULBRA). Mestre em educação (UNISINOS). Componente do grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania - coordenado pelo prof. Dr. Danilo R. Streck. E-mail: levinauter@hotmail.com

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: streckdr@gmail.com



THE FREIREAN PEDAGOGY IN A YOUTH AND ADULT EDUCATION SCHOOLS

MIRA, Levi Nauter de*

STRECK, Danilo Romeu**

ABSTRACT

The article discusses an experience with Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos, EJA) in which Paulo Freire was the main theoretical framework. For ten consecutive years popular education was integrated as public policy in the municipal government of the Workers' Party (Partido dos Trabalhadores, PT) in Gravataí, Rio Grande do Sul. After introducing the context in which we find the empirical field of this study, and presenting the methodology, there are analyzed the main themes that emerged from the research: Freire today, participation, public policy and juvenilisation of EJA. Among the results, we find as positive aspects the practice of emancipatory evaluation, and a weekly space in the schedule for continuing education of teachers. The main limitation of the process regards the absence of participation of the community in the development of the proposal.

Keywords: *Popular education. Paulo Freire. Youth and adult education. Public policies.*

* Bachelor of Arts - Portuguese and literature (ULBRA). Master of Education (UNISINOS). Research group component Pedagogical Mediation and Citizenship - coordinated by prof. Dr. Danilo R. Streck. E-mail: levinauter@hotmail.com

** Graduate School of Education - UNISINOS (Brazil) Editor in Chief of the International Journal of Action Research. E-mail: streckdr@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

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

Ítalo Calvino

Não há ineditismo em saber que grande parte dos governos, seja federal, estadual ou municipal, faz algum tipo de investimento na formação de seus quadros a fim de que eles, embebidos dessa formação, corporifiquem o ideário buscado politicamente (RIVEROS, 2014). Vê-se nesse movimento a impossibilidade, portanto, de uma prática neutra. Em se tratando de educação, independentemente da sigla partidária, a formação permanente tem, *a priori*, o potencial de desencadear cosmovisões e práticas educativas. Ocorre que, passado um tempo dessa formação, é necessário verificarmos o que foi corporificado, internalizado e tornado prática cotidiana. Esse é o tema básico sobre o qual pretendemos refletir.

O lugar da pesquisa foi Gravataí, município da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Por onze anos a cidade foi governada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) - cuja aproximação com a educação popular é inegável. Ao longo desse período, a educação foi denominada freireana e, tal como no município de Porto Alegre, houve grande mobilização junto a toda comunidade escolar a fim de que fosse reconfigurada a forma de conceber, de abordar a educação (MIZUKAMI, 2006). Para tanto, o governo promoveu uma série de eventos (congressos municipais de educação, formação para eleição de diretores de escolas, formação para a criação de conselhos escolares, parceria com universidades) cujo foco principal foi demonstrar a importância de uma escola pública, popular e de qualidade. Dessa experiência escolar interessaram-nos três escolas da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), que fizeram parte do Projeto CEREJA².

Historicamente o PT tem um engajamento com os menos abastados e uma forte ligação com o que conhecemos de educação popular. Logo, uma formação (pouco importa o nome que se dê a ela) gestada e gerida pelo governo desse partido deve abarcar o tema da educação popular e os desdobramentos dessa opção. A experiência da cidade de Porto Alegre é significativa e a respeito dela há uma série de publicações.³ Gravataí, diga-se logo, teve a capital gaúcha como referência; referência e não cópia. Dito de outra forma, há aspectos que

se aproximaram da experiência tomada por base (Porto Alegre) e outros que foram ali criados, dando originalidade e relevância à experiência.

O principal objetivo da pesquisa foi verificar a maneira como uma prática autodenominada freireana havia sido consolidada. Nessa esteira entendemos como importante e possível observar a ocorrência ou não de algum movimento de participação popular ao longo dessa construção político-pedagógica. É oportuno dizer que refletir a respeito de práticas pedagógicas que possuam características dialógicas e sobre as quais pode haver demanda popular torna-se relevante. Em razão de ser uma prática denominada freireana, autor presente em conceituações de educação popular, consideramos que se justifica um trabalho como este. Para esse intento foi necessário um percurso de três caminhos. O primeiro percorreu a metodologia utilizada tanto na produção dos dados empíricos quanto aquela da qual se lançou mão quando das análises e leituras, a saber, a observação participante, a entrevista compreensiva e a análise de conteúdo. O segundo caminho, tendo-se adentrado ao campo empírico, nos levou a aproximações com o tema da pesquisa. A partir daí tivemos bifurcações, começando pela atualidade do pensamento freireano e passando por outros três temas latentes ao longo da produção dos dados empíricos: a política pública, a participação e a juvenilização. O terceiro e último caminho foi propriamente o da análise dos dados, olhando-os sob os referenciais dos dois caminhos anteriores. Nas considerações finais refletimos sobre alguns resultados a fim de que o leitor possa perceber as possibilidades, os limites e as contradições de um projeto que desejou ser freireano.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Com a finalidade de melhor olhar, recortar e analisar o objeto utilizamo-nos de dois momentos. No primeiro, verificamos as publicações que o município editou, com uma leitura atenta daqueles volumes que trataram da educação municipal como um todo e daqueles que especificaram a EJA. Nossa leitura teve como pressuposto teórico a análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Em seguida, como segundo momento, revimos autores que trabalham com conceitos de educação popular (FÁVERO, 1983; STRECK; ESTEBAN, 2013), EJA (SOARES, 2003, 2008) e, quando possível, aliamos a aspectos freireanos. Elegemos ainda a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) bem como a observação participante

(ANGROSINO, 2009) como meios de produção dos dados para as posteriores análises e leituras.

Leitura igualmente importante e necessária foi recolher dissertações e teses que direta ou indiretamente dialogavam com o tema que abordamos. Em geral, os trabalhos ressaltam a dicotomia existente entre o discurso e a prática. No entanto, também asseveram a importância de espaços de formação permanente como conquista possível para as escolas. Para o nosso texto, destacamos os que chegam mais perto do nosso tema: Godinho (2007) e Mafassioli (2011), com o mesmo campo empírico nosso; e Silva (2012) cuja pesquisa foi realizada em São Paulo.

Enquanto os dados eram produzidos em Gravataí, entrevistados e entrevistadas evidenciavam grande preocupação em não serem identificados. Havia temor, em razão de serem poucas as escolas participantes do projeto de EJA, o que, na visão deles, poderia ensejar uma espécie de dedução até que houvesse a identificação. Diante disso, resolvemos identificá-los com a palavra *coletivo* e o segmento ao qual pertenciam. Dessa forma, identificamos como: coletivo gestor (os que estavam na SMED), coletivo docente (educadores e educadoras), coletivo discente (educandas e educandos) e coletivo diretivo-pedagógico (aqueles e aquelas atuantes em equipes diretivas e pedagógicas das escolas). Por razões de espaço, este texto não abordará o coletivo discente.

3 PERCURSO COM BIFURCAÇÕES

Seguindo nosso percurso, já no campo empírico sentimos a necessidade de fazermos bifurcações para buscar entender quatro temas: a atualidade freireana, as políticas públicas, a participação e a juvenilização.

3.1 Atualidade de Paulo Freire

Abordamos a atualidade do educador Paulo Freire não porque duvidássemos de sua importância, mas, sim, porque para além de sua relevância, os documentos oficiais das escolas participantes citavam-no como principal referência teórica. Nosso objetivo aqui é uma breve identificação de lugares que tratam dele como tema e, assim, evidenciam sua atualidade. Começamos citando um importante evento itinerante que ocorre anualmente no

estado do Rio Grande do Sul, desde 1998: o Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. Inegavelmente, há dezessete anos a atualidade freireana é apresentada e lembrada pelos participantes. Com proposta parecida, o Colóquio Internacional Paulo Freire, de forma bienal, acontece no mês de setembro na UFPE, Recife/PE, local que também acolhe uma Cátedra Paulo Freire.

Em 1999 uma obra importante foi lançada no Brasil: *Paulo Freire, ética, utopia e educação* (STRECK *et al.*, 2010). Fruto de evento com o mesmo nome, ocorrido no Rio Grande do Sul, inclui temas abrangentes e percebe-se o educador em meio à interdisciplinaridade; áreas como a comunicação acolhem o pensamento freireano. E mais, a recepção da teoria freireana na Europa, com influência destacada na Grã-Bretanha. Outra obra importante é a *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*⁴. Nela, encontram-se contribuições de alguns dos maiores estudiosos do pensamento freireano no Brasil e no exterior (com trabalhos vindos da Alemanha, Argentina, Bélgica, Equador, Espanha, Estados Unidos e Noruega). Celso Beisiegel⁵ trouxe-nos importante contribuição ao lançar uma obra que faz uma espécie de resumo da obra freireana; intitulada *Paulo Freire*.

Referência importante são as diversas revistas acadêmicas que em algum momento publicam ou publicaram artigos que têm Freire como fonte direta ou indireta. Deixamos como indicação básica a Revista Científica e-Curriculum⁶, da PUC-SP, instituição que abriga uma Cátedra Paulo Freire e lugar onde o próprio Freire trabalhou até sua morte.

É importante termos claro, no entanto, que a atualidade freireana possui uma presença diferente daquela que se apresenta, por assim dizermos, na academia. Pelos menos em relação às escolas pesquisadas e aqui trazidas para a reflexão, Freire sempre circundou as discussões. Era, porém, um uso superficial - do tipo que Freire (2001, p. 61) chamava "turistas freireanos". Com a experiência que estamos relatando, Freire foi revivido, relido, reinventado. Foi deixando de ser 'usado' em frases meramente de efeito ("ninguém educa ninguém" - por exemplo) e foi passando a ser visto como um provocador. Provocações que levaram os coletivos a se comunicarem mais, a partir do pressuposto de que a educação popular pressupõe também a participação popular. A observação participante permitiu-nos verificar a importância da curiosidade, na medida em que o educador referência fora secretário municipal de educação na cidade de São Paulo. As formações, motivadas geralmente pelo coletivo gestor, também tinham esse papel incentivador de levar o corpo docente e as equipes diretivo-pedagógicas a buscarem mais leituras *de e sobre* Paulo Freire. Entendemos, então, que a

atualidade e o legado freireano serviram de estímulo e orientação para a experiência que estamos relatando.

3.2 Políticas públicas

A segunda bifurcação levou-nos às políticas públicas. Muitos falavam, poucos sabiam explicar. Parece-nos útil dizer algo sobre o tipo de política de que estamos tratando na prática e no discurso. Mafassoli (2011, p. 36) caracteriza políticas públicas "como as ações de governo em diferentes áreas de atuação". Elas, portanto, não fogem ao jogo do poder, são embates de interesses diversos e com as mais variadas camadas da sociedade, visando à implementação de programas e ações que evidenciarão os propósitos de um governo. Boneti (2011) evidencia a influência das elites na configuração dessas políticas públicas, principalmente, no mundo capitalista em que vivemos, a partir de amarras econômicas. Ao mesmo tempo, ele identifica novos agentes na constituição desses projetos, tais como ONGs e movimentos sociais. Mas não fica só aí:

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

O atendimento de uma demanda político-pública fará com que se opte por um determinado segmento social em detrimento de outro e a legitimidade dar-se-á a partir dos discursos que representam o segmento beneficiado. Isso equivale a dizer que, nesse contexto, pessoas e/ou instituições estão envolvidas. Dentre elas, podemos destacar: chefias de instituições públicas, prestadores de serviços, presidentes de instituições financeiras, diretores de escolas, intelectuais, burocratas, administradores (BONETI, 2011). Paradoxalmente nada fazer pode ser uma política. É o que afirma Heidemann (2014, p. 32): “a decisão de se abster de agir e manter o curso atual de ação[...] é uma decisão política tanto quanto o é a decisão positiva de tentar alterar o *status quo*”.

Tratando-se especificamente da área de educação, entendemos que os governos possuem uma política pública de formação para com seus educadores e suas educadoras – ainda que isso não esteja explícito. No município desta pesquisa, houve formação permanente

com educadores e educadoras. Uma publicação da própria Prefeitura Municipal de Gravataí, dirigida ao CEREJA, diz, logo na apresentação, *em que* está pautada:

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

O governo municipal, de 2003 a 2011, assumiu o CEREJA como uma política pública que beneficiava diretamente uma série de educandos e educandas. No entanto, a política pública de formação dirigida aos e às docentes não teve sequência. Afora alguns eventos apoteóticos, nos quais estavam presentes grandes teóricos da educação popular e/ou freireana, minguaram os encontros até não ocorrerem mais. Teriam as autoridades municipais entendido que dada uma formação com Gadotti, por exemplo, num período de quatro horas (talvez um pouco menos) bastaria? Ora, pelo que expomos até aqui uma formação permanente do grupo docente deveria ser entendida como um encontro, em um lugar específico, marcado com antecedência e com a finalidade de firmar, por exemplo, o léxico da educação popular, a postura de um educador freireano, além de uma reflexão sobre a avaliação emancipatória – entre outras possibilidades.

Para que tal formação ocorresse os gestores municipais deveriam ter tomado para si o compromisso. Afinal, eles, em tese, propunham a linha ideológica a qual, também em tese, desejavam que o grupo de educadores e educadoras passassem a assumir como sua linha de ação. A gestão petista assumiu para si o discurso da educação popular, tendo como um de seus mentores/pensadores o educador Paulo Freire. No entanto, cometeu falhas na formação permanente. Godinho (2007) aponta para essa defasagem que colaborou para que educadores e educadoras muitas vezes nem soubessem a que linha teórico-pedagógica estavam servindo. Faltou o que Riveros (2014, p. 3) chama de “corporeidade de los actores escolares”. Uma boa formação continuada, cremos, seria capaz de fazer com que educadores e educadoras construíssem “el sentido de la política, transformándola, y em muchos casos adaptándola a sus ámbitos de acción” (RIVEROS, 2014, p. 5).

As entrevistas apontaram que, pelo menos nos dois primeiros mandatos do PT, enquanto educadores e educadoras estavam envolvidos com a formação permanente, educandos e educandas estavam aprendendo algum ofício nas oficinas de geração de trabalho

e renda. Depois, paulatinamente esses eventos foram se perdendo. Entre 2011 e 2012, por exemplo, não havia oficinas de geração de trabalho e renda. Foram substituídas por palestras do tipo “como prevenir as DSTs”.

Soares (2001, p. 201) aborda a precariedade com que a EJA vem se mantendo, pois além de lidarmos com “setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas”, estando na escola pública, ainda vemos “diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não-profissional ou mesmo de voluntários para desenvolver atividades próprias do setor” (Idem, p. 205). O quadro docente também não é satisfatório. Muitos possuem o que se chama de desdobramento. Ou seja, são educadores e educadoras que trabalham, por exemplo, 20h à tarde e recebem mais 20h para trabalharem com a EJA, à noite. Significa dizer que, em geral, os professores convocados estão recebendo um pouco mais financeiramente para as suas atuações. Isso, em última instância, não é um problema. A questão é que muitos estão lá mais pelo dinheiro do que por terem uma formação específica para atuarem na EJA ou por terem alguma identificação com a educação popular. Aliás, não há uma legislação que exija uma formação específica para atuação nessa modalidade. As formações poderiam trazer à tona o que propõe Pereira (2005, p. 268): “educar os educadores para participarem em um projeto de transformação social”. Minimamente uma formação deveria lembrar o que significa *camadas populares*, bem como a importância e as possibilidades da docência envolvida com jovens e adultos dessa população.

3.3 Participação

Com a terceira bifurcação chegamos ao tema da participação. Objetivamos verificar quais movimentos levaram à efetivação da cidadania – aqui entendida como o direito de opinar, de reivindicar, de participar. Ou seja, no caso de Gravataí a especificidade do CEREJA teria advindo de demanda popular? Os coletivos discente e docente estavam já familiarizados com a participação a partir do Orçamento Participativo - OP que ocorria sem maiores problemas desde que o PT assumira a administração. No entanto, interessava-nos saber quais ações teriam sido necessárias até o dia em que as autoridades municipais, enfim, 'consagraram' (ou não) o projeto como uma demanda popular.

Pedro Demo (1988) defende que a participação é uma conquista. O argumento é o de que se não fosse conquista seria uma participação tutelada na qual alguém com *status* delimitaria previamente os movimentos do que seria, então, uma pseudoparticipação. Demo (1988, p. 19-20) entende que a participação exige "compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias". A nosso ver essa ideia encontra eco no educador Paulo Freire que, ao tratar de participação, afirma que "mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam" (FREIRE, 2014, p. 78). A capacidade dialógica da educação popular é a mola propulsora dessas inquietações, desses movimentos de buscar a liberdade propalada pela democracia. Continuando no raciocínio com Freire (Ibidem), podemos dizer que essa consciência da liberdade é que nos empurra numa briga por mais liberdade.

Brigar pela liberdade de participação tem outras implicações. Para Demo (1988, p. 20) será "encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro". Ou seja, não há como negar que a tão sonhada participação é um jogo de poder. Alguém o detém. É possível inferir, portanto, que numa cidade onde se vivencia a participação houvesse, num dado momento, a diminuição de poder de alguém. Pois, "participação que dá certo, traz problemas [...] Não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém" (DEMO, 1988, p. 2).

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

As análises que fizemos demonstram que a participação popular não se deu como na teoria. Foi atendida uma demanda popular, mas não exatamente a pedido da população, como veremos.

3.4 Juvenilização

A quarta bifurcação no percurso de aproximação com a EJA levou-nos a um fenômeno que não é novo. Ao contrário, Fávero⁷ aponta 1970 como início das preocupações com a juvenilização. Todavia, não é possível ignorar que a LDBEN (BRASIL, 1996) favorece essa condição ao determinar que o educando e a educanda tenham completado 15 anos de idade ao iniciar seus estudos nessa modalidade. É possível que esse seja o entrave inicial de toda a discussão. Não foram raros os momentos em que, em meio à observação participante ou em conversas informais, os coletivos docente e diretivo-pedagógico apontavam esse tema como importante. Alguns admitiam que educadores do diurno "forçavam" educandos e educandas indisciplinados a passarem para a EJA (todas são noturnas), sob o pretexto de que, com a companhia dos adultos, eles/elas poderiam 'melhorar'. Enquanto fazíamos as observações participantes percebemos uma educanda que estava prestes a completar a idade mínima que, aos quatorze anos, era tida como "encostada" na turma, aguardando a idade para ser 'oficializada' no noturno.

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

Não menos importante é destacar que a pesquisa evidenciou uma diferença significativa entre o que chamaremos de jovens clássicos e jovens contemporâneos. Os clássicos caracterizavam-se pela interrupção nos estudos por terem de entrar no mercado de trabalho; muitos se alfabetizavam e já saíam da escola para 'tocarem' suas vidas. Os contemporâneos não necessariamente saem da escola para trabalhar. Brunel (2004) caracteriza-os como:

[...] mais jovens, muitos pararam há pouco de estudar, são recém-egressos do ensino regular e a maioria possui um histórico de repetências. [...] como eles mesmos dizem: “professora, eu era a mais alta da turma” ou “professora, só tinha criança na minha sala...” [...] muitos destes alunos apresentam problemas de indisciplina no ambiente escolar...(p. 10).

Para Baquero (2004, p. 1) tanto a EJA brasileira quanto a da América Latina, "assume uma dimensão própria devido à sua relação com a pobreza, convertendo-a em um projeto de atendimento aos ‘deserdados sociais’". A característica comum entre os jovens de ontem e os de hoje é a marginalidade das políticas públicas e, em consequência, o pouco investimento na formação dos educadores e das educadoras dessa modalidade de ensino. Mais que isso, parece haver uma lógica de exclusão.

Ao propor alternativas, Brunel (2004) vai nos deixando a par da complexidade na EJA: a variada faixa-etária e a consequente multiplicidade de visões de mundo, a necessidade da postura docente se desdobrar entre a afetividade, generosidade e uma atitude que nem beire o autoritarismo nem chegue perto da licenciosidade (p. 47-91). Uma resolução perpassa ainda pelo leiaute das salas de aula, pela inovação docente em seus conteúdos (p. 33), bem como pela própria valorização dessa modalidade, às vezes considerada como de segunda classe – tanto por educadores quanto por educandos (p. 90).

Carvalho (2010), ao tratar dos jovens na EJA, aproxima-se de Brunel (2004) ao nominar a principal característica desses e dessas estudantes: histórico de repetência e evasão escolar. Há uma espécie de pressão que circunda a vida da juventude.

A contemporaneidade tem imposto aos jovens, regras de sobrevivência que acabam por tirar de alguns o direito de usufruir sua juventude, impondo-lhes a necessidade do emprego para coexistir em uma sociedade permeada pela oferta de poder: de poder ser, de poder vir a ser, de poder ter e de poder viver. (CARVALHO, 2010, p. 68).

Não é de se descartar que em alguns momentos nós mesmos, educadores e educadoras, sejamos o canal pelo qual diversos estereótipos de jovens passam. Temos um ideal de jovem e adulto; um ser quase pronto (se jovem) e um ser acabado (se adulto). Nessa esteira parece não ser possível, por exemplo, que um adulto, por sua própria condição de adulto, cometa erros, falte à aula, tenha letra feia. Baquero (2004) adverte-nos quanto ao modo como lidamos com os jovens e adultos: assistencialista e infantilizador. Não foram raras as vezes em que,

observando o período de confecção de pareceres a respeito dos educando e educandas, ouvíamos algo como "ela me trata como se eu fosse uma criança".

Trabalhar nesse ambiente de juvenilização ou rejuvenescimento da EJA exige do educador e da educadora primeiramente uma disponibilidade em vivenciar a intergeracionalidade. Em um segundo momento, exige também a compreensão do tempo dos jovens, dos conflitos que são legítimos e legitimadores de suas existências. Observemos que nós também não estamos prontos e acabados (BAQUERO, 2004). Parafraseando Freire (2014, p. 79), estamos sendo e ainda não somos. Aventurar-se na função de educadores e educadoras nessa faixa-etária é nos dispormos a sustentar diálogos reflexivos na relação com jovens e adultos, convocando-nos sempre a recriar visões de mundo, compreender o contraditório e, em diversos momentos, andar pelo avesso.

4 APROFUNDANDO A LEITURA DOS DADOS

Até aqui vimos fazendo reflexões a partir do que percebemos tanto nas observações participantes quanto nas entrevistas compreensivas. Agora propomos uma leitura mais direta dos dados com a finalidade de perceber as nuances de cada entrevistado. É interessante observarmos as diferentes visões que os coletivos têm a respeito de dois temas que remetem às “bifurcações” antes referidas: como iniciou a EJA nas escolas e como se deu a formação permanente no município. Começamos pelo registro oficial, uma publicação da Prefeitura Municipal de Gravataí, contando o início do chamado Projeto CEREJA⁸. Lemos palavras de entusiasmo:

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

Como pessoas comuns tiveram a *expertise* de trazerem um ‘apelido’ tão apropriado? O relato seguinte, de um componente do Coletivo Gestor começa a trazer luz sobre esse ponto. Leiamos:

Ali não tinha escola. E tinha criança, e tinha adulto. Um bando de gente adulta querendo escola pros filhos; esse povo todo não sabia escrever nem o próprio nome, nada. Então a gente pensô

: 'temos que colocar uma escola aqui'. O estado construiu a escola e o município colocou professores. Para as crianças. [...]. As crianças estudavam e não rendiam. Eram índices de até 57% de reprovação nas escolas, vidros quebrados. Era um inferno. [...] Aí pensamos em abrir a escola nos finais de semana e, numa parceria com o SESI, colocamos uma biblioteca comunitária lá. Como os problemas continuaram, decidimos fazer uma pesquisa antropológica. Descobrimos que os pais eram analfabetos ou semi-analfabetos. Resolvemos criar um EJA.

Outro componente do Coletivo Gestor trouxe uma informação importante. Conforme essa pessoa, na secretaria de educação:

Havia reuniões semanais com a equipe de trabalho e lá surgiu: 'a gente precisa pensar um projeto de educação de jovens e adultos, numa lógica mais democrática, que emancipasse o sujeito, que pensasse em geração de renda, que pensasse naquele trabalhador que na verdade foi excluído do sistema e que não tinha oportunidade. Pensar uma educação que contemplasse esses sujeitos. Obviamente daí a educação popular; Paulo Freire seria a base teórica'. Eu lembro que a gente tava numa reunião e como é que surgiu, por exemplo, o nome do CEREJA. A gente tava sentado na mesa e ele [sobre um assessor na SMED] com uns papéis [...] dizia 'temos que pensar num nome', enquanto nos papéis havia uma série de anotações do tipo isso, né, uma educação diferente, com oficinas, que trabalhasse com o adulto trabalhador, que resgatasse o sujeito. Teria que ser um nome que chamasse atenção, que desse sabor. Aí ele começou a desenhar uma maçã e se perguntava 'mas maçã, o que maçã tem a ver com EJA? E voltava a rabiscar nos papéis. De repente, ele 'opa, mas tem a cereja; nela tem EJA; tá'. Pensado um nome, ficou mais fácil a decifração de CEREJA para Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos. Ah, depois disso tudo é que se constituiu um grupo de pessoas que ficaria responsável por assessorar as escolas.

Lidos os depoimentos começa a aparecer um descompasso entre o relato oficial e o dos que estavam à frente do projeto. Não seria possível a população da periferia dos bairros, cuja baixa escolaridade estava evidente, ter nomeado a empreitada que se avizinhava. Com publicação oficial talvez o governo intentasse dar voz à população, forjando uma espécie de participação. O segundo depoimento nos remete ao *locus*, ao lugar a partir do qual a ideia surgiu. O terceiro, contudo, parece nos guiar até os gabinetes onde, dali, alguns privilegiados foram articulando o que se viu na rua com o que teoricamente ficaria melhor com uma ideologia de esquerda. Esses eventos não desmerecem o projeto. O Projeto CEREJA atendeu a carência desde a alfabetização até a conclusão do ensino fundamental; permitiu que fossem ministradas oficinas visando ao mercado de trabalho – sob os pressupostos da economia solidária. Durante um período de tempo funcionaram cooperativas que geravam renda a

algumas famílias. O município recebeu reconhecimento e prêmios⁹. Embora a inegável relevância social, o projeto, porém, não partiu de uma demanda popular.

Quando abordamos o tema das políticas públicas (2.2) buscamos também dizer que a formação em serviço (chamada por Paulo Freire de *formação permanente*, como se verifica em Freire (1996, 2003, 2014)) é parte do tema. Ou seja, cada governo, independentemente de partido político, possui um eixo *suleador*, um conjunto de pequenos (ou grandes) objetivos que visam a um destino final (sempre provisoriamente). A formação permanente, dirigida a educadores e educadoras, é que permitirá a corporificação da cosmovisão ou ideologia do partido governante. É necessário, portanto, que esses mesmos educadores e educadoras saibam das finalidades da formação à qual estão submetidos. Entendemos como de extrema importância que haja clareza nessa comunicação. Um ‘ruído’ nesse quesito pode comprometer um trabalho formativo, pedagógico. Notemos, por exemplo, como uma pessoa do Coletivo Diretivo-pedagógico entende ter sido a razão da criação do CEREJA:

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

Uma educação popular e, talvez sobretudo, freireana pressupõe a dialogicidade, o olho no olho, o face a face na conversa. Afinal, parafraseando Freire (1991, p. 58), ninguém acorda num determinado dia e diz a si mesmo “a partir de hoje vou ser professor da EJA, na escola tal”. A esse respeito outra pessoa do Coletivo Diretivo-pedagógico nos informou que

Os professores foram até a secretaria e lá foram informados de um projeto novo que se pretendia. Foi colocado (sic) vários indicadores. Daí, bom, o que precisava? Eles ter interesse em dar uma aula diferente, que aula não poderia ser quadro e giz. Quem não tivesse interesse seria remanejado para outra escola.

As observações participantes e o conjunto das entrevistas nos permitem inferir que o desejado diálogo freireano pendeu consideravelmente mais para o monólogo. Quando observamos o Coletivo Docente mais de perto, por assim dizermos, foi possível notar com mais nitidez o ‘ruído’ na (quando não a própria falta de) comunicação. Não há como corporificar o que não se entendeu. Em certa ocasião conversávamos com um grupo de professores aos quais perguntamos o que eles entendiam por educação popular. Sem nenhuma exceção, responderam que era trabalhar com pobres e ter Paulo Freire como referencial.

Ficara evidente, portanto, uma espécie de pecado capital cometido pela equipe pedagógica da SMED em não ‘molhar’ as formações com estudos a respeito da educação popular. Talvez, por isso, os docentes apontaram que as formações acabavam se tornando, em alguns momentos, a oportunidade para acertar questões burocráticas, do tipo “o educando ‘x’ está com excesso de faltas”; noutros, buscava-se discutir o projeto de trabalho da EJA que possuía uma sequência semestral. A grande reclamação docente foi com a falta de continuidade nas formações. Também reclamaram da falta de tempo hábil para a leitura prévia dos textos que seriam trabalhados nos encontros. Uma transcrição do Coletivo Docente pergunta e responde:

Paramos um dia ou muitas vezes nas formações para se falar um pouquinho da educação popular? Pra se saber como ela se dá, de que forma ela se dá, o que nós temos hoje que tá dentro disso, o que a gente poderia propor? Não, não se tem isso.

O depoimento evidencia justamente o 'pecado' cometido pelo governo municipal ao não trabalhar, entre outros temas, a educação popular - justamente o que deveria ter sido o carro-chefe das ações governamentais. Isoladamente, é bom destacarmos, que algumas escolas buscaram autonomamente uma formação diferenciada, muito provavelmente pela boa percepção/formação da equipe pedagógica. Uma das escolas, ao tratar das temáticas meio ambiente e sustentabilidade, escolheu a obra *Saber Cuidar*, de Leonardo Boff, como ferramenta desencadeadora dos debates com o corpo docente. Em outra escola os encontros levaram a equipe pedagógica e a docente à leitura de *Um discurso sobre as ciências*, de Boaventura de Sousa Santos (2006). Pode parecer pouco. No entanto, de outra parte, Brasileiro (2007, p. 118) aponta que "a precária remuneração dos professores os caracteriza como possuidores de baixo capital cultural, em que a formação acadêmica é insuficiente para a aquisição e domínio dos bens culturalmente produzidos". Daí a importância de ações um tanto quanto isoladas que, se não são condições ideais, trazem esperanças de um futuro que pode ser promissor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que um trabalho de pesquisa não se encerra com a conclusão de um projeto, as considerações finais indicam uma pausa momentânea. É nosso interesse, logo, que essa pausa seja seguida de interrogações que visem a posteriores reflexões em busca de outras

respostas. Momentaneamente, contudo, entendemos ser importante lidarmos com os limites e as contradições de um projeto que desejou ser freireano.

Paulo Freire sonhava com o dia em que alguns governantes, sem a preocupação da reeleição, fariam insanidades sanas (FREIRE, 2001). De certo modo Gravataí teve essa ousadia ao pensar um projeto que ao mesmo tempo inseria o jovem no mercado de trabalho e abria espaço para a formação permanente aos educadores e educadoras. Evidentemente que a falta de uma estrutura mais próxima do mercado de trabalho impedia o acesso de todos a esse mesmo mercado. A formação continuada, é bom que se diga, nem sempre se dava a contento; dependia muito da visão freireana (ou não) das equipes pedagógicas que coordenavam esses encontros. Importa-nos realçar aqui a garantia do espaço para essa formação - o que nem sempre é realidade nas escolas. Ao longo do período que observamos houve essa garantia.

O pecado - talvez grave - de se ter pensado uma modalidade de EJA sem a participação da própria 'clientela' de modo algum diminui a relevância da tentativa de criar uma escola diferente. A relevância está exatamente no fato de que até hoje esses lugares continuam com pessoas que ainda não concluíram seus estudos. Há também a possibilidade de pensarmos que um possível papel dos governos municipais seja o de vislumbrar possíveis motivações para a criação de projetos que atendam a uma demanda mesmo silenciada pelos percalços do dia-a-dia. Dito de outra maneira, em algum momento alguém deveria ter essa sensibilidade, fosse um integrante da administração municipal ou um morador da própria comunidade.

A avaliação emancipatória que tomou conta do projeto é outra característica que persiste nas escolas. Trata-se de uma avaliação comprometida com uma prática que se quer freireana. As três escolas aprenderam a respeito da importância de uma reflexão coletiva sobre os caminhos e descaminhos da aprendizagem. Entenderam que os diferentes sujeitos, a seu modo, têm visões e jeitos próprios de enxergar os processos de ensino-aprendizagem. Partindo do olhar de pesquisador, entendemos que seria útil uma política pública de formação que pensasse, por exemplo, a questão da intergeracionalidade na sala de aula. Proveitoso poderia ser pensar uma formação que abordasse temas mais aprofundados de andragogia e dessa categoria que cada vez mais faz parte do nosso cotidiano, a juventude. Conflitos entre as diversas faixas etárias na mesma sala de aula têm preocupado o coletivo docente na medida em que se verificam não poucos casos de violência. Parece-nos salutar que o tema entre em pauta.

O ambiente escolar merece menção. No contexto desta reflexão, ele é formado tanto pelas estruturas físicas da escola (paredes, telhado, iluminação, mesas (carteiras), cadeiras etc.) como também pelos coletivos docente e diretivo-pedagógico. Durante as observações participantes nos deparávamos com a falta de uma iluminação adequada na sala de aula, bem como nos espaços de sociabilidade (quadra de esportes, pátio e entorno) da escola. Não raras vezes educandos e educandas reclamavam da má conservação de mesas e cadeiras, do giz de pouca qualidade ou do pincel para quadro branco cuja tinta beirava à escassez. Desse modo, o ambiente adquiria ares menos acolhedores. Semelhantemente não eram acolhedores os coletivos docente e diretivo-pedagógico quando, em um afã conteudista, esqueciam das relações interpessoais. Dependendo do dia, havia docente ou componente diretivo-pedagógico que sequer cumprimentava educandos e educandas. Tal atitude, como parte do ambiente escolar, nos remete ao severo chamado freireano:

Gente insensível que junta à insensibilidade sua arrogância e malvadez; que chama as classes populares, se está de bom humor, "essa gente", se, de mau humor, "gentalha" (FREIRE, 2004, p. 18).

Entendemos que se pode transformar o ambiente escolar, via participação popular, buscando alguma melhoria estética na estrutura física da escola. Igualmente a formação permanente e as avaliações emancipatórias sugerem que se tenham boas expectativas quanto à melhoria das relações interpessoais.

Ao que parece, a prefeitura teve um papel motivador importante ao perceber que havia uma demanda desassistida. A partir do Orçamento Participativo (OP) começou a haver uma conscientização para a participação. Mais diretamente na escola, a participação tinha como ponto culminante a avaliação. Contudo, a motivação foi, pouco a pouco, dando lugar a uma espécie de esfriamento. As demandas do OP começaram a não ser atendidas, as oficinas que buscavam inserir educandos e educandas ao mercado de trabalho cederam lugar a palestras cujos temas giravam em torno de como se portar frente a uma entrevista de emprego; mais para o fim, as palestras se 'descolaram' do mercado e 'migraram' para as DST's. Os oficineiros que recebiam uma ajuda para ensinar um ofício começaram a ser substituídos por voluntários.

Na medida em que a motivação ia diminuindo igualmente minguavam os recursos financeiros que, admitamos ou não, 'seguravam' as pontas e permitiam as ousadias passadas.

Enfim, o governo petista perde a eleição. A partir de 2014 o novo governo decide que as dez escolas passariam a trabalhar em conformidade com a lógica supletiva.

Observações recentes dão conta de que as ranhuras freireanas persistem de algum modo, na medida em que os professores dessas três escolas relembram o Projeto CEREJA. Por outro lado, há os que, talvez cansados, achem a nova sistemática mais confortável uma vez que podem usufruir de pelo menos um dia de folga semanal.

Provavelmente seja válido relembrarmos Freire, parafraseando-o: embora difícil, é possível mudar a educação. Nesse artigo procuramos compreender alguns fatores que potencializam a reinvenção de seu legado, bem como aqueles que funcionam como inibidores dos riscos inerentes a essa reinvenção da prática e da teoria.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AZEVEDO, J. C. de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000a.
- AZEVEDO, J. C. de *et al.* (Org.). **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000b.
- BAQUERO, R. V. A. Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem? In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Anais...**Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RuteBaquero.pdf>>. Acesso em: março de 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.
- BRASILEIRO, R. M. de O. Professor/leitor: um estudo de caso. In: MOURA, T. M. de M. M. (Org.). **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARVALHO, R. V. **A Juventude na educação de jovens e adultos: estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio**. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2010.
- DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. **Política e educação - ensaios**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. 14^a ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

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

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

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

HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. 3.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

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

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

MIRA, L. N. de. **Paulo Freire na “Aldeia”**: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos - EJA. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectiva e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



PEREIRA, J. E. D. Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIVEROS, A. La corporeidade en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, v. 22, n. 38, jun., 2014. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/>>. Acesso em julho, 2014.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006

SILVA, A. P. da. **Análise das políticas e práticas da EJA na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva freireana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SILVA, L. H. da. **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

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

_____. *A formação do educador de jovens e adultos*. In: SOARES, L. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun./2008.

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

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

**Artigo recebido em 15/01/2016.
Aceito para publicação em 25/02/2016.**

¹ Este texto tem como base a dissertação de mestrado *Paulo Freire na “Aldeia”*: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos – EJA, defendida por Levi Nauter de Mira no dia 24 de fevereiro de 2015 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob orientação do professor Danilo R. Streck.

² CEREJA, Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos, foi um projeto diferenciado de EJA que visava a complementar os estudos com vistas à inserção no mercado de trabalho. Eram inicialmente quatro pólos que aglutinavam alguns bairros de Gravataí/RS. Maiores detalhes estão em Mira (2014). O importante aqui é ressaltar que onde se ler CEREJA deve-se entender como sendo equivalente a EJA.

³ Por exemplo, Azevedo (2000a, 2000b); Guzzo (2004); Silva (1999).

⁴ Obra organizada por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, e publicada em 2001 pela Editora UNESP.

⁵ Disponível para download no sitio <<http://www.dominiopublico.com.br>>

⁶ <<http://resvistas.pucsp.br/curriculum>>

⁷ Referimo-nos aqui à segunda parte do vídeo em que consta a fala do professor Osmar Fávero durante a abertura do X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Rio das Ostras/ RJ. O vídeo está à disposição em <<http://www.youtube.com/watch?v=cv14M3ZzWaQ>>

⁸ Ver nota número 5.

⁹ Sobre os prêmios de responsabilidade social, recebidos pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, visite o sitio <<http://www.clictribuna.com.br/noticias/gravatai-recebe-premiacao-da-assembleia-legislativa/>> Sobre o prêmio Natura/Abrinq, visite http://www.integrar.org.br/arquivos_informativo/informativo01_08_08_05.pdf.