

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC- SP

Estela Fidelis Rodrigues

**Alfabetização de Adultos e Educação Popular: práticas
democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009–2016)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2022



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC- SP

Estela Fidelis Rodrigues

**Alfabetização de Adultos e Educação Popular: práticas
democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009–2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dra. Branca Jurema Ponce.

São Paulo

2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Antonio Chizzotti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dra. Nádia Dumara Ruiz Silveira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DEDICATÓRIA

À Maria Fidelis Rodrigues, minha mãe,
que aos 42 anos, em 1970, decidiu voltar
a estudar, cursando o Movimento
Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e
triunfou quando aprendeu a escrever e a
ler a palavra mundo, embora deste, ela já
conhecia muito!

Sua história de superação sempre foi
minha inspiração!

Gratidão por tudo!

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de pesquisa e à Fundação São Paulo (Fundasp), mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, pelos descontos concedidos às semestralidades do curso de doutorado em Educação: Currículo

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001, Processo 88887.191004/2018-00.

This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Finance Code 001, Process 88887.191004/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é deixar um pouco de si em palavras. Assim foram os quatro anos de pesquisas e reflexões: regados a muita experiência partilhada. Levo desta jornada muito de todos que estiveram comigo neste percurso de estudos e tudo o que me deixaram de marcas estão vivos neste trabalho!

Desejo exprimir meus agradecimentos a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização dessa pesquisa e deste momento tão especial em minha vida, afinal como dizia Vinícius de Moraes, “eu não ando só, só ando em boa companhia, com meu violão, minha canção e a poesia.”

Concluo mais uma etapa da minha existência como quem quer caminhar de mãos dadas com todos os companheiros e companheiras que militam na luta pela superação do analfabetismo e pela escola pública, gratuita, laica e de qualidade social para todos. E assim vamos seguindo, “caminhando e cantando e seguindo a canção” de braços dados como dizia Vandrê.

Como sou uma pessoa de fé, agradeço a Deus, pois ele me renovou durante este tempo. Foram tempos difíceis, de golpes políticos, de ascensão de governos autoritários, de negação da ciência e de pandemia... Se não fora o Senhor que estive ao nosso lado, nós certamente sucumbiríamos.

Gostaria de agradecer imensamente à Bolsa Capes e à Fundasp, pois o financiamento favoreceu a construção de conhecimento.

Um agradecimento especial à pessoa que sem dúvida alguma foi meu maior exemplo e minha grande inspiração, a minha orientadora Prof.^a Dr^a Branca Jurema Ponce, que se dedicou a me atender, me orientou de forma amorosa e com muita sabedoria; muitos conselhos construtivos, conclusivos e científicos. Ela me ouviu e me incentivou em todo o tempo. Assim expresso a minha gratidão por me acolher em todos os momentos, por acreditar em mim e por não me deixar desistir, sempre buscando valorizar o melhor em mim. Foi uma imensa honra ter sido sua orientanda.

Gratidão imensa aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais em Justiça Curricular Gepejuc, presentes nesta jornada.

À banca examinadora, professoras Jarina, Dulce, Nádia, Branca e ao professor Chizzotti, pois seus apontamentos e reflexões foram muito valiosos!

Aos educandos e educadores que fizeram parte desta pesquisa. A participação nas entrevistas e o comprometimento destes foram essenciais para que

esta pesquisa acontecesse.

Meu agradecimento também a todos os profissionais que trabalham comigo (não vou citar nomes porque seria injusto esquecer alguém), gratidão por compartilharem os momentos “Haja EJA em São Bernardo!” Afinal em tempos sombrios “eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer,” já dizia Conceição Evaristo.

E finalmente quero externar minha gratidão à minha família; à minha mãe – inspiração de vida, de resistência e de alegria de ser e estar no mundo. Agradecendo a Maria Fidelis estendo minha gratidão aos meus irmãos: Efraim, Elias, Eliana e Edite, que me acolhem, me incentivam e seguram as barras sempre que preciso. Nossas lembranças e nossas alegrias partilhadas são essenciais ao meu viver.

Enfim, a todos que fizeram parte deste momento tão prazeroso! Que esta experiência possa corroborar na reflexão para superarmos o analfabetismo com dignidade humana, respeito e ética.

RODRIGUES, Estela Fidelis. **Alfabetização de Adultos e Educação Popular: práticas democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009–2016)** 2022. 239 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo crítico sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltadas para alfabetização de adultos, implementadas no período de 2009 a 2016 no Município São Bernardo do Campo. Objetiva analisar a contribuição de Políticas Públicas democratizantes na efetivação do Direito à Educação, às condições de acesso, permanência e continuidade dos estudos aos sujeitos da educação. Fundamentam esta pesquisa: Arroyo (2005, 2012, 2017), Cury(2002), Haddad (1987, 1991, 2002), Freire (1989, 2005), Freire e Macedo (2011), Gadotti (2009) Gimeno Sacristán (2002, 2013), Ponce (2016, 2018), Santos (2010, 2011, 2018) e Torres Santomé (2013). O estudo é de natureza qualitativa, buscando fazer o relato crítico das ações voltadas para a superação do analfabetismo na cidade, destacando a epistemologia da Educação Popular. Além da análise de documentos nacionais e municipais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que auxiliam no resgate credibilizador (SANTOS, 2010) da política pública. A hipótese desta tese é de que a EJA, como política pública de Estado materializada nas dimensões da Justiça Curricular (a do cuidado, a do conhecimento e a da convivência democrática), pode contribuir para a assunção do compromisso com o Direito à Educação. A pesquisa aponta como as políticas educacionais para a EJA, nos anos iniciais (vivenciadas nos anos 2009-2016), viabilizam a superação do analfabetismo.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Educação Popular. Direito à Educação. Justiça Curricular.

RODRIGUES, Estela Fidelis. **Adult Literacy and Popular Education: EJA democratic practices in São Bernardo do Campo (2009–2016)**. 2022. 239 f. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

This research presents a critical study on Youth and Adult Education (EJA) policies aimed at adult literacy, implemented from 2009 to 2016 in São Bernardo do Campo City. It aims to analyze the contribution of democratizing public policies in the realization of the right to education, to the access' conditions, permanence and continuity of studies for the education's actors. The theoretical foundations on which this research is based are: Arroyo (2005, 2012, 2017), Cury (2002), Haddad (1987, 1991, 2002), Freire (1989, 2005), Freire e Macedo (2011), Gadotti (2009) Gimeno Sacristán (2002, 2013), Ponce (2016, 2018), Santos (2010, 2011, 2018) e Torres Santomé (2013). The study is qualitative research, seeking to make a critical account of the actions aimed at overcoming illiteracy in the city, with emphasis on the epistemology of Popular Education. In addition to the national and municipal documents' analysis, semi-structured interviews are carried out, which help to restore credibility (SANTOS, 2010) to public policy. The hypothesis of this thesis is that the EJA, as a public policy of the State, materialized in the dimensions of Curricular Justice (care, knowledge and democratic coexistence), can contribute to the assumption of the commitment to the Right to Education. The research points out how educational policies for EJA, in the early years (experienced in the years 2009-2016), enable overcoming illiteracy.

Keywords: Youth and Adult Literacy. Public Policies. Popular Education. Right to Education. Curricular Justice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Comparação da taxa de analfabetismo.....	125
Figura 2-	Distribuição dos moradores não alfabetizados por bairro.....	126
Figura 3-	Síntese das bases da EJA em São Bernardo segundo as Diretrizes Curriculares.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Quadro de problematização.....	129
Quadro 2-	Apontamentos dos educadores I.....	151
Quadro 3-	Apontamentos dos educadores II.....	153
Quadro 4-	Apontamentos dos educadores III.....	154
Quadro 5-	Apontamentos dos educadores IV.....	156
Quadro 6-	Apontamentos dos educadores V.....	156
Quadro 7-	Apontamentos dos educandos I.....	158
Quadro 8-	Apontamentos dos educandos II.....	159
Quadro 9-	Análises documentos práticas.....	163

LISTA DE MAPAS

Mapa 1-	Mapa do analfabetismo: infográfico IBGE 2018.....	67
Mapa 2-	São Bernardo do Campo.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Índices de analfabetismo no Brasil.....	70
Tabela 2- Evolução das médias de proficiência.....	72
Tabela 3- Matrículas da EJA no Ensino Fundamental.....	73
Tabela 4- Evolução da população alfabetizada de 10 anos e mais idade, São Bernardo do Campo.....	120
Tabela 5- Grau de escolaridade, população de 10 anos e mais idade, São Bernardo do Campo.....	120
Tabela 6- Percentual da população de 15 a 17 anos de idade.....	131
Tabela 7- Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade.....	132
Tabela 8- Taxa de Alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade.....	132

LISTA DE SIGLAS

ABC	Região do Estado de São Paulo, correspondendo às cidades de Santo André (A), São Bernardo do Campo (B), São Caetano do Sul (C), Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra
ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAGECPM	Cursos de Autogestão do Conhecimento Presencial Modular
CAMP	Centro de Assessoria Multiprofissional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CMED	Conselho Municipal de Educação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOEJA	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EREJA	Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos

ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDUNESP	Fundação para o Desenvolvimento da Unesp
FUP	Federação Única dos Petroleiros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Indicadores de Desenvolvimento Humano
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPF	Instituto Paulo Freire
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queers, Intersex, Assexuados e Mais outras diversas possibilidade de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existam
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MREP	Marco Referência da Educação Popular
MRSOSC	Marco Civil Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Alfabetização e Cidadania
PAMJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PMSBC	Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPS	Política de Participação Social
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica I na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROMAC	Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RECID	Rede de Educação Cidadã
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEJA	Supletivo Educação de Jovens Adultos
SMABC	Sindicato dos Metalúrgicos do ABC
SISU	Sistema Unificado de Seleção
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: BUSCANDO A REPARAÇÃO DE UMA “DÍVIDA HISTÓRICA”	39
1.1 As funções da EJA.....	44
1.2 Princípios da EJA.....	49
1.3 Um breve histórico da EJA no Brasil	51
1.4 O Plano Nacional de educação e a alfabetização de adultos.....	66
2 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E A JUSTIÇA CURRICULAR: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA	75
2.1 Alfabetização de adultos: um Direito Humano	76
2.2 Alfabetização de adultos e a emancipação humana.....	83
2.3 Alfabetização de adultos em diálogo com a Justiça Curricular.....	89
3 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM SÃO BERNARDO DO CAMPO: POLÍTICA PÚBLICA	103
3.1 Conhecendo a cidade	103
3.2 A Política Pública de EJA na cidade	107
3.3 Histórico da EJA no Município de São Bernardo do Campo	113
3.3.1 EJA nas escolas Municipais de Educação Básica.....	122
3.3.2 Mova – São Bernardo do Campo.....	122
3.3.3 Telessalas – Cursos de autogestão do conhecimento presencial modular (Cagecpm)	123
3.3.4 Educação Profissionalizante	123
3.4 O Plano Municipal de Educação	130
4 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E SEUS SENTIDOS: OS FIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	134
4.1 Abordagens metodológicas da Pesquisa: a costura da vida.....	134
4.1.1 Fios da revisão bibliográfica	138
4.2 Análise dos dados coletados: o saber da gente sobre alfabetização e seus sentidos	139

4.2.1 Os sentidos da alfabetização na visão dos agentes públicos de sua implementação	142
4.2.2 Os sentidos da alfabetização na visão dos educadores	150
4.2.3 Os sentidos da alfabetização na visão dos educandos	157
4.3 Diretrizes Curriculares da EJA – pratica democrática exitosa.....	161
5 A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NAS DIMENSÕES DA JUSTIÇA CURRICULAR: UM CURRÍCULO DE DIREITOS	166
5.1 As Diretrizes Curriculares da EJA: uma construção coletiva e democrática.....	166
5.2 Diretrizes Curriculares em diálogo com a Justiça Curricular: a dimensão do conhecimento	172
5.3 Diretrizes Curriculares em diálogo com a Justiça Curricular: a dimensão do cuidado.....	176
5.4 Diretrizes Curriculares em diálogo com a Justiça Curricular: a dimensão da convivência democrática	179
5.5 Justiça Curricular: um currículo de direitos.....	182
5.6 A Justiça Curricular como instrumento de resistência democrática pela superação do analfabetismo.....	185
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	194
APÊNDICE A- TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	211
APÊNDICE B- ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTAS	213
APÊNDICE C- ENTREVISTA COM GESTOR ADMINISTRATIVO	214
APÊNDICE D- ENTREVISTA COM GESTOR DA EDUCAÇÃO 1	215
APÊNDICE E- ENTREVISTA COM GESTOR DA EDUCAÇÃO 2	217
APÊNDICE F- ENTREVISTA GESTOR ESPECÍFICO	225
APÊNDICE G- ENTREVISTA COM EDUCADORES	227
APÊNDICE H- ENTREVISTA COM EDUCANDOS	238

INTRODUÇÃO

*Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição*

Geraldo Vandré

Os versos de Geraldo Vandré nos inspiram a trilhar os caminhos da história da implementação da política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente sobre as ações voltadas para a alfabetização de adultos. A ideia que move este trabalho de pesquisa parte, primeiramente, de uma experiência de âmbito pessoal pelo fato de meu avô, Pedro Fidelis, e minha mãe, Maria Fidelis, terem vivenciado as dificuldades de uma pessoa analfabeta nos grandes centros urbanos.

Meu avô, baiano, exercia a profissão de mascate nas décadas de 1930 e 1940 do século passado, quando realizava seu ofício anotando as vendas com “pseudolettras”¹. Embora fossem inteligíveis para muitos, para ele representavam o balanço de vendas do mês (tenho esses livros guardados até hoje). Aprendeu a ler e escrever sozinho, sentado embaixo de uma árvore frondosa em Ilhéus, o Estado da Bahia, onde todo fim de tarde pegava o livro da bíblia sagrada, pois sabia muitos salmos de cor. Foi dessa forma, ajustando sua leitura, que aprendeu a escrever o suficiente para fazer história no ABC Paulista, na Cidade de São Bernardo do Campo, à frente de uma instituição religiosa.

Em condição diferenciada, minha mãe foi expulsa dos bancos escolares em Ilhéus, na década de 1930, pois era canhota e, naquela época, os canhotos apanhavam de palmatória para não usarem a mão esquerda para escrever. Sendo assim, todas as manhãs ela levava 5 palmadas antes de abrir o caderno e realizar as atividades escolares.... Um dia, cansada de apanhar, resolveu contar à minha avó que não queria mais ir à escola. O que foi aceito na família, pois naquela época não

¹ Pseudolettras são marcas gráficas que fazem alusão às letras, mas que se diferem de desenhos. Correspondem a uma hipótese de escrita denominada de Pré-Silábico, de acordo com Emília Ferreira e Ana Teberosky nos estudos sobre Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

havia implicações jurídicas para os pais que deixassem de levar seus filhos para a escola.

Em 1943, ainda na Bahia, ela tinha uma amiga chamada Tiburtina que era mais velha que ela. Tiburtina, com 16 anos, repetia inúmeras vezes o 4º ano primário, apenas por gostar de estudar. Não queria ficar fora da escola e no vilarejo do Rio do Braço não tinha escola para além do ensino primário. Minha mãe, vendo o desejo da amiga para estudar teve uma brilhante ideia: “Tiburtina por que você não escreve para o Presidente Vargas? Escreva para ele dizendo que você precisa terminar os seus estudos! E na carta peça uma escola para a gente!!!” A carta chegou ao seu destino. Tiburtina foi para o Rio de Janeiro, estudou e depois voltou com o diploma de normalista. Ela voltou ao Rio do Braço e foi professora da escola do vilarejo. Minha mãe sempre dizia que “a filha do sapateiro havia se tornado professora!”. Isso demonstra que mesmo sem escolaridade, ela tinha consciência do direito à educação.

Alguns anos mais tarde, Maria Fidelis aprendeu a escrever seu nome para assinar no cartório como testemunha do casamento de sua irmã mais velha, pois não queria carimbar o polegar (sinal da certificação oficial do analfabetismo).

Tinha vergonha por não saber ler e escrever e, para compensar a falta de estudos, ouvia atentamente o jornal pelas ondas do rádio. Foi pelo rádio que soube do fim da segunda guerra mundial, em 1945. Ela sempre foi atenta às ações políticas de seu tempo e até hoje continua com o mesmo interesse. Ainda em 1945, com 18 anos saiu da Bahia com sua mãe e irmã para São Paulo. Mesmo com baixa escolaridade, conseguia bons empregos exatamente por ser desenvolta no falar e no prestar atenção às coisas em sua volta e sobretudo por ter conhecimentos provenientes dos jornais radiofônicos. Esses eram seus instrumentos para disfarçar a falta de leitura em meio ao centro industrial da capital paulista.

Casou-se aos 22 anos. Teve 5 filhos e nenhum deles desconfiava que ela não sabia ler, pois ela acompanhava a vida escolar de todos, olhava cadernos e rasgava as folhas quando via que a tarefa estava malfeita. Até que um dia, a mais nova escreveu sua tarefa com uma bela caligrafia, mas não respondeu nenhuma questão da tarefa proposta pela professora e minha mãe não percebeu que a atividade estava incompleta. Foi o suficiente para a menina perceber que sua mãe não sabia ler. E assim minha irmã travessa se aproveitou desta situação e passou a assinar bilhetes e advertências escolares no lugar de minha mãe.

Em 1970, ano de meu nascimento, minha mãe encontrou a diretora da escola na feira livre, ocasião em que questionou a sua ausência no acompanhamento escolar de sua filha. Minha mãe se desculpou, alegando que com meu nascimento estava sem tempo, mas se comprometeu a aparecer na escola. Ao chegar à escola de minha irmã, ela tomou ciência das traquinagens escolares realizadas pela filha e chateou-se bastante, porém o que mais a incomodou foi a falsificação das assinaturas.

Chegou em casa muito triste e se queixou ao meu pai, dizendo que “se a Edite, com 11 anos, estava fazendo tais ações com ela, imagine o que esta bebezinha poderia fazer... (apontando para mim em seus braços)”. Foi então que meu pai a questionou, perguntando o que ela queria fazer, dando a deixa para minha mãe, que respondeu prontamente: **“quero aprender a ler e escrever!”**.

E assim, a dona Maria Fidelis foi alfabetizada aos 42 anos em 1970, ano de meu nascimento, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). A história de minha mãe, que conta sua disposição em aprender a ler e escrever o mundo, foi o que sustentou o meu interesse pelas questões voltadas ao direito à educação, ao direito de ler e escrever a língua falada. É aí que nasce a minha história com a alfabetização de adultos.

Da mesma forma, esse meu desejo pela temática se entrelaça com minha experiência vivenciada no campo profissional. Na década de 1990, atuei como alfabetizadora de adultos no âmbito da educação popular e, a partir de 2006, passei a coordenar programas voltados à alfabetização de adultos com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Movimento de Alfabetização de Adultos (Mova) de São Bernardo do Campo. Todas estas vivências promoveram em mim a esperança no conhecimento solidário de mundo, trazendo perspectivas para viver e atuar na transformação da realidade.

Para além do âmbito profissional, participo ativamente na militância da EJA através do Fórum Paulista de EJA, um espaço de resistência, denúncia e anúncio de direitos desta modalidade de ensino. Este espaço sempre propiciou reflexão sobre o contexto histórico e ativismo democrático pela EJA.

O papel dos movimentos sociais e das organizações civis na EJA é fazer interlocuções de ações e discussões acerca da modalidade, mantendo a vigilância permanente para que o acesso, a permanência e o sucesso escolar sejam materializados.

Conforme Arroyo (2005), a sociedade passou a se preocupar com os milhões de jovens e adultos que têm Direito à Educação básica, exigindo por meios dos Fóruns e movimentos sociais que o Estado cumpra seu papel na garantia dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação. No campo pessoal, participar destes movimentos permitiu-me a construção da consciência da luta por este direito. Desse modo, participei ativamente dos encontros regionais e nacionais, lutando com o coletivo de educandos, educadores, gestores locais e pesquisadores sobre EJA e me fortalecendo para continuar na militância.

As experiências do campo pessoal e profissional permitiu-me conhecer de perto a realidade dos sujeitos em situação de analfabetismo e, assim, a temática vem despertando meu interesse, pois entendo que ninguém é analfabeto porque quer, mas esta situação é consequência das tensões de uma ordem social injusta, pautada pela desigualdade, que coloca a educação como privilégio de uns em detrimento de outros.

Esta temática foi tratada no mestrado, quando a dissertação abordou a parceria entre poder público e sociedade civil na promoção da práxis educativa popular: Mova São Bernardo, especificando a atuação do movimento de alfabetização de adultos na cidade. Na dissertação, o problema que norteou a pesquisa e balizou seu objetivo consistiu em entender as possibilidades de articulação entre sociedade civil e poder público para a superação do analfabetismo, observando o lugar da sociedade civil como propositiva e as contribuições dos princípios da educação popular (articulação comunitária, dialogicidade e trabalho coletivo) na ação de alfabetização.

Foi perceptível nas análises dos documentos que o Mova São Bernardo se construiu por base popular, engendrado nos movimentos populares e no dos trabalhadores, mas a sua realização se potencializou com o sustentáculo do poder público, que trouxe o financiamento das ações para formação de professores e atuação efetiva para a mobilização dos educandos que participaram do processo de alfabetização.

A dissertação resgatou a história da constituição do Mova São Bernardo, destacando a dimensão política da articulação com o Poder público, na mobilização comunitária para a conscientização do retorno aos estudos. Apontou o diálogo entre o Estado e a sociedade civil organizada, feito pelo Mova São Bernardo, tratando das implicações e dos desafios da alfabetização de adultos.

Esta pesquisa, ao resgatar a história da construção e constituição dos MOVA's SP, ABC e São Bernardo, destaca o papel do Movimento e do Poder Público, revelando o papel das classes populares neste processo. Papel marcado pela compreensão da urgência da situação de analfabetismo, pela clareza da dimensão política marcada pela articulação e mobilização e o papel propositivo na política pública (RODRIGUES, 2016, p. 143).

O resgate desta história mostrou o quanto a educação popular e sua prática política-educativa, entendida e assumida na dialogicidade e na articulação comunitária, é um instrumento importante para a mobilização de coletivos em busca da mudança social.

A alfabetização de adultos tem fortes bases na Educação Popular, com os movimentos sociais e com as práticas comunitárias que historicamente buscaram formas de emancipação e libertação da classe trabalhadora, que vivenciavam diferentes maneiras e processos de exploração e submissão social.

Trazer a história do MOVA ABC e do MOVA São Bernardo me propiciou o primeiro contato na sistematização acadêmica das reflexões sobre os adultos em situação de analfabetismo e a violação do direito à educação.

Atualmente, além de participar de movimentos coletivos pela EJA, como o Fórum EJA São Paulo, Fórum EJA Regional ABCDMRR e Fórum EJA Nacional, iniciei o processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP para ampliar e pesquisar as questões sobre a alfabetização de adultos, onde também participo como membro do Grupo de Educação e Pesquisas em Justiça Curricular (Gepejuc), coordenado pela Prof.^a Dra. Branca Jurema Ponce.

As temáticas tratadas no Gepejuc nos levam a refletir que a superação do analfabetismo compõe os caminhos para a Justiça Curricular, na medida em que a alfabetização de adultos pode promover a superação das desigualdades e respeito às diversidades, visto que temos uma dívida histórica com aqueles que tiveram negado o seu Direito à Educação na idade em que lhes era oportuna.

Sendo assim, analfabetismo não pode ser visto de modo naturalizado, mas como elemento constitutivo da lógica de uma cultura escolar excludente e desumanizada. Este estudo busca trazer um conjunto de explicativos para enfrentar esta questão, da mesma forma como nos versos de Brecht (1982, p. 26), “[...] nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar”. Devemos crer que é possível a superação do analfabetismo neste país.

As exigências colocadas no século XXI, marcadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, combinadas com um modelo econômico neoliberal, que exigem a competição mercadológica, têm feito a educação ser temática de discussões em todos os setores da sociedade. Em função disso, a superação do analfabetismo precisa estar na pauta das políticas públicas, não para estar a “serviço do mercado” compondo os projetos desse modelo econômico, mas para romper com essa visão e, assim, impulsionar o processo de humanização e transformação da sociedade, pois “[...] as estruturas da sociedade, assim como o modo capitalista de produção – têm de ser mudadas, para que se possa transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 207).

Alfabetização de adultos: um tema atual e urgente

A alfabetização é um assunto extremamente imperativo atualmente, pois em ato, não está apenas relacionada a aprender a língua escrita, mas aprender a refletir e ter consciência de que a linguagem é cultura humana (FREIRE, 1967; 2003; 2005). Ela é condição de comunicação e liberdade. A alfabetização permite superar “o estado de coisificação bem como a opressão desumanizadora, os sujeitos não podem temer a liberdade” (FREIRE, 2005, p. 38).

Ter o direito a se alfabetizar é ter acesso a um bem social que tem estreita relação com a participação social, como pleno exercício da cidadania e com a democratização que, simbolicamente compromete-se com a superação das desigualdades.

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados (BRASIL, 2000b, p. 3).

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 reconhece que a exclusão social é histórica no país, sendo acentuada pela defasagem educacional a que foram submetidos

muitos brasileiros, consequentemente negando direitos de pleno exercício da cidadania e integração à vida produtiva.

Entendendo a urgência histórica da alfabetização de adultos e consequentemente da elevação da escolaridade da população brasileira, a pesquisa visa realizar um relato crítico da política pública de EJA no Município de São Bernardo do Campo de 2009 a 2016, apontando os limites e as potencialidades das ações implantadas na etapa inicial de escolarização desta modalidade.

O objetivo geral desta pesquisa é credibilizar² (SANTOS, 2010) os diferentes saberes presentes na implementação da política pública de EJA, com foco na etapa inicial desta modalidade e na experiência ocorrida na cidade de São Bernardo do Campo no período de 2009 a 2016, identificando as dimensões da Justiça Curricular na construção das Diretrizes Curriculares, nas práticas de gestão pública e no cuidado com a efetivação do Direito à Educação dos sujeitos da EJA, que são os que não tiveram acesso a este direito na idade própria.

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- a) Fazer uma revisão bibliográfica sobre a temática;
- b) Recuperar, a partir de autores de referência, o sentido social da alfabetização de adultos no âmbito das Políticas Públicas;
- c) Apontar a superação do analfabetismo como fundamental para a construção de um Brasil democrático;
- d) Apresentar uma experiência de Educação Popular democrática exitosa, credibilizando os recursos utilizados na experiência analisada e apontando as possibilidades trazidas pela memória dessa teoria/prática de superação do analfabetismo. Por fim, aproximando a experiência da proposta de Justiça Curricular.

O analfabetismo representa a desigualdade social existente neste país, ele “[...] não só ameaça à ordem econômica de uma sociedade, como também constitui

² Credibilizar, conceito embasado no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2018, 2019) é uma proposta para conhecer e compreender a realidade. Esta proposta é crítica, denunciadora, e, sobretudo, libertadora. Pois permite que se faça a crítica, a denúncia, além de ser uma epistemologia emancipadora que ao invés de separar os saberes, une, ao invés de monocultural é pluricultural, pois se propõe a pensar a realidade para além das ações hegemônicas. Durante o decorrer deste trabalho, as menções: “credibilizar”, “credibilização”, “credibilizando” serão usadas com este significado.

profunda injustiça” e a sua superação precisa ser encarada com seriedade e compromisso político social (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 7).

Refletir sobre a etapa inicial da EJA é importante por exigir uma perspectiva diferenciada, pois percebe-se que, historicamente, os sujeitos da EJA são sempre os marginalizados, são “[...] jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais [...]” (ARROYO, 2005, p. 29). Entendemos que credibilizar iniciativas que viabilizaram acesso e permanência destes sujeitos, significa ampliar possibilidades de repensar a EJA como direito.

Qual é o compromisso real das Políticas Públicas no empenho da superação do analfabetismo? Se as leis evidenciam a questão da “erradicação”, por que ainda não a equacionamos?

A expressão “erradicar³ o analfabetismo” está presente na redação de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, no artigo 214, na lei n.º 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Para a perspectiva emancipatória, tal expressão colabora para dar um caráter depreciativo para os sujeitos em situação de analfabetismo, como aponta Freire (2001a, p. 15):

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”.

Fundamentado em Freire (2001a), em contraposição ao termo “erradicação”, este estudo utilizará a expressão “superação do analfabetismo”, pois a questão do analfabetismo não está no campo da biologia, ela é de natureza social, resultante dos processos de marginalização social. E os sujeitos que já foram historicamente preteridos deste direito, não podem ser mais uma vez marginalizados. Evidencia-se,

³ Pautados numa concepção crítica de analfabetismo (FREIRE, 2001a), esta pesquisa utilizará ao longo de seu curso, o termo superação do analfabetismo (reconhecendo a real ação transformadora do mundo dos sujeitos históricos em situação de analfabetismo) em contraposição ao termo erradicação, que ideologicamente traz o sentido submetido “aos mitos cultura dominante” (FREIRE, 2001a), como a visão de inferiorização dos sujeitos em situação de analfabetismo, diante da pseudo-superioridade das classes dominantes.

assim, pelo uso do termo, que o acesso ao pleno direito à educação, em pleno século XXI, ainda não foi equacionado.

Para isso, o estudo busca nas tramas da sociologia das ausências e da sociologia das emergências⁴ (SANTOS, 2010), os fios fundamentais que auxiliem a tecer a superação do pensamento dominador das propostas de educação para a classe trabalhadora que permeiam o caráter compensatório e aligeirado das políticas de alfabetização de adultos no país.

Retomar este momento histórico em São Bernardo do Campo, 2009 a 2016, será, neste trabalho, perfilar o tempo, atentando para as ações e decisões políticas tomadas para a execução da política pública de EJA, observando os aspectos de sua construção com um olhar crítico em relação às ações executadas.

Sabemos que a temática da EJA vem sendo tratada pela Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (Unesco) desde a metade do século XX, com a Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinetea), realizada a cada 12 anos, desde 1949, com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos. Já foram realizadas seis edições da Confinetea (Dinamarca, 1949; Canadá, 1963; Japão, 1972; França, 1985; Alemanha, 1997 e Brasil, 2009). “As CONFINTEAS se tornaram um processo, um ciclo, cujo momento político mais simbólico é o evento, a Conferência” (IRELAND; ISPEZIA, 2009, p. 4).

O Brasil é signatário das determinações contidas nas Confineteas. Sendo assim, existe no plano legal o embasamento para a construção de política pública voltada para a superação do analfabetismo. É nesse sentido que buscamos apreender na realidade estudada, a partir de uma reflexão crítica, os aspectos que evidenciam ações para a sua superação.

A hipótese desta pesquisa é que a credibilização dessa experiência democrática pode contribuir para a reflexão de ações voltadas para a superação do analfabetismo, em tempos atuais de enxugamento do Estado e rupturas democráticas. Diante da dimensão dessa problemática, há urgência de Políticas Públicas permanentes que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

⁴ Os pressupostos das tramas da sociologia das ausências e das emergências, pautados em Boaventura de Sousa Santos, apontam para o potencial de transformação que os conhecimentos e experiências sociais produzem. Estas experiências precisam ser explicitadas para não mais serem invisibilizadas pelo modelo de racionalidade hegemônico.

Não é possível que se mantenham as campanhas e movimentos de curto prazo, ações aligeiradas, que sempre incorporaram a história da EJA no Brasil.

O horizonte utópico que se almeja nesta pesquisa, respaldada nas dimensões da Justiça Curricular – a do cuidado, a do conhecimento e a da convivência democrática – é que as políticas de alfabetização de adultos possam compor um “projeto emancipador” de vivência democrática e de busca pela seguridade dos direitos adquiridos pelo cidadão (TORRES SANTOMÉ, 1998).

A relevância deste horizonte utópico suscita esforços balizados pelos princípios do Estado Democrático de Direito, para que seja dada a devida atenção a esse fenômeno de desigualdade histórico chamado de analfabetismo, trazendo o Estado à responsabilidade para a garantia e a efetivação do direito à educação, como destaca Cury (2002, p. 249):

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

O problema desta pesquisa se justifica pelos índices de analfabetismo. Esse quadro revela que, apesar da garantia ao direito universal à Educação, historicamente as camadas populares da sociedade foram excluídas desse processo, fato que demonstra que as políticas são incipientes para a real superação.

A preocupação que impulsiona esta tese ocorre no campo da compreensão da garantia do Direito à Educação, especificamente para os jovens e adultos que, ao longo dos anos, foram impedidos de exercê-lo. Oportuno evidenciar a Constituição Federal de 1988, que dispõe ao Estado a responsabilidade de assegurar esse direito por meio da oferta de educação pública de qualidade social, democrática, gratuita, inclusiva, laica e universal a cada cidadão brasileiro, pois de acordo com Freire e Macedo (2011, p. 7), “a crise mundial do analfabetismo, se não combatida, exacerbará ainda mais a debilidade das instituições democráticas e as injustas relações assimétricas de poder [...]”. A superação desses índices fortalece a participação democrática.

Aprender a ler e escrever a língua falada no país é um direito humano fundamental. A alfabetização tem o papel de promover a participação de homens e

mulheres em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. Quando se vive em um mundo onde a escrita é fundamental, depende-se dessas habilidades para o acesso aos bens materiais, à cultura, ao conhecimento e, também, para o usufruto dos demais direitos, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

Tratar a educação, em especial a alfabetização de adultos, como um direito humano, também é uma forma de ampliar outros direitos. Tratar a alfabetização e a continuidade (elevação de escolaridade) como uma necessidade básica constitui-se condição fundamental para a construção da cidadania. Nesse sentido, Haddad (2003, p. 95) argumenta que:

Assumir a educação como um direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal (para todos e com igual qualidade) indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas. Cabe ao Estado a efetivação desse direito.

Parte-se do pressuposto de que a ampliação dos direitos, assim como o direito à educação, faz parte de um movimento que se insere no território nacional, compondo parte dos direitos básicos dos regimes democráticos.

A política de EJA, realizada no período de recorte temporal desta pesquisa, é fruto das reivindicações de grupos e movimentos sociais de educação popular, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e Justiça Social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição Federal de 1988.

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.198).

A Constituição Federal de 1988 dedica vários artigos ao direito à educação. No artigo 205, afirma que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 195).

Ao reafirmar a educação como direito do cidadão e dever do Estado, da sociedade e da família, amplia-se a definição de educação, em três questões que perfilam o sentido da alfabetização de adultos: a preparação para o trabalho, o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96 dispõe sobre a organização do sistema educacional brasileiro, atualmente, em dois níveis, sendo: a Educação Básica – formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e o Ensino Superior. Apresenta as seguintes modalidades de educação: EJA; Educação Profissional; Educação Especial; Educação Indígena e Educação à Distância.

A EJA é objeto dos artigos 37 e 38, nos quais é explicitado que compete aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente oportunidades educacionais, de maneira apropriada para essa parcela da população, por meio dos cursos e de exames supletivos. Estabelece, também, que o poder público deve viabilizar o acesso e a permanência dos alunos jovens e adultos na escola (BRASIL, 1988).

Situando o Brasil no quadro do analfabetismo, observa-se uma realidade alarmante. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2018, o país apontava uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, estimada em 6,8% (são 11 milhões e 300 mil de pessoas). Isso significa que o Direito à Educação não é cumprido.

Os números demonstram a postergação da efetivação do direito à educação. O analfabetismo é um problema estrutural, fruto de desigualdades sociais históricas de cunho político, social e econômico. O país tem uma dívida histórica com os não alfabetizados que precisa ser reparada, como afirma o Parecer CNE/CBE 11/2000:

Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000b, p. 4).

Essa constatação destaca que o analfabetismo é um fenômeno social, presente na atualidade, que pode se apresentar também com diferentes feições: baixa escolaridade, baixo domínio da leitura, da escrita e do letramento matemático,

entre outros, que afetam a participação plena dos sujeitos em sociedade. É um problema central que precisa ser enfrentado pelas Políticas Públicas de educação.

Internacionalmente, o Brasil é signatário de várias iniciativas em que o tema Direito à Educação é contemplado. Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que trata especificamente da questão educacional em seu artigo 26:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p. 3).

A Declaração Mundial de Educação Para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jontiem na Tailândia, em março de 1990, considera o tema do Direito à Educação em todo o seu texto.

O Direito à Educação é reconhecido, juridicamente, pelos tratados assinados pelo Brasil e internacionalmente. Tem-se também destacado este direito na Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU 2016, p.19).

O foco da agenda é garantir educação de qualidade, com inclusão e equidade, para que todos tenham oportunidades iguais e que ninguém seja abandonado.

Ressaltamos também, que os documentos elaborados nas seis edições das Confinteas, realizadas até o momento, reafirmam a EJA como direito de todas as pessoas jovens e adultas e conclamam os Estados Nacionais e Organismos Internacionais a tomarem parte no processo de efetivação deste direito. Foram sedes das Confinteas: Elsimore – Dinamarca (1949), Montreal – Canadá (1960), Tóquio – Japão (1972), Paris – França (1985), Hamburgo – Alemanha (1997) e Belém – Brasil (2009).

Esses marcos são referenciais para a EJA, apontando-a como direito de todos e todas porque contribui para conhecimento de outros direitos na obtenção de uma sociedade mais justa. Educação pensada como tempo e espaço de formação humana.

A Confintea VI, que ocorreu no Brasil em 2009, impulsionou a modalidade da EJA e, tanto os Governos quanto a sociedade, assumiram compromissos e metas que direcionam as ações para o desenvolvimento da educação, reafirmando a garantia do Direito à Educação para todos.

Importante ressaltar que esta conferência ocorreu num contexto histórico de estabilidade democrática no país, com ampla participação da sociedade civil na visibilidade da EJA e no debate de seus desafios: mobilização dos sujeitos de direito da modalidade e estratégias didático-pedagógicas, atentando-se para as especificidades desta etapa de ensino, gestão, recursos e financiamento da EJA (HADDAD, 2009).

No âmbito curricular, as especificidades da modalidade, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 que estabelece Diretrizes Curriculares para a EJA, assim caracteriza o perfil do educando:

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2000b, p. 9).

Esse documento descreve, ainda, três funções que essa modalidade educacional deve desempenhar: função reparadora, que busca proporcionar a oferta de uma educação de qualidade e a garantia do acesso ao conhecimento; função equalizadora, que dá tratos à igualdade de oportunidades; e a função qualificadora, que tem como finalidade possibilitar o aprendizado por toda a vida, evidenciando o principal objetivo da existência da EJA.

A LDBEN 9.394/96 prescreve também como característica dessa modalidade de ensino a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade; nível de escolarização em que se encontram; situação socioeconômica e cultural; ocupações e motivação pela qual procuram a escola (BRASIL, 1996).

A referida lei define, ainda, que a EJA deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já têm uma determinada experiência de vida, participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular (BRASIL, 1996).

Na perspectiva de Tfouni (1995), em uma sociedade letrada, a maior parte das atividades é organizada a partir da utilização da linguagem escrita, logo os que não a dominam participam apenas tangencial e marginalmente delas. O desafio que os dados apresentam é que ainda são 11 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. As políticas precisam imediatamente centrar suas estratégias e focalizar ações para o atendimento desse contingente. É um desafio há décadas na história do país.

Arroyo (2005, p. 12) alerta para o fato de que “não se combate o analfabetismo sem combater as suas causas: condições precárias de vida dos jovens e adultos trabalhadores”. A superação do analfabetismo se constitui em uma questão fundamentalmente de embate político por tratar-se de negação e luta por direitos.

Os números nos indicam a necessidade de repensar o Direito à Educação no Brasil e o papel que é atribuído a ela, de instância transformadora e democratizadora das sociedades. A negação desse direito legitima os privilégios sociais de uns em detrimento de outros, gerando opressão e desigualdades.

Desigualdades que afetam – como em um círculo vicioso – o acesso das camadas populares ao direito à educação, comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos.

Para Gadotti (2009), a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria”. Negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável produzida pela desigualdade econômica, social e cultural.

É urgente retomar os fios históricos da alfabetização de adultos no Brasil e apresentar as boas experiências brasileiras nessa direção, pois após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, seu sucessor reduziu drasticamente os recursos financeiros e humanos alocados para a EJA e a ascensão do Governo

Bolsonaro desarticulou políticas vinculadas à modalidade. Sendo assim, é imprescindível recuperar as responsabilidades sociais do Estado contemporâneo na garantia do Direito à Educação Básica dos cidadãos ao longo da vida, assim como as de oportunidades de alfabetização e educação continuada.

Debater a EJA e a alfabetização de adultos contribui para avançar na conquista democrática, reafirmando as ações que o país já tomou no curso de sua história. O Brasil é conhecido internacionalmente pela experiência de alfabetização exitosa e democrática realizada por Paulo Freire em Angicos e por sua obra “Pedagogia do Oprimido. O professor Paulo Freire expressou em seu discurso no dia 18 de janeiro de 1963, com a aula inaugural na presença do governador do Estado do Rio Grande do Norte, onde o professor destacou que o Projeto Angicos abarcava o sonho de um país mais justo para todos. Trecho do discurso destacado por Gadotti (2014b, p. 47):

Já não é possível neste país fazermos educação tímida, educação de “deixa como está para ver como fica”, porque temos um povo que existe hoje, Senhor Presidente. Um povo que decide, um povo que se levantou, um povo que começa a tomar a consciência de seu destino e começa a interferir no processo histórico brasileiro irreversivelmente. E a educação que se há de dar a este país, há de ser uma educação da coragem, uma educação que ajude este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer, uma educação que conscientize o povo brasileiro, para que ele faça realmente com os homens públicos, as reformas inadiáveis de que este país precisa.

A experiência realizada em 1963 na pequena cidade do sertão do Rio Grande do Norte, que à época, tinha 13 mil habitantes e onde 75% eram analfabetos, sem acesso à escola, e que formavam um grande contingente de excluídos da participação social. Neste local, um grupo de estudantes liderados pelo professor Paulo Freire, colocaram em prática um conceito de alfabetização para além da decodificação dos códigos linguísticos, mas uma ação educativa dialógica, que no processo de alfabetização fez o uso social, cultural e político da linguagem, com o de reconhecimento das palavras e dos conhecimentos da vida cotidiana do povo (LYRA, 1996).

Por entender que a experiência de Angicos foi um marco na tentativa de superação do analfabetismo, é urgente credibilizar experiências que somaram nessa luta. É nessa direção que faremos um relato crítico da implementação da política pública de EJA na cidade de São Bernardo do Campo, no período de 2009 a 2016,

credibilizando um exemplo histórico de política com valores críticos e emancipatórios, que marcou a cidade por meio da frase “HAJA EJA EM SÃO BERNARDO”, fomentando a superação do analfabetismo e a elevação de escolaridade da população.

A hipótese desta pesquisa é que as Políticas Públicas de educação são importantes, mas não suficientes. Para atender a demanda e as especificidades da educação dos jovens e adultos em situação de analfabetismo, elas devem estar articuladas ao acesso aos demais direitos sociais, políticos e humanos.

A urgência dessa temática é maior diante da nova configuração política na esfera federal, após o golpe político-jurídico-midiático (SINGER *et al.*, 2016) que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e efetivou uma política neoliberal intitulada “uma ponte para o futuro”. Com a Emenda Constitucional 95/2016, os “gastos”⁵ com saúde e educação do Governo Federal foram cortados por até 20 anos, o que comprometerá a execução financeira do PNE em vigência, que tem como primeira diretriz a superação do analfabetismo.

Denuncia-se também que o desdobramento desse golpe propiciou a eleição de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República para um mandato de 2019 a 2022, que vem realizando mais cortes destinados à EJA, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que orientava as políticas nacionais para a EJA.

A atuação da Secadi tinha como objetivo assegurar o Direito à Educação com qualidade e equidade, tendo Políticas Públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Ela desenvolvia ações no campo da EJA, da Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

As atribuições que competiam à Secadi estavam no decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012:

I – Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

⁵ Usamos a palavra “gastos” com educação e saúde como tem sido chamado esses investimentos, que do nosso ponto de vista são essenciais ao País.

II – Implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – Apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012, p. 1).

A atuação da Secadi visava contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à superação do analfabetismo e elevação da escolaridade básica da sociedade brasileira, à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. A extinção desta secretaria, por meio do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019, se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e nas ações afirmativas da EJA.

Neste cenário político, acreditamos que retratar a EJA como campo de direitos e de responsabilidade pública seja importante para fomentar o debate sobre a urgência da superação do analfabetismo, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, a revisão de literatura foi essencial, pois forneceu o suporte necessário para justificar, objetivar e formular mais rigorosamente o problema da pesquisa, além de permitir a definição da melhor estratégia para estudar e analisar o problema e seus dados, assim como tem propiciado o aprofundamento das reflexões sobre a temática. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007).

Para o contexto da EJA, da alfabetização de adultos e da Justiça Curricular foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as temáticas nos bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd), Biblioteca Científica Eletrônica de artigos – SciELO. Este contexto permitiu-nos delinear o objeto de estudo, cujo campo escolhido foi a reflexão sobre as Políticas Públicas de EJA nos

anos iniciais. Nesta linha de reflexão, é primordial analisar os fatores que favorecem e potencializam as ações na área e os que impedem a continuidade delas.

No contexto da pesquisa, também foram consultados os documentos elaborados e aprovados nos espaços de articulação dos fóruns de EJA Nacional, composto pelos 27 fóruns de EJA de cada Estado. Essas leituras colaboraram para melhor compreensão do objeto de estudo e possibilitaram a identificação de diversas pesquisas que vêm nos ajudando a conduzir o trabalho.

Os artigos, as teses e dissertações, que compõem o *corpus* desta pesquisa, tiveram seus resumos lidos e foram planilhados, usando como critério de seleção os que apresentavam os seguintes descritores “analfabetismo” e “políticas públicas de superação do analfabetismo” no título, no resumo ou nas palavras-chave, para a captura do material bibliográfico. Dessa forma, foi buscada uma aproximação com o material que, como aponta Chizzotti (2006, p. 98), tem como objetivo “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.”

Parte dessa revisão está incorporada ao texto. Faremos destaques introdutórios. Antes cabe ressaltar que o processo dessa revisão foi aprofundado com a ajuda do trabalho de pesquisa do professor Sérgio Haddad (1987; 1991; 2002), que tem imensa contribuição nos estudos sobre esta modalidade de ensino, permitindo o fortalecimento da temática e das Políticas Públicas. Sendo assim, ele é um dos autores que balizam o entendimento de EJA neste trabalho.

Destacam-se aqui os trabalhos de pesquisa do professor Sergio Haddad: “Ensino supletivo no Brasil – o estado da arte” (1987), “Estado e Educação de Adultos 1964-1985” (1991) e “O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998” (2002).

Nos estudos de Haddad (2002) estão categorizados temas e subtemas, como: “Professor” – professor/aluno e visões sobre a EJA, professor: sua prática e sua formação; “Aluno” – perfil dos alunos, visão do aluno; “Concepções e Práticas” – fundamentos teóricos/propostas e práticas pedagógicas, leitura e escrita, matemática e outras áreas; “Políticas Públicas de EJA” – história da EJA, Políticas Públicas recentes, alfabetização, centro de estudos supletivos, ensino regular noturno; “Educação Popular” – políticas municipais e educação popular na 1ª

República. Destes estudos, que totalizam 183 produções acadêmicas, 166 são dissertações e 17 são teses.

Em relação aos estudos de Políticas Públicas de EJA, Haddad (2002, p. 18) ressalta:

Estudos relativos às políticas recentes informadas pelo ideário da Educação Popular, particularmente os Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos (Movas), apontam a participação popular em co-gestão com os órgãos estatais como indício de maior permeabilidade do poder local (Di Pierro) ou resultante da vontade política diferenciada das orientações pedagógicas de partidos políticos e de seus aliados em governos democráticos (Machado, Camargo, Souza). O reconhecimento da vontade política como promotora de inovações na educação de jovens e adultos remete-nos às concepções ideológicas e metodológicas componentes do acervo referente à Educação Popular; nela, a ação educacional de qualidade passa pela ação educativa transformadora, adequada às necessidades da população atendida, concebida como de essencial importância para o avanço da democratização das oportunidades educacionais e da vida societária como um todo (Di Pierro, Sá, Camargo, Machado, Souza, Grangeiro). Assim, estabelecem-se relações entre o fazer pedagógico e o fazer político, desnudando-se os múltiplos vínculos entre a educação e a organização do poder na sociedade e no âmbito dos aparatos do Estado (Di Pierro e Machado). As pesquisas aqui investigadas indicam a superação da concepção compensatória da educação de jovens e adultos e das possibilidades de uma Educação Popular no âmbito do Estado que nos remete a considerar sobre a novidade pós-regime autoritário de uma educação realizada entre parceiros – Estado e sociedade civil.

A posição apontada no trabalho de Haddad (2002), nos estudos relativos às Políticas Públicas de EJA, retrata que esta temática pode ser aprofundada.

Outra questão destacada na revisão bibliográfica sobre a temática foi o sentido social da alfabetização de adultos no âmbito das Políticas Públicas.

Ferraro (2011) analisa o andar da alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, com base nos micros dados de uma série de Pnad e dos Censos Demográficos de 1991 e 2000. Debate, também, a utilidade do conceito censitário de alfabetização. O pesquisador demonstra primeiro como, tanto as desigualdades quanto a alfabetização, se constituem na largada do processo de escolarização, passando, então, à análise das trajetórias da taxa de alfabetização, dos diferentes níveis de Educação Básica e da taxa de alfabetização por sexo e cor ou raça.

Ferraro (2011) ressalta, novamente, que é na largada do processo de escolarização fundamental que se estabelecem as desigualdades em relação à alfabetização e assinala alguns desafios ainda postos à alfabetização e escolarização no Brasil. Neste sentido, consideramos um ponto em comum com o

que esta tese trata, que o analfabetismo é fruto das desigualdades sociais existentes no país. É uma das ações mais graves de exclusão educacional e social.

Em consonância com as ponderações iniciais, a pesquisa está estruturada em 5 capítulos. O primeiro é “Alfabetização de adultos buscando a reparação de uma dívida histórica”, quando serão tecidos os fios do direito humano de aprender a ler e escrever, assim como os fios históricos da alfabetização de adultos. A luta pela educação como direito é de longa data, mas há apenas vinte anos tivemos, com a promulgação da LDBEN 9.394/96, o estabelecimento, no âmbito legal, da EJA passa a ser compreendida como uma modalidade da Educação Básica.

Este capítulo debaterá, ainda, a busca da reparação da dívida histórica aos sujeitos de direito da EJA pela alfabetização e continuidade, embasado na LDBEN 9.394/96, que aponta ao dever do Estado em garantir esta reparação: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 4).

Tratar a EJA em sua função reparadora significa reconhecer a EJA como “[...] dívida social não reparada para os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]” (BRASIL, 2000b, p. 5). Reconhecer este direito implica atuar no sentido de restaurar um direito historicamente negado e uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, sem permitir que haja discriminação entre as várias faixas etárias no âmbito do acesso à educação, e proporcionando o acesso, permanência e conclusão com sucesso em uma escola de qualidade.

Sendo assim, ao trilhar os caminhos da história da EJA no Brasil, evidenciaremos as metas para a superação da situação do analfabetismo presentes no PNE, Lei n.º 13.005/2014.

O capítulo 2 abordará a alfabetização de adultos, enquanto direito de todo ser humano de aprender a ler e escrever a palavra dita em seu território e, assim, ampliar sua participação no mundo. Como afirma Freire e Macedo (2011, p. 83): “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo [...]”. Neste capítulo, a alfabetização também será abordada como fator de emancipação humana, retomando Freire (2000), pois o processo de alfabetização é condição para

que os sujeitos participantes da ação educativa se conscientizem da subtração subjetiva de seus direitos pela ordem opressora vivenciada e, assim, possam encontrar mecanismos para encontrar a liberdade, a felicidade e a cidadania que desenha na democracia.

O capítulo 3 tratará da configuração da EJA em São Bernardo do Campo, suas histórias e identidade, destacando as ações da política pública para a superação do analfabetismo. Será feito um levantamento dos caminhos trilhados para a construção desta política pública.

Versará também sobre o Plano Municipal de Educação (PME), Lei n.º 59/2015, considerando que o Município é a primeira instância educativa, e que é a partir dele que nos inserimos num país e num mundo do qual ele é integrante e integrador, acreditamos ser de fundamental importância destacar a questão do analfabetismo no PME da cidade.

O capítulo 4 abordará os caminhos da pesquisa, buscando os fios teóricos que embasam o trabalho. Objetiva descrever a metodologia da pesquisa qualitativa utilizada na tese. Analisará os textos da revisão bibliográfica, explicitando as reflexões que auxiliaram na apreensão da realidade estudada, além da coleta de dados advindas das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os participantes da construção da política pública de EJA no Município, no período histórico delimitado. Ambas as análises terão o intuito de dar visibilidade ao processo da implementação da política pública de EJA na cidade pelo relato de seus agentes públicos e gestores escolares.

O capítulo 5 buscará trazer uma reflexão sobre alfabetização de adultos e Justiça Curricular, partindo dos apontamentos de Torres Santomé (2013), trazendo a Justiça Curricular como resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado, levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

O referido capítulo fará uma análise da construção das Diretrizes Curriculares da EJA⁶ em São Bernardo do Campo, evidenciando as ações de alfabetização e continuidade: mobilização, acesso, permanência e sucesso escolar, refletindo este percurso através das três dimensões da Justiça Curricular: a do conhecimento, a do cuidado e a da convivência democrática.

Severino (2018 *apud* PONCE, 2018, p. 795) esclarece que a dimensão do **conhecimento** é “[...] compreendida como uma estratégia de produção da existência digna [...]”. Ponce (2018, p. 795) prossegue nessa explanação, afirmando que: “[...] a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, [...]” deve servir “[...] para que se viabilize o acesso ao pleno Direito à Educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; [...]” e finaliza, afirmando que “[...] a da **convivência** escolar democrática e solidária, [...]” existe “[...] para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro” (grifo do autor).

Considerar essas três dimensões na análise das Diretrizes Curriculares de São Bernardo do Campo demonstra que existe uma contribuição para reflexão do processo de construção de políticas de EJA para a classe trabalhadora da cidade.

Diante do exposto, tratar a EJA na questão específica da alfabetização de adultos, nessa modalidade da Educação Básica, é, também, contribuir com análises de Políticas Públicas que tratam do cumprimento constitucional do direito de acesso e permanência dos trabalhadores e trabalhadoras deste país a uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

1 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: BUSCANDO A REPARAÇÃO DE UMA “DÍVIDA HISTÓRICA”

*Cantoria eu faço muita
E o meu tema predileto
Logo Vê quem me assunta
È busca o rumo certo
Vivo da minha labuta
Sofro mas não fico quieto
Arrespondo essa pergunta
Que é de um analfabeto
antoncê escuita seu moço
que agora eu vou dizer*

⁶ Documento que orienta as ações curriculares da EJA em São Bernardo do Campo. Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo em 2012.

*nada di mió terá
que saber ler e escrever
nada de pior conheço
do que ser analfabeto
sem saber diferença
o errado do que é certo
tudo que no mundo existe
como acabo de expricá
tem a sua serventia
não há mesmo o que negar
resumindo a cantoria
que fiz com dedicação
digo com sabedoria
repito como lição
a mió coisa que existe
no mundo é a inducação*

Moraes Moreira

Este capítulo objetiva delinear o direito humano de aprender a ler e escrever, assim como os fios históricos da alfabetização de adultos no panorama educacional brasileiro. Debater sobre o conceito de analfabetismo é fundamental para compreender como este fenômeno é entendido pelas Políticas Públicas. Há uma demarcação formal que distingue a pessoa analfabeta da alfabetizada, pois são consideradas como alfabetizadas todas as pessoas que sabem ler e escrever um bilhete simples⁷.

Falar de alfabetização e analfabetismo é uma questão complexa, pois as diversas concepções manifestam posições ideológicas, sociais, culturais e econômicas. Há visões que consideram o analfabeto como uma pessoa despreparada para a vida cultural, política e econômica, acentuando, assim, processos tensos de dominação, opressão e desumanização. O analfabetismo é só um sintoma resultante de processos de exclusão históricos.

Numa sociedade predominantemente grafocêntrica, na qual a escrita é privilegiada, o analfabetismo é uma problemática a ser enfrentada. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social na atualidade (BRASIL, 2000b). Compreender o mesmo como resultado de uma sociedade desigual é fundamental.

Balizando-se na cultura de direitos: direito à vida, à saúde, à terra, ao teto, ao trabalho e à educação ao longo da vida, observa-se a negação deste último, sobretudo, às classes subalternas. Nesse sentido, há uma “[...] construção do estigma em relação

⁷ Definição de pessoa alfabetizada para as Estatísticas do IBGE.

ao analfabeto que somente pode ser compreendida quando situada em relação a sociedades e tempos determinados” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 31).

Nesse sentido, faz-se necessária a formulação de Políticas Públicas que tratem a alfabetização como “projeto político emancipador” (FREIRE; MACEDO, 2011), que avancem na afirmação de direitos e na reconstrução de novas relações com a sociedade de forma mais ética e humana, de valorização de uma vida digna para todos.

A 6º Confintea (2009) destaca a alfabetização como o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Um direito humano fundamental e, como tal, o Estado precisa assegurá-lo para todos e, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade.

Cury (2002) afirma que o Estado é o provedor do direito à educação, tendo a democracia como contexto e a legislação como suporte. Esse direito deve garantir a igualdade de oportunidades, bem como intervir nas desigualdades oriundas pelos conflitos capitalistas de distribuição de renda.

Este “Estado provedor” deveria ser também agente financiador, balizado pelo Estado Democrático de Direito. Assim o Direito à Educação é resultado de conquista histórica inalienável de todos os brasileiros, acompanhados dos direitos sociais e políticos da Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988.

Trinta e dois anos após a promulgação da Constituição de 1988, e já no segundo PNE (2014-2024), sob a forma de lei (Lei n.º 13.005/2014), continuamos com o desafio de superar o analfabetismo. Logo no primeiro inciso do art. 214 da Constituição Federal de 1988 está expresso que a articulação empreendida pelo plano nacional deve incluir, entre outros objetivos, a superação do analfabetismo. Não são todas as metas do PNE (2014-2024) que estão consignadas expressamente no texto constitucional, no entanto a superação do analfabetismo é uma temática tratada. Ressalta-se, assim, a urgência de Políticas Públicas que atuem em sua superação.

A Declaração de Hamburgo (SESI/UNESCO, 1997) evidencia a importância da alfabetização como um conhecimento básico e necessário a todos num mundo em transformação. Neste documento, ela é entendida como um direito humano fundamental. A educação, nesta perspectiva, aponta para a formação humana integral, considerando todas as dimensões da relação humana com o mundo, inclusive com o mundo letrado.

Refletir sobre essa temática significa pensar em pessoas, homens e mulheres da classe trabalhadora, que tiveram, de alguma forma, e em algum momento de suas vidas, seus direitos à educação negados, ou seja, não tiveram a oportunidade de iniciar os estudos ou, em outros casos, nem de concluí-los, interrompendo-os, desta forma, sua escolaridade regular.

Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: saberem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores, de trabalhadoras de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância (ARROYO, 2019, p. 5).

Reconhecer esta identidade é importante e deve ser levado em consideração na formulação de Políticas Públicas específicas para este público, priorizando a construção e efetivação de um espaço escolar privilegiado socialmente, que considere a historicidade de cada estudante.

Como modalidade, a EJA é regida por leis educacionais, de âmbitos nacional e estaduais, que regulamentam seu funcionamento e amparam as ações desenvolvidas, visando à qualidade social da Educação. A LDBEN 9.394/96, em seu art. 37, contempla a EJA como modalidade da Educação Básica e enfatiza sua identidade própria, determinando que a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio em idade própria (BRASIL, 1996). O 1º parágrafo deste mesmo artigo destaca que a EJA deve proporcionar oportunidades educacionais apropriadas, sempre considerando as características do educando, os seus interesses e suas condições de vida e de trabalho.

Ainda em relação à EJA, a LDBEN 9394/96, em seu art. 38, estabelece que tais oportunidades educacionais se realizem por meio de cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo. Quanto aos exames supletivos, a lei estabelece que eles sejam destinados aos educandos com conhecimentos e habilidades adquiridos por meios educacionais informais. Tais conhecimentos podem ser aferidos e reconhecidos mediante exames, os quais poderão ser realizados no nível de conclusão do Ensino Fundamental para os

maiores de 15 anos e no nível de conclusão do Ensino Médio para os maiores de 18 anos.

Há, também, documentos de âmbito federal, instituídos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), que determinam as diretrizes vigentes para a EJA. Sendo eles: o Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000, que esclarece aspectos da LDBEN, amplia o sentido da EJA para além da escolarização devida como direito a todos os cidadãos, para assumir a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida, e contempla novos sentidos para a EJA pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Essas funções serão abordadas no decorrer deste capítulo. Assim como a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 05 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), as quais estabelecem os princípios que regem a EJA.

Também, em âmbito nacional, há as seguintes documentações: a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010, que institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais; a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Doeja), definindo a duração dos cursos da EJA e a idade mínima para ingresso neles, tanto para os cursos presenciais, quanto para a EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD); a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 30 de maio de 2016, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.

Esses documentos buscam fundamentar conceitualmente a EJA, destacando a obrigatoriedade da Educação Básica como direito subjetivo, inclusive para os educandos que não tiveram oportunidade de estudo em “idade própria”, assegurando uma nova oportunidade de acesso ao direito à Educação.

Além de fundamentar a EJA, os documentos trazem a concepção social da modalidade e sua contribuição para inclusão social e à garantia da pluralidade de direitos, dentre eles a educação. Apontam para a urgência da superação do analfabetismo como resgate da dívida social.

Nesta abordagem, os velhos mitos acerca do analfabetismo vão sendo desconstruídos, como aponta Cury (2002) no Parecer 11/2000, “a desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificando psicologicamente como criança” (BRASIL, 2000a, p. 49).

Sendo assim, é importante considerar as funções da EJA como as condições sócio-políticas implícitas que contribuem para o resgate da dívida social para com os sujeitos da EJA.

1.1 As funções da EJA

Falar em funções da EJA, significa refletir seu papel potencializador de Justiça Social, através da garantia do Direito à Educação. Esse direito, fruto de lutas sociais, é interligado aos demais direitos sociais, cabendo destacar que a Educação Básica, obrigatória e gratuita, é tratada como uma exigência no atendimento aos grupos sociais desfavorecidos historicamente.

A EJA tem de colocar no debate da educação brasileira o direito à educação como direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista. A defesa dos direitos generalistas, abstratos, nós já sabemos onde nos levou. Hoje existe todo um movimento de dúvida sobre essas proclamações de direitos generalistas e abstratos, que deixaram mais de 34 dos próprios sujeitos desses direitos de fora do prometido progresso universal. A educação é típica nisso, quanto mais se fala de educação como direito, mais os excluídos aparecem. Maiores e mais rígidos os rituais de seleção, reprovação, exclusão (ARROYO, 2005, p. 29).

Para entender este processo de exclusão faz-se necessário compreender as funções desta modalidade reparadora, equalizadora e a permanente, apontadas no Parecer CNE/CEB 11/2000. A função reparadora trata da questão da reparação social a todos os que não tiveram acesso, garantindo a educação como direito social e bem público, pois tem como finalidade essencial reparação de uma dívida histórica. Baseia-se no princípio da escola democrática entendida como um serviço público, direito de todos e dever do Estado. A reparação é histórica e exige do Estado políticas afirmativas que promovam a superação das desigualdades que conduzam ao pleno exercício da cidadania dos que tiveram o acesso negado em idade oportuna (BRASIL, 2000a).

A reparação exige romper com trajetórias restritivas de acesso e permanência na escola. A função reparadora da EJA não deve ser vista como um favor ou algo do gênero, mas deve ser observada e implantada como uma prática das políticas educacionais, que possibilitem a participação cidadã e desenvolvimento das capacidades humanas. É direito inerente à pessoa e segundo Arroyo (2006, p. 21):

As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas de juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

A função reparadora é elemento que possibilita a transformação da realidade social das pessoas. É preciso considerá-la diante de um tema profundamente complexo, amplo e desafiador: a reparação histórica do Direito à Educação negado. Somam-se a isso as lutas e os embates situados no tempo e na história, as intervenções sociais e políticas, os valores e as crenças de cada sujeito. Cury (2002) afirma que é necessário mais do que democratização, é necessário igualdade. Em se tratando de política de função reparadora, é fundamental garantir o direito à igualdade e o direito à diferença.

Garantir o direito à igualdade e o direito a diferença é ir além da universalização da Educação Básica pela ótica da carência: uma segunda oportunidade aos que não tiveram acesso, trata-se de reconhecer os tempos e percursos destes sujeitos do direito humano a educação. Compreender a educação como um direito humano e um direito em si, torna-se condição fundamental para a conquista, afirmação e exercício efetivo de outros direitos humanos (CURY, 2002).

Neste sentido, a função equalizadora trata da garantia de retorno ao universo escolar de segmentos específicos da sociedade como donas de casa, migrantes, trabalhadores urbanos (empregados ou desempregados), trabalhadores rurais, aposentados, moradores de rua, população LGBTQIA+⁸, profissionais do sexo, pessoas privadas de liberdade, enfim todos que nunca usufruíram do acesso à

⁸ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queers, Intersex, Assexuados e Mais outras diversas possibilidade de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existam.

educação, ou tiveram sua trajetória escolar interrompida por diversos motivos, como evasão, repetência ou outras circunstâncias desfavoráveis.

A função equalizadora traz a visibilidade dos sujeitos que compõe a EJA, reconhecendo que esses sujeitos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam, ocupam espaços de trabalho, lazer, cultura, moradia, lutam pela vida digna. Equalizar é inclusão social (ARROYO, 2005).

Observar a EJA como lugar de inclusão social é condição primeira para garantir o direito a essas pessoas a alfabetização, escolarização ampla, profissionalização, assistência social etc., que os integrem ao mundo social e produtivo dignamente, pois não é suficiente apenas reconhecer que “o mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista” (BRASIL, 2009, p. 30).

A função qualificadora idealiza-se como a própria essência da EJA, na perspectiva da educação permanente. Dentro deste caráter ampliado, o Direito à Educação é compreendido ao longo da vida atendendo as especificidades de seus sujeitos de direito.

A educação de adultos não deve ser pensada como um processo de recuperação de algo que tenha sido perdido ou não aprendido no momento adequado. Tampouco deve seguir os mesmos critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes. O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança e não aprendeu. Ele busca a escola para aprender habilidades necessárias para ele no momento atual (BRITTO, 2003, p. 24).

Mais do que um direito, a função qualificadora da EJA destaca a educação como exercício de cidadania e participação na sociedade, incluindo a qualificação profissional, ou seja, traz o trabalho como formação humana. Para isso, faz-se necessário romper com a lógica do capital, o que “[...] equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). A função qualificadora vista por esta ótica busca romper com tradição hegemônica de trabalho.

Evoca o corolário do artigo 23 da Declaração dos Direitos Humanos, que diz que “todos os seres humanos têm direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a

condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948, p. 2).

A função qualificadora vai além da lógica utilitarista da relação educação e trabalho, reduzido na ação de treinamento rápido e emprego, servindo a uma lógica de mercado que não se materializa no contexto da produção econômica vivida em tempos atuais. Discordamos aqui desta lógica e acreditamos que a função qualificadora deve tratar a relação educação e trabalho como direito humano, de forma não aligeirada e nem compensatória. Valdés *et al.* (2014, p. 65) corroboram com esta compreensão ao propor uma ruptura com este pensamento conservador, trazendo ao debate a concepção de educação integral como forma de transpor o utilitarismo da educação, referindo-se à

[...] escolarização básica e à formação profissional de maneira indissociável, ou seja, considerando no processo educativo a importância dos conhecimentos que a humanidade produziu e sistematizou em diferentes áreas, bem como, o aprendizado com eficiência de uma ou mais funções laborais para o exercício da profissão, como direito de todos os homens e mulheres trabalhadores [...] como direito do trabalhador de acesso ao conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, seja ele de natureza científica, cultural, estética, tecnológica ou política [...].

Para propor uma práxis pedagógica na EJA de acordo com tal proposição e em consonância com suas funções reparadoras, contidas no Parecer CNE/CEB 11/2000, é preciso considerar a negação histórica do Direito à Educação e sua representação como uma dívida social àqueles que não tiveram acesso à escolarização e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, bem como considerar que, por força da idade e dos tempos vividos, estes sujeitos tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas deste país.

Observando este progresso no trabalho com a EJA, é importante que mudemos a concepção daqueles que ainda não superaram o analfabetismo; que a ausência de escolarização não pode justificar uma visão marginalizada do analfabeto, pois este em sociedade não está alheio das práticas sociais de leitura e escrita e do mundo do trabalho. Aprender a ler o mundo, a conhecê-lo por meio das vivências, através de intercâmbios culturais com pessoas alfabetizadas, é inerente a qualquer ser humano que esteja em contato, de alguma forma, com as práticas sociais de leitura e escrita cotidianamente. Em outras palavras

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p. 24).

Apesar disso, mesmo considerando a participação do iletrado na sociedade letrada, o Parecer, acima citado, argumenta que o fato de o analfabeto não estar em iguais condições no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, na qual a escrita é privilegiada, é uma problemática a ser enfrentada. Sendo assim, o não acesso a patamares mais elevados de letramento torna-se danoso para a conquista de uma cidadania plena (BRASIL, 2000b).

Neste ponto, o Parecer reconhece que as raízes do analfabetismo no Brasil são de ordem histórico-social, e aponta que a elite dirigente do país sempre atribuiu um papel subalterno à “[...] educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais [...]” (BRASIL, 2000b, p. 33). Hoje, os descendentes desses grupos sofrem as consequências dessa realidade histórica. Cumpre, então, ao Estado, através da EJA fazer a reparação dessa realidade, recuperando o princípio da igualdade para todos. A ideia é que a EJA garantiria “[...] uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000b, p. 38).

Nota-se como essa modalidade reflete a construção da história brasileira, fruto de uma sociedade elitista, autoritária e centralizadora do poder. Poder este redistribuído dentro de um determinado grupo social economicamente privilegiado, tendo acesso aos diversos conhecimentos, portanto, aos bens culturais conduzindo assim, ideologicamente os destinos do Brasil.

Como consequência desse estado de situação, tem um contingente expressivo de marginalizados, expropriados, excluídos dos processos de participação nas tomadas de decisões, sejam estas políticas, educacionais, econômicas, cujo direito de ser cidadão lhes foram negados, devido sua posição na sociedade.

Reverter esse contexto é necessário, pois é devido a esse processo de exclusão ao qual foram submetidos homens e mulheres, sejam negros, índios ou outros segmentos pertencentes às minorias étnicas desde o início da colonização, que ao longo desse desenvolvimento histórico foi se constituindo numa imensa dívida social.

Neste texto foi trilhado até aqui o sentido da reparação dessa dívida social. Agora, para compreender a EJA, faz-se necessário tratar suas especificidades e suas características diferenciadas das demais modalidades de ensino, variando de acordo com o contexto na qual ela se insere.

1.2 Princípios da EJA

Considerar as especificidades da EJA é explicitar a garantia do Direito à Educação para todos, independentemente de classe, raça, gênero, idade entre outros, balizado no modelo democrático de sociedade, tendo o Estado como garantidor insubstituível desse direito.

Abordar os princípios da EJA faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural, pois significa trazer as especificidades, identidades e o tempo de seus sujeitos, que ingressam ao processo de escolarização dentro de um determinado tempo de vida, com especificidades próprias e que chegam à escola com inúmeras experiências, conceitos e valores que retratam seus anseios, desafios e expectativas quanto ao seu processo de formação.

Para entender os significados políticos coletivos de volta à escola será necessário entender os significados políticos da condição de segregados pela escola sem diploma escolar e, logo, sem direito ao trabalho, a uma vida justa. A tradicional segregação sofrida na escola tem condicionado seu direito ao trabalho e a uma vida digna e justa. Questões que esses jovens-adultos trabalhadores, negados no direito ao trabalho e ao viver justo levam ao repensar ético-político da pedagogia e da cultura escolar para superar essas antiéticas segregações que nosso sistema escolar teima em manter. Também para que não se repitam na nova tentativa de um percurso escolar não reprovador. Esses jovens-adultos chegam de vivências de percursos escolares de segregação desumanizadores (ARROYO, 2017, p. 7).

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2013), com o objetivo de garantir um modelo pedagógico diferenciado que atenda às especificidades dessa modalidade de ensino, referentes às diferentes faixas etárias,

a perfis e situações de vida dos educandos, estabelece como princípios da EJA a equidade, a diferença e a proporcionalidade.

O princípio da equidade diz respeito à distribuição específica dos componentes curriculares da EJA nos diferentes níveis de ensino (Etapa I – 1º segmento, Etapa II – 2º segmento e Ensino Médio) a fim de propiciar um patamar igualitário de formação. Tal distribuição dos componentes curriculares é realizada por meio da oferta das mesmas disciplinas curriculares da Educação Básica, garantindo, dessa forma, que os educandos da EJA tenham acesso aos mesmos conhecimentos que os demais estudantes, restabelecendo a igualdade de direitos e de oportunidades face ao Direito à Educação (BRASIL, 2013).

O princípio da diferença pressupõe a identificação e o reconhecimento da alteridade própria dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, proporcionando a valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. Isso significa, na prática, que os conhecimentos científicos podem e devem ser ensinados considerando-se as diferentes formas de aprender dos diferentes educandos, por meio de diferentes metodologias, que, por sua vez, deverão estar adequadas às diferentes faixas etárias dos jovens, adultos e idosos.

O princípio da proporcionalidade está relacionado à disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares diante das necessidades próprias da EJA. Pressupõe o desenvolvimento de espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos educandos identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. Assim, para a garantia do princípio da proporcionalidade na oferta dos componentes curriculares, a flexibilização do currículo da EJA deve assegurar o cumprimento mínimo da carga horária estabelecida para a duração dos cursos e, ao mesmo tempo, possibilitar que os educandos possam conciliar os estudos com a dinâmica própria de suas vidas, com o mundo do trabalho e com as responsabilidades familiares, com cuidado e atenção especiais aos tempos e aos espaços em que a escolarização se dará (BRASIL, 2013).

Além disso, é preciso reconhecer como princípio educativo que o ponto de partida para o trabalho pedagógico na EJA são os saberes dos educandos e educandas, o que trazem de sua vivência. Essa é a grande diferença em relação ao trabalho pedagógico com uma criança, o desnivelamento no acervo cultural que cada um possui. São as experiências e os conhecimentos construídos e mediados

pelos sujeitos que os amparam em suas participações nos espaços sociais, como a escola, por exemplo (BRASIL, 2013).

A partir desse reconhecimento, educadores e educadoras da EJA identificam-se, também, como sujeitos da EJA, pois se encontram envoltos no processo de ensino e aprendizagem, na troca de experiências e saberes. Cuidar destes princípios é atentar-se às especificidades da classe trabalhadora.

O documento esboça as diversidades da população jovem e adulta, reconhecendo a limitação do exercício de cidadania desse coletivo social. Diante disso, prevê o papel do Estado na execução das políticas públicas de EJA como uma dívida social e histórica. Elucida a importância em efetivar as políticas de EJA em condição intersetorial. Trata das funções da modalidade em caráter de reparação, no compromisso político de equalização e no respeito às especificidades dos sujeitos, por ofertas qualificadoras, organizadas em diferentes formatos, com currículos de significância social, em atendimentos dinâmicos e flexíveis (SILVA; FERNANDES; VELIS, 2021, p. 106).

Diante do exposto, podemos concluir que a aplicação de tais princípios é fundamental para que a oferta da EJA atenda às necessidades dos jovens, adultos e idosos, por meio de um ensino de qualidade social que possibilite a conscientização e emancipação da classe trabalhadora.

1.3 Um breve histórico da EJA no Brasil

De acordo com Paiva (2015), as atividades para jovens, adultos e idosos da educação no Brasil inicia-se com a chegada dos jesuítas, em 1549, encarregados de catequizar povos indígenas e difundir padrões da civilização europeia. Mesmo com a Reforma Pombalina, a estrutura de poder na colônia permaneceu após a saída forçada dos Jesuítas em 1759. No período imperial, marcado para atender as demandas da aristocracia imperial, a educação dos adultos “desfavorecidos”, não era sentida como uma necessidade social e econômica.

Segundo Paiva (2015, p. 83):

[...] até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo, “o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor”. Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso)

e quando se torna preciso justificar a medida da seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência.

A educação no período do Império, favorecia a aristocracia e marginalizava a maior parte da população. O Brasil era um país de economia agrária de monocultura, sedimentada em grandes propriedades rurais e apoiada ainda no trabalho escravo. Até no debate do direito ao voto, os analfabetos eram excluídos.

Pode-se perceber, nos discursos que defendiam a exclusão dos analfabetos do direito de voto em ambos os projetos, que a condição de analfabetismo muda de sentido, passando a significar ignorância, cegueira moral, e material, dependência e, por tudo isso, incapacidade eleitoral. O analfabetismo ganha também a conotação de marginalidade e periculosidade. O discurso insistente de que faltava ao analfabeto o discernimento e a capacitação necessária para a identificação do bem comum e a escolha de representantes subsidiou poderosamente a Câmara e o Senado na construção e legitimação da incapacidade eleitoral do analfabeto (FERRARO, 2012, p. 247).

O mesmo desinteresse ocorre nos primórdios da República que mantém restrições ao voto do analfabeto, com fortes apontamentos do grupo de liberais, conscientes do papel da educação na vida social e econômica no país (PAIVA, 2015).

Em 1925, por meio da Reforma João Alves, surgiu o ensino noturno para jovens e adultos, com o intuito de atender aos interesses da classe dominante que iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral, uma vez que analfabetos eram impedidos de votar (ROMANELLI, 2009).

A Educação para Jovens, Adultos e Idosos na ideia como conhecemos vem se consolidando ao longo da história da educação no Brasil, como fruto da luta de classes pelo Direito à Educação, marcada por movimentos populares de educação e campanhas de alfabetização.

Na década de 1920, marcado pelo otimismo pedagógico e realismo em educação, o ideário do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova defendia a democratização do acesso à educação e a montagem de um sistema de âmbito nacional que garantisse aos cidadãos o direito à escola pública, laica, obrigatória e gratuita (PAIVA, 2015).

Essas preocupações são consubstanciadas em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional. Fato que reverbera em 1934 com a

Constituição Federal que instituiu no Brasil a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos, com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo no país, que nessa época alcançava 69,9%, tomando por base a população de 15 anos ou mais.

Importante salientar que na década de 1930, com o fim da velha república, a história da EJA desponta no cenário econômico, social e político, no qual, a relação educação e trabalho se engendraram, há um interesse do Governo em alfabetizar as camadas baixas como forma de qualificá-las para o trabalho. Paiva (2015, p. 122) destaca:

A Revolução de 30 ocorreu em meio a grande fermentação de ideias e seu programa era da Aliança Liberal: eleições, nova constituição, busca de soluções racionais para a “questão social” cuja existência passava a ser reconhecida. No plano educacional, difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação de mão de obra qualificada para a indústria e o comércio.

Até 1940, esse índice foi reduzido em 13,7%. Nesse mesmo ano, a EJA foi tema de política educacional, sendo referendada pela dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), destinado, especificamente, ao ensino da população adulta analfabeta (PAIVA, 2015).

Na década de 1960, a alfabetização de adultos viveu grande efervescência em ações conjugadas pela Educação Popular. Moacyr de Góes, secretário de educação à época, nos relata a experiência educacional ocorrida de fevereiro de 1961 a abril 1964 “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, ocorrida em Natal (RN). O próprio nome da ação expressa seu caráter popular “[...] quando enfatiza que de pé no chão também se aprende a ler, isto é, não aprende a ler somente os que tem dinheiro para comprar sapatos, mas também os oprimidos pela pobreza” (GÓES, 1980, p. 29).

Nesta década, criou-se uma nova perspectiva na educação brasileira, fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, um professor que, pelo seu trabalho de 15 anos como diretor do serviço de extensão cultural na Universidade do Recife, acumulou experiências no campo da educação de adultos.

Freire com suas reflexões sobre educação trouxe ao processo de alfabetização à discussão dos problemas/adversidades vivenciados pelos

educandos. Em 1963 ele em conjunto com uma equipe de estudantes, realizaram uma ação educativa de alfabetização de adultos em 40 horas em Angicos (RN). Angicos não é apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil; é um marco em favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista (GADOTTI, 2013).

Na concepção do professor Paulo Freire, a escola instiga o educando a “ler o mundo”, pois somente sabendo a realidade do mundo e da cultura em que o educando vive, é possível ensinar, aprender e transformar. Ele propôs uma visão democrática e igualitária de educação, integrada aos saberes populares construídos nas relações cotidianas de vida e de trabalho da sociedade (FREIRE, 1989).

Neste sentido, o processo de alfabetização revela seu caráter político voltado para a formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade sociocultural em que estão inseridos, tendo como princípio básico a participação dos educandos. Brandão (2001, p. 32) ressalta que se trata de uma “concepção e de uma prática pedagógica que vincula a aprendizagem e o exercício da leitura da palavra à leitura do mundo, sem a dicotomia entre a leitura do texto e do contexto, visando pronunciar o mundo e desvelar a realidade”.

O professor Beisiegel salienta este processo de desvelar a realidade pela pesquisa do modo de vida e do universo vocabular dos educandos:

[...] em seu método, o educador inegavelmente conseguiu eliminar aquele caráter de ‘superposição’ do ensino à realidade vivida pelos educandos. O embasamento dos trabalhos na pesquisa dos modos de vida e do ‘universo vocabular’ das localidades, os critérios de seleção das ‘palavras geradoras’ e a orientação do desenvolvimento das atividades, sempre apoiadas naquilo que os participantes podiam afirmar a propósito ‘do que estavam vendo’ na figura projetada, garantiam o relacionamento entre tudo o que ocorria no interior dos ‘círculos de cultura’ e as vivências dos educandos. O método eliminava a rígida separação antes observada na educação de adultos entre a educação escolar e a vida real (BEISIEGEL, 2010, p. 64).

Sendo assim, no processo de alfabetização, o desvelar a realidade é “reconstrução crítica do mundo” (FREIRE, 2005, p. 10), entendido como pilar para a construção do conhecimento, através do respeito aos saberes dos educandos e da diversidade cultural na qual estão inseridos.

A alfabetização não é um jogo de palavras, é consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer sua palavra. Alfabetização é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer sua

palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora (FREIRE, 2005, p. 21).

Na década de 1960, os movimentos populares realizaram ações educativas engendradas nos saberes das classes populares, tornando-se uma alternativa ao processo dominante de educação oferecida pelas elites. Esses elementos somados ao contexto de crise econômica e política do período propiciaram o início de uma postura ativa das camadas populares, na exigência de seus direitos e na transformação de sua realidade social (TEIXEIRA, 2012).

A alfabetização de adultos experienciou esse contexto de efervescência dos movimentos que valorizavam a cultura popular como instrumento para estimular e mobilizar a população não alfabetizada a se organizar e procurar a sua devida escolarização. O grande diferencial deste período é a mobilização popular e a conscientização que os movimentos de alfabetização vão adquirindo de que o adulto analfabeto não é causa da miséria brasileira e sim consequência desta (RODRIGUES; MACHADO, 2014).

Dentre as experiências de educação popular daquele período, destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, patrocinado pelo Governo Federal e pela Conferência dos Bispos do Brasil; Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE); 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular; Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), que incorporava as campanhas pré-existentes; Movimento de Cultura Popular (MCP); e a Cruzada da Ação Básica Cristã – Cruzada ABC (PAIVA, 2015).

Em janeiro de 1964, o Governo de João Goulart deu início à execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), como política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire. O PNA representava não só um salto qualitativo em relação às campanhas de alfabetização anteriores, mas um momento do processo de construção de um novo projeto de poder e de desenvolvimento nacional (GADOTTI, 2013).

O presidente João Goulart viu, na experiência de Angicos, a possibilidade de tirar milhões de brasileiros da miséria e incluí-los na cidadania. Em junho de 1963 Paulo de Tarso Santos, assume o Ministério da Educação. Darcy Ribeiro, seu antecessor, recomenda chamar a Brasília Paulo Freire para conceber um programa nacional de alfabetização baseado no experimento de Angicos. Em 16 de julho, a Portaria Ministerial 195 instituiu, junto ao Gabinete do Ministro da Educação, a Comissão de Cultura Popular “com o objetivo de implantar, em âmbito nacional, novos sistemas educacionais de

cunho eminentemente popular, de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação”. Paulo Freire é nomeado presidente desta Comissão. Sua primeira tarefa foi fazer um levantamento nacional do número de analfabetos para subsidiar o futuro Programa Nacional de Alfabetização (GADOTTI, 2013, p. 54).

Em 31 de março de 1964 ocorreu um rompimento com a ordem democrática no país. A ditadura militar, que entrou em vigor no Brasil em 1964 e durou até 1985, foi um período marcado por momentos de extremo autoritarismo, violência, repressão e por diversos outros meios de manter o regime. Mas a repressão se abateu impiedosamente sobre as iniciativas dos movimentos populares de educação, minando toda possibilidade da educação como instrumento de transformação. Consequentemente, o PNA foi abruptamente interrompido.

As ações para a superação do analfabetismo foram duramente combatidas pela instauração da ditadura militar, pois na visão destes, a alfabetização não deveria ter relação com a política, pois representava uma ameaça ao status quo e que, não poderia sobreviver à nova ordem (TEIXEIRA, 2012).

Paiva (2015) aponta que a alfabetização e educação de pessoas adultas, impulsionadas a partir de iniciativas de educação e cultura popular promovidas no início da década de 60, foram vistas como um perigo para a estabilidade do regime. Isso porque os militares acreditavam que tais programas poderiam contribuir para diminuir o controle político por parte dos tradicionais detentores do poder e provocar uma reação popular contrária.

Sendo assim, com o Governo Militar em 1964, a educação passou a ser concebida sob a égide do controle e os movimentos e programas de Educação e Cultura Populares foram reprimidos, e seus dirigentes perseguidos, seus direitos caçados e seus ideais censurados.

Mas, a resistência à ditadura não imobilizou as ações dos movimentos populares. A Educação Popular se fortaleceu nos espaços menos perseguidos pelo regime ditatorial, como os intermediados pela Igreja, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), grupos pastorais, sindicatos e por Organizações Não-Governamentais que surgiram no período e se engajaram em lutas estruturais do país e reivindicaram mudanças e, na abertura política, marcaram suas mobilizações pelo direito à moradia, saúde, trabalho e educação.

Percebe-se que a resistência destes movimentos e o enfraquecimento da ditadura militar coincide com a ascensão de diversos movimentos sociais em nosso

país, tendo como exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens - MAB, o Movimento de Mulheres Camponesas – MMC e o Movimento de Oposição Sindical, Central Única dos Trabalhadores – CUT, todos esses essenciais na luta pela retomada da democracia no Brasil. A crescente resistência e mobilização social na década de 1980 repercutiu na grande adesão e participação popular que ocorreu em torno do processo constituinte que deu origem à Constituição de 1988.

Ainda no Governo Militar, este implementou o Mobral, como um programa de alfabetização de adolescentes e adultos para substituir o PNA, sob o respaldo da Lei n.º 5.379/67. Seu material didático e sua ação pedagógica foi pautada na educação bancária. Segundo Paiva (2015, p. 337), “o MOBRAL foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime militar.”

A estratégia era aproximar o povo do regime, como na música de “Você também é responsável”⁹ de Dom e Ravel, que conclamava a população a fazer a sua parte nas ações do Mobral: “Então me ensine a escrever/ eu tenho a minha mão domável/ eu sinto a sede do saber/ eu venho de campos, tão ricos tão lindos/ cantando e chamando, são todos bem-vindos/ a nação merece maior dimensão/ marchemos pra luta, de lápis na mão...”. O objetivo era recrutar a população a aderir ao movimento, demonstrando que ele era algo maior. Dessa maneira, cabia a todos o dever de acabar com o analfabetismo do país, afinal, “O povo vive em ordem. O povo ajuda o país. Todos devem ajudar.”¹⁰ Essa era uma peculiaridade do projeto, o caráter ufanista nacionalista.

Nos anos 1960 e 1970, as taxas de analfabetismo chegavam a mais de 40% da população, de acordo com dados do MEC. Nesse cenário, o maior contingente de analfabetos encontrava-se nas regiões Norte e Nordeste do país, e uma das funções da ação do Mobral foi adaptar o migrante rural aos mercados de trabalho e consumos urbanos (GALVÃO, DI PIERRO, 2007). Sendo assim, a visão sobre o analfabeto e o analfabetismo traduzia um projeto político, econômico e social formulado pelo regime militar e sustentado pelas elites conservadoras, tornando a cidadania dos jovens e adultos trabalhadores subordinada a esses aspectos. O

⁹ Música: Você também é responsável, gravada no LP “Terra boa”, lançado pela gravadora RCA Victor em 1971 pela dupla Dom e Ravel, lançado em meio à onda ufanista brasileira no governo Médici.

¹⁰ Texto informado no livro “Quem Lê” distribuído pelo Mobral.

analfabetismo, sob a ótica da classe dominante, estava na origem de todos os grandes problemas sociais no Brasil.

Ressalta-se também que com a Lei n.º 5.692/1971, a supletividade passa a ser compreendida como proposta de educação para adultos, assim como os exames de certificação, conhecidos como “exames de madureza” (RODRIGUES; MACHADO, 2014, p. 343).

Com a instauração do Mobral, foram criados subprogramas: o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) tinha a meta de eliminar o analfabetismo das pessoas adultas, no prazo de dez anos; o Programa de Educação Integrada (PEI) foi implantado para dar continuidade da escolarização nas quatro primeiras séries do atual Ensino Fundamental. O caráter destes subprogramas “[...] expressa uma organização baseada numa concepção funcionalista e ideológica de educação, com mensagens subliminares. Tudo indica que servia para estabelecer memórias consensuais, úteis ao seu propósito: o controle do metabolismo social” (COSTA; MAGALHÃES, 2020, p.11).

O Mobral propunha uma alfabetização funcional, sem apelos à criticidade dos sujeitos envolvidos. Trazia, principalmente, a ideia do analfabetismo como responsabilidade individual dos sujeitos e um problema de causa isolada, refletindo um fundo de preconceito com os analfabetos e do utilitarismo educacional, pois seu intuito maior era alfabetizar o analfabeto para contribuir no desenvolvimento socioeconômico e para atender aos interesses da classe dominante e do Governo. Fávero (2004) mostra que, embora o Mobral tenha trabalhado com grandes números, tendo inserção em quase todos os Municípios brasileiros, em dez anos de atuação não conseguiu grandes resultados, reduzindo apenas 7% da taxa de analfabetismo.

Em 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar (RODRIGUES; MACHADO, 2014). No ano seguinte, foi criada uma comissão especial para formular as diretrizes político pedagógicas, tendo como objetivos: articular o sistema de ensino supletivo, a política nacional de EJA e ensino de 1º grau, e promover a formação e o aperfeiçoamento de educadores, produção de material didático e a avaliação das atividades. Como sua concepção era de descentralização, permitiu ações de fomento e apoio técnico dos Municípios, dos Estados e da sociedade civil organizada. No entanto, os 21 anos de regime ditatorial, minimizaram a problemática do analfabetismo.

Já no que concerne às ações da sociedade política, no contexto dos 21 anos de Ditadura Militar, pode-se afirmar que a EJA do século XXI é herdeira desta mentalidade, consolidada a partir das experiências do Mobral e do Ensino Supletivo. Prevalece ainda uma proposta de aligeiramento das classes de alfabetização à formação geral, pela redução de tempos e conhecimentos produzidos em programas de alfabetização sem continuidade da EJA: cursos que mantêm as características de suplência e uma concepção de formação profissional para jovens e adultos trabalhadores como “reciclagem” e “treinamento”. Embora possam ser identificadas tentativas de alteração destas concepções, mesmo nas ações implementadas no âmbito do governo federal, em experiências estaduais e municipais, pode-se afirmar que ainda não se constituiu uma outra hegemonia que suplantasse as marcas do contexto da Ditadura Militar (RODRIGUES; MACHADO, 2014, p. 345).

Com a reabertura democrática, o fomento dos movimentos populares traz modificações nas ações voltadas para o público jovem e adulto, fundamentando-se na conquista do direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Art. 208 da Constituição Federal de 1988 (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Estabeleceu-se, assim, o prazo de dez anos para a superação do analfabetismo, pelas Disposições Transitórias da Constituição. Nesse contexto, os Governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços não só para isto, mas também para a universalização do Ensino Fundamental.

A Fundação Educar foi extinta em 1990 e neste mesmo ano foi declarado, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o Ano Internacional da Alfabetização. Foi também em 1990 que aconteceu a Conferência Mundial para a Educação para Todos, sendo o Brasil signatário, concordando em somar esforços para que a universalização da Educação Básica fosse proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, assim como assumiu tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (UNESCO, 1990).

Logo após o fim da ditadura militar, a maior iniciativa de Educação Popular que surgiu, de maior destaque, foi o Mova, através da parceria entre administração pública municipal e movimentos sociais, inicialmente na cidade de São Paulo, com posteriores implementações em algumas cidades brasileiras, como Porto Alegre e cidades do ABC paulista.

Em 1989 Luiza Erundina assume o Governo na Prefeitura da Cidade de São Paulo e convida Paulo Freire, que retornara do exílio ao Brasil, em 1979, para assumir a frente da Secretaria de Educação do Município. Segundo Néspoli (2013),

quando Paulo Freire assumiu a pasta da Educação Municipal, havia uma enorme demanda por alfabetização e Educação Básica, pois, cerca de 1 milhão de pessoas eram analfabetas e 2,5 milhões de jovens e adultos com apenas quatro anos de estudo.

Freire retoma o diálogo democrático com os movimentos sociais da cidade, como uma maneira de estabelecer uma parceria entre movimentos sociais e o setor público (GADOTTI; TORRES, 1994). Assim o Mova São Paulo, estabelece entre os seus princípios a superação da visão de alfabetização apenas como aprendizagem da escrita, mas sim enquanto processo de formação cidadã, de caráter não-assistencialista, sendo, por isso mesmo, substituindo a noção de “Campanha”, (geralmente utilizada) por “Movimento”, porque a primeira remete a ações pontuais, utilitárias e assistencialistas, enquanto que a segunda retoma as bases das lutas sociais, por saúde, moradia, educação (escola pública democrática e laica).

Esta política educacional influenciou outros Municípios da Grande São Paulo, como Diadema, Santo André e São Bernardo do Campo, que assumiram o desafio da alfabetização de adultos, com o Mova ABC (RODRIGUES, 2016). O Mova trouxe em seu âmago, a educação popular e seu caráter dialógico, problematizador e propositivo, promovendo a formação de sujeitos críticos, esperançosos, solidários, protagonicos e autônomos. Essa marca impulsionou a luta pela participação democrática nas décadas de 80 e 90, e mesmo com inúmeras tentativas das forças conservadoras, permanece até os dias atuais como movimento social de alfabetização de adultos na cidade de São Paulo e como instrumento de mobilização social pelo direito a educação nos Municípios do ABC paulista.

Na história da República brasileira, no Governo Collor (1990/1992), houve uma descontinuidade nas políticas relacionadas à EJA, justamente no ano em que se comemoravam e propunham novas ações na alfabetização, fomentadas pela Conferência de Jomtien, com o intuito de pôr fim ao analfabetismo no país. De acordo com Alvarenga (2010), ao negar o Direito à EJA, o Governo Collor cumpriu o papel de legitimar um modelo econômico excludente, mantendo, desta forma, os trabalhadores da EJA marginalizados do Direito à Educação. O Governo intentou-se na criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), mas foi abandonado em meio à crise política que culminou no impeachment de Fernando Collor de Melo.

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções. Tendo mobilizado representações da sociedade civil e instâncias subnacionais de governo em sua elaboração, o PNAC prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Desacreditado como o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado no mandato-tampão exercido do vice-presidente Itamar Franco (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.121).

A partir de dezembro de 1996, com a promulgação da LDBEN 9.394/96, o jovem analfabeto passa a ser objeto de legislação, com uma seção com dois artigos destinados a jovens e adultos, inserindo-os, assim, pela primeira vez no âmbito legislativo, qualificando-os como pertencentes a uma categoria diferente, além de trazer a EJA para a escopo da educação. No entanto, ela pouco inovou, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 122):

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.

No ano de 1996, no Brasil, aconteceu o Seminário Nacional de EJA, que determinava a participação na Conferência em Hamburgo. Nesta conferência, foi apresentado o Programa Alfabetização Solidária (Alfasol). Os objetivos que norteavam o Programa Alfabetização Solidária resumiam-se em reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, tendo como foco os jovens de 12 a 18 anos, com caráter aligeirado e assistencialista, não articulado com a continuidade do processo educativo, da mesma forma que o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), criado pelo Ministério do Trabalho, em 1995.

O que se observa ao final dos anos 90 na ação do governo federal é uma pulverização de projetos de alfabetização e elevação de escolaridade em diversos ministérios, com a renúncia do Ministério da Educação em assumir responsabilidades pelo atendimento direto e exercer o papel de liderança, coordenação e indução dos governos subnacionais. Ao mesmo tempo, o Conselho da Comunidade Solidária assumiu a iniciativa de reproduzir velhos modelos ineficazes de campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos, implementando o Programa Alfabetização Solidária com recursos

de doação de empresas e indivíduos, ficando a responsabilidade pelo financiamento de um direito básico da cidadania ao sabor da filantropia ou da boa vontade da sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Observa-se que no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995/2002), o viés ideológico do neoliberalismo esteve presente na execução das ações para a EJA, visto que o *slogan* da campanha da alfabetização solidária era “adote um analfabeto” que estimulava doações de pessoas físicas para o sustento financeiro das atuações de alfabetização. “[...] Caracterizando “desresponsabilização” do Estado e o cunho “assistencialista”, na melhor expressão da lógica neoliberal” (LÁZARO; TELES, 2014, p. 30).

Mesmo diante de uma proposta educativa de caráter aligeirado e assistencialista, a força dos movimentos sociais se fez presente na EJA durante o Governo FHC, através da articulação entre movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e universidades públicas. Nesse sentido, foi criado, em 1998, o Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronera), sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O Programa propunha a oferta de cursos que iam desde a alfabetização até o Ensino Superior, constituindo-se, até os dias atuais, como “[...] um dos programas mais amplos de educação no campo [...]” (FÁVERO, 2011, p. 36).

Em 2003, no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010), é instituído o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), através do Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003, e posteriormente alterado pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que foi destinado a jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos, objetivando dar a eles a oportunidade de acesso ao Ensino Fundamental. É importante destacar que a alfabetização foi assumida como responsabilidade do Governo Federal e tornou-se parte de uma política maior de EJA (LAZARO; TELES, 2014).

Em 2003, o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea), que seria responsável pela eliminação do analfabetismo. Segundo Paiva; Machado; Ireland (2005), a insatisfação dos movimentos sociais e da sociedade civil em relação ao PBA foi despertada mesmo antes do seu lançamento, pois estava ligado à “Secretária Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea)”, sendo o termo “erradicação” já superado há anos na prática social da EJA.

Em 2004, a Seaa integra-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). No ano de 2011, a Secad passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A Secadi tornou-se responsável pelo Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Governo Lula.

Coincidindo com o início da Década para a Alfabetização, o governo deu novo impulso à alfabetização de jovens e adultos estabelecendo uma nova secretaria nacional. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade enfoca os grupos da população a quem historicamente o acesso foi negado. Houve um aumento de 25% do orçamento em 2005 – resultado de um novo interesse na qualidade dos programas de alfabetização que também conduziram a programas mais longos e a novas ferramentas de monitoramento e avaliação. Os estados e os municípios em particular aumentaram os níveis de investimento. Atualmente, há iniciativas para oferecer educação básica continuada em nível primário e secundário para quem participou do programa de alfabetização Brasil Alfabetizado, oferecido pelo governo em 2003-2008 (UNESCO, 2009, p. 44).

Para além da alfabetização, o Governo Federal propôs uma EJA atrelada à Educação Profissional, atendendo não só aos jovens, mas também aos alunos adultos. As ações governamentais propostas visavam um trabalho coletivo com o Ministério do Trabalho e Emprego, o Sistema “S”, as centrais sindicais e a iniciativa privada. Em substituição ao Fundef, o Governo Lula aprovou, em 2007, a Emenda Constitucional n.º 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Fundo passou a considerar (além do Ensino Fundamental) as modalidades Educação Infantil, Ensino Médio e a EJA no compute dos números de alunos da Educação Básica nos Estados e Municípios. Até a aprovação do Fundeb, estas modalidades de ensino não dispunham de financiamento próprio e passaram a receber o financiamento, oriundo do Fundo, com 10 anos de atraso em relação ao Fundef. Para Haddad (2007), a aprovação do Fundeb, com a inclusão das matrículas em EJA em sua matriz de financiamento, abriu novas possibilidades para esta modalidade de ensino.

Ainda no Governo Lula, tem-se a criação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de EJA, pela Secad, para a política nacional de EJA, em 2007. A agenda foi uma importante estratégia que visava reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada Estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, na construção de ações como busca

ativa dos sujeitos de direito da EJA e mobilização intersetorial. Esta ação foi impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A intenção era estabelecer uma agenda de compromissos em que cada Estado traçasse metas para a EJA (BRASIL, 2008a).

O PBA, implementado em 2003, no início do Governo Lula, que após a criação da Secad passou a ficar sob a responsabilidade desta secretaria, consistiu numa ação descentralizada na qual a União financiava e repassava recursos financeiros aos entes federados, para que estes pudessem realizar os cursos de alfabetização, com duração de até 8 meses (variando de 240 a 320 horas-aula). Para participar do programa e receber os recursos, os entes federados assinavam um termo de compromisso, onde apresentavam um plano plurianual de alfabetização, apontando suas metas e abrangência da atuação.

O PBA marcou a possibilidade de uma atenção específica às questões da superação do analfabetismo, como aponta Haddad (2005, p. 11):

As esperanças de uma política ampla que atendesse à população da EJA foram renovadas com a eleição do Partido dos Trabalhadores em 2003, quando, logo no princípio do governo Lula, a alfabetização de adultos foi colocada como uma prioridade nacional, junto com um programa de transferência de renda que visava atender as necessidades.

O PBA se apresentou com a proposta de superar o analfabetismo até 2017, buscando despertar nos alfabetizandos o desejo de continuar os estudos e aumentar a escolaridade. Apesar de dar prioridade para os Municípios com taxa de analfabetismo superior a 35% da população (considerando que 90% das cidades brasileiras que apresentam altos índices de analfabetismo encontram-se na Região Nordeste), o PBA abrangeu todo o território brasileiro.

Cabe ressaltar que o PBA propiciava apenas o ingresso no processo de alfabetização. Desta forma, os entes públicos precisavam encaminhar os egressos do programa para os cursos da EJA relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, o Governo Federal ampliou ações para a EJA, com cursos e programas para elevar a escolaridade da população brasileira.

Em 2005, o Governo Federal instituiu ações que buscaram integrar a EJA e a Educação Profissional, com dois programas: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) – Educação, Qualificação e Ação Comunitária - e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Esses programas se articulavam com demais ministérios, para além do MEC, integrando grandes ações¹¹ voltadas a imprimir os direitos sociais.

Em 2009, o Brasil sedia a VI Confintea. No documento preparatório para a participação brasileira na Conferência (BRASIL, 2009), utilizando como base a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) de 2006, é apresentado um importante diagnóstico da EJA no Brasil, revelando que, apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produziam grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente (BRASIL, 2009).

Na continuidade histórica, dentro de um contexto de matrículas em queda na EJA, inicia-se o Governo Dilma Rousseff (2011-2016), que deu prosseguimento às ações do Governo antecessor. Em 2012, o Governo Federal incorporou o Programa Brasil sem Miséria, lançado em junho de 2011, ao PBA, com o objetivo de reduzir as diferenças econômicas e sociais e garantir a continuidade e permanência dos alunos no Programa Brasil Alfabetizado com vistas ao crescimento de matrículas na EJA. Porém Fávero (2011) aponta que tais associações como estas não corroboraram com o que fora proposto, sendo a queda uma consequência da uma forma de competição entre os vários programas, reforçada pela oferta de bolsas e recursos, e ainda a diferença, no âmbito de Fundeb, do financiamento das matrículas de EJA em comparação ao ensino regular.

Os dados do Censo do IBGE de 2010 demonstravam que o Brasil, mesmo com a universalização do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, ainda mantinha um contingente populacional de mais de 15 milhões de analfabetos e 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Os números apontavam que a demanda pela alfabetização e escolarização na EJA era muito grande.

Os treze anos referentes aos Governos Lula e Dilma (2003-2016) realizaram uma política educacional que possibilitou maior visibilidade à EJA, ampliando o atendimento, financiando a materialização de ações, e implementando inúmeros programas. No entanto, como aponta Ventura (2011), apesar da multiplicidade de

¹¹ Dentre eles, podemos elencar o Bolsa Família, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

oferta de programas e das diferenciadas formas de acesso, a EJA não se constituiu, de forma efetiva, como política pública, de forma a garantir o pleno direito à educação.

1.4 O Plano Nacional de Educação e a alfabetização de adultos

O PNE, Lei n.º 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014) tem o propósito de direcionar e embasar as Políticas Públicas, estabelecendo diretrizes e metas que, em âmbito nacional, contribuem para a redução das desigualdades educacionais, ao enfrentamento das discrepâncias sociais e à qualificação do exercício da cidadania.

O Plano se pauta pela concepção da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado e da sociedade. Vincula os entes federativos às suas medidas, trazendo os dispositivos fundamentais, nas dimensões materiais e simbólicas, para reduzir as desigualdades sociais e educacionais. Esta intencionalidade fica expressa, principalmente, em três de suas diretrizes, sobretudo as que se propõem: a superação do analfabetismo; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Segundo a LDBEN 9394/96, o PNE deve ser elaborado pela União, com colaboração dos demais entes federativos (Estados, Municípios e Distrito Federal). A materialização do Plano está diretamente relacionada com o regime de colaboração entre sistemas e de cooperação federativa, tornando-se, assim, uma política de Estado. O Plano vigente, decênio 2014-2024, foi resultado de ampla participação e deliberação coletiva da sociedade brasileira, como a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010, representando um marco para as políticas educacionais nacionais.

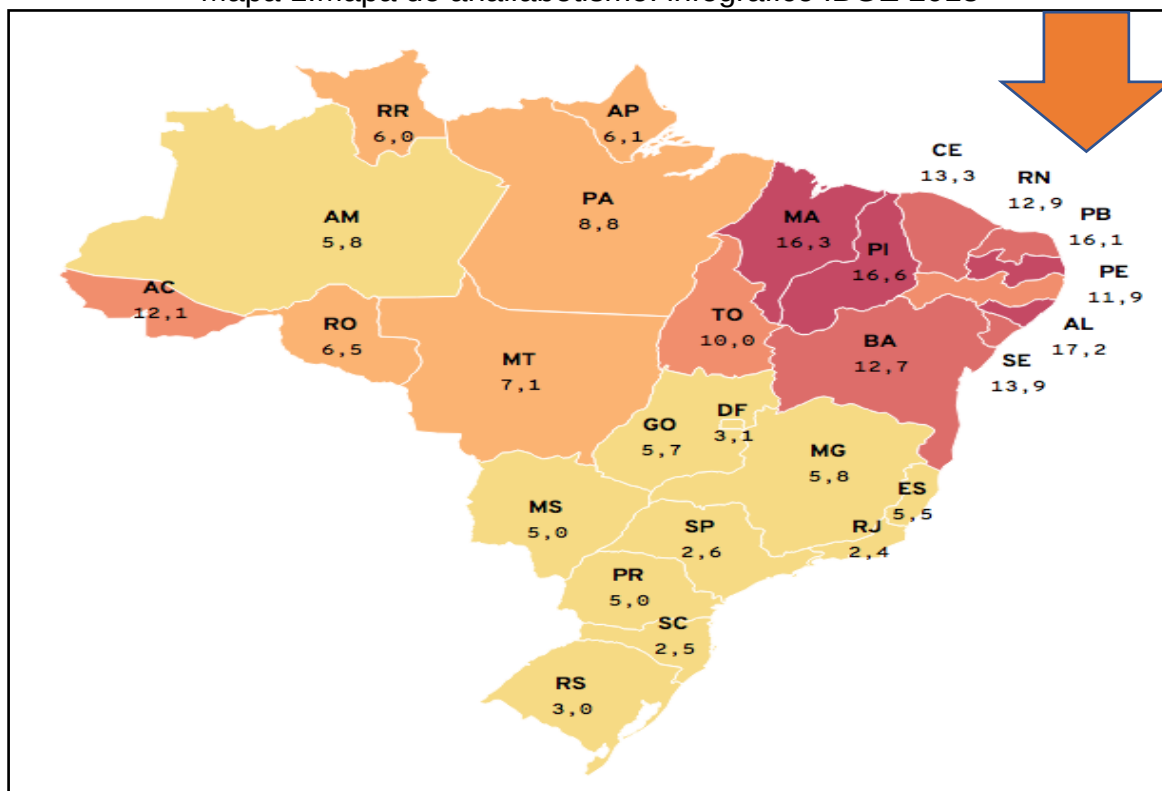
O resultado desse estimulante processo de mobilização e debate sobre a educação brasileira está consolidado neste Documento Final que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade. O Documento Final resultou de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação, que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil (BRASIL, 2010, p. 7).

O PNE, como outros instrumentos legais que já foram citados neste capítulo, forma a base normativa das políticas educacionais e são instrumentos que a sociedade dispõe para a exigibilidade da educação como direito público subjetivo, pois é dever do Estado oferecer aos sujeitos vinculados a este direito.

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a superação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (BRASIL, 2014, p. 7).

Tratar a alfabetização de adultos por meio PNE significa observar os desafios do acesso, permanência e sucesso dos sujeitos no processo educativo. A alfabetização de adultos é um processo amplo de participação democrática, possui conexões com o desenvolvimento socioeconômico e o exercício da cidadania, participação social desse público e inserção no mundo do trabalho.

Mapa 1: Mapa do analfabetismo: infográfico IBGE 2018



Fonte: Gazeta do Povo (2019).¹²

Qualquer proposta de Políticas Públicas para diminuição do analfabetismo necessita ponderar as diferenças regionais sob o risco de não funcionarem (FERRARO, 2009). O Brasil é um país de dimensões continentais e cada regionalidade precisa ser considerada conforme suas realidades particulares. O mapa exposto confirma a afirmação de que cada região apresenta uma necessidade exclusiva e que precisa ser respeitada antes de se propor a inserção de uma política:

A leitura do mapa mostra que as diferenças regionais neste índice são reflexos das desigualdades sociais presentes na estrutura da sociedade brasileira, que desde a colonização de cunho exploratório, da zona litorânea ao interior do país, historicamente, deixou a população da região nordeste em vulnerabilidade, com elevados índices de pobreza, apresentando os maiores índices de analfabetismo. No entanto, em todos os entes da federação os índices são consideráveis e retratam que a superação destes índices deve ser considerada como prioridade nacional. A superação do analfabetismo é condição fundamental neste processo, como explicita o documento da Conae:

Faz-se necessário garantir condições para superar o analfabetismo no País, com a colaboração dos entes federados. A alfabetização deve ser encarada como prioridade nacional, e para tanto devem ser asseguradas condições, especialmente financeiras, em prazo a ser estabelecido no próximo Plano Nacional de Educação. Além da alfabetização, é necessário garantir oferta e condições de continuidade de escolaridade no sistema público de ensino para jovens e adultos, e implementar políticas públicas que promovam a integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, entre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos (BRASIL, 2010, p. 70).

Quanto à alfabetização, é importante salientar que a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) compreende que a habilidade de ler, escrever e fazer contas constitui fundamento para o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais amplas, como o pensamento analítico, e é essencial para acessar domínios específicos do conhecimento. Mais do que isso, as habilidades proporcionadas pela alfabetização são relevantes em variados contextos

¹² Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/mapa-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em 17 jan. 2022.

de vida, desde a educação para o trabalho e educação financeira até às interações sociais (OCDE, 2016).

Este conceito, além de retratar que o analfabetismo acentua as desigualdades, subordina a educação à lógica do mercado e despreza a cidadania. Por isso, é importante salientar que a alfabetização representa o alicerce do processo de Educação, o portal pelo qual é necessário passar para poder continuar aprendendo, pois apenas “ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania” (FREIRE, 2001b, p.26).

A plenitude da cidadania se faz com Direitos. Neste sentido, no campo do Direito à Educação, as expressões das funções da EJA e a reparação da dívida histórica da educação nacional ficam notabilizadas como valor democrático de igualdade presentes nas diretrizes do PNE, reafirmando o Direito à Educação como condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida.

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p. 521).

Em relação à EJA, para que o Direito à Educação proposto pelas diretrizes, através da superação do analfabetismo, juntamente com a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, o PNE trata diretamente desta modalidade nas metas:

META 3 - universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento); [...]

META 8 - elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; [...]

META 9 - elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 10 - oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014 p. 53- 68).

Essas metas estão ligadas à efetivação do Direito à Educação e, para isto, estão interligadas e se articulam com as demais metas constantes no documento e abarcam conexões econômicas, políticas e sociais. “No que tange às metas diretamente ligadas à garantia do Direito à Educação aos jovens e adultos, importa destacar que é fundamental para o planejamento de Estados e Municípios tomá-las em acordo com as metas estruturantes” (MACHADO; ALVES, 2017, p. 6).

São metas estruturantes por se tratar de um desafio histórico para superar a realidade de milhões de jovens e adultos sem direito à escolarização garantida por Políticas Públicas efetivas.

Na efetivação deste direito, é importante observar os índices de analfabetismo, segundo o IBGE no censo demográfico de 2010 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad).

Tabela 1 – Índices de Analfabetismo no Brasil

Ano	Índice
2010	9.6
2011	8.6
2012	8.7
2013	8.5
2014	8.3
2015	8.0
2016	7.2
2017	7.0
2018	6.8
2019	6.6

Fonte: IBGE, elaborado pela autora.

Em relação aos índices, a Constituição é explícita nesse particular: quem não concluiu a Educação Básica, em qualquer idade, tem o direito de exigí-la e o poder público, a obrigação de ofertá-la. Neste sentido, a meta 9 do PNE é fundamental, pois, para superar os índices, o Estado precisa legitimar a política investindo, ofertando e garantindo o acesso e a permanência desses sujeitos. Se não existir este investimento, os índices mudarão muito pouco.

De acordo com o PNE 2014-2024, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais deveria atingir 93,5% em 2015, e a superação do analfabetismo deveria ocorrer até o final da vigência do plano. Porém, quando se observa a evolução desse indicador ao longo da última década, verifica-se que o ritmo de crescimento tem sido insuficiente para o alcance de meta tão ousada (BRASIL, 2017, p. 26).

Enfim, para ampliar o alcance desta meta, faz-se necessário caminhar na dimensão do Direito à Educação, incluindo a alfabetização e a continuidade. Para isso, o PNE prevê a integração de ações do poder público, com o objetivo de superar o analfabetismo, através da articulação de recursos humanos e financeiros por parte dos Governos e da sociedade. Neste sentido, a VI Confintea reiterou o papel fundamental da educação de adultos e frisou a constituição da aprendizagem ao longo da vida como marco conceitual e princípio organizador das diversas formas de educação, destacando a compreensão da natureza da educação para jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta (BRASIL, 2010).

No entanto, a alfabetização é, indiscutivelmente, de imensa importância, e a persistência do vasto desafio da alfabetização revela o quanto tem sido inadequada a adoção de medidas e iniciativas lançadas nos últimos anos. Diante da permanência de altas taxas de analfabetismo, devemos perguntar se o que tem sido feito – política e financeiramente – pelos governos e agências internacionais é suficiente (BRASIL, 2010, p. 21).

O desafio da superação aparece nas estatísticas, mas o valor da alfabetização é parte fundamental para o acesso ao Direito à Educação e não poder ser associada à escolaridade compensatória para pessoas que não conseguiram ir para a escola na idade que lhes era oportuna, pois isso é uma análise simplória do sentido da ação.

A Meta 9 ainda aponta para a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional, demonstrando a urgência de garantir o direito de aprender a ler e escrever. O analfabetismo funcional, se não equacionado, contribui para o aumento das desigualdades sociais brasileiras.

A educação de Jovens e Adultos vem contribuir para igualdade social numa sociedade onde o código escrito ocupa lugar privilegiado, onde a leitura e a escrita são bens relevantes e o não acesso a eles, a esse nível de conhecimento impede o atingimento da cidadania plena; em reparar o direito à escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade do ser humano na sociedade (PICAWY; WANDSCHEER, 2006, p. 69).

O desafio proposto na Meta, segundo o Relatório da Semana de Ação Mundial (SAM), em 2019, destaca que ela ainda não foi cumprida. O relatório aponta os obstáculos como falta de ações voltadas para redução do analfabetismo

funcional, além o desmonte do PBA, a partir de 2016 e, por fim, destaca a falta de “[...] uma política estruturada de educação de jovens e adultos” (SAM, 2019, p. 23), que subsidie e atenda as especificidades e demandas desta modalidade.

O indicativo proposto não foi cumprido, pois na materialidade histórica do atual Governo Federal, que utiliza um modelo neoliberal de estrutura política econômica, os gastos em EJA passaram a ser considerados desperdícios e desnecessários. Sendo assim, o desafio da superação do analfabetismo devido ao desmonte das Políticas Públicas perpetua-se, trazendo consequências desastrosas para os sujeitos de direito da EJA.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), criado pelo Instituto Paulo Montenegro e a Ong Ação Educativa, contempla cinco grupos de alfabetismo no mundo do trabalho: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente.

Observando os dados do Inaf (abaixo), que traz a evolução das médias de proficiências de cada um dos cinco níveis no período de 2001 a 2018, é possível analisar que a escolarização é um fator preponderante para atingir bons níveis de alfabetismo e que para alcançarmos a Meta 9, muito deverá ser feito por parte dos Governos.

Tabela 2 - Evolução das médias de proficiências

	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
Analfabeto	33,3	33,5	34,0	33,8	34,7	31,3	29,3	35,1	31,5
Rudimentar	76,6	76,5	75,8	75,8	76,3	78,2	78,2	77,9	77,7
Elementar	106,8	106,6	106,5	106,8	108,0	108,3	108,1	107,6	108,1
Intermediário	127,9	127,6	127,6	127,9	128,7	127,3	126,8	126,8	127,2
Proficiente	148,7	148,7	148,7	148,6	148,9	147,3	146,5	146,0	147,0

Fonte: Inaf (2018).

Os dados apontam que a questão da alfabetização, disposta na Meta 9, precisam de ações concretas das instâncias governamentais do país, atentando cuidadosamente para a oferta da alfabetização e continuidade da escolarização.

Nesse cenário, a formulação e a divulgação do Inaf é uma contribuição decisiva para ampliar a compreensão dos usos da língua e da matemática, pontos basilares para o exercício pleno da cidadania. O Indicador colabora também para que a população, suas lideranças políticas e comunitárias, as instituições acadêmicas e os veículos de comunicação reafirmem o direito à educação como valor civilizatório (LAZARO; TELES, 2015, p. 324).

Neste sentido, outro item revelador a considerar no PNE, pois é um aspecto revelador sobre um dos dilemas educacionais, são as matrículas. Observando os dados do Censo Escolar – (Inep), destacam-se as matrículas da EJA no Ensino Fundamental – 2009 a 2019:

Tabela 3 – Matrículas da EJA no Ensino Fundamental

Ano	Anos iniciais	Anos finais
2009	1.035.610	2.055.286
2010	923.197	1.922.907
2011	935.084	1.722.697
2012	870.181	1.618.587
2013	832.754	1.551.438
2014	774.352	1.451.627
2015	736.763	1.378.454
2016	676.526	1.367.097
2017	778.272	1.382.896
2018	775.493	1.326.967
2019	755.929	1.297.879

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar, elaborado pela autora.

A tabela indica que há uma queda nas matrículas de EJA. Importante lembrar que o Censo de 2010 apontava que 9,6% da população com 15 anos ou mais no país era analfabeta e que 34,7% dos adultos tinham o Ensino Fundamental incompleto. No entanto, as matrículas não aumentam, isto demonstra que não há investimento público suficiente para a modalidade, com fechamento de salas e de oferta de atendimentos em horários flexíveis.

Uma ação importante, seria ofertar a EJA integrada à Educação Profissional, pois os dados do Censo Escolar (MEC/Inep), apontam que entre 2009 e 2019, o número de matrículas na EJA integrada à Educação Profissional mais do que dobrou, passando de 24,6 mil para 53,4 mil. Isto demonstra que trazer a modalidade aos aspectos relacionados ao mundo do trabalho desperta o interesse dos sujeitos jovens e adultos de permanecerem na modalidade.

Neste campo, observa-se o quanto a universalização do atendimento, prevista na Meta 3, precisa ser analisada a partir do recorte das especificidades da EJA. A queda das matrículas não é um fato isolado das condições econômicas do país. Adultos são sujeitos ativos na vida laboral. A universalização do acesso na EJA precisa considerar que estes sujeitos enfrentam problemas de renda, transporte, saúde, moradia, assistência social, entre outros.

Assim como a Meta 8, que se dispõe a elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do plano. Para atender a essa demanda, é fundamental que, além da oferta da Educação Básica, ocorra também a oferta da formação profissional, uma vez que estes sujeitos, na grande maioria, se encontram em situação precarizada de trabalho informal e à margem da sociedade.

As metas do PNE que se entrelaçam à EJA apontam para um projeto de sociedade igualitária e resgate de cidadania. A alfabetização é parte do direito à educação, além de propiciar o acesso a outros direitos. O Plano vislumbra a necessidade de Políticas Públicas de alfabetização abrangentes, apoiadas por recursos adequados.

2 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E A JUSTIÇA CURRICULAR: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

*Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas*

Yáyá Massemba
Joao Roberto Caribe Mendes / Capinan)

No capítulo anterior, explanou-se sobre o Direito à Educação da pessoa jovem e adulta, historicamente vinculado às conquistas dos movimentos populares e dos trabalhadores, garantido na constituição federal de 1988, estruturado pela LDBEN n.º 9394/96 e devidamente marcado enquanto política pública de reparação da dívida histórica no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, assegurando a equalização das disparidades educacionais. Ressaltou-se que essa é uma dívida social que o país ainda tem que resolver.

A intencionalidade deste capítulo é conceituar a alfabetização de adultos enquanto fator de transformação social e crescimento pessoal. Possibilitando aos sujeitos, que a ela têm direito, mais do que o acesso à escola, ao conhecimento sistematizado e elaborado, mas a oportunidade de resgate da dignidade humana por aprender a ler e escrever a língua falada em seu país e, assim, por meio da leitura e da escrita, “[...] mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (SOARES, 2007, p. 37), passando a ter uma participação ativa na sociedade, se posicionando enquanto sujeitos de direito, argumentando, formando opinião própria e tornando-se autores de sua própria história.

Para Bagno (2007) a língua é uma atividade social, ela é parte integrante, constitutiva da vida em sociedade, possui vários usos sociais e culturais, sendo expressão da identidade e da estratificação social. Aprender a ler e escrever essa língua é objeto de disputa, indica o reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos que acontecem por meio das interações sociais dos sujeitos, implica em acessar direitos e reconhecer-se como sujeitos de direito (ARROYO, 2017).

Importante ressaltar a alfabetização na especificidade da EJA, cuidando dos sujeitos que, pertencentes à classe trabalhadora, tem história de vida marcada pela exclusão e que muitas vezes, devido a uma visão ingênua de mundo, não percebem

que a situação de analfabetismo vivida é decorrente de um processo de exclusão social gerada por um sistema injusto. “Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo” (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p. 31).

Então é importante tratar a alfabetização de forma ampla, considerando-a como um direito humano, que contribui para a emancipação humana. E quando ajustada no currículo escolar, contribui para a construção de uma vida digna.

2.1 Alfabetização de adultos: um Direito Humano

Em sociedades grafocêntricas, a comunicação através da escrita está presente em inúmeras situações cotidianas: em letreiros, placas de ruas e de ônibus, anúncios de propaganda, em lojas, nas embalagens dos produtos, folhetos informativos, bulas de remédios, livros, jornais, televisão, cinema, revistas entre tantos outros. Participar da vida nestas sociedades impõe a interação com essas situações.

O domínio da leitura e da escrita tem estreita relação com a plena participação social, pois é por meio dela que o sujeito se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, compartilha a visão de mundo e reproduz conhecimento. Considerando que “o primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar” (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p.47), ter acesso aos saberes linguísticos tem vínculos com a democracia, pois potencializa o exercício da cidadania, contribuindo para o empoderamento dos sujeitos e melhorando a qualidade de suas vidas (UNESCO, 2009). Portanto, aprender a ler e escrever é um direito humano inalienável de todos.

Assim a alfabetização ocupa um papel basilar para romper com a exclusão social, promovendo equidade e Justiça Social. Ela é um direito humano e, como processo educativo, é um meio indispensável de acessar a outros direitos humanos.

Reconhecer a alfabetização como um direito humano é fundamental para a busca da reparação histórica do direito a educação, dos quais foram privados deste direito por força da exclusão social e histórica (ARROYO, 2006). O acesso à alfabetização, na perspectiva do direito humano, vai além da aprendizagem do

código escrito, seja por meio da educação formal ou informal. Não se resume aos aspectos cognitivos da ação educativa, mas sim à participação política na sociedade, ao reconhecimento que os que participam do processo educativo “podem utilizar a escrita e a leitura para defender e exercer seus direitos legais” (UNESCO, 2009, p.28)

Tratar a alfabetização de adultos como direito humano toca as questões da comunicação através da escrita, pois aprender a ler e escrever efetiva a participação das pessoas nas estruturas político-econômico, social e cultural de sua comunidade. Por isso está ligada a construção de sujeitos de direito e sujeitos de cultura, homens e mulheres que atuam em seu meio. “O educando adulto, é antes de tudo um membro atuante da sociedade ao qual cabe a produção social. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência” (PINTO, 2007, p. 82).

Etimologicamente, segundo Soares (2007), alfabetização significa levar à aquisição do alfabeto, ensinar a ler e a escrever. Por conseguinte, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código de escrita alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Os estudos Mortatti (2011, p. 43), apontam que o conceito de alfabetização atualmente vem se ampliando, passando a incorporar outros conhecimentos, como “[...] alfabetização matemática, alfabetização científica, alfabetização digital”. Isto demonstra o quanto a temática destaca que o domínio da linguagem é fator de desenvolvimento humano, ao longo da vida.

Nas reflexões sobre alfabetização, na perspectiva da educação popular, (BRANDÃO, 2014), o conhecimento pode ser experienciado nos diversos espaços da vida social, e se dá por meio da interação, da dialogicidade, proporcionando o letramento dos sujeitos. Soares (2006) aponta que a pessoa pode não saber ler e escrever, mas ser de certa forma, pela interação social, é um sujeito letrado.

Se vive em um mundo em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p. 24).

Assim as práticas sociais de leitura e escrita apontam para a importância da alfabetização na vida de homens e mulheres, refletindo sobre sua condição de cidadão e sua participação ativa na sociedade, reconhecendo a si próprio e os outros como sujeitos de direitos (ARROYO, 2017). Por isso alfabetização precisa ir além da simples decodificação dos rudimentos que arranjam a escrita.

No desafio de melhor compreender a alfabetização de adultos para além do processo de aprendizagem, quando se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizá-la como um código de comunicação com o seu meio, ganha centralidade fundamentá-la como um direito humano, pois é instrumento de sobrevivência num mundo marcado pela comunicação escrita.

A alfabetização nunca foi tão necessária para o desenvolvimento; é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje. Com o aumento das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimento, água e energia, a alfabetização é uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada. Conduz ao empoderamento, e o direito à educação inclui o direito à alfabetização – requisito fundamental (UNESCO, 2009, p. 9).

Pensar a alfabetização como requisito fundamental para vivência na contemporaneidade é observar que tarefas simples, tais como, como usar transporte coletivo, ir a um determinado endereço, fazer compras em um supermercado, usar uma conta bancária, entre outras, exigem leitura e interpretação, letramento e numeramento. Por isso alfabetizar adultos é imperativo no século XXI porque o mundo é um contexto a ser lido, compreendido e reescrito por homens e mulheres em suas vivências diárias, como destaca Freire (2005, p. 56) “para o homem, o mundo é o contexto de sua existência, e ele transforma, com sua ação, este contexto, fazendo dele um mundo da cultura e da história”.

Aprender a ler e escrever é mais do que decifrar códigos alfabéticos, é antes dar possibilidades para que os educandos da EJA percebam que também podem se expressar, criar e tomar decisões. É um direito humano que os permitem “[...] dizer sua palavra e o seu mundo” (FREIRE, 2001a, p. 27). A alfabetização é uma etapa fundamental para que os sujeitos possam construir maior autonomia para transitar no mundo da escrita e assim descobrir as mais variadas formas de conhecimentos e viver de forma consciente sua cidadania, participando criticamente na construção de sua sociedade.

A alfabetização é direito fundamental da pessoa humana, base para a participação cidadã com o propósito de contribuir para o crescimento sustentável, solidário, ético e produtivo da sociedade e de cada um de seus integrantes. “A alfabetização é o processo de aprendizagem que capacita os indivíduos a atingir metas pessoais, desenvolver seus conhecimentos e seu potencial, e participar plenamente na comunidade e na sociedade de forma mais ampla” (UNESCO, 2009, p. 18).

A participação plena na sociedade se relaciona com o processo de alfabetização, pois esta encontra-se inserida no contexto da práxis humana da qual Freire (2008) define como especificidade da espécie humana, porquanto é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, implicando assim a ação, reflexão e tomada de consciência do ser humano sobre o mundo. Assim, participar plenamente na comunidade e na sociedade também se traduz, em Freire (2003), como cidadania, que é resultado da assunção entre sujeitos, individuais e culturais, de relações horizontais, dialógicas e interativas, que, permeadas pela ética crítica, proporcionam a oportunidade de construção de aprendizados e a possibilidade de os sujeitos se construírem nesta relação.

Nessa perspectiva, de relações horizontais, éticas, dialógicas e interativas, a alfabetização compõe tempos de vida humana com inúmeras possibilidades, de “aprender, de concluir os níveis de escolaridade, de qualificar-se para o mundo do trabalho, de alfabetizar-se, de letrar-se, socializar-se, de construir-se identitariamente” (MOLL; VIVIAN, 2007, p. 48). Enfim, como instrumento de conscientização humana de si e “consciência intencionada ao mundo”, pois se trata de uma abordagem alfabetizadora que parte do contexto político e social como acentua Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 67).

O apontamento de Freire revela que o ensino da leitura e da escrita não pode ser transmissão de conteúdo apartado da realidade. Porque, de forma

específica, alfabetização é um direito humano e está entrelaçada com a compreensão de mundo, que é um pressuposto para a “libertação dos oprimidos” (FREIRE, 2005) e para a construção de uma sociedade mais democrática, mais igualitária e mais humana.

Importante destacar que:

[...] numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal (FREIRE, 2007 p. 12).

Assim sendo, o processo de alfabetização numa perspectiva crítica e libertadora, precisa romper com o domínio da comunicação alienante, que naturaliza posturas opressoras e antidialógicas, por uma ação dialógica reflexiva e problematizadora da realidade.

A construção desta sociedade mais democrática, igualitária e humana, segundo Freire (2005, p. 46), não virá por acaso, mas pela ação contra as causas da opressão e pela reflexão acerca dela por parte oprimidos e daqueles que com eles se solidarizam na luta pela recuperação de sua humanidade. Por isso, alfabetizar-se é um direito humano, pois é a evocação da “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”, pois é fundamentada na leitura de mundo mais próxima da realidade dos sujeitos coletivos de direitos.

Assim, a leitura e a escrita são concebidas como direito de homens e mulheres, sendo condições para a participação ativa do cidadão como sujeito na sociedade. É pela alfabetização que estes sujeitos se apropriam dos bens culturais de toda a sociedade, pois através deste processo se desenvolve a interação conhecimento/pessoa e pessoa/conhecimento, seja na leitura e escrita da palavra ou do mundo.

A alfabetização é um direito humano fundamental, pois os sujeitos, enquanto seres históricos, constroem os sentidos de suas leituras a partir de suas condições - também históricas. A EJA é um direito de indivíduos que trazem trajetórias escolares específicas e histórias de vida singulares. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 28).

Reconhecer a alfabetização como um direito humano implica em atender aos aspectos relativos à conscientização, participação e conhecimento, considerando que o acesso à educação implica também o acesso aos demais direitos sociais.

No contexto educativo, a conscientização revela a verdadeira realidade e não existe sem o ato de agir e refletir. Sendo assim ela deve ser voltada a fazer do homem um sujeito, criador de sua cultura e sua história e assim construtor de seu futuro. “O direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nos ideais de emancipação e libertação, dar aos setores populares horizontes de humanização, dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino” (ARROYO, 2005, p. 41).

Para Freire (2011), ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ler e escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. Esta experiência traduz a luta pela vida digna, rompe com a relação opressora ao pensar a realidade dentro do universo do educando, considerando sua linguagem e sua história. Assim posto, a alfabetização de adultos se revela como ato político criador de conhecimento, onde a leitura e a escrita são instrumentos para pensar e analisar a realidade desafiadora (FREIRE 2003).

Sendo assim, mais do que ler e escrever, homens e mulheres precisam escrever suas vidas, ler suas realidades e a partir desta leitura de mundo e no diálogo com o outro, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p.39), buscam na solidariedade e na curiosidade epistemológica, construir um conhecimento emancipador.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens, são os produtos desta realidade e se está, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2005, p. 57).

No sistema excludente, os opressores e a educação bancária negam aos oprimidos a reflexão da realidade e impedem que os sujeitos enxerguem a necessidade da construção humana de suas identidades:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”.

Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2005, p. 50).

É a alfabetização conscientizadora, em sua experiência dialógica, que torna visíveis as relações de poder e os conflitos sociais. Ela é potencializadora da construção de um conhecimento emancipador que reelabora a visão de mundo afirmando “os sujeitos coletivos de direitos”, de que é possível na ação educativa transformadora, conceber novas formas de relações sociais, referenciando, assim, o entendimento da alfabetização como um direito humano baseado em valores de liberdade, solidariedade e Justiça Social (ARROYO, 2017).

Deste modo a alfabetização é compreendida como um processo eminentemente político, pois os sujeitos passam a se posicionar no mundo de forma consciente, crítica e criativa.

Assumir a alfabetização de adultos como um direito humano em pleno século XXI é mandatório, pois são tempos de inovações e transformações nas estruturas produtivas e de consumo (CHAUÍ, 2011), são tempos de individualismo e meritocracia, onde os direitos humanos fundamentais estão sendo rifados em nome de uma política econômica neoliberalista, pautada pela racionalidade do mercado e no enxugamento do Estado, que privatiza os espaços públicos em cujos lugares fomentam a vida coletiva e direitos sociais. O modelo neoliberal dispensa a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais. No campo educacional transforma educação em mercadoria, pois “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado” (FREITAS, 2018, p.31).

A educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 104).

Nesta perspectiva a educação serve ao mercado, pois seu papel se reduz fundamentalmente a desenvolver habilidades que permitam ao trabalhador exercer sua função no mercado de trabalho com a competência que a produção exige. Reduzindo o direito humano à educação em direito de alguns em detrimento de muitos, configurando um cenário excludente de “[...] minorias ganhadoras e maioria perdedoras” (GENTILI, 2019, p. 113).

Assim urge recuperar a função humanizadora da educação, que se contraponha ao critério mercantil neoliberal, que rompa com a lógica colonizante, patriarcal e opressora, para assumir a educação como compromisso coletivo de uma sociedade mais democrática, pois “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (FREIRE, 2005, p.26) e com engajamento político de desvelamento da realidade, rejeitando e denunciando toda forma de opressão e dominação.

[...] fundamentada em mudanças radicais dos compromissos de cada um com o social. Isso implica uma atitude que se volta à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social. Além disso, uma compreensão mais robusta da pedagogia crítica e da educação crítica baseia-se cada vez mais na percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades. Temas que dizem respeito à política de redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e à política do reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade), portanto, precisam ser consideradas em conjunto [...] (FRASER, 1977 *apud* APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

Então, na perspectiva crítica e histórica do século XXI, é improtelável uma ação educativa que se posicione contra os processos ideológicos opressores, que tenha uma postura de denúncia das mazelas e injustiças, das estruturas sociais existentes. Assim a mera alfabetização (apenas aprender o código, ou para o indivíduo ser mais produtivo no trabalho), já não é aceitável. É preciso assegurar um projeto educativo que compreenda a afirmação dos direitos de cidadania, que proponha o anúncio engajado na transformação social, que amplie a participação democrática dos sujeitos nos espaços de decisões coletivas, imbricado no sentido da alfabetização como um direito humano (FREIRE 2003).

2.2 Alfabetização de adultos e a emancipação humana

Tratar a relação entre alfabetização e emancipação exige compreender as forças ideológicas e econômicas (APPLE, 2006, p. 35) presentes na sociedade, “[...] a relação entre educação e estrutura econômica, assim como, as conexões entre conhecimento e poder” que geram processos de dominação e opressão.

A relação entre alfabetização e emancipação está na compreensão da educação como ato político que busca interromper o poder dos grupos ideológicos dominantes. Por isso Freire afirma que educação “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2005, p. 30).

Como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 57).

A pedagogia dos homens em permanente libertação, contribui na luta pela emancipação, pela não opressão e pela transformação social, pois é desvelamento da realidade opressora. Assim pensar na alfabetização como fator de emancipação humana requer reconhecer que ela não se restringe à decodificação pura da linguagem escrita, mas amplia o conceito e a compreensão do mundo, “[...] para que as pessoas que vivem numa cultura que não conhece as letras não continuem roubadas de um direito – o de somar à ‘leitura’ que já fazem do mundo a leitura da palavra, que ainda não fazem” (FREIRE, *apud* BARRETO, 1998, p. 77).

Assim, a leitura de mundo (FREIRE, 1989), comprometida com a dignidade humana, colabora para a compreensão e conscientização dos diversos modos de exercício de poder que oprimem e reforçam a subalternidade de classes, pois “a consciência é gerada na prática social de que se participa” (FREIRE; MACEDO, 2011, p.28).

É de fundamental importância que a educação seja emancipadora, colaborando para que os sujeitos do processo de alfabetização se reconheçam como pessoas com potencial transformador na sociedade. Nesse sentido, a alfabetização e a conscientização coadunam em prol da emancipação humana (ADORNO, 1995), possibilitando que os sujeitos sejam autores de seus próprios discursos e avancem para além deles, rompendo com processos opressivos.

Segundo Freire e Macedo (2011, p. 30): “não é viável separar a alfabetização do processo produtivo da sociedade”, pois ela é um ato político e criador de conhecimento e gera conscientização e emancipação de homens e mulheres. Está

interligada ao desenvolvimento humano e territorial pela democracia participativa, pela cidadania e das questões ligadas às necessidades básicas, como a educação, a saúde, a moradia, a alimentação e demais direitos sociais.

Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido, a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment* (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 44).

As práticas sociais de leitura e de escrita compõem um movimento dinâmico e o empoderamento, como resultado desta prática, vem à tona, como aponta Freire (2005), pois os sujeitos envolvidos no processo educativo conseguem ter aportes para realizar a desmistificação da realidade, denunciando as ações de opressões. Assim, o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e com o mundo, na ação política do ser humano em sociedade, tornando os sujeitos cada vez mais participativos, críticos e transformadores da sociedade.

A visão “bancária” de educação (FREIRE, 2005), anula o poder criador dos educandos e educandas, favorecendo sua ingenuidade e não sua criticidade. Satisfaz os interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, ou a sua transformação, mas a manutenção das estruturas de poder massificadoras.

Freire (2005) expõe que aqueles com menores condições, oprimidos na coletividade, caso se organizem, podem, por meio do desvelamento crítico de suas realidades, tornar suas existências efetivas ao libertarem-se da opressão. Posto isto, alfabetização que não transforma os sujeitos e sociedade é domesticadora e poda o potencial criativo dos sujeitos. Destaca também que a alfabetização libertadora traz o despertar da consciência crítica pela descoberta da realidade social.

Alfabetização é direito de todos e requer posição política definida: a favor dos oprimidos. Nesta perspectiva, Adorno (1995) foi contundente ao ressaltar que o único modo de esclarecimento das consciências contra a barbárie é a educação no contexto das massas populares.

Estas, uma vez participantes do processo educativo de conscientização, se fortalecem e tornam-se resistência contra a barbárie e a dominação, lutando pela afirmação e conquista de sua liberdade. A existência social passa a ser reconhecida na vocação ontológica do “ser mais”, a partir do momento em que os sujeitos captam sua consciência crítica diante de sua realidade (FREIRE, 2005).

Homens e mulheres, como seres inacabados, estão num processo de busca contínua de autorrealização, pois querem “ser mais”. Entretanto, a história demonstra que por diversos motivos e de diversas maneiras são impedidos por outros seres humanos de cumprirem sua própria vocação ontológica. Assim a escola não pode negligenciar o acesso ao conhecimento, nem os saberes trazidos pelos sujeitos, pois isto significa subalternizá-lo numa rígida estrutura hierárquica e excludente.

Para Freire (2011) ler o mundo e escrever o mundo oportuniza aos homens e mulheres a resgatar a condição ontológica de ser mais, de querer mais e de pensar mais suas subjetividades e sua condição objetiva no mundo.

Essa vocação ontológica de ser mais é “fazer humano”, que segundo Castoriadis (1982, p. 94), ocorre no mundo histórico, e exige práxis, pois é um “fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia.”

Assim, a exigência da práxis conduz aos processos de educação libertadora (FREIRE, 1967). Isto é, capaz de gerar na pessoa a consciência de sua própria condição histórica, bem como a responsabilidade de se tornar sujeito do próprio processo de educação, e, dessa forma, do próprio processo de libertação.

Importante salientar que o comprometimento com a transformação social é a premissa da educação libertadora. E esta libertação não é só individual, mas principalmente coletiva social e política. Portanto exige democracia, pois liberdade e autonomia são resultados de um processo, contudo não um processo de cima para baixo, mas um processo horizontal, uma conquista coletiva, que exige diálogo, ética e poder de decisão a todos os sujeitos envolvidos. Um processo que faz parte da própria humanização do ser humano, da sua vocação de ser mais.

Nesta vocação de ser mais, Teixeira (1996), aponta para a emancipação educativa, incidindo a busca do desenvolvimento integral do ser. Aborda a procura pela libertação frente às imposições culturais, sociais, políticas, econômicas e religiosas. O autor referenda a educação como direito do ser humano que não pode

ser negado, sendo esse um dos principais pilares da vida social. Assim, a condição de analfabetismo representa a negação deste direito, pois sem educação o ser social não tem criticidade e não desfruta da efetividade da vida em sociedade.

A visão emancipadora de alfabetização comunga com a concepção de educação que vai além do capital, para romper com os processos excludentes do sistema, onde a educação em anuência com este, impossibilita que homens e mulheres possam agir como sujeitos, condenando-os a meros objetos em nome da meritocracia, da tecnocracia e do utilitarismo do mercado de trabalho. Uma proposta emancipatória perpassa pela intervenção ativa da educação, que denuncia claramente, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante e, assim, se volta para a construção de uma nova ordem social (MÉSZÁROS, 2005).

Esta proposta emancipatória, de espírito crítico e transformador, demonstra que a alfabetização é ferramenta para ler o mundo (FREIRE, 1989) dialeticamente através do encontro com a cultura escrita, para além do mero mecanismo de composição vocabular, representando para esses sujeitos, o que Freire (1967) denominou de educação libertadora, que se estrutura na construção de instrumentos emancipadores, possibilitando aos educandos se assumirem como sujeitos de sua própria história.

Historicamente, a escrita e a leitura foram instrumentos aprimorados de representação da memória coletiva, religiosa, científica, política, artística e cultural de uma sociedade.

A alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas (FREIRE, 2011, p.195).

Assim, na ótica da emancipação humana, a alfabetização potencializa a autonomia do sujeito, na medida em que ele pode agir como elemento transformador do mundo. Alfabetizar-se, portanto, é percurso humanista e construtor de esperanças, pois resgata a dignidade dos sujeitos que historicamente o sistema tornou invisível interditando seus corpos, mentes e pensamentos (FREIRE, 2005). Este percurso simboliza conscientização de seu lugar no mundo, reconfigurando suas demandas históricas e sociais de direitos que reconheçam a dignidade humana.

“A alfabetização e a conscientização são inseparáveis” (FREIRE, 2007, p.59), por consequência, a emancipação implica na aproximação crítica da realidade, pela conscientização (FREIRE 2008) histórica de si e do mundo, onde os sujeitos “descruzam os braços, renunciam a ser simples espectadores e exigem participação” (FREIRE, 2007, p. 66) e envolvem-se assim em compromisso com a libertação política, cultural, humana e social de si e de todos os oprimidos, adquirindo e ampliando cada vez mais consciência de classe. Sendo assim, é compromisso com a utopia realizável de transformar o mundo.

Freire (1992, p, 91) postula que “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”. Como sujeitos históricos que são, homens e mulheres, conscientes das tensões existentes na realidade, buscam recriar-se no mundo.

O homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir ‘ser’ do ‘não ser’; de travar relações incorpóreas... Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura (FREIRE, 2007, p. 63).

Este processo dá sentido à existência humana e colabora com a humanização do mundo e do próprio ser humano, que, conscientizado, é capaz de interpretar sua própria existência e as condições históricas desta. A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Assim os sujeitos respondem aos desafios da realidade buscando transformá-la.

A educação na perspectiva emancipatória, é processo vital que caracteriza o homem como ser social, capaz de conhecer e ter consciência de sua realidade a ponto de transformá-la de forma consciente. Sendo assim, ela está ligada à luta pela democracia e seus desafios estão nas barreiras criadas pelas relações presentes na sociedade capitalista neoliberal que forma um mundo de relações injustas aprofundando desigualdades.

Importante destacar que a dominação ideológica da sociedade capitalista neoliberal prevalece nos currículos que cunham a ação educativa apenas para qualificar os sujeitos ao mercado de trabalho. Tal dominação representa violência

curricular (GIOVEDI, 2012), pois limitam o potencial humano de aprender dos educandos envolvidos no processo, assim como a participação destes e de seus educadores nos processos decisórios da elaboração do planejamento, impedindo a execução de processos educativos que abrangem uma visão transformadora e crítica da sociedade.

Assim, a visão hegemônica de educação, marcada pelo ideário capitalista liberal, aponta para os indivíduos a responsabilidade de superação das situações de desigualdades e opressão, diminuindo a atuação do Estado na garantia de direitos. Enquanto a visão contra-hegemônica aponta para sujeitos coletivos que, em condição de consciência de si e de outros, lutam para realizar a vocação ontológica dos sujeitos de “ser mais”, porquanto esta vocação forja a luta emancipatória alimentando a possibilidade de superar, a exploração, o autoritarismo e as formas opressoras dominadoras, Mészáros (2005) aspira que educar é libertar o ser humano do determinismo neoliberal, pois busca a superação da opressão dos sujeitos, projetando uma nova visão de sociedade, humanizadora e humanizante.

Posto isto, educação é ato emancipatório, pois é fruto de vida coletiva e representa a reflexão e a atuação dos sujeitos sobre a realidade, afinal é encontro dos seres humanos entre si e com o mundo. Educação engendrada neste conceito, entre o ser e o ser mais, sonha com possibilidades humanas de transformar realidades vislumbrando o “inédito viável” (FREIRE, 1967) e se torna eficaz, justamente, pela participação de todos aqueles envolvidos no projeto coletivo, evidenciando as relações excludentes e de injustiça, a leitura da realidade, suscitando nos envolvidos o inconformismo, a coragem, ousadia e a esperança de um outro mundo possível.

2.3 Alfabetização de adultos em diálogo com a Justiça Curricular

Um dos grandes compromissos daqueles que atuam na causa dos oprimidos está, justamente, na desnaturalização da atual forma social, as quais naturalizam as desigualdades. Assim é necessário denunciar a natureza política do analfabetismo como prática social vinculada à lógica da hegemonia cultural (FREIRE, 2011).

Sendo assim, é urgente “reinventar as possibilidades emancipatórias” (SANTOS, 2007, p.54) para denunciar a naturalização do analfabetismo e anunciar outras possibilidades de utopia crítica, para sua superação, como assunção

democrática do direito de ler e escrever, simbolizando a reparação histórica e Justiça Social aos sujeitos de direito da educação.

Considerando a alfabetização como direito humano e possibilitadora da emancipação humana, principalmente das parcelas da população desfavorecidas, é o processo de conscientização que, pela leitura crítica de mundo, a partir da sua experiência, de sua cultura, de sua história, favorece aos sujeitos a percepção das condições de opressão na qual estão envolvidos. Nesse sentido, Freire (2005, p. 31) destaca que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Esta falsa generosidade, que se nutre das mazelas sociais, é fruto de uma ordem social injusta e perversa, que gera, no seio da sociedade, a exclusão social, dividindo pessoas entre explorados e exploradores, e no âmbito da alfabetização, entre os iletrados e letrados. A exclusão é algo injusto, devido a não observância do outro como semelhante, que deve ser protegido e não explorado.

Santos (2007, p. 63) destaca que as sociedades capitalistas têm formas de domínio hierarquizado, que geram desigualdade e exclusão: “onde o que está embaixo está fora, não existe: é descartável, é desprezível, desaparece”. Na contramão desta ordem, existe a Justiça Social, a equidade e a igualdade. Segundo Rawls (1981, p. 28) a “justiça é a primeira virtude das instituições sociais”, são os princípios da Justiça Social que, ao se estruturarem em torno da equidade de oportunidades, resguardam o equilíbrio social para a vida em sociedade.

No âmbito da alfabetização de adultos, o currículo torna-se importante instrumento potencializador na construção da Justiça Social, pois a reparação histórica do direito de aprender a ler e escrever exige o cuidado com os “sujeitos do currículo” (GIMENO SACRISTÁN, 2013) que buscam a escola para alfabetizar-se. Exige que os conhecimentos sejam tratados na perspectiva da dignidade humana, visto que, como já foi afirmado que o analfabetismo é fruto de desigualdades sociais, estes sujeitos não podem ser “descartáveis” (SANTOS, 2007). Exige convivência

democrática, em que o homem, sujeito de sua história, dialogue com seus parceiros e, assim, em comunhão, construam a “consciência crítica” que lhes permitam transformar suas realidades e a sociedade (FREIRE, 2008).

Nesta perspectiva o currículo é compreendido como prática social que não está dissociada de seus sujeitos, pois é construção humana, fruto da relação entre educador e educando, demandando cuidado entre os sujeitos, convivência democrática e construção de conhecimentos, Chizzotti e Ponce (2012, p. 34) destacam que:

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

Assim o currículo precisa reconhecer que os sujeitos de direitos históricos da EJA, são pessoas jovens, adultas e idosas às quais foi negado o Direito à Educação durante a infância, seja pela oferta irregular de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino, ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. Por isso é necessário que as abordagens curriculares reconheçam as diversidades humanas destes sujeitos.

Por justiça curricular, toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma “história única”. Ter na vida escolar uma experiência de respeito à dignidade e de construção de identidades democráticas é uma busca urgente (PONCE; LEITE, 2019, p. 795).

Considerando a urgência da superação do analfabetismo, a concepção de currículo na perspectiva da Justiça Curricular, colabora para um processo de alfabetização que promova um pensar crítico sobre o mundo. O que está proposto neste processo de alfabetização é o reconhecimento do currículo como prática social e pedagógica, que se manifesta como ordenamento sistêmico formal, na forma de texto, de política pública e como vivência subjetiva e social.

Neste sentido é fundamental o reconhecimento dos sujeitos que compõem este processo, que segundo Arroyo (2006), são sujeitos concretos com realidades e especificidades. Considerar as especificidades destes, é reconhecer que trabalhar com eles não é o mesmo que trabalhar com crianças, pois requer espaço apropriado, material e recursos didáticos adequados, currículo diferenciado que estabeleça vínculos entre suas realidades e o mundo do trabalho e isto exige formação docente distinta, pois são outros sujeitos e diligenciam outras pedagogias.

Como já foi exposto, se o analfabetismo é fruto de uma sociedade injusta e desigual, tal complexidade reafirma o caráter seletivo e excludente do sistema público educacional brasileiro que deriva dos processos de correlação de forças entre a classes dominante e subalterna, contribuindo para disputas pelo território do currículo.

O currículo evidencia-se, mais uma vez, como um território de disputa política entre forças que se encontram em campos diferentes e opostos: as dos que se alinham em torno da busca de uma racionalidade preocupada com a eficiência em relação ao desenvolvimento do sistema econômico vigente e as dos que entendem que o currículo escolar pode e deve ser desenhado coletivamente a partir de objetivos voltados à construção de uma sociedade mais justa, de iguais sociais respeitados em suas diversidades (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1048).

O currículo que busca a superação do analfabetismo contribui para a construção de uma sociedade mais justa, uma vez que ao considerar a vivência subjetiva e social dos participantes do processo, afirma a educação, em todas as suas dimensões e espaços, como um processo social formador do ser humano.

Mas considerar as vivências dos sujeitos de direito da educação não é tarefa fácil, como aponta Arroyo (2012):

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento (ARROYO, 2012, p. 37).

Esta resistência advém de currículo, com fortes bases hegemônicas que hierarquiza conhecimentos e não reconhece os saberes populares. A Justiça Curricular busca trazer “conhecimentos vivos” (ARROYO, 2012, p. 38), no qual os

sujeitos se reconheçam como produtores de conhecimento, afirmando sua existência digna no mundo.

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de apreender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares (ARROYO, 2012, p. 42).

O reconhecimento destas diversidades é foco da Justiça Curricular, pois “é um dos processos de busca de Justiça Social, aquela que se faz por meio do currículo escolar valorizando o caráter da construção coletiva deste” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1054). Busca a interpretação propositiva da produção de conhecimento que promova a vida digna, como destaca Boaventura de Sousa Santos, “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social” (SANTOS, 2009, p. 18).

Portanto, para uma interpretação propositiva da produção de conhecimento, a alfabetização implica escuta e diálogo, como afirma Freire:

É impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1993, p. 105).

Em diálogo com a Justiça Curricular, esta produção de conhecimento na alfabetização de adultos transcende a esfera mecânica das letras e palavras, dedica-se à relação dos educandos no mundo e com o mundo, mediada por uma prática transformadora deste, que propicie a tomada da história nas mãos, como afirma Freire (2011, p. 121):

Tomar a história nas próprias mãos antecede o começo do estudo do alfabeto. O processo de alfabetização é muito mais fácil do que o processo de tomar a história nas próprias mãos, uma vez que isso traz consigo necessariamente o “reescrever” a própria sociedade.

Tomar a história nas próprias mãos, implica que os estudantes participantes do processo de alfabetização, assumam-se como sujeitos da história, capazes de mudar a si e o mundo, pois são seres abertos para a história possível e sensíveis à historicidade de sua realidade e do conhecimento produzido acerca dela.

Assim a alfabetização de adultos é destacada neste sentido global, onde a leitura de mundo também é imbuída de reescrita da sociedade. Traz um caráter de “rebeldia”, entendida como ação que busca impedir não só a apatia e acomodação pragmática à realidade vigente, mas também a busca por idealismos incapazes de interferir na história (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008). A Justiça Curricular possibilita este caminhar utópico na medida em que busca defender a diversidade do mundo, da mesma forma que busca “resgatar saberes silenciados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SANTOS, 2018b, p. 27).

Alfabetização de adultos, portanto, não existe fora de um contexto histórico, social e político. Assim, o reconhecimento destes saberes também coaduna ao cuidado com os sujeitos do currículo, que tem saberes e vivências no e com o mundo. Esses saberes corroboram para a existência digna, pois corporificam a vida em coletividade.

Assim é urgente elaborar um currículo contra-hegemônico que vise minimizar as desigualdades presentes nos percursos de escolarização destes sujeitos, considerando as três dimensões da Justiça Curricular.

A justiça curricular tem três dimensões e só será conceituada, compreendida e praticada a partir da consideração das três. São elas: a dimensão do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da convivência escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do cuidado com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares. Nessa concepção, caberá à escola o cultivo de uma cultura de participação e de formação (PONCE; ARAUJO, 2019, p. 1056).

Um projeto de alfabetização que leve em conta a cultura e os valores dos sujeitos, implica reconhecer as três dimensões da Justiça Curricular, reconhecendo o caráter humanista da educação (FREIRE, 2005), pois busca a restauração da

intersubjetividade, se apresentando como a pedagogia do homem, que caminha interpretando a realidade e impregnando de sentido cada ato cotidiano. A alfabetização de adultos em diálogo com a Justiça Curricular, reafirma as produções culturais e produções de conhecimentos que contribui à emancipação social dos educandos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento é engendrado por sujeitos que atuam em seu contexto social. Exige presença curiosa no mundo (FREIRE, 1983), constituindo-se num processo criativo, contínuo e horizontal entre educadores e educandos, provocando a interação, o reconhecimento e a partilha entre ambos, visando a transformação da realidade e atentando para a produção e efetivação da existência digna.

Portanto, na perspectiva da Justiça Curricular, esse conhecimento é que permite a possibilidade humana de existir, que é mais do que simplesmente viver e se relacionar, é compreender o mundo como realidade objetiva e a dimensão política desta, pois envolve, sobretudo, o trabalho-ação transformadora sobre o mundo (FREIRE, 1983).

A educação permite a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos e o posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade. Deve, ainda, propiciar o acesso ao conhecimento socialmente produzido que é patrimônio da humanidade (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p. 120).

Assim, marcando a intencionalidade e a politicidade da educação, acerca do papel que o conhecimento desempenha na emancipação humana, a Justiça Curricular indaga sobre os critérios de organização, seleção e hierarquização dos conhecimentos escolares utilizados pelos sistemas educacionais e a quem eles têm servido, como destaca Freire (2001b, p. 25):

Não basta dizer que a educação é ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-político em que me envolvo se não sei, se não estou claro em fase de a favor de quem prática. O a favor de quem prático me situa no certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de praticar.

Em diálogo com a Justiça Curricular, a alfabetização de adultos assume uma

perspectiva diferenciada, postulando a política para a promoção de um modelo que abranja uma educação politizada, buscando formar o sujeito para uma visão reflexiva da sociedade, pois a Justiça Curricular contesta a neutralidade ideológica do currículo que ignora e silencia as minorias culturais. Ela atua na formação social dos sujeitos, que são formados fundamentalmente para viver em sociedade. Torres Santomé (2013) propõe a implementação de uma educação alicerçada na compreensão da história e na esperança em um futuro melhor, que pode ser construído por diferentes grupos sociais que busquem alternativas para os problemas pessoais e coletivos, socioeconômicos, culturais, científicos e religiosos, vivenciados no sistema capitalista vigente.

Em consonância com a Justiça Curricular, a alfabetização de adultos supõe o reconhecimento das experiências vividas e as lutas sociais dos sujeitos da ação educativa são lutas pelo direito à vida digna, à terra, à moradia, ao território, à identidade, à saúde, à justiça, à igualdade, às diferenças (ARROYO, 2019). Assim “o currículo pode tornar-se, não um motivo de divisão, mas um espaço para nossa união – espaço em que o direito de ser diferente e de respeitar mutuamente nossos direitos legítimos torna-se possível” (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 97).

Assim, o currículo, pautado na perspectiva do direito à vida digna, constitui-se em ação contra-hegemônica que rompe com a dominação ideológica da cultura eurocêntrica em detrimento das demais culturas. Freire afirma que (2003, p. 58) “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.”

Nesta perspectiva, o currículo passa a ser um espaço da diversidade; de diálogo intercultural, contribuindo com a aprendizagem mútua. Tornando-se um currículo onde a alteridade é reconhecida e valorizada, o que, na ótica da Justiça Curricular, afirma o cuidado com os sujeitos do currículo, pois demonstra “o seu compromisso com a construção da dignidade humana, com o cuidado, com a proteção dos sujeitos de forma coletiva” (FRANCO, 2019, p. 4).

O cuidado com os sujeitos é condição primordial na alfabetização de adultos, pois estes foram vítimas do processo histórico de exclusão do direito à educação, e se retornam aos bancos escolares não podem ter esse direito negado novamente. Assim, pensar em ações de alfabetização de adultos requer recontextualização curricular, de cuidados aos alfabetizandos, para a concretização de medidas que

não deixem ninguém para trás, que valorize os saberes já construídos por eles, sua cultura e sua leitura de mundo.

A educação, mais do que multicultural, é coletiva e pessoalmente múltipla. Diferentes formas de criar saberes e de fazer uma experiência de diálogo e de partilha possuem em si mesmas o seu valor. Cada pessoa, cada grupo humano, cada cultura é uma experiência única e irrepetível de saber. Somos diferentes, na medida em que nossas diferenças não nos desqualifiquem. Somos iguais, na medida em que nossa igualdade não nos uniformize (BRANDÃO, 2012, p.47).

Arroyo (2013, p. 123) destaca que:

A classificação dos pobres, dos diferentes, considerados desiguais como subumanos e como subcidadãos conduziu a que suas culturas e conhecimentos tenham ficado fora da cultura e da política, do conhecimento e do poder, e inclusive fora do currículo.

Neste sentido, na alfabetização de adultos, ninguém pode ser abandonado e deve ser respeitado em suas diversidades, pois o currículo é campo privilegiado de produção de significações e sentidos, tornando-se um terreno central de luta para a transformação das relações de poder.

O cuidado com os sujeitos do currículo não pode ser reduzido a ações isoladas de cuidados para a permanência dos educandos no processo educativo. Exige compromisso ético de respeitar a autonomia do outro e aceitar a pluralidade de existir, assim, esse compromisso ético aponta para um currículo que contribui para formação humana porque trata do processo de desenvolvimento dos sujeitos nas suas relações com o outro, que terá reflexo na vida em sociedade (FREIRE, 2003).

Assim, no contexto da alfabetização de adultos, a efetivação do cuidado com os sujeitos do currículo viabiliza o acesso ao pleno Direito à Educação e perpassa pelo reconhecimento da realidade destes, a fim de conceber uma prática educativa dialógica, participativa e humanizadora, respeitando a identidade e/ou as identidades sociais dos sujeitos visando a promoção da Justiça Curricular, como aponta Freire (2003, p. 59), “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.”

A busca desta prática coerente, exige compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo, porquanto selecionar os conteúdos a se ensinar e aprender na escola pode favorecer com a Justiça Social ou acentuar desigualdades

históricas estratificadas na sociedade (FREIRE, 2003). O autor destaca que, tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é o meu testemunho ético ao ensiná-los. Assim, o testemunho ético dos educadores comprometidos com a intervenção no mundo tem a semântica da rebeldia contra as formas de opressão. Essa semântica coaduna com a Justiça Curricular que busca romper com essas desigualdades à medida que se propõe uma prática reflexiva que instrumentaliza os sujeitos a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias e colaborativas (TORRES SANTOMÉ, 2013).

A Justiça Curricular está ligada a desvelar, estudar, incorporar a afirmação do reconhecimento das identidades positivas que são historicamente roubadas dos sujeitos em situação de analfabetismo nessa tessitura de negação (ARROYO, 2017). Essa compreensão não se dá de forma isolada, “é fundamental respeitar o princípio de que o processo educativo é um processo coletivo” (FREIRE; BETTO, 2000, p. 73), assim a dimensão da convivência democrática convoca a todos os sujeitos do processo a caminharem juntos na resolução dos conflitos e contradições históricas e na denúncia dos discursos e práticas que fomentem discriminação e opressão e assim, “[...] lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente” (FREIRE, 2003, p. 80), colocando o conhecimento a serviço da transformação social.

Assim, a Justiça Curricular marca uma ação educativa “gentificada” (FREIRE, 2003), impregnada de possibilidades humanizadoras, pois é esforço coletivo, colaborativo e plural. A dimensão da convivência democrática é imbuída de possibilidades humanas, pois fortalece os laços coletivos e os sujeitos humanizados são capazes de sonhar juntos e, no coletivo, constatar, desvelar, comparar, avaliar, decidir, romper e transformar o mundo em comunhão.

Pensar em Justiça Curricular e alfabetização de adultos requer o que Freire (2000, p. 37) indaga: “que concepções de educação, defendemos? Para que projeto de sociedade temos contribuído? Como nos posicionamos politicamente em nosso contexto social? A favor de quem e de que educamos? Contra quem e contra que?” Essas indagações estão presentes nas três dimensões da Justiça Curricular e nesta perspectiva, a alfabetização de adultos é ação crítica, política e reflexiva dos sujeitos nas suas relações com o mundo e nas suas leituras de mundo, visando a produção de conhecimentos que tornem a existência humana digna, que afirme direitos coletivos à medida que se consolida em convivência democrática e viabiliza o acesso ao pleno direito à educação.

Em tempos de BNCC, aprovada no país para o Ensino Fundamental, em 2017, e ao Ensino Médio em 2018, seguindo o modelo de desenvolvimento econômico implantado no Brasil que, historicamente, vem gerando desigualdades, sua estrutura curricular vem pautada em competências e habilidades que não coadunam com as especificidades dos sujeitos da EJA porque não dialoga com a realidade desafiadora presente na vida dos que vivenciam os problemas sociais, que buscam soluções coletivas para estes problemas.

Há consenso quanto à necessidade de encontrar uma organização apropriada que não transfira para a experiência educativa dos jovens e adultos as formas de organização da educação básica diurna. Há consenso também quando se busca formas mais flexíveis de organizar os tempos e espaços, os conteúdos, os processos de aprendizagem, as experiências de avaliação etc. (ARROYO, 2013, p. 11).

Um currículo voltado para a EJA precisa reconhecer que “os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes” (ARROYO, 2005, p. 35). A BNCC não traz diretrizes específicas para a modalidade, afinal seu foco é a Educação Básica regular. Seu conteúdo vem na contramão da EJA, pois não apresenta uma forma flexível de organizar os tempos e os espaços formativos, nem se constitui como ação educativa de cunho afirmativo, que propicie aos sujeitos oportunidades de reflexão crítica da realidade.

Sabemos que não faz sentido reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos ao longo de anos para crianças e adolescentes, uma vez que estas etapas não se fazem da mesma forma necessárias para adultos, que não precisam aprender da mesma forma que as crianças (CATELLI JR, 2019, 314).

A BNCC visa “[...] assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 16) e apenas isto não retrata a realidade da EJA, pois representa um ensino conteudista, pasteurizado, antiplural e antidemocrático e com foco na individualidade dos alunos, “[...] no sucesso ou fracasso pessoal, na inteligência imanente ao sujeito, em metodologias verborrágicas de transmissão do saber erudito, na memorização acrítica de conteúdos previamente determinados” (MOTA NETO, 2017, p. 4).

Atender as especificidades da EJA no currículo demarca a necessidade de uma postura crítica sobre os conteúdos a serem tratados, pois exige a compreensão

de para quem se ensina, para o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Portanto, requer o reconhecimento de que o público da EJA pertence à classe trabalhadora, que são homens e mulheres que lutam dia a dia para ter uma vida digna.

Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA. Imagem ainda mais forte entrada a noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando os ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas. Deslocamentos noturnos do trabalho à EJA, e desta para a moradia distante. Que sentidos humanos, humanizantes-desumanizantes vivenciam nesses deslocamentos que poderão durar alguns semestres e anos até completarem o percurso dos requisitos exigidos para a conclusão dos ensinos Fundamental e Médio? Poderíamos vê-los como “passageiros da noite”? Será assim que eles e elas se pensam? Dada a dureza desses trajetos vividos por anos pelos educandos/as e pelos docentes-educadores/as, somos obrigados a reconhecer esses trajetos como uma experiência social geradora de estudos nos currículos de formação inicial e continuada dos docentes-educadores/as e nos currículos de formação dos educandos (ARROYO, 2017, p. 21-22).

O mundo é o suporte concreto da existência humana. Assim, o autor provoca uma reflexão a respeito dos itinerários dos sujeitos da EJA: homens e mulheres trabalhadores, que estão nas filas dos ônibus, dos mercados, que caminham pelas ruas e calçadas da cidade e, neste caminhar, constroem suas vidas e a vida da cidade. É fundamental reconhecer essas trajetórias como componentes curriculares presentes nas histórias de vida desses sujeitos, reconhecendo que estes “são conhecedores, familiarizados como passageiros de múltiplos deslocamentos” (ARROYO, 2017, p. 27), pois estes, ao construírem suas existências na cidade, vivenciam e sofrem com os problemas desta. Portanto, trazer essas questões para a sala de aula da EJA é problematizar a realidade buscando soluções; rompendo com a visão fatalista de mundo.

Importante ressaltar que os sujeitos que estudam na EJA têm suas singularidades e heterogeneidades, pois pertencem aos extratos mais empobrecidos e excluídos da sociedade. Assim, pela lente da Justiça Curricular, em suas três dimensões, acolher as pessoas jovens e adultas, reconhecendo que são atravessadas pelas suas trajetórias de trabalho, de vida, de luta por sobrevivência social e econômica, também é reconhecer o quanto essas vivências e experiências levam a um quadro com saberes diversos imensuráveis.

Esses saberes precisam ter visibilidade no currículo para a EJA, e por isso a ótica da Justiça Curricular é fundamental, porque a dimensão do cuidado impulsiona a cuidar do acesso e permanência dos sujeitos. A dimensão do conhecimento atentarà à relevância dos saberes populares que estes sujeitos possuem e a convivência democrática impulsionará o diálogo e as trocas nos processos de tempo-espço dos sujeitos frequentadores da EJA.

Paulo Freire (2003, p. 33) afirma que “educar é substantivamente formar”. Na alfabetização de adultos os sujeitos são desafiados a refletir sobre o seu papel na sociedade e isto demanda profundidade na compreensão da realidade, e “para isso, certamente, a BNCC terá pouca serventia, pois é preciso definir currículos localmente, abrindo mão dos conteúdos convencionais das escolas para escolher aqueles que melhor possam fazer com que estes diversos sujeitos possam de fato avançar em suas possibilidades em termos pessoais e profissionais.” (CATELLI JR, 2019, p. 317). Dessa forma, a padronização proposta pela BNCC, balizada pela pedagogia do treino e do conteúdo, como produto vinculado ao mercado, é contrária ao exercício da autonomia, da liberdade e da politicidade da educação, pois não contribuem como instrumento de emancipação humana, para a reflexão dos problemas da sociedade, passando a ser mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema colonial moderno (SANTOS, 2010).

A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe. Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que o professor deve ter suas opções políticas próprias e claras, seus sonhos. “Porque, afinal, o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com os meus alunos?” (FREIRE, 2008, p. 35).

Educação é ato político e uma aventura humana, onde conhecer implica em reconhecimento (FREIRE 1992). Assim, a politicidade da educação tem dimensões de atuação na vida material e simbólica, pois é exercício para compreender as contradições da sociedade e lutar para mudá-la. Em virtude disso, a Justiça Curricular reconhece que a situação de analfabetismo fere a condição humana impedindo os sujeitos de se reconhecerem como capazes de saber (FREIRE 1992). O analfabetismo impede a construção de uma sociedade igualitária, justa e solidária,

pois dificulta a cidadania emancipatória (SANTOS, 2010). Logo, urge romper com o fatalismo da situação de analfabetismo com uma proposta curricular engendrada na realidade que, pela lente da Justiça Curricular, torna-se uma meta tangível, realizável por homens e mulheres comprometidos com a mudança do mundo. Um currículo que, atentando para as três dimensões da Justiça Curricular, vislumbre a superação do analfabetismo para que os sujeitos possam gozar da cidadania emancipatória, e assim, possam, conscientes de que são sujeitos de sua história, sonhar com uma nova possibilidade de organização da sociedade e lutarem por este sonho.

Neste sentido, a busca da superação do analfabetismo é ligada à Justiça Curricular, à medida que aprender a ler e escrever também são elementos constituintes da dignidade humana, sendo um direito humano fundamental como o direito à vida, à igualdade, à integridade física, enfim, que compõe a pauta das necessidades indispensáveis à existência humana: ler e escrever a língua falada em seu país.

3 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM SÃO BERNARDO DO CAMPO: POLÍTICA PÚBLICA

“Salve São Bernardo
Pedaço do meu Brasil”
(Hino de São Bernardo – Composição Wallace Simonsen)

Este capítulo traz a configuração da EJA em São Bernardo do Campo, suas histórias e identidade, destacando as ações da política pública para a superação do analfabetismo. Faz um levantamento dos caminhos trilhados para a construção desta política pública. Trata, também, sobre o PME, Lei n.º 59/2015, considerando que o Município é a primeira instância educativa e que é a partir dele que nos inserimos em um país e em um mundo do qual ele é integrante e integrador. Acreditamos ser de essencial destacar a questão do analfabetismo no PME da cidade.

3.1 Conhecendo a cidade

A cidade de São Bernardo do Campo tem sua marca histórica no ano de 1553, com Santo André da Borda do Campo, período do Brasil Colônia, ligada também à fundação de São Paulo.

Tinham-se fixado nele vários europeus, dos quais o mais conhecido é o famoso João Ramalho. O lugar escolhido por estes primeiros colonos fora o ponto em que o Caminho do Mar desemboca no campo, isto é, na altura da atual Vila de Santo André. Daí o nome de Borda do Campo dado a povoação, nome que conservou, quanto mais tarde, em 1553, foi por Tomé de Sousa, primeiro governador-geral do Brasil, erigida em vila. Santo André da Borda do Campo é a designação que teve (PRADO JUNIOR, 1983, p. 15).

Chauí (2011) destaca que a cidade não é um fato natural, mas histórico. Neste sentido, as condições históricas da cidade sempre estiveram ligadas ao trânsito de mercadorias e pessoas entre a cidade de São Paulo e o Porto de Santos. “Razão de seu papel influente na economia do Estado” (MEDICI, 2012, p. 15).

O Município de São Bernardo do Campo está situado na sub-região sudeste da Região Metropolitana de São Paulo, sendo o mais populoso do ABC Paulista com 816.925 habitantes, segundo estimativas do IBGE/2015. Com um território de 409,532km² (IBGE/2015). São Bernardo ocupa 49,4% da superfície do Grande

ABC, 5% da Grande São Paulo e 0,2% do Estado de São Paulo. Conforme mapa abaixo:

Mapa 2 - São Bernardo do Campo



Fonte: Afonso e Urios (*online s/d*).¹³

A região é composta por cidades “conurbanas”, onde suas divisas terrestres são interligadas, com muitas ruas e grandes vias de alta circulação (CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL GRANDE ABC, 2010). O Grande ABCDMRR ou ABC Paulista, como é conhecido, está localizado próximo ao Porto de Santos e à capital, além de possuir fácil acesso às rodovias Anchieta e Imigrantes, ao Rodoanel e à rede ferroviária.

As rodovias Anchieta, Imigrantes e o Rodoanel destacam o município de São Bernardo do Campo como localização estratégica para o “[...] deslocamento de mercadorias e pessoas, ao porto de Santos” (MEDICI, 2012, p. 12), promovendo a integração econômica entre regiões e trazendo grandes benefícios para a sociedade brasileira.

São Bernardo do Campo abrigou, historicamente, a indústria automobilística. Em 28 de setembro de 1956 foi inaugurada a primeira fábrica de caminhões, com motor nacional da Mercedes-Benz. Foi Juscelino Kubitschek, presidente empossado em 31 de janeiro de 1956, com seu Slogan “50 anos em 5” (ABREU, 2002), com amplo apoio midiático, que deu o impulso necessário à implantação definitiva da indústria automotiva.

¹³ Disponível em: <https://ufabcsocial.wordpress.com/sobre-o-abc/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Neste contexto, a cidade foi palco das pautas reivindicatórias (ANTUNES, 1988) dos metalúrgicos, que desencadearam um movimento de greves no final da década de 1970 e início dos anos 1980. De natureza predominantemente econômica, assumiram uma dimensão política que impulsionou a luta pela abertura democrática no país.

As imagens que a história congelou talvez tenham sido aquelas das assembleias em praças e campos de futebol, onde operários da região do estado de São Paulo conhecida como ABCD – as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema – decidiam as greves que mudariam os rumos do País. Tudo registrado naquele colorido falho das câmeras Super 8, quando não em preto e branco, filmado na maior parte das vezes pelos próprios metalúrgicos, que já conheciam a importância da comunicação e experimentavam as novas tecnologias da época. Quando se fala no período da redemocratização na região Sudeste do Brasil, aqueles anos que começam em meados da década de 1970, talvez essas sejam as imagens que ficaram eternizadas. Mas o movimento dos metalúrgicos do ABCD, que começa a tomar corpo em 1975, apesar de ser o mais conhecido nas lutas pela reabertura para a democracia, não foi o único a experimentar os meios que fossem possíveis para enviar e registrar a mensagem de que essa abertura não poderia ser tão lenta e gradual quanto alguns desejavam. “Nos bairros, nas fábricas, estava em curso um longo caminho de disputa contra-hegemônica. Isto se multiplicava também nas escolas, que tinham sido dizimadas de seus militantes pela repressão (INTERVOZES, 2006, p. 50).

Essas greves foram cruciais para a mobilização dos trabalhadores, para a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), conforme Antunes (1988). Elas colocaram o Brasil no limiar de uma nova era: a redemocratização, marcando o fim do ciclo militar no poder do Estado Brasileiro.

Esses movimentos populares de trabalhadores se integravam aos “diversos movimentos sociais da cena política brasileira” (MEDICI, 1990, p. 24), que emergiam como sujeitos políticos ao reivindicar inúmeras causas. Essas reivindicações, que definiam coletividades, passavam pelas lutas travadas pelos sindicatos, pelos moradores de bairros, pelas mulheres, pelos negros, pelas comunidades de base ligadas à igreja, pelos índios, pelos trabalhadores urbanos e rurais.

As causas em torno das quais estes movimentos se estruturaram eram: o direito à liberdade e autonomia dos sindicatos; o direito à greve; o direito à igualdade de condições para mulheres trabalhadoras; o direito à moradia; o direito à saúde; o direito à terra; o direito à creche e o Direito à Educação.

É importante salientar que para as lideranças sindicais de São Bernardo a educação operária envolve aspectos políticos e culturais que buscam promover a dignidade dos trabalhadores como cidadãos. Isto é, a formação profissional e a formação escolar são importantes para os metalúrgicos como categoria. E mais, está óbvio que a educação básica formava homens nas letras e na política (PARANHOS, 1999, p. 160).

Durante os idos da ditadura militar os índices de analfabetismo, segundo o IBGE, eram altos: 46%, em 1960; 43%, em 1970 e 33%, em 1980. Também havia baixa escolaridade e achatamento do salário-mínimo que, entre 1964 e 1985, caiu 50%, como aponta o próprio instituto. Os movimentos sociais clamavam por melhorias de vida e por participação política. As pautas destes movimentos tratavam grandes dilemas vividos pelas camadas populares.

A educação é o mais grave dilema educacional brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitam a tomar consciência de sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação (FERNANDES, 1989, p. 26).

Lembrando que, durante o período ditatorial, ocorreu o inchaço das cidades pelo crescente êxodo rural, atraídos pela busca de emprego, formando grandes contingentes populacionais nas cidades em torno das capitais. A cidade de São Bernardo sofreu com estas questões e pela falta de estrutura. Antunes (1980) coloca que o movimento iniciado em 1978/1979 foi primordial para o rompimento com as políticas econômicas antipopulares instauradas a partir de 1964.

Neste sentido, São Bernardo do Campo foi palco das “[...] lutas pelas liberdades civis, luta contra o latifúndio, luta anti-imperialista” (CHAUÍ, 2011, p. 64), da articulação dos movimentos populares com outros movimentos sociais e organizações de esquerda contribuindo positivamente para a abertura política durante o período de ditadura cívico-militar – 1964/1985.

Retomar a história da cidade, trazendo a luta dos trabalhadores, é uma forma de refletir sobre o processo das lutas contra as formas de opressão, como a ditadura, a fome e o analfabetismo, ressignificando a articulação das forças sociais mobilizadas, lutando por espaços de participação, por direitos sociais, dentre eles o Direito à Educação. A partir da abertura democrática, estas forças firmaram presença importante no processo de elaboração da nova Constituição Federal, lutando pela garantia da universalização do acesso à educação.

3.2 A Política Pública de EJA na cidade

No sentido de ambientar o cenário histórico e político da EJA na cidade, é importante compreender o significado e os sentidos desta modalidade enquanto política pública. A intencionalidade é conceituar política como atividade constituidora da condição humana e as políticas educacionais, no contexto das Políticas Públicas, corporificam a ação.

Definir Política é tema muito complexo para ser tratado com rapidez, mesmo que essa definição seja limitada à compreensão moderna do que política quer dizer, pois seu uso corrente está permeado por uma multiplicidade de significados que foram construídos historicamente. Por isso, é essencial trazer um pouco de sentido histórico para refletir sobre o significado deste termo.

No dicionário, etimologicamente, “política” é substantivo feminino (HOUAISS; VILLAR, 2001). Uma palavra de origem grega, “*politika*”, que expressa a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da pólis, referindo-se à cidade no sentido da sua organização.

A origem grega de política está ligada à vida na “polis” (termo grego que se refere à cidade), compreendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos, isto é, pelos homens livres e iguais nascidos no solo da cidade (CHAUÍ, 2003).

Ainda no dicionário, existe o significado relacionado à “[...] ciência do governo das nações” e o sentido de “[...] regular as relações de um Estado com os outros Estados”, assim como “[...] sistema particular de um governo” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1104). Em outras palavras, política compreende ações que envolvem relação e participação.

Esta participação é, do ponto de vista etimológico, referência na forma latina “*civitas*”. Sendo assim, política pública alude a participação do povo nas decisões da Cidade, do Estado e Governo.

A obra de Aristóteles, Política (1997), considerada a primeira obra sobre este tema, introduz a discussão sobre a comunidade política.

Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam a algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas é que inclui todas as outras tem mais que todas este objetivo e

visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política (ARISTÓTELES, 1997, p. 13).

Vivendo em comunidade política, o homem destaca-se como ser político. Assim a política torna-se construtora da condição humana. Esta questão permeia a filosofia.

Conceituar política é pensar em Estado e na vida em sociedade. Três teóricos são considerados os fundadores do pensamento político e podem nos ajudar a compreender melhor a construção do conceito de Estado moderno: Thomas Hobbes (1588-1651), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Para Hobbes (1983), o Estado soberano significava a realização máxima de uma sociedade civilizada e racional. O Estado deveria promover o bem comum, “o cuidado” com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita e os homens selariam um pacto, um contrato, que evitaria a sua destruição.

John Locke (1978) destaca como noção de Governo o consentimento dos governados diante da autoridade constituída. Defendia a ideia de que o homem seria livre no seu estado natural. Os homens delegaram poderes ao Estado, para que este cumprisse o papel de assegurar seus direitos naturais, assim como, a sua propriedade, que ele explica da seguinte forma:

Se o homem no estado da natureza é tão livre, conforme dissemos, se é senhor da sua própria pessoa e posses, igual ao maior e a ninguém sujeito, por que abrirá mão ele dessa liberdade, por que abandonará o seu império e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro poder? Ao que é óbvio responder que, embora ao estado da natureza tenha tal direito, a fruição do mesmo é muito incerta e está constantemente exposta à invasão de terceiros porque, sendo todos reis tanto quanto ele, todo homem igual a ele, e na maior parte pouco observadores da equidade e da justiça, a fruição da propriedade que possui neste estado é muito insegura, muito arriscada. Estas circunstâncias obrigam-no a abandonar uma condição que, embora livre, está cheia de temores e perigos constantes; e não é sem razão que procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros que já estão unidos, ou pretendem unir-se, para mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens que chamo de “propriedade” (LOCKE, 1978, p. 82).

Rousseau (1983) reflete que o “Contrato Social” é um acordo entre indivíduos. O filósofo traz as bases para a concepção democrática-burguesa. O Contrato é um pacto de associação, não de submissão.

[...] só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem, comum, porque se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo destes mesmos interesses que o possibilitou. O que existe de comum nesses vários interesses forma o liame social e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, somente com base nesse interesse comum é que a sociedade deve ser governada (ROUSSEAU, 1983, p. 44).

Refletindo sobre esses conceitos filosóficos, pode-se observar que o Estado é a organização formada por três elementos básicos: o povo, o território e o poder; o cuidado com a vida dos indivíduos, com a produção da vida e as leis para se conviver em comunidade. Hobbes, Locke e Rousseau conceituam a formação do Estado com enfoque liberal. Baseiam-se numa interpretação feita pela burguesia nos diferentes momentos da história do capitalismo. Consideram que o Estado é neutro e está acima dos interesses das classes sociais, pois tem como objetivo a realização do bem comum.

Trazendo uma crítica à concepção burguesa de Estado, Karl Marx (1818-1883), em sua teoria, rejeita a possibilidade da existência de um "interesse nacional", pois, para ele, a base da sociedade, da sua formação, das instituições e regras de funcionamento, das ideias e dos valores são as condições materiais, ou seja, as relações sociais de produção. O Estado desempenha a função de reprodutor das relações econômicas e políticas de classe e de moldar aquilo que os liberais chamam de sociedade. Traduz o pensamento dos dominantes, ou seja, aquele que constrói as condições para o máximo desenvolvimento daquelas classes (MARX; ENGELS, 2004).

O pensamento de Marx aponta que, através da organização institucional do Estado, uma classe dominante passou a exercer o controle da sociedade e manutenção das condições favoráveis à ordem econômica em vigor, por meio das leis. Há, também, a reflexão sobre Estado Gramsci (1891-1937), pensador dialético, situado no campo do pensamento marxista, considerado um clássico do pensamento político. Para ele, o Estado (LIGUORI; VOZA, 2017) é composto pelas instituições políticas de controle legal constitucional que compreende os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas. A Sociedade civil, para o autor, é constituída como uma esfera não estatal – igrejas, sindicatos, escola, sistema de comunicação.

A reflexão gramsciana de política (LIGUORI; VOZA, 2017), se apresenta

como instrumento para “pensar a realidade” e “construir alternativas de mudança”. A política, neste sentido, traz condições de enfrentamento das situações adversas para conseguir construir alternativas de mudanças.

No debate sobre política e Estado, não se pode prescindir, também, das contribuições de Hannah Arendt (1906-1975). Em sua obra – “O que é Política?” (1998), a autora aponta que política “baseia-se na pluralidade dos homens”, para ela “a política trata da convivência entre os diferentes” e surge das necessidades humanas de “organização para certas coisas comuns” a todos. Por isso, tem como seu principal pilar a pluralidade dos homens e o agir “entre-os-homens” (ARENDT, 1998, p. 21-23).

Suas obras priorizam as reflexões sobre a política tomada como referência fundante para compreender a crise da modernidade, em suas diferentes esferas tanto no espaço do público como do espaço privado. Arendt (2008) reflete que os pressupostos da filosofia política, baseada nos princípios da ética e da pluralidade entre os homens, deveriam orientar o Governo das “coisas comuns” a todos e pautar as ações e políticas do interesse de todos.

A partir das reflexões filosóficas, compreendendo a política como a arte de administrar o bem público, toda política deveria ser considerada pública ou social e que requer participação dos sujeitos nas decisões. Participar das decisões segundo Bordenave (1994, p. 12), “é um modo de relacionamento entre as pessoas”, implica intervir nos processos dinâmicos que constituem a sociedade, sendo que a “democracia é um estado de participação”.

No entanto, nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado, também, por esta classe, a fim de gerir seus interesses econômicos. Desta forma, as Políticas Públicas podem ser entendidas como a maneira pela qual o Estado atua para amenizar os conflitos e desigualdades sociais. No contexto da educação, ele atua para superar desigualdades e efetivar o Direito à Educação. Essa atuação incorpora o arcabouço da democracia, entendendo, como afirma SANTOS (2000), que democracia não é simplesmente o governo da maioria, mas é, sobretudo, o governo que se dá pela discussão pública e a participação intensa da sociedade civil no debate da coisa pública.

É essa luta, portanto, que se definirá se a população brasileira, além de compreender, finalmente, que a educação é um direito do cidadão, poderá também valorizar a escola pública como espaço da formação de um ser humano completo e de um cidadão ativo, abandonando a ideia de que educação é um instrumento do mercado (CHAUÍ, 2018, p. 380).

E nessa luta, Freire (2000, p. 47) destaca que “[...] nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo”. Neste sentido, o autor prossegue na discussão com a afirmação de que todo ato educativo é um ato político, pois não se trata de uma ação neutra, antes a educação, nas figuras do educador e do educando, interfere na realidade para transformá-la. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, ele propõe uma educação que, ao invés de inculcar uma noção de mundo, parte diretamente da realidade dos sujeitos para buscar a sua compreensão dele e, por consequência, sua libertação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 46).

A Educação, proposta por Freire, é práxis e política. Democracia e liberdade são condições indispensáveis para sua ação, pois demanda que “o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (FREIRE, 2001b, p. 25).

Trazer caminhos filosóficos para explicitar Políticas Públicas é alimentar uma abordagem de luta política para a garantia do Direito à Educação na EJA. Abordar a política pública de EJA na cidade é atentar-se para as articulações feitas nas especificidades do contexto micro (a cidade) com o contexto macro (o país). Trazer os contextos de nível local significa pensar nas tramas que se desenrolam as Políticas Públicas e como essas atingem os sujeitos de direito da educação que vivem na cidade.

Desse modo, pensar em Políticas Públicas no âmbito da EJA perpassa a questão da dignidade humana, ponto essencial dos Direitos Humanos, pois, conforme dito anteriormente, aprender a ler e escrever são instrumentos iniciais de vivência cidadã para romper com as amarras de uma sociedade fundamentalmente

capitalista, na qual imperam desigualdades sociais e econômicas, que são construídas de forma a atender aos interesses de uma classe dominante (classe social que controla o processo econômico e político do país), e, assim, mantendo o sistema de produção.

As amarras desta sociedade trazem para as políticas educacionais a ideologia do mérito (BORDIEU; PASSERON, 2014), quando as elites acabam ocupando os espaços de poder, decidindo os que participam e os que não participam da vivência cidadã. Desse modo, a ordem simbólica e violenta do Estado se condensa na negação do Direito à Educação, problemática central a ser superada pelas Políticas Públicas de reparação social representada na EJA.

Abordar a EJA nas Políticas Públicas requer quebrar este paradigma para alcançar o pleno direito de participação democrática. A trajetória da EJA, conforme destacado no Capítulo 1 desta pesquisa, esteve marcada por Políticas Públicas que foram construídas e desconstruídas de acordo com os interesses sociais, políticos e econômicos de suas épocas.

É importante destacar que a EJA representa o longo caminho que a sociedade brasileira percorreu em busca de assegurar o acesso ao pleno Direito à Educação, a todos os cidadãos brasileiros, e tem sua trajetória homologada na Constituição Brasileira de 1988, como aponta Haddad (2007, p. 4):

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.

O contexto deste avanço constitucional abrangeu a luta pela redemocratização do país, pós-ditadura civil militar (1964-1985), reconhecendo que todos os brasileiros têm o mesmo direito a uma escolarização fundamental. O país carrega um passado de omissão, exclusão e negação do direito amplo à educação, por isso a reparação social deste direito é fundamental, principalmente diante dos desafios do mundo atual.

Nesta perspectiva, esse direito deve ser garantido pelo Estado, o qual deve estabelecer propostas de educação para todos, e principalmente para os grupos mais vulneráveis. “Ao estabelecermos como prioridades de atendimento do

direito à educação os grupos vulneráveis deverão incluir aí as pessoas analfabetas e as privadas de liberdade” (GADOTTI, 2009, p. 19).

Na EJA, encontram-se homens e mulheres trabalhadores que carregam histórias de vidas precarizadas, marcadas pelo abandono da escola, devido à necessidade do trabalho e por não conseguirem conciliar escola e trabalho, pois “a precarização do trabalho precariza os espaços de viver, sobreviver, reforçando a precarização de vidas” (ARROYO, 2019, p. 114). Também se encontram os jovens com defasagem idade-série, que acumularam repetências, dificuldades de acompanhar o ritmo imposto para a aprendizagem na escola regular, gerando o fracasso escolar. Há ainda os educandos com necessidades especiais que, após longo período na escola regular, são direcionados para salas de EJA, pois o ensino regular tem dificuldades em assumir a inclusão, “[...] que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008a, p. 5).

A EJA assenta-se no paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos e o Estado Brasileiro tem a obrigação constitucional em garantir este direito, como afirma Cury (2010, p. 569):

O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo [...] temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência.

Neste cenário, as Políticas Públicas educacionais são instrumentos para que os direitos de todos sejam assegurados. Por isso, reafirmar a urgência de Políticas Públicas para a EJA é urgente.

3.3 Histórico da EJA no Município de São Bernardo do Campo

A EJA em São Bernardo do Campo teve uma história influenciada pelas Políticas Públicas nacionais e pela ação dos Movimentos Sociais. Ela é fruto desse processo histórico, político e econômico, tratado até aqui. Ponderar sobre como esse processo ganhou seus contornos, até ser estabelecida como política pública municipal, é ampliar a visão sobre o campo de objeto desta pesquisa.

A EJA, nesta cidade, vivenciou, enquanto Políticas Públicas, as campanhas de superação do analfabetismo e compartilhou práticas com entidades civis que buscavam desenvolvimento social, econômico e político.

O município de São Bernardo do Campo é pioneiro na educação de jovens e adultos. Sua experiência vem desde 1936, antes mesmo da emancipação do município. A região, por apresentar um considerável ramo comercial de móveis, teve, neste mesmo ano, a implantação de duas salas de aula, por iniciativa de alguns empresários que buscavam qualificar melhor seus funcionários e os possíveis candidatos às futuras vagas. As classes se organizavam por gênero: a sala Bartira destinada às mulheres e a sala Tibiriçá destinada aos homens (ROSA, 2011, p. 26).

A partir dos anos 1950, com o avanço do processo industrial e com a implantação do parque automobilístico, a região recebeu um grande fluxo migratório, incentivando a ampliação desta modalidade de ensino. Nos anos 1970, “funcionavam mais de 180 classes, com atendimento superior a sete mil alunos por ano letivo” (ROSA, 2011, p. 29).

Em 1974, por Decreto, o Prefeito Geraldo Faria Rodrigues (1973/1977), seguindo as orientações das autoridades governamentais militares, cria a Comissão Municipal do Mobral de São Bernardo do Campo e objetivou a execução de um programa mais funcional voltado para alfabetização. Neste sentido, a orientação ficou por conta “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1973).

Com a chegada do Mobral, a efervescência política das ações de alfabetização, feitas pelos movimentos sociais de base, adormeceu. Pois, o Mobral, além de atuar com a alfabetização de adultos no município, tornou-se um dos “pré-requisitos para a entrada do educador na rede municipal de ensino”, como aponta o documento Diretrizes Curriculares da EJA:

[...] no período da ditadura militar em que se propôs o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, com objetivo universalista e reducionista, cujo formato se deu na centralização das decisões de gestão e descentralização do atendimento nas comunidades. O MOBREAL na rede de SBC também foi um processo de seleção de educadores/as para atuarem na rede de ensino (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 23).

O início da década de 1980, segundo Bresser (2012, p. 2), foi marcado por “um grande pacto político” para a “transição democrática”, que ocorreu em 1984 “[...]”

em parte porque os militares se enfraqueceram com a crise de balanço de pagamentos e a alta inflação inercial”.

Na década de 1980, com a extinção do Programa Federal Mobral, o Município firmou convênio com a Fundação Educar, objetivando a continuidade do atendimento.

Os rumos da liberdade, pós-período militar, foram se efetivando e trazendo novas configurações na oferta da EJA. O MOBRL foi extinto e em seu lugar, a Fundação Educar (1985) foi protagonista do Governo Federal no atendimento das turmas de alfabetização em parceria com o poder público estadual e com os movimentos sociais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 23).

No fomento à redemocratização política, o PT chega ao poder público da cidade com Maurício Soares e, nessa administração, realiza uma ação educativa para a EJA, pensando nas especificidades que essa modalidade necessitava. Assim, instituiu-se Programa Municipal de Jovens e Adultos (Pamja), que era destinado aos funcionários municipais” e o Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC), destinado a todos os munícipes” (ROSA, 2011, p. 26). Ambos os programas com sustentação legal, política e social.

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por mudanças na política econômica, que tiveram como base a cartilha do Fundo Monetário Internacional (FMI), onde os preceitos básicos eram: a “[...] abertura comercial, financeira, a estabilidade econômica e a reforma patrimonial, com ascensão dos processos de privatizações” (BELLUZZO; ALMEIDA, 2002, p. 366).

A ascensão de FHC e do Plano Real, no ano de 1994, materializou a ascensão dessa fase de financeirização da economia nacional. O país apontava para a necessidade de maior nível de escolarização de sua população.

Neste contexto, em 1995, o PAC e o Pamja passaram a denominar-se Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (Promac) e, dois anos depois, foi reconhecido pela Divisão Regional de Ensino de São Bernardo e passou a “certificar os alunos concluintes”. O programa era um serviço prestado pelo município através de convênios com instituições de ensino superior (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1995, p. 2).

Segundo o Projeto Político Pedagógico original do PROMAC, este se consolidou como um programa de EJA coordenado pela Comissão

Municipal de Alfabetização e como um convênio firmado entre a Faculdade de Teologia Metodista e o Instituto Metodista de Ensino Superior, hoje Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) que deveria assumir a organização administrativa funcional em relação à contratação de toda equipe técnica, docente e operacional, bem como garantir e oferecer assessoria especializada a todos os profissionais envolvidos no PROMAC (ROSA, 2011, p. 82).

O serviço era realizado pela instituição parceira e a Secretaria Municipal de Educação acompanhava o desenvolvimento, exigindo a “diminuição progressiva dos índices de retenção e evasão dos alunos” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008, p. 5).

A Secretaria de Educação e Cultura espera da Instituição o acompanhamento efetivo das aprendizagens dos alunos, aperfeiçoamento contínuo da prática dos profissionais contratados e em contrapartida diminuição progressiva dos índices de retenção e evasão dos alunos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2008, p. 5).

Além da atuação com o Promac, o município também mantinha ações conveniadas com o Serviço Social da Indústria (Sesi) na execução do “Telecurso”, “[...] atuando no 2º segmento do Ensino Fundamental [...]” onde o município oferecia o local das salas de aula e o Sesi contratava o “orientador de aprendizagem” que exercia a ação educativa. “A formação continuada dos orientadores era de responsabilidade do Sesi, focalizando as diversas áreas de conhecimento” (ROSA, 2011, p. 28).

Outra parceria realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, foi fruto de uma ação regional, organizada pelo Consórcio Intermunicipal em 1997, que tinha como meta estabelecer ações de superação do analfabetismo com a intenção de instrumentalizar as entidades civis para a formação de uma ação conjuntural política das entidades sociais. Implanta-se, então o Mova:

Nesta efervescência, em 3 de novembro de 1997 a Câmara Regional do Grande ABC, buscando soluções para a problemática do analfabetismo na região, institui o Movimento de Alfabetização Regional do ABCDMRR - MOVA ABC, tornando-o iniciativa das prefeituras das cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, e das suas respectivas Câmaras Municipais, em parceria com Empresas, Sindicatos, Igrejas, Movimentos Populares, Universidades, Faculdades, Escolas e outras Entidades ou Grupos Organizados da sociedade, contribuindo desta forma para o desenvolvimento regional, diminuindo os índices de analfabetismo na região. A atuação do MOVA-ABC colabora no fortalecimento dos movimentos sociais e na multiplicação dos

sujeitos políticos (CADERNOS MOVA REGIONAL, 1997 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 80).

Nesse contexto de fortalecimento dos movimentos sociais, o Mova Regional ABC, compreendendo a alfabetização como um instrumento político de emancipação das classes populares, buscou na experiência do sindicato dos metalúrgicos do ABC promover um amplo debate de cooperação entre movimentos sociais, empresas e poder público, para fomentar ações basilares para a superação da condição de analfabetismo, numa sociedade em que a proficiência da leitura e da escrita é fator determinante para a definição do lugar ocupado pelos sujeitos no mundo do trabalho, bem como, para o acesso à informação, a participação social consciente e aos bens culturais.

Na execução das ações voltadas para a EJA, o município de São Bernardo do Campo aplicava no Promac uma ação “terceirizada”, na qual o município entrava com os locais públicos para as aulas e o custeio financeiro para que outra instituição realizasse o processo educativo, marcando, assim, uma desobrigação do poder público com a EJA, transferindo parte das demandas da educação para a iniciativa privada.

No comando do Promac, segundo Rosa (2011), estava a prefeitura, mas terceirizaram o trabalho. As terceirizações passaram pelas seguintes entidades parceiras: antigo Instituto Metodista de Ensino Superior, atual Universidade Metodista de Ensino Superior (Umes), que cuidou do PAC e Promac de 1991 a 1994 e de 1998 a 2003; União Bandeirantes de Educação (Uniban), de 1995 a 1997; a academia paulista Anchieta e da Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (FUNDUNESP), de 2003 a 2008.

Em São Bernardo do Campo, as ações de terceirização da EJA, por meio de diferentes instituições que gerenciavam e desenvolviam projetos e programas na superação do analfabetismo, seguiam, conforme aponta Di Pierro (2001, p. 326):

[...] formato de transferência” indireta de serviços públicos ao setor privado, porque a Constituição de 1988 estabeleceu que o ensino público seria gratuito em todos os níveis e os intentos de modificá-la nesse aspecto encontraram forte resistência da opinião pública.

Durante o Governo FHC, houve um grande processo de desestatização de empresas públicas. Isso favoreceu o “aumento da taxa de investimento e a economia voltou a crescer. Mas cresceu de forma concentrada e ainda mais

dependente do capital estrangeiro” (STÉDILE, 2012, p. 2) e com desigualdades sociais abalando as estruturas do país.

Neste contexto político e econômico, em 1998 o Governo Municipal criou a Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania (Sedesc), unificando os serviços de assistência social. Assim, esta Secretaria assumiu os cursos de qualificação profissional, nas unidades da Escola Municipal de Iniciação Profissional (EMIP), no entanto, não realizou ampliação do atendimento.

Observa-se que a dinâmica municipal voltada à EJA acompanhava o contexto de política neoliberal, “[...] encolhimento da esfera pública e ampliação da esfera privada” (CHAUÍ, 2011, p. 32), com ações terceirizadas e transferência da Educação para a assistência social.

No Ensino Fundamental, em 1998, a cidade realiza o processo de municipalização das escolas estaduais, com atendimento às séries iniciais. A ação foi gradativa, mas para o Promac foi significativo, pois marcou a saída das salas de aula que estavam em classes organizadas para a Educação Infantil, para um mobiliário que podia atender as especificidades ergonômicas dos adultos. Tal ação, por mais simples que pareça, atende a luta dos movimentos populares representados nos Fóruns de EJA estaduais e nacional.

Di Pierro (2005, p. 1123) pontua que “na zona de conflito formada por esses impulsos conflitantes emergiu o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação”, estabelecendo a resistência a negação do Direito à Educação conquistada na Constituição Federal de 1988.

Os fóruns de EJA no Brasil, segundo Paiva, Machado e Ireland (2005), representam um “espaço político” permanente em defesa das peculiaridades da EJA, demandando e cobrando o poder público para atender a “demanda, os espaços e recursos” para que ações inovadoras possam ser implementadas na modalidade.

No campo do currículo, de agosto de 2002 a abril de 2003, o Promac, passou por ações formativas pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, que desembocou na Proposta Curricular EJA (2004), uma proposta pautada em competências e habilidades. Este foco, nas habilidades e competências, marca a ideologia presente, como nos afirma Chauí (2011, p. 322) sobre a “ideologia da competência” e a “sociedade do conhecimento”:

A ideologia da competência afirma que os que possuem determinados conhecimentos têm o direito natural de mandar e comandar os demais em todas as esferas da vida social, de sorte que a divisão social das classes é sobre determinada pela divisão entre os especialistas competentes, que mandam, e os demais, incompetentes, que executam ordens ou aceitam os efeitos das ações dos especialistas.

A proposta curricular pautada nesta intenção técnica e conteudista, colabora para a funcionalidade dos sujeitos ao mercado de trabalho, reforçando uma ação educativa desumanizante.

Em 2002, ocorre uma disputa de projetos na eleição presidencial, quando ganhou a proposta oriunda de uma coligação de forças políticas que representavam setores organizados da classe trabalhadora aliados a uma fração do capital nacional. A eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva marca um período de esperança de que a EJA pudesse ser valorizada, fato que se concretizou em grandes iniciativas, como o PBA, o Projovem e a Secad (posteriormente Secadi), ligados ao MEC, além da implantação do Fundeb, que passou a abarcar a EJA.

Com o PBA, a Secretaria Municipal de São Bernardo do Campo optou por romper a parceira, pois a gestão pública teve dificuldades em estabelecer uma gestão compartilhada com a sociedade civil organizada ligada ao Sindicato dos Metalúrgicos do ABC.

Em 2005, é revogada a parceria com a SEMSBC, passando a responsabilidade da execução do MOVA São Bernardo, ao MOVA ABC, que por intermédio de parceria com Empresas e entidades filantrópicas, passa a realizar o trabalho de alfabetização na cidade em conjunto com a sociedade civil: sociedade amigos de bairro, igrejas, núcleo de mães, entre outros (RODRIGUES, 2016, p. 105).

A revogação da parceria ocorreu, pois o Município aderiu, em 2005, ao PBA. Isto ocorreu, pois o referido programa realizava transferência automática de recursos financeiros em caráter suplementar aos Estados e Municípios, com o objetivo de promover a universalização do Ensino Fundamental aos que foram excluídos do sistema de ensino, favorecendo o aumento da escolarização na EJA e com o intuito de promover a superação do analfabetismo.

Em 2009, assume o Governo da cidade, o Prefeito Luiz Marinho do PT, que realiza uma ação de reconhecer a cidade, com o documento “Sumário de dados 2009 ano Base 2008” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p. 40). Um compêndio estatístico, com informações consolidadas de todas as secretarias da cidade, para dar “transparência aos munícipes do conjunto das atividades do poder público”.

O *slogan* do Governo Marinho, entre os anos 2009 e 2012, foi “Governo da Inclusão”, que contou com o apoio do Governo Federal e seu esforço em tornar o “Brasil um país de todos”.

Materializamos esse discurso quando, de forma pioneira, colocamos e realizamos o Plano Plurianual - PPA Participativo, já no primeiro ano do nosso governo, e o Orçamento Participativo - OP, nos anos seguintes. Isso é marca e método da nossa administração (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p. 40).

O Sumário foi fruto de um estudo comparativo da população brasileira, com base nos Censos Demográficos de 1940 e 2000, realizado pelo IBGE em 2007. Os dados apontaram que em “1940, 56,8% da população era analfabeta e em 2000, 12,1%, tendo uma queda de 44,7%” (IBGE, 2007, p. 24). Em São Bernardo do Campo, a consolidação destes dados trouxe os seguintes números referentes à alfabetização da população da cidade:

Tabela 4 - Evolução da População alfabetizada de 10 anos e mais idade, São Bernardo do Campo

ANO	1980	1991	1996	2000
%	90,2	93,8	94,7	95,4

Fonte: São Bernardo do Campo (2016c).

Tabela 5 - Grau de escolaridade, população de 10 anos e mais idade, São Bernardo do Campo

GRAU DE ENSINO	%
Fundamental incompleto	43,0
Fundamental	20,2
Médio	24,1
Superior	7,7
Indeterminado	0,3
Sem grau de instrução	4,7

Fonte: São Bernardo do Campo (2016c).

Diante dos dados, logo em janeiro de 2009 realizou-se uma seleção pública de professores para atuar nas salas de aula da EJA, visto que o “convênio” com a Fundunesp não havia sido renovado em 2008.

A intencionalidade em superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da população ficou explícita nas ações posteriores, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. Considerando a população de São Bernardo do Campo de 801.580 habitantes, o índice de analfabetismo, de 4,8% de

homens e 5,6% de mulheres acima de quinze anos (Censo 2010), é significativo mediante o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, que é de 0,834. No novo contexto político, a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo iniciou sua proposta educativa com a continuidade e a ampliação de todo o trabalho já existente no Município, que a partir do novo Governo, foi ressignificando suas ações a fim de propiciar o atendimento qualificado e o respeito à diversidade que a EJA demanda.

[...] para atender à diversidade do público, a Secretaria de Educação organizou a oferta em três iniciativas: Programa de Alfabetização de Continuidade (Promac); qualificar para Mudar, serviço de elevação de escolaridade e qualificação profissional; e o Movimento de Alfabetização (Mova). [...] que atua nas entidades de bairros na alfabetização dos educandos. São atendidos munícipes a partir dos 15 anos que residam ou trabalhem na cidade. As matrículas de elevação de escolaridade e Mova ficam abertas durante todo o ano, enquanto na qualificação profissional existem três períodos de inscrições e matrículas, nos meses de fevereiro, maio e setembro [...] (CONCEIÇÃO *et al.*, 2015, p. 93).

Para isso, o Governo petista que, historicamente, sempre teve um engajamento com as bases populares, além de uma forte ligação com a Educação Popular, elencou as seguintes ações para realizar a partir de 2009:

- Seleção pública para educadores/as e equipe técnica pedagógica do Promac;
- Ampliação do Programa Brasil Alfabetizado;
- Implementação do Mova São Bernardo;
- Qualificação profissional atrelada à elevação de escolaridade;
- Apropriação da EJA nos espaços escolares, por meio da utilização das bibliotecas e dos laboratórios das escolas, semanalmente;
- Seminário da EJA;
- Projeto de alfabetização voltado para as especificidades da EJA: idosos, jovens;
- Matricialidade com as secretarias de Cultura, Saúde e Esporte;
- Sistematização da produção dos conhecimentos a partir do resgate cultural dos/das alunos/as.

Ainda em 2009, a EJA foi oficializada como ação obrigatória do poder público municipal, pelo Conselho Municipal de Educação (CME), com a Deliberação CME n.º 2/2009, que em seu Artigo 1º estabeleceu que os “cursos de Educação de

Jovens e Adultos na modalidade da Educação Básica, no nível Fundamental, serão mantidos e organizados pelo Poder Público Municipal de acordo com as diretrizes contidas nesta deliberação” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p. 1).

Envolvida pela efervescência das ações políticas, a EJA se estruturou da seguinte forma em São Bernardo do Campo:

3.3.1 EJA nas escolas Municipais de Educação Básica

Serviço que atende a EJA no primeiro e segundo segmentos, na organização em ciclos: I segmento (ciclo de Alfabetização e ciclo de Pós Alfabetização) e II segmento (ciclos III e IV correspondentes às séries finais do Ensino Fundamental). Nesse serviço temos a orientação do percurso formativo na base comum que são os agrupamentos dos educandos/as pelo tempo de escolaridade e na base diversificada por meio dos projetos temáticos. Em ambos há a responsabilidade de se construir o conhecimento a partir dos saberes, das expectativas, necessidades dos educandos/as e, além disso, com direcionamento na formação integral articulando ciência, cultura e trabalho (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 19).

Esta primeira descrição de atuação do poder público destaca o cuidado com os ciclos iniciais de alfabetização e pós-alfabetização, preocupando-se com o processo formativo e apontando para as dimensões da formação integral na construção de conhecimento a partir dos saberes dos educandos.

3.3.2 Mova – São Bernardo do Campo

Projeto que tem como característica a corresponsabilidade do poder público com a sociedade civil organizada, articulando e mobilizando a comunidade a fim de garantir o direito à Educação. Está organizado para atender a alfabetização e continuidade do I segmento do Ensino Fundamental em locais em que a escola ainda não conseguiu chegar. A proposta pedagógica articula os saberes oriundos das experiências dos/as educandos/as com os saberes produzidos nos núcleos de alfabetização, instrumentalizando e fortalecendo as comunidades às quais eles pertencem (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 20).

Neste campo, a retomada das ações do Mova simbolizava uma ação de retomada da “[...] articulação entre poder público e sociedade civil organizada” (RODRIGUES, 2016, p. 42), além de demarcar um diálogo entre a “educação formal e não formal” (UNESCO, 1999), colocando na prática este relacionamento. A parceria de criação do Mova São Bernardo foi oficializada em 2010, mas o Município continuou com as ações do PBA durante todo Governo Marinho.

Importante destacar que os adultos têm motivações diferentes para procurar as salas de alfabetização e delas se valem para usufruírem da aprendizagem da leitura e da escrita para finalidades diferentes. Sendo assim, o Mova seguindo os princípios da Educação Popular, exercendo a dialogicidade e a horizontalidade, foi implementado na cidade para atender as especificidades dos sujeitos em situação de analfabetismo em suas comunidades. A representação deste princípio estava na frase de chamamento público para a ação educativa: “Mova São Bernardo, em todos os lugares com todas as pessoas” (RODRIGUES, 2016, p. 43).

3.3.3 Telessalas – Cursos de autogestão do conhecimento presencial modular (Cagecpm)

Serviço realizado nas EMEBs e EMEPs que tem como proposta metodológica, um trabalho organizado em módulos. O conhecimento se constitui em eixos temáticos nas suas respectivas áreas: Linguagem e códigos: Língua Portuguesa, Inglês e Artes; Ciências Humanas: História e Geografia; Ciências da Natureza, Matemática: Ciências e Matemática (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 21).

A telessala foi um rearranjo que a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo encontrou para executar a EJA no 2º segmento de forma mais flexível, atendendo as especificidades do educando trabalhador. O curso ocorria em módulos, com os sujeitos, ao seu tempo, concluindo o caminho formativo, considerando que tais, muitas vezes já passaram por momentos de exclusão do processo formativo, mas que “são sujeitos coletivos na diversidade”. Assim, a ação educativa acata as dimensões humanas, imprescindíveis para a experiência na educação, e isto “implica ter o ser humano e a sua humanização como problema pedagógico” (ARROYO, 2006, p. 224).

3.3.4 Educação Profissionalizante

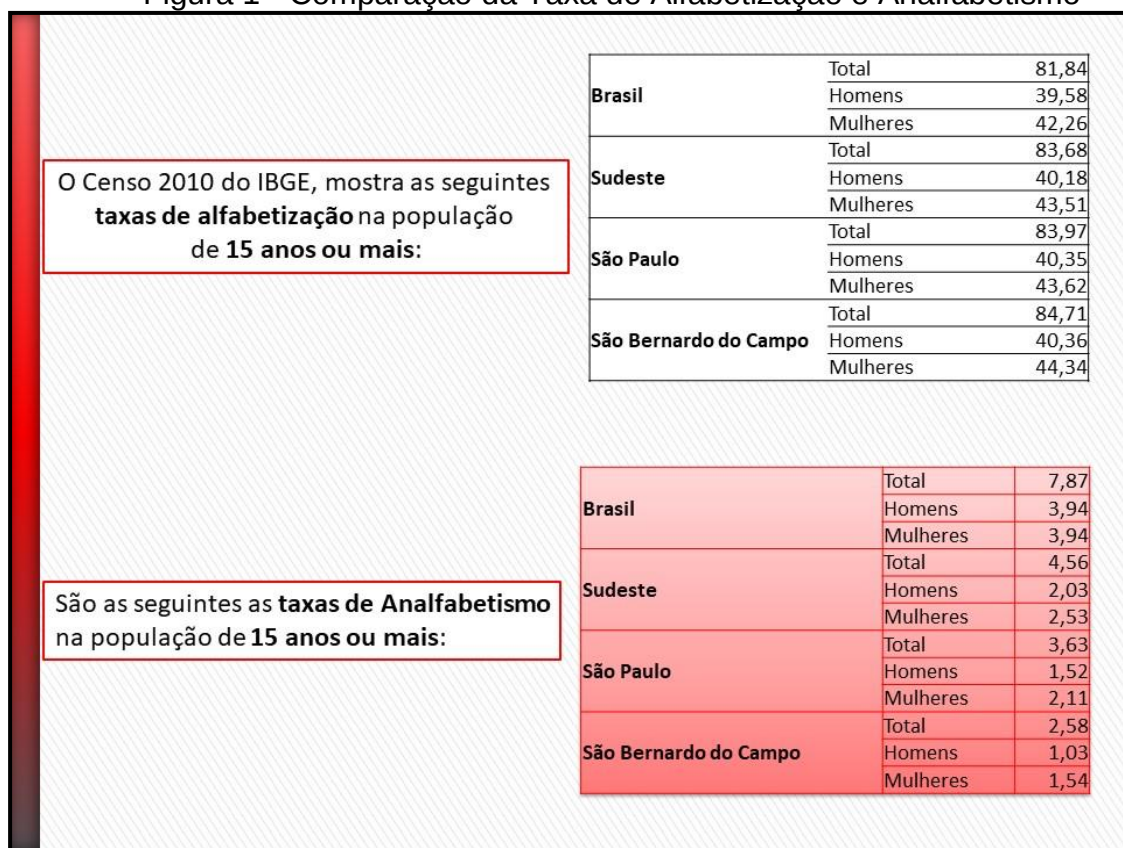
Serviço realizado nas Escolas Municipais de Educação Profissional (EMEPs), desenvolvendo o trabalho na perspectiva de elevação de escolaridade e qualificação profissional em áreas com itinerários formativos horizontalizados e verticalizados, correspondendo aos critérios básicos de escolaridade de cada curso e/ou modalidade no segmento profissional. Além da escolarização há formação inicial e continuada em qualificação (FIC) com cursos livres profissionais. O propósito político pedagógico se dá na integração do conhecimento que abarca o princípio da politecnia e formação integral que faz a articulação da ciência, cultura e trabalho (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 22).

A Educação Profissional em São Bernardo do Campo remete à articulação entre educação e trabalho, no princípio da Educação Integral para atender “[...] jovens e adultos e suas opressões, inclusive com o trabalho, que buscam a qualificação profissional, muitas vezes sem ter a escolarização necessária [...]” (SIRAQUE, 2016, p. 48).

A educação profissional, integrada à EJA na cidade de São Bernardo, atuava com o *slogan* “qualificar para mudar”, tendo o trabalho como princípio educativo. Logo, os educandos podiam compreender o mundo do trabalho a partir de sua realidade, dialogando com os conhecimentos históricos, sociais, políticos, culturais, geográficos, matemáticos, filosóficos, dentre outros.

Resgatar esta história da EJA no município, principalmente no que foi implementado de 2009 a 2016, objeto desta pesquisa, é compreender que, para superar o analfabetismo, não se dá de forma isolada, mas com ações articuladas. À época, no início do Governo, os índices apontavam para as seguintes taxas:

Figura 1 - Comparação da Taxa de Alfabetização e Analfabetismo



Fonte:

São Bernardo do Campo (2016c).

Para olhar esses dados de forma mais humanizada, a Secretaria Municipal de São Bernardo do Campo, na Seção 12, a EJA trabalhou com dados oriundos das reuniões de Orçamento Participativo (OP) no Município de forma a olhar bairro a bairro para poder abrir salas de alfabetização onde se fazia necessário.

O trabalho com esses dados tem como objetivo apontar um quadro geral da realidade da alfabetização e da EJA na cidade. A partir deste trabalho, será feito um planejamento das ações que devem ser realizadas para fortalecer a modalidade de ensino.

Figura 2- Distribuição dos Moradores não alfabetizados por bairro

O Município de São Bernardo do Campo possui segundo o Censo 2010 do IBGE um Total de 18.455 moradores não alfabetizados, assim distribuídos nos bairros;

Não Alfabetizados acima de 15 anos por Bairro			
São Bernardo do Campo			
Bairro	Homens	Mulheres	Total
Alves Dias	342	539	881
Anchieta	28	43	71
Assunção	187	378	565
Baeta Neves	421	861	1282
Balneária	1	3	4
Batistini	462	590	1052
Botujuru	91	152	243
Centro	238	410	648
Cooperativa	242	307	549
Demarchi	162	278	440
Dos Alvarenga	826	1161	1987
Dos Casa	577	855	1432
Dos Finco	153	112	265
Ferrazópolis	610	865	1475
Independência	153	299	452
Jordanópolis	63	97	160
Montanhão	1777	2205	3982
Nova Petrópolis	68	125	193
Paulicéia	116	238	354
Planalto	232	353	585
Rio Grande	45	79	124
Rudge Ramos	118	241	359
Santa Terezinha	47	130	177
Taboão	155	279	434
Zona Rural	335	406	741
Totais	7449	11006	18455

Fonte: São Bernardo do Campo (2016c).

Quando se olha para números, é possível entender que são homens e mulheres, sujeitos de direito da educação, reconhecendo suas “identidades coletivas de trabalhadores” (ARROYO, 2017, p. 69). Para estes sujeitos, se deve a reparação histórica do Direito à Educação que foi negado.

Para trazer estes sujeitos para os bancos escolares, a política pública executou ações que envolveram chamada pública, referente à oferta de matrícula; acolhimento, por meio da merenda escolar; flexibilização de horários: manhã, tarde e noite; aproximação das salas aos bairros com maiores índices de analfabetismo e baixa escolaridade e atenção ao currículo, pois como afirma Gadotti (2014a, p. 20),

“uma política de Educação Popular de jovens e adultos, nessa perspectiva, precisa assegurar que a construção e a socialização do conhecimento promovam o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico.”

Neste sentido, através de ações coletivas, feitas com educandos e educadores, com a pergunta: “qual o conhecimento que importa?” e “qual a sociedade que almejamos?” foi iniciado um grande debate para a construção das Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo, que foi construída “em um processo participativo e democrático” que foi “sistematizado” fruto das “ações de formação continuada com a Rede” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 7).

Costa e Machado (2017, p. 154-155) destacam que a Diretriz Curricular comprova a importância “[...] de pensar a educação ao longo da vida nas dimensões: social, pessoal e profissional”, [...] “reconhecendo os saberes que os educandos possuem, bem como os princípios de uma educação emancipadora e transformadora.”

Nesta perspectiva, o conhecimento é construído de forma integradora, relacional e processual em que o sujeito é o protagonista de sua própria história. Ele não está deslocado de um projeto de vida, de sociedade e de uma visão de mundo, não é algo estático, pronto, isolado do tempo histórico e das relações econômicas determinantes. Conhecer é descobrir, construir e humanizar. Uma das finalidades da educação é humanizar, trazendo uma visão de mundo mais igualitária e mais justa, pois o homem interage com o meio social mediado pelo diálogo e, portanto, busca sua autotransformação e a transformação da realidade (sentido ontológico) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 37).

Retomar esta trajetória, destacando a procura da emancipação social, destacada nas Diretrizes e a forma dialógica de sua construção, remete ao caráter pedagógico da participação no espaço escolar, permitindo a aprendizagem da cidadania. Esta é uma questão profunda por Santos (2018b, p. 84) ao apontar que “é possível organizar metodologias participativas em que o outro não seja reduzido à categoria de objeto de conhecimento, mas onde se afirma como sujeito de conhecimento?” Esta indagação é refletida no documento curricular da EJA, que afirma que “o conhecimento dos sujeitos tem como base as abordagens políticas, econômicas, sociais e culturais do espaço onde vive” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 37).

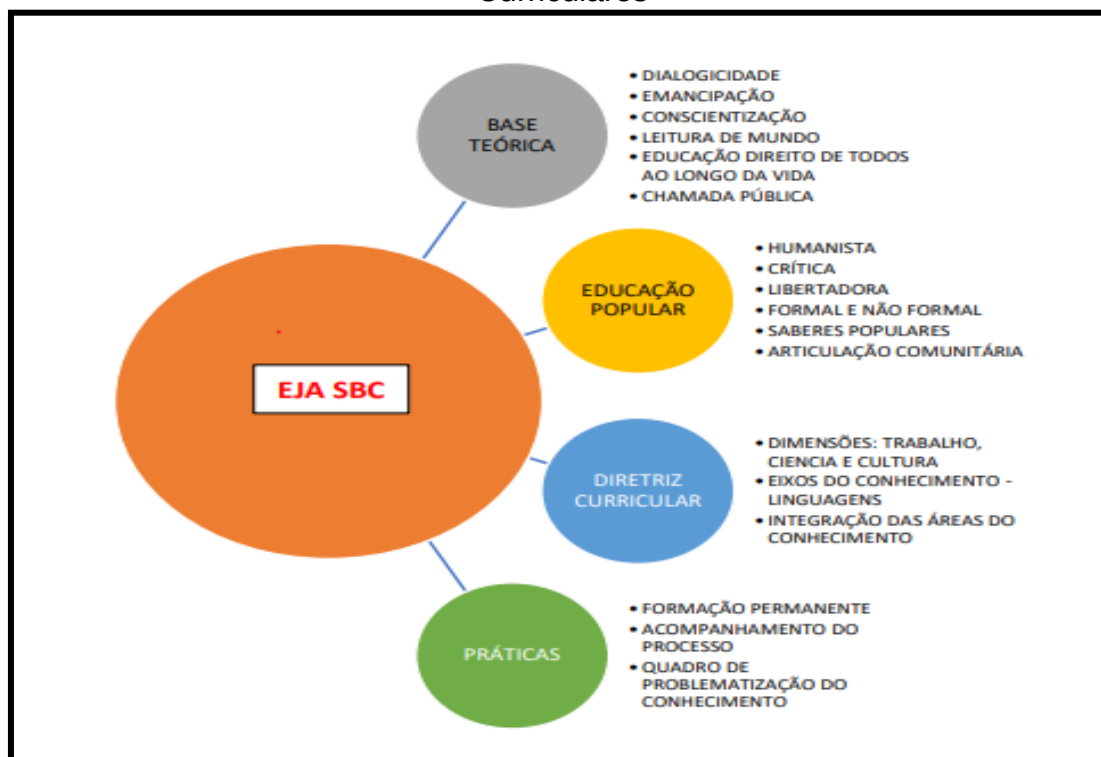
A construção de conhecimento, desta forma, busca superar o caráter utilitário e fragmentado do conhecimento apenas para o mercado de trabalho, buscando

humanizá-lo pelo diálogo com a vida dos sujeitos inseridos no processo educativo, destacando, assim, o papel da educação para a “[...] automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Um marco na efetivação da política pública da EJA na cidade foi a efetivação das Diretrizes Curriculares da EJA em 2012. Um documento “construído com o coletivo dos profissionais da EJA na rede” (SILVA, 2012, p. 105). O documento, passou a balizar as ações educativas da rede, marcando a intencionalidade política e o processo formativo dos sujeitos. Assim, “aponta a perspectiva de uma política pública de formação integral, comprometida com a formação humana para a emancipação” (SILVA, 2017, p. 101).

As ações político pedagógicas efetivadas na EJA, no Município, podem ser sintetizadas no gráfico a seguir, que aponta o cuidado para as especificidades da modalidade:

Figura 3 - Síntese das Bases da EJA em São Bernardo segundo as Diretrizes Curriculares



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, percebe-se uma engrenagem de base teórica emancipadora ligada aos preceitos da Educação Popular, intensificando uma maior proximidade com a

comunidade, assim como os eixos do conhecimento tratados nas dimensões curriculares: trabalho, ciência e cultura, que, pelo quadro de problematização, trazem ao centro do fazer educativo as “vivências coletivas” (FREIRE, 2005) dos educandos e educandas que aproximam os conteúdos da realidade social deles. Portanto, fortalece o potencial libertador na ação educativa, à medida que se aproxima da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, como afirmam Moreira e Silva:

[...] a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Para isso, discute-se o que contribui tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto para a reprodução das desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 16).

Ao se posicionar a favor das classes oprimidas, a ação curricular caminha na contramão hegemônica, propondo aos sujeitos a problematização da realidade, como explicita o documento “Práticas V”: “uma produção para ampliar o conceito de como elencar conteúdos, pensando na qualificação da problematização e no propósito de onde se pretende chegar com a superação da fala significativa” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016a, p. 15).

A organização curricular expressa seu cunho crítico ao tratar os conteúdos em problematização, contribuindo assim para a superação da fala significativa, que expressa a visão de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Freire (1983, p. 56) aponta que “[...] a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais na realidade.”

Há que salientar que o processo de ensino e aprendizagem proposto na rede municipal de São Bernardo do Campo, explicitado nos documentos “Práticas Pedagógicas I, II, III, IV e V: vivências e experiências em EJA” destacam que é uma relação dialógica. Esses documentos trazem projetos desenvolvidos nas salas de aula.

Assim, a proposta é iniciada com a escuta atenta das falas significativas dos educandos, o que na perspectiva da educação popular não é uma mera conversa, mas um encontro de visões de mundo. O registro deste diálogo compõe o instrumento denominado “Caracterização”. Este registro traz os elementos para o levantamento das situações limites alçados no diagnóstico dos educandos e a partir

destas, sugerem temáticas que estão correlacionadas às questões socioeconômicas e socioculturais do grupo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p. 4).

Tão logo, ao problematizar a realidade, as dimensões concretas, históricas e desafiadoras – “situações limites” (FREIRE, 2005), expressam a realidade opressora a ser superada. No documento “Práticas V – experiências e vivências em EJA”, as situações limites são entendidas como uma categoria síntese da condição de vida limitadora dos sujeitos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016b).

O documento “Práticas V – experiências e vivências em EJA” apresenta que o foco curricular está pautado na realidade sociocultural territorial, existindo assim, uma prática educativa problematizadora e voltada para a participação de todos na medida em que se organiza o planejamento por eixos temáticos e relaciona os temas por problematizações micro e macro, conforme “quadro de problematização”, onde a fala significativa, e a superação da mesma (contratema) são problematizados por eixos do conhecimento nas dimensões micro e macro da realidade dos sujeitos.

Quadro 1 – Quadro de problematização

Fala Significativa:				
Contratema:				
Quadro de problematização para seleção de conteúdos:				
Eixos do conhecimento	Problematização Micro da fala pelos Eixos do conhecimento	Problematização Macro	Conteúdos Micros	Conteúdos Macros
Memória e Territorialidade				
Meio ambiente e Saúde				
Cultura e Trabalho				
Linguagens	Oral			
	Escrita			
	Tecnológica			
	Corporal			
	Matemática			

Fonte: São Bernardo do Campo (2016b, p. 19).

O quadro revela o caráter problematizador do planejamento, sustentando a reflexão crítica da prática pedagógica e contribuindo para elucidar a realidade através da intervenção e superação da fala significativa. Ao ressaltar os aspectos sociais, esta perspectiva cria um ambiente pedagógico rico de possibilidades, priorizando como finalidade do ensino a construção de conceitos que ajudem os

educandos a compreender e inferir criticamente na sociedade.

Desta forma, a ação pedagógica constitui-se para além das paredes da sala de aula, firmando um projeto de sociedade mais humana. Giroux (1997, p. 163) destaca que:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta.

Neste sentido, a natureza política do trabalho diário dos educadores, que se empenham em tratar com os conteúdos advindos da realidade de seus educandos e educandas, “[...] possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral” (GIROUX, 1997, p. 35) e reconhecendo a sala de aula como espaço de práticas de relação entre os sujeitos, de produção de conhecimentos, de apropriação do saber sistematizado e acima de tudo um espaço de diálogo, discussão, compreensão e ação para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

3.4 O Plano Municipal de Educação

O PNE de São Bernardo do Campo foi realizado seguindo as orientações do PNE Lei n.º 13.005/2014 e está disposto na Lei municipal n.º 6.447 de 28/12/2015. A referida lei se propõe a garantir a universalização com qualidade da Educação Básica, por meio de ações que vão da inclusão de todos no processo educativo, à garantia de acesso e à permanência na escola com conclusão de estudos e com bom desempenho, promovendo a igualdade de direitos, o que são objetivos mínimos pensando em uma educação de qualidade.

Segundo o Relatório Anual de Monitoramento do PME de 2016 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017), na gestão do Prefeito Luiz Marinho, o Município, a pedido do Conselho Municipal de Educação, se organizou para aferir os avanços e desafios da educação no município através do monitoramento e avaliação do PME.

Foi constituída uma Comissão de acompanhamento, conforme Processo n.º 60.656/2015, Portaria n.º 9.502, de 21 de novembro de 2016, integrados por membros do CME, representantes da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de São Bernardo do Campo e representação da Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo, que foi responsável pela atualização do diagnóstico realizado com o ano base de 2014.

Os estudos, para embasar as ações do CME e da Comissão Ampliada, tiveram como ponto de partida o diagnóstico da real situação do município, realizado pela Universidade de São Caetano do Sul, por intermédio do Consórcio Intermunicipal do Grande ABC e Departamento de Indicadores da Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo.

A partir do ano de 2017, com a mudança da gestão foram designados novos membros para compor a Equipe Técnica e Comissão Coordenadora, conforme Processo n.º 660.656/2016, Portaria n.º 9.580, de 6 de julho de 2017. Em relação à EJA, destacam-se três metas, sendo que a meta 3, dispõe que o Governo deveria “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze_ a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017, p. 11).

Tabela 6 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade

Indicador 3A	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a Educação Básica		
Meta prevista para o período	Meta prevista para o período		Fonte do indicador
100,00%	Dado oficial	89,1%	SIMEC/PNAD 2015
Indicador 3B	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui Educação Básica completa		
Meta prevista para o período	Meta prevista para o período		Fonte do indicador
85%	Dado oficial	61,8%	SIMEC/PNAD 2015

Fonte: São Bernardo do Campo (2017, p. 11).

A concretização desta meta é um desafio impreterível para a execução deste PME. É necessária a ampliação de vagas e planejamento de ações que assegurem a permanência dos alunos na escola, buscando, desta forma, que concluam a Educação Básica.

A Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações de regiões de menor escolaridade no Município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017, p. 16).

Tabela 7 - Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade

Indicador 8^a	Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade com menos de 12 (doze) anos de estudo.		
Meta prevista para o período	Meta prevista para o período		Fonte do Indicador
100,00% em 2025	Dado oficial	33,5%	SIMEC/PNAD 2015
Indicador 8B	Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade com menos de 12 (doze) anos de estudo pertencente aos 25% mais pobres		
Meta prevista para o período	Meta prevista para o período		Fonte do Indicador
85% em 2025	Dado oficial	58,09%	SIMEC/PNAD 2015

Fonte: São Bernardo do Campo (2017, p.17).

A referida meta aborda o Direito à Educação da juventude. Para alcançá-la, são necessárias Políticas Públicas para este grupo específico. Ressalta-se que para o alcance desta meta é imprescindível a garantia da equidade de oferta, bem como de uma educação de qualidade a toda população.

A “Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais e, até o final da vigência deste PME, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017, p. 17).

Tabela 8 - Taxa de Alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade

Indicador 9^a	Taxa de Alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais de idade		
Meta prevista para o período	Meta prevista para o período		Fonte do Indicador
100,00% em 2020	Dado oficial	97%	SIMEC/PNAD 2015
Indicador 9B	Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de quinze anos ou mais de idade		
Indicador 9B	Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de quinze anos ou mais de idade		Indicador 9B
Meta prevista para o período	Meta prevista para o período		Fonte do Indicador
Reduzir em 50,00% até 2025 (7,5%)	Dado oficial	15,10%	SIMEC/PNAD 2015

Fonte: São Bernardo do Campo (2017, p. 11).

Os dados demonstram o desafio referente à elevação da taxa de alfabetização da população, além do aprimoramento das habilidades de leitura e escrita e sua prática no âmbito social, pois comparando os indicadores 9A e 9B observa-se que do total de 97% (taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais), 15,10% deste público compõem o grupo de analfabetos funcionais, explicitando a necessidade de assegurar, na esfera pública, o atendimento a jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade recomendada.

Em relação à oferta, destaca-se, também, outro desafio, para além do acesso: deve-se investir na permanência deste público na escola, bem como da conclusão de sua escolaridade. Já a superação do analfabetismo, de modo particular mantendo atenção à Meta 9, embora a cidade tenha sido certificada como “cidade livre do analfabetismo” pelo MEC em 11 de junho de 2014, não simboliza que a cidade superou, de fato, pois ainda possui 3% de sua população sem escolaridade.

[...] o título de ‘Cidade Livre do Analfabetismo’, concedido pelo Ministério da Educação (MEC) e atribuído aos municípios nos quais o índice da população sem instrução não atinja 4%. Em São Bernardo, esse número é inferior a 3% dos moradores. As políticas públicas desenvolvidas para promover a continuidade dos estudos às pessoas acima de 15 anos, ampliando o tempo de escolaridade da população e dando a possibilidade de qualificação profissional, além do modelo inovador na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram determinantes para que a cidade conquistasse o título. Para atingir diferentes públicos – jovens adultos e idosos –, o programa passou a oferecer três modalidades de aprendizado: alfabetização, elevação da escolaridade e qualificação profissional. Além disso, de acordo com a necessidade dos alunos, a prefeitura oferece gratuitamente transporte, alimentação e material didático (CONCEIÇÃO; *et al.*, 2015, p. 92).

A titulação representa que as Políticas Públicas desenvolvidas para promover a continuidade dos estudos às pessoas acima de quinze anos oportunizaram a ampliação do tempo de escolaridade da população. No entanto, é necessário qualificar esta escolaridade, fortalecendo o acesso à cidadania e o despertar do interesse pelo término do Ensino Fundamental e inserção no Ensino Médio.

4 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E SEUS SENTIDOS: OS FIOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

*Eu tentei compreender a costura da vida
 Me enrolei, pois, a linha era muito comprida
 E como é que eu vou fazer para desenrolar, para desenrolar
 Se na linha do céu sou estrela
 Na linha da terra sou rei
 Mas nas linhas das águas sou triste
 Pelo fogo que um dia apaguei
 Na linha do céu sou estrela
 Na linha da terra sou rei
 Mas na linha do fogo sou triste
 Pelos mares que eu não naveguei
 Como é que eu vou fazer para desenrolar, para desenrolar*

Sérgio Pererê

Este capítulo traz os caminhos da pesquisa e seus fios teóricos, como a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, o contexto e os sujeitos do estudo, os instrumentos de coleta de informações e a metodologia de análise de dados. O intuito é dar visibilidade ao processo da implementação da política pública de EJA na cidade pelo relato de seus agentes públicos e gestores escolares e educandos.

4.1 Abordagens metodológicas da pesquisa: a costura da vida

Pesquisar é uma ação humana que contribui na compreensão da realidade. Campos (2009) evidencia que a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações como qualquer campo de atuação. Minayo (2009) afirma que a pesquisa na área das ciências sociais é intrinsecamente ideológica, pois veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas. Neste sentido, para Morin (2005) o cientista tem responsabilidade com a sociedade e com o homem, pois as universidades e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade, mas contribuem para a análise dos problemas desta, buscando respostas e soluções.

Exposto isso, Chassot (2003) salienta que a pesquisa científica contribui para a compreensão de conhecimentos, procedimentos, valores e suas aplicações na melhora da qualidade de vida. Assim, a pesquisa qualitativa é uma importante ferramenta do meio acadêmico para a discussão do desenvolvimento social como

elemento potencializador de debates e de construção de uma visão mais crítica da sociedade.

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, pautada em Chizzotti (2006), que destaca a importância do tratamento de analisar significativamente os dados coletados, com fundamentação teórica e atendendo ao rigor e à objetividade que uma pesquisa exige.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes (...) o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Para Chizzotti (2006, p. 20), “a pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados “[...] Portanto, ao realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, o pesquisador compreende a realidade como construção humana, assim precisa encontrar os fundamentos para sua análise e interpretação dos dados que são gerados pelos sujeitos, ao qual “[...] pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (p. 28).

De acordo com Manardes (2017, p. 4):

Nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológicos assumidos. O sentido de reunir as palavras epistemologia e metodologia deseja representar que a metodologia da pesquisa decorre das orientações epistemológicas do pesquisador. O enfoque epistemológico pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade.

Pesquisar requer metodologia e Minayo (2009) destaca que esta é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Estabelece que o trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa ação requer levantamentos de material documental, bibliográfico, entrevistas, observações etc., enfim, a investigação de cunho qualitativo tem um foco metodológico, envolvendo abordagens interpretativas e análise teórica do tema pesquisado.

Na presente pesquisa, a aproximação do objeto de estudo se deu pela leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica, pois são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo. Esta ação é de basilar importância de exploração e aproximação do objeto, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

Neste estudo compreende-se que todo o material relevante que é escrito sobre um tema: artigos de periódicos, artigos de jornais, relatórios governamentais, teses e dissertações merecem atenção para obter uma visão profunda do objeto de pesquisa.

Outra ação realizada foi a análise documental, que teve como fonte de dados documentos diversos, Lüdke e André (2014) apontam que a escolha dos documentos não é aleatória, há propósitos, ideias guiando a seleção. Na presente pesquisa, os documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo, e as Práticas Pedagógicas I, II, III, IV e V, pois retratam as experiências e as vivências pedagógicas da EJA no Município.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.45).

Além da revisão de literatura, e da análise documental, houve também, a realização de entrevistas semiestruturadas, que exige do pesquisador que ele tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa, que também conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação.

A entrevista oportuniza a interação, criando uma relação recíproca entre entrevistador e entrevistado, possibilitando a captação imediata e corrente das informações. "A situação de entrevista é um encontro entre duas pessoas, com diferentes histórias, experiências, expectativas e diferentes disposições afetivas" (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 89), portanto na entrevista semiestruturadas, os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prenderem à indagação formulada, portanto, favoreceu a fluência das ideias do entrevistado para melhor compreensão das práticas democráticas e exitosas de superação do analfabetismo.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto seu curso como o tipo de informação que aparece. Como experiência humana, dá-se no “espaço relacional do conversar” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 11).

Neste sentido, a conversa instrumentalizou a análise e compreensão das questões que envolvem o analfabetismo, a sua superação e as Políticas Públicas exitosas neste intento, dentro do recorte temporal e territorial desta pesquisa, as entrevistas foram feitas com os sujeitos que implementaram a Política Pública no Município, os educadores que participaram da construção das Diretrizes Curriculares da EJA na cidade na época e dos educandos que participaram da ação educativa, a fim de delinear os sentidos da alfabetização de adultos com cada segmento.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 12- 13).

A intencionalidade do pesquisador, que assume a postura de entrevistador, determina a questão do estudo para o entrevistado que ao aceitar participar da pesquisa, voluntariamente, consente também os interesses do pesquisador e perceberá que é dono de um conhecimento importante para o entrevistador. Assim, tornou-se importante o cuidado com o roteiro da entrevista, que emergiu como ângulo principal de provocar a narrativa em torno do foco principal da investigação. Portanto, as questões pautaram-se em circundar os objetivos da pesquisa, gerando o eixo da entrevista, conforme exposto na sequência:

a) a consideração dos objetivos da pesquisa; b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda; c) o cuidado de evitar indução de respostas; d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante; e) a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidades, na maioria das vezes elaborações conceituais mais do que narrativas de experiências, a escolha do “porquê” é justificada. Questões que indagam o “como” de algumas experiências induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que

orientou uma escolha (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p.31-32).

As considerações expostas são importantes para o diálogo frutífero, revelando os sentidos da alfabetização enquanto política pública na cidade. A metodologia qualitativa tem uma complexidade que exige do pesquisador uma imersão que, segundo Bardin (2016) fortalece a base para as interpretações e para as inferências, possibilitando a análise de conteúdo e a reflexão da análise dos resultados.

As entrevistas tiveram duração aberta e foram realizadas em mais de uma ocasião. As informações obtidas por meio desse processo foram analisadas à luz de referenciais teóricos e com resultados de outros estudos.

4.1.1 Fios da revisão bibliográfica

Buscando a transformação social, Souza (2015), com a dissertação intitulada “É tudo no dedão – constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização”, reflete sobre os constrangimentos que as pessoas em condição de analfabetismo passam. A pesquisadora aponta que os adultos em processo de alfabetização são expostos diariamente a diferentes tipos de constrangimentos quando estão diante de situações que necessitam do uso da leitura e da escrita e que esses constrangimentos são agravados devido à condição social a que pertencem.

Lima (2016), com sua dissertação “Sou analfabeta, mas não sou pacata: Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita” destaca a condição de analfabetismo entre as mulheres negras, resgata as trajetórias de vida e trabalho e também levantar os eventos de letramento que essas mulheres participam em sua vida cotidiana, para compreender quais soluções elas encontram para resolver situações que exigem leitura e escrita (na vida pessoal, profissional e na escola).

A investigação sobre a temática possibilitou enxergar a EJA como modalidade de ensino e que seu foco formativo precisa ir além da escolarização e alfabetização, de modo que os sujeitos do processo educativo se compreendam como sujeitos de suas próprias histórias.

[...] esta é a tarefa política e pedagógica de transpor as concepções reducionistas sobre essa modalidade, bem como a de conferir às ações da

EJA, desenvolvidas no âmbito da educação escolar, uma qualidade (no sentido de uma proposta pedagógica que incorpore a sua especificidade) à altura do seu reconhecimento oficial (VENTURA, 2016, p. 3).

Buscando a transformação social, Souza (2015), com a dissertação intitulada “É tudo no dedão – constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização”, reflete sobre os constrangimentos que as pessoas em condição de analfabetismo passam. A pesquisadora aponta que os adultos em processo de alfabetização são expostos diariamente a diferentes tipos de constrangimentos quando estão diante de situações que necessitam do uso da leitura e da escrita e que estes constrangimentos são agravados devido à condição social a que pertencem.

Lima (2016), com sua dissertação “Sou analfabeta, mas não sou pacata: Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita”, destaca a condição de analfabetismo entre as mulheres negras, resgata as trajetórias de vida e trabalho e também levanta os eventos de letramento que essas mulheres participam em sua vida cotidiana para compreender quais soluções elas encontram para resolver situações que exigem leitura e escrita (na vida pessoal, profissional e na escola).

A investigação sobre a temática possibilitou enxergar a EJA como modalidade de ensino e que seu foco formativo precisa ir além da escolarização e alfabetização, de modo que os sujeitos do processo educativo se compreendam como sujeitos de suas próprias histórias.

4.2 Análise dos dados coletados: o saber da gente sobre alfabetização e seus sentidos

A alfabetização de adultos é um objeto de estudo complexo que, ao ser apreendido cientificamente, não pode ser descaracterizado, sendo tratado apenas como o domínio da escrita e leitura do código de escrita alfabético. Prescrutar sobre a temática e seus sentidos, exige compreensão política, histórica e social, pois o analfabetismo é resultado da vulnerabilidade social, econômica e educacional. A gênese dos problemas não resolvidos que as classes populares sofrem historicamente, sua gênese reside na desigualdade, visivelmente nas condições de

acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, no acesso aos demais direitos sociais.

Tratar os sentidos da alfabetização de adultos, caminho percorrido nesta pesquisa, a fim de atender aos objetivos geral e específicos que foram propostos inicialmente, requer explorar o pensamento dos autores.

Freire (2005) explicita que educação é um ato político e perpassa nas relações hierárquicas de poder entre o opressor e o oprimido, resultando na desumanização dos sujeitos envolvidos neste processo, que se encontram coisificados em suas situações-limites. Por isso, ele acena para a tarefa humanizadora e libertadora da educação. O autor critica a educação bancária, que exclui do currículo as vivências dos educandos. Aponta para a pedagogia do oprimido emancipatória e humanizadora, onde pelo processo de conscientização, os oprimidos tornam-se sujeitos de seu pensar e agir. Apesar da opressão, buscam transformar sua realidade (FREIRE, 2005).

Freire e Macedo (2011) afirmam que o analfabetismo representa injustiça social e histórica. Destacam que a alfabetização não é finalizada quando o sujeito domina um conjunto de códigos e sabe decodificá-los, por ser um processo contínuo, no qual a leitura de mundo e de palavra compõe o exercício da reflexão crítica para sua atuação na realidade.

Arroyo (2005; 2012; 2017) salienta em seus estudos que, historicamente os sujeitos em situação de analfabetismo, foram deixados, pelo Estado, à mercê do próprio esforço, para dar conta desta tarefa. Traz à baila que o currículo da EJA precisa ajudar a recuperar a humanidade roubada, a partir da organização dos tempos e dos coletivos em seus traços identitários: condição de trabalhadores, portanto “[...] a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais historicamente negados” (ARROYO, 2005, p. 29).

Haddad (1987; 1991; 2002) traz a contribuição da análise da trajetória da EJA no Brasil, constatando que a modalidade se constituiu historicamente em contínuos processos políticos de quebras e rupturas, avanços e retrocessos, sendo principalmente marcada por Políticas Públicas descontínuas e ineficazes. O autor pondera que, atualmente, se busca na EJA uma perspectiva de melhoria dos índices de alfabetização, constituição de um espaço privilegiado de socialização do conhecimento e de saberes para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de aprender, se configurando assim, como prática capaz de oferecer às classes

populares condições para exigir e fazer valer seus direitos.

Deste modo, os autores que fundamentaram supracitados ponderam o sentido social da alfabetização de adultos no âmbito das Políticas Públicas, por considerarem que a educação tem papel de relevância na perpetuação ou transformação das estruturas sociais que reiteram as desigualdades. Portanto destacam a urgência de um projeto de educação que oportunizem aos sujeitos vitimizados do sistema social e econômico opressor, uma formação que os valorize como pessoas, como sujeitos históricos e que os humanize.

Aprender a ler e escrever é um direito humano, no entanto, para influir na melhora da vida dos homens e mulheres, a alfabetização precisa caminhar lado a lado com os demais fatores sociais. Requer um Estado Democrático de Direitos avigorado nos valores democráticos e na participação popular, com seus diversos saberes sociais, territoriais e culturais, identificando as ausências, suscitando as emergências na promoção de um diálogo recíproco entre os saberes, de forma a possibilitar um fazer pedagógico contra-hegemônico (SANTOS, 2000). Portanto, reconhecer esses saberes e fazeres populares legítimos e credíveis é democratizar a educação.

O reconhecimento identitário dos sujeitos e de seus saberes no processo educativo, referendado no currículo é promoção de Justiça Curricular, pois contribui para a construção da dignidade humana.

A luta pelos direitos humanos, e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização. Por essa razão, a luta pelos direitos humanos ou pela dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural (SANTOS, 2010, p. 447- 448).

A alfabetização de adultos reafirma o direito à educação, esta é a principal reivindicação, pois aprender a ler e escrever põe os sujeitos em condições reais de luta, como sujeitos de direito. O sentido da alfabetização de adultos que evoca o respeito entre as pessoas e suas culturas exige diálogo, exige sujeitos conscientes de sua incompletude e por isso mesmo buscam formas de superar suas situações-limites, sem que para isso necessitem dominar e submeter outras culturas, corroborando com o caráter emancipatório da ação educativa.

4.2.1 Os sentidos da alfabetização na visão dos agentes públicos de sua implementação

Refletir sobre a implementação das Políticas Públicas no Município requer ouvir os gestores que participaram do processo, reconstituindo sentidos das ações desenvolvidas na gestão e, assim, reconhecer os desafios e os compromissos de gestão e governança.

As políticas educacionais têm responsabilidades partilhadas entre os três entes federados (Governo Federal, Governos Estaduais e Governos Municipais). Contudo, há fortes concentrações de ações que são de responsabilidade da municipalidade. Cabendo a este as ações voltadas ao desenho, à regulação e, por vezes, o financiamento destas Políticas Públicas, pois os Municípios com maior arrecadação dispõem de maior capacidade de entrega de serviços.

A Constituição Federal de 1988 determina que Estados e Municípios invistam em educação com no mínimo 25% de sua arrecadação, com o Imposto Predial e Territorial Urbano (Iptu) e o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (Icms). Segundo dados do IBGE, o Município de São Bernardo do Campo, em 2010, era o 3º PIB do Estado de São Paulo e o 9º no país. Com a crise econômica, vivenciada no país em 2018, passou para a 5ª colocação no Estado e 14º no país. Por estes dados, percebe-se a potencialidade de atuação do Município na execução e financiamento da Política Pública.

Os governos estabelecem as políticas de educação – é parte de sua responsabilidade garantir o direito à educação para os cidadãos do país. Elaborar uma política e um plano coerente para todo o setor da educação é a melhor maneira de organizar oportunidades de aprendizagem para todas as idades, dentro de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A alfabetização para jovens e adultos que não tiveram possibilidade de estudar quando crianças deve ser parte disso (UNESCO, 2009, p. 45).

Na entrevista com os gestores, o foco desta pesquisa iniciou com as pessoas que à época compunham a governança da cidade e o primeiro escalão na pasta da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo.

Sobre a governança de uma cidade nas dimensões de São Bernardo, o diálogo tocou o plano de Governo:

*Em São Bernardo, realizamos o Plano Plurianual – PPA Participativo e o Orçamento Participativo – OP, que foram **instrumentos que permitiram que os cidadãos tivessem mais familiaridade com a gestão de sua cidade** e, assim, contribuírem com sugestões concretas sobre a destinação dos recursos públicos (GESTOR ADMINISTRATIVO 1, grifo nosso).*

Esse ponto mostra a marca do Governo à época, que se propunha dialogar com todos os setores da sociedade para estabelecer as ações feitas na cidade. A democracia é um princípio norteador das ações da governança da cidade. Interessante observar o uso da palavra “familiaridade” dando um cunho popular da aproximação entre Governo e munícipes. A administração democrática não pode fugir do seu dever de articular as condições objetivas para a participação de todos. “Os Governos do PT têm, de alguma maneira, tentado seguir esse caminho. Trata-se de levar para a sociedade o problema e construir o consenso possível para enfrentá-lo. Definir a cidade desejada e estabelecer coletivamente uma agenda que a construa” (HEREDA, 1999, p. 156).

A questão iniciou o diálogo com o primeiro escalão na pasta da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, estava voltada a saber quais ações foram imprescindíveis para implementação desta Política de EJA.

*Primeiro compromisso de governo, no plano de governo de São Bernardo, já estava escrito os compromissos com a educação e, principalmente, com a Educação de Jovens e Adultos, focada em ações que **beneficiassem e ampliassem o atendimento**. Houve também, **a autonomia da Secretaria**, que foi fator fundamental e o que a gente mais procurava entender qual era o processo; qual era a necessidade. **Articular parcerias** com sindicatos patronais e sindicatos dos trabalhadores, eu acho que isso fez toda a diferença na **organização da Política** de atendimento, então, articular ações que envolvam todos os atores colaborou e muito para que a gente pudesse atender tanta gente e fazer a diferença; eu jamais vou esquecer nas formaturas, as pessoas colocando ali, as famílias, todo o desejo de aumentar a escolaridade e a gente não limitava a idade e isso fazia a diferença nas vidas das pessoas e a equipe era muito comprometida: professores, professoras, monitores, enfim, que colocavam aquilo como o seu projeto de vida também, **ajudar os alunos a construir os seus projetos de vida** e o quanto isso interferia na vida dos alunos (GESTOR EDUCAÇÃO 1, grifo nosso).*

Observa-se no relato o reconhecimento de que Políticas Públicas atentam para o bem comum e, para a efetivação destas ações, a articulação com demais setores da sociedade se torna uma estratégia democrática de viabilização da

política, pois “ênfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p. 49). Destaca-se também que os parceiros envolvidos são de setores ligados à organização da classe trabalhadora. Assim, influenciam as políticas e atendem aos interesses da população.

O diálogo específico com diversos segmentos sociais é outra forte marca do caráter participativo, dialogado e pró-cidadania dos dois mandatos examinados nesta obra. A gestão de São Bernardo do Campo trabalha intensamente, em diversas frentes, para consolidar os espaços de participação cidadã no planejamento da cidade construindo um espaço permanente de comunicação entre a Administração e a Sociedade. Esse é o único meio de fortalecimento da democracia e da governança nas cidades brasileiras. Entender o ato coletivo como um complexo processo de construção social, definido pela intervenção dos indivíduos e grupos, dentro de um campo de oportunidades e limites estruturalmente dados, faz parte dessa releitura onde se apresentam as novas possibilidades e desafios, que nos trazem à participação cidadã na gestão pública. Empresários, sindicalistas, a comunidade acadêmica, representantes das diversas confissões religiosas presentes em São Bernardo do Campo, movimentos sociais, foram e são frequentemente convidados a dialogar sobre aspectos da política pública municipal de seu maior interesse, ou mesmo sobre aspectos mais gerais dessa política (CONCEIÇÃO *et al.*, 2015, p. 238).

Essa marca dialógica, enfatizado pela participação popular nas decisões de Estado (SANTOS, 2010), se constitui mecanismo democrático de governança, pois, alargam a possibilidade de procedimentos inovadores para a resolução de problemas da cidade.

Há no relato elementos que permeiam o senso comum sobre educação, voltados para a concepção de que a elevação de escolaridade se constitui sonhos que impulsionam os projetos de vida. Estes sonhos são combustíveis para a ação humana “[...] cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22). A educação transforma a vida das pessoas quando tem em seu bojo o comprometimento com a conscientização dos sujeitos (FREIRE, 2008).

O sonho e a utopia quando caminham ao lado dos que tem consciência de seu papel na sociedade forjam a concretização dos sonhos possíveis (FREIRE, 1992) e tornam-se combustível de luta, pois é “[...] compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não “é”, mas

“está sendo” e que, portanto, pode vir a ser transformada” (FREITAS, 2010, p. 413). Esse combustível de sonhos é explicitado no relato do Gestor Educação 2:

*Eu tive a oportunidade entre 2015 e 2016, como secretário da educação, período de passagem mais fantástica da minha vida, o mais intenso, mais louca, onde dormir era muito pouco, o diálogo era muito grande. Entrei na secretaria logo após uma greve de 23 dias, a tensão, os nervos estavam na flor da pele, próximo a um processo eleitoral. **Pegamos a secretaria com a gestão pedagógica de extrema de qualidade, com profissionais, com acúmulo histórico na cidade, fantástico** e a gestão anterior a mim, com uma qualidade técnica muito além da normalidade, excepcional. E minha tarefa prioritária era no sentido de melhorar a questão da eficiência, eficácia e principalmente as relações humanas. **Humanizar a gestão, procurar ouvir, dar minha dedicação exclusiva ao ser humano, ao ser humano que vem à escola para ser transformado, ou seja, colaborado para esse processo de transformação.** Educação é um processo constante de troca, então nesse sentido, me aproximei muito da EJA, porque até mesmo por minha vivência com a EJA. Nesse mesmo processo eu vejo que é fundamental todas as prefeituras, todo estado, Estado Nação trabalhar essa perspectiva. **Todos nós, brasileiros, temos o direito à educação, educação integral, educação transformadora. Mas, muito de nós tivemos esse direito ceifado, muitos voltaram a estudar com seus 14, 15 anos, outros simplesmente só alfabetizaram. Então a recuperação, o trabalho da EJA, é se recuperar a dignidade, recuperar um direito perdido, para aqueles brasileiros** (GESTOR 2, grifo nosso).*

Considerando os apontamentos registrados, o relato do Gestor Educação 2 traduz a paixão em governar e a consciência da implementação política. Um relato permeado pela reciprocidade, escuta atenta do outro. Esta questão contribui para ação política horizontal e refundação democrática da administração pública (SANTOS, 2010), implicando a democratização de todas as dimensões da vida social.

O relato destaca o sentido da EJA na promoção da dignidade das pessoas. É uma visão esperançosa e transformadora grávida do ideário de construção de uma sociedade mais justa e mais digna, de que pelo processo educativo, as pessoas conscientizam-se de que são capazes de fazerem-se, de construírem-se, desenvolverem-se e de viver em toda potencialidade humana.

Um registro da profundidade da ação da EJA na valoração da dignidade humana. Essa valoração precisa ir além dos registros para constituir-se em efetivação na vida dos sujeitos de direito da EJA. Santos (2013, p. 15) aponta que “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos

humanos” deste modo, conclui-se que as condições de analfabetismo, juntamente com a baixa escolaridade, acabam por “reproduzir a “des” ordem social capitalista, colonialista e sexista” (p. 11) e ferem as concepções contra-hegemônicas dos direitos humanos, de cunho plural e transformador.

Essa busca pela transformação da vida das pessoas aparece nas entrevistas com os gestores, quando apontam como EJA dialogava com outras Políticas Públicas sociais na cidade.

Eu fui gestora de 2009 a 2015, à frente da secretaria da educação. A ideia era articular várias ações com a política de assistência social, garantia de emprego e outras ações que a Prefeitura pudesse fazer. Em alguns casos a gente articulou até políticas de Saúde, principalmente saúde mental, das pessoas com deficiência e isso foi avançando na medida em que a cidade ia se organizando em Políticas Públicas. Então, a educação de jovens e adultos, além de garantir esse direito, ele tem o dever de articular Políticas Sociais na cidade (GESTOR 1).

O relato demonstra que para atender as especificidades dos sujeitos na EJA, é necessário fazer uma ação política para além da Secretaria de Educação e envolver outros setores da seguridade social. E para além destes, é fundamental a articulação com demais secretarias da política da cidade, como aponta o Gestor Educação 2:

*A EJA, na gestão geral de 2009 a 2016, do Prefeito Luiz Marinho, sempre teve em foco que pudesse ser agregado os outros setores, às outras secretarias, a outros serviços, no sentido de **melhorar os indicadores sociais e econômicos da cidade**, articulando, por exemplo, a secretaria do desenvolvimento econômico, nas políticas de geração de emprego e renda. Cuidando para atender as necessidades da cidade, onde nós pudéssemos **trabalhar, elevação de escolaridade, com políticas de profissionalização desses homens e mulheres, que pudesse ser agregado para os serviços na indústria ou mesmo empreendedorismo**. Nesse processo a articulação com a secretaria de desenvolvimento econômico era fundamental para que pudéssemos acertar mais, também as políticas de saúde com o trabalho de formação, qualificação permanente, **a elevação da escolaridade traz a possibilidade concreta de você colocar outro elemento, de convivência de saúde, tanto para o indivíduo e da coletividade onde ele vive**. Além disso, **a habitação de urbanização de favelas trouxe outros paradigmas, outras possibilidades de você ter acesso melhor à escola; acesso melhor ao saneamento básico e essa cadeia de desenvolvimento, trabalhado pela educação, pela secretaria de habitação, desenvolvimento econômico, saúde, enfim, na secretaria de modo geral, cultura, traz a possibilidade concreta da gente construir uma outra cidade, uma outra sociedade, aonde diminuir os índices de violência, diminuição dos indicadores de doenças simples, como verminoses e outras mais, também traz a expectativa concreta de você aumentar a expectativa de vida** (GESTOR 2, grifo nosso).*

Observa-se a política de EJA para além da educação, articulada com demais ações da cidade e colaborando para o seu desenvolvimento, principalmente nas questões de geração de trabalho e renda, habitação e saúde, pois retratam as especificidades da modalidade e atendem as demandas sociais e econômicas da cidade.

Podem ser destacadas como medidas de inserção produtiva: atividades de qualificação dos trabalhadores que os capacitem a exercer funções específicas individuais ou em grupos de produção; programas de microcrédito; oferta de estágios remunerados; disponibilização de instâncias de suporte para o setor de micro e pequenas empresas que promovam o desenvolvimento local das redes ou cadeias produtivas. É importante que as Políticas Públicas de EPJA estejam atentas a estas iniciativas de Inserção Produtiva e dialoguem em seus currículos de formação geral e formação profissional também com as demandas de geração de trabalho e renda dos trabalhadores (VALDÉS *et al.* 2014, p. 71).

Importante frisar que “[...] ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (FREIRE, 2006, p.43). Observa-se que esta relação da atuação política rompe com a verticalidade entre Estado e cidadão (SANTOS, 2010), para ser construído horizontalmente, na qual o perfil desta política é de natureza democrática, solidária, cooperativa e participativa. Estas ações demonstram o papel da governança na articulação democrática e participativa das ações na gestão da política pública.

Uma definição convergente é a que define governança como a capacidade do governo e das organizações da sociedade de gerar uma direção democrática e participativa em quatro dimensões da gestão pública:

- Governança econômica: que implica uma ordem econômica não discriminatória, que favorece o crescimento econômico com igualdade e sustentabilidade ambiental.
 - Governança política: que implica a existência de instituições políticas participativas, democráticas, legítimas, pluralistas e acessíveis.
- Governança administrativa: refere-se a uma administração pública eficiente, transparente, com alto padrão de probidade, independente dos grupos de interesse e corporativos, responsável e submetida à accountability cidadã.
- Governança sistêmica: instituições sociais que protegem os valores culturais que contribuem a garantir a liberdade, e promovem os direitos humanos e o exercício das capacidades dos cidadãos e das cidadãs para o pleno bem-estar e desenvolvimento humano (VALDÉS *et al.* 2014, p. 150).

Esses aspectos da governança exigem ações dialógicas e horizontais para promoção do Direito à Educação, como também os outros direitos dos cidadãos. A entrevista também foi feita com gestores que atuaram no acompanhamento específico e sistemático das ações com a EJA e a alfabetização de adultos.

Tive a satisfação de acompanhar o processo de implantação de alfabetização em São Bernardo do Campo, no período de 2009 a 2016, antes desse período conhecia vagamente o serviço que era oferecido às pessoas com baixa escolaridade.

Nesse período que acompanhei sistematicamente, acredito que esteve comprometido com a emancipação dos sujeitos, visto que ele estava atrelado a uma política pública de EJA que buscava garantir o direito à educação para aquelas pessoas que não puderam se alfabetizar no momento oportuno. As ações na busca desta garantia do direito se baseavam no acesso desses educandos, portanto, oferecendo em diferentes lugares, de diferentes formatos, visando atender a todos/as. Além do acesso, buscava-se a permanência com ações estruturantes como alimentação escolar, transporte entre outros, e, por fim, uma qualidade social da Educação comprometida com a população mais empobrecida da cidade (GESTOR ESPECÍFICO).

Observa-se mais uma vez o compromisso com a garantia do Direito à Educação para todos os munícipes, cuidando das especificidades dos sujeitos e do atendimento: oferecendo as aulas em diferentes locais, atendendo a demanda pela alimentação escolar, transporte e ações que contribuem para o acesso e permanência dos educandos na ação educativa.

O relato do gestor específico também trata as articulações entre a EJA e demais secretarias: *“É importante destacar que, para garantir o acesso desses educandos, havia uma busca ativa na cidade, com parceria com diferentes secretarias, na intenção de divulgar o serviço da cidade, que para muitas pessoas era desconhecido”* (Gestor Específico).

A mobilização dos educandos é uma ação importante a se garantir na execução da política pública, pois fortalece a inserção dos sujeitos de direito na ação educativa. Outro ponto retratado na entrevista com o Gestor específico, também traduz as prioridades para o atendimento da demanda de EJA.

*Esse processo de alfabetização, portanto, pensava para além da aquisição da leitura e escrita, mas **na continuidade dos educandos no processo educativo**, por intermédio de ações que garantissem as vagas desses educandos no período posterior.*

*O **processo de alfabetização** foi discutido exaustivamente durante todo esse período, **a partir das especificidades dos sujeitos, portanto, pautou-se num processo amplo de reflexão de concepção de educação e de sociedade, que se desenrolou na efetivação de um currículo crítico libertador.** A reflexão sobre o processo de alfabetização foi pensado de forma distinta, **considerando todas as especificidades dos sujeitos, diversos, portanto, não como algo adaptado do Ensino Fundamental, mas garantindo práticas educativas voltada e pensadas a partir dessas pessoas jovens, adultas e idosas.***

Esses sujeitos da EJA são invisibilizados, visto que estão à margem do sistema e, para atendê-los, buscou-se de diferentes formas organizar

salas de aula em locais com grandes desafios, como nos Caps, que atendia usuários, no espaço de acolhimento dos moradores de rua entre tantos outros. Salas com desafios diários em virtude das condições desumanas que essas pessoas viviam, mas que são também são sujeitos de direitos (GESTOR ESPECÍFICO, grifo nosso).

A questão da continuidade dos estudos é importante, pois, não basta aprender a ler e escrever, é preciso elevar a escolaridade da população chegando à conclusão do Ensino Fundamental e Médio, já que é visto como “[...] processo de construção social e educativa permanente” (VALDÉS *et al.* 2014, p. 150). Este processo de alfabetização feito a partir das especificidades dos sujeitos e balizado no currículo crítico libertador, demonstra que tão importante quanto alfabetizar é pensar em como alfabetizar e para quê alfabetizar, por isso, o currículo é fundamental.

Este fato é percebido na continuidade do relato com o Gestor específico:

O processo de leitura da palavra estava atrelado à leitura de mundo, portanto, visava que o educando compreendesse a sua situação de opressão, por meio das falas significativas e buscasse a transformação social. Portanto, não era um processo de alfabetização dissociado do contexto político, social, econômico e cultural. A base desse processo estava pautado na educação popular, que se colocava a partir da valorização do saber dos educandos, bem como como forma de resistência ao modelo hegemônico de educação, que busca atender as necessidades do mercado (GESTOR ESPECÍFICO).

Pelo relato observa-se que a base curricular busca a transformação social e, por isso, não está dissociada do contexto social, econômico e político que os sujeitos vivenciam (FREIRE, 2006).

*Acredito que a implantação desse processo de alfabetização representou uma grande mudança na cidade, pois **a EJA passou a ser vista na cidade e se expandindo para os locais mais periféricos**. Os moradores da cidade passaram a conhecer o serviço, além de diminuir o número de pessoas com baixa escolaridade na cidade. Para além disso, era extremamente gratificante a mudança provocada pelo **acesso à escolarização e as pessoas se perceberem como sujeitos de direito**. Lembro-me de um senhor que o sonho dele era que na sua certidão de óbito não tivesse escrito analfabeto. Esse exemplo, como tantos outros, nos faz refletir o quanto as pessoas não são respeitadas nos seus direitos básicos e o quanto devemos resistir e lutar para todo cidadão tenha **Direito à Educação** (GESTOR ESPECÍFICO, grifo nosso).*

Mais um relato permeado pela paixão militante de executar a política pública, mostrando que, para superar índices de analfabetismo, requer expandir a EJA por toda a cidade, abrangendo os locais periféricos, desburocratizando a administração

pública e aproximando o atendimento da população. Isto contribuiu para que os sujeitos se percebessem como sujeitos de direito da educação.

4.2.2 Os sentidos da alfabetização na visão dos educadores

Assim como é importante conhecer os sentidos da alfabetização de adultos pelos gestores e atentar para a implementação da política pública, consideram-se, também, compreender a visão e os sentidos da alfabetização na visão dos educadores e educandos, porquanto a alfabetização de Adultos se insere historicamente no cenário educacional brasileiro com questões muito específicas. Essas questões se relacionam com a constituição das especificidades dos sujeitos e com as práticas docentes. Nesta etapa da pesquisa, pretende-se compreender os sentidos da alfabetização para os que atuaram em sala de aula no período histórico em questão.

A entrevista com os educadores iniciou-se com o questionamento sobre o período em que prestaram o concurso público do Município para atuar na EJA, marcando os seguintes resultados: 36,4% entraram em 2010, a partir do concurso público nº 003/2010. Seguindo os demais por chamada deste concurso, 10% em 2011, 18,2% em 2012, 10,1% em 2013, 9,1% em 2014, 10% em 2015 e 6,2% dos entrevistados entraram em 2016. Esta pergunta corroborou com a compreensão a respeito dos educadores que participaram da elaboração coletiva da Proposta curricular da EJA no Município.

O diálogo reflexivo com os docentes iniciou com a compreensão do que é alfabetização de adultos e analfabetismo, destacando o que pensam sobre a temática. Afinal são educadores que atuam na Educação Básica e muitas vezes, são formados para alfabetizar crianças. O diálogo com eles proporcionou tratar das especificidades da alfabetização de adultos.

Desta conversa, foi elaborado um quadro com os apontamentos dos entrevistados:

Quadro 2 – Apontamentos dos educadores I

Categoria		Apontamentos
Alfabetização	Direito humano	<i>A alfabetização é um direito humano, pois todas as pessoas têm o direito a ter acesso ao universo da escrita para que possa qualificar a sua vida.</i> <i>É um direito humano de acesso à Educação que se torna fundamental para fazer um cidadão totalmente envolvido com a sociedade em que está inserido.</i> <i>Sem dúvida nenhuma, a alfabetização de adultos é um direito que lhes foi tirado no tempo que lhes era oportuno da vida e por inúmeros motivos: sociais, econômicos e culturais.</i> <i>Sim, é direto a existência, ao conhecimento e a humanidade</i> <i>É um direito humano de acesso à Educação que se torna fundamental para fazer um cidadão totalmente envolvido com a sociedade em que está inserido.</i> <i>Considero que a alfabetização é um direito de todos independentemente da idade</i> <i>No meu ponto de vista é o maior e mais importante direito da pessoa. Inclusive tive uma aluna que dizia que a pessoa que não sabe ler é cega, pois ela está no mundo, mas não consegue ver ele. Pois é excluída e marginalizada.</i> <i>Sem dúvida nenhuma, a Educação tem também a função de nos humanizar pois na formação integral do ser, na alfabetização descortina-se novas experiências que nos aproximam das diversas oportunidades de ser e aprender e nos coloca em situação de igualdade quando a diferença de não ser alfabetizado inferioriza, conforme cita Boaventura de Souza Santos.</i>

Categoria		Apontamentos
Alfabetização	Inclusão e não discriminação	<i>Não pode existir discriminação na EJA. Se o aluno chegou na EJA ele superou seus medos de ser massacrado pelas questões que eu mencionei na questão anterior. Alguma coisa fez essa pessoa desistir de estudar no tempo certo, ou a impediu – e isso já foi um crime contra o seu direito – na EJA isso não pode acontecer novamente – todos são sujeitos de direito, e é papel do educador garantir isso em sala de aula.</i> <i>No reconhecimento da sua condição de sujeito, no estudo das falas significativas que pelas boas práticas favoreça a superação da fala ingênua, da visão micro para uma reflexão macro da sua situação e da sua condição no território, no trabalho, na vida, na sociedade, sendo protagonista no processo de construção do conhecimento na superação das suas situações limite que dificultam seu viver, compreendendo que ele muitas vezes não é culpado, mas vítima de uma política de descaso aos direitos do cidadão.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao ouvir os educadores denota-se que compreendem a alfabetização como direito inalienável da pessoa humana. O reconhecimento da alfabetização de adultos como direito é inquestionável diante dos dados de analfabetismo, e por isso, precisa ser disponibilizado para todos, principalmente para que se cumpra o dever do Estado, como modalidade no âmbito da Educação Básica, balizada pela perspectiva crítica e emancipatória de educação.

Os entrevistados destacaram A preocupação por uma educação não discriminatória, que seja inclusiva, principalmente nas questões de raça, gênero, geracional, classe social e territorialidade.

Não se pode separar o direito à escolarização, dos direitos humanos," [...] Os "jovens-adultos", mesmo que tenham estacionado o processo de escolarização, não "paralisam" os "processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política"[...] É preciso um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA, "protagonizam trajetórias de humanização", participando em lutas sociais pela garantia de seus direitos (ARROYO 2005, p. 25).

O reconhecimento das identidades aponta para o paradigma da educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, assegurando o acesso, a permanência e a êxito escolar destes sujeitos.

Importante salientar que Arroyo (2019) afirma que esses coletivos ousaram constituir-se como movimentos de resistência por se afirmarem como sujeitos de direitos humanos e de vidas justas, mas a educação constitui-se também neste direito.

Outro aspecto a salientar é a concepção do ensino na EJA e a infantilização dos materiais e práticas, que deixam os educandos distantes das suas realidades, seja pela questão geracional, seja pelos aspectos específicos de uma camada social desfavorecida. É importante destacar que a alfabetização do adulto é um processo distinto do infantil. Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto a criança, tampouco reduzir a criança ao adulto (PINTO, 2007).

Assim se faz necessário afirmar as especificidades dos jovens e adultos.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 1999, p. 16).

É fundamental reconhecer que a experiência dos adultos com a linguagem oral e escrita é bem mais ampla do que a da criança, e isso acontece devido ao tempo de vivência histórica e pelas experiências de leitura de mundo. O educador precisa ter "consciência de que estes homens e mulheres não são tábulas rasas, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitem o acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos" (MOLL, 2004, p. 14).

O quadro a seguir mostra o pensamento dos entrevistados sobre essa questão.

Quadro 3 – Apontamentos dos educadores II

Categoria		Apontamentos
Alfabetização	Diferente de alfabetizar crianças	<i>Não é a mesma coisa, visto que o adulto já tem uma experiência de vida de mundo, você precisa trabalhar com o contexto na especificidade dos sujeitos. De maneira nenhuma, a alfabetização de adultos requer uma sensibilidade diante da grande diversidade e tendo que levar em conta os conhecimentos de cada indivíduo e sua história.</i> <i>As hipóteses de escrita podem ser as mesmas, mas o contexto das atividades, o conhecimento de mundo que o adulto possui, modifica totalmente o planejamento da alfabetização</i> <i>O adulto traz consigo uma experiência de vida que não pode ser negada, não que a que criança também não o traga, mas é diferente. Trabalhar alfabetização com esses sujeitos jovens e adultos é proporcioná-los a ler o mundo de forma mais abrangente através de atividades que estejam de acordo com sua realidade. O professor precisa fazer uma mediação com o mundo da escrita, da leitura através da realidade do estudante.</i> <i>A alfabetização de adultos tem seus propósitos diferenciados, em virtude de suas especificidades inclusivas, próprias, bem como, de suas necessidades. Alfabetizar crianças é diferente de alfabetizar adultos por questões óbvias quanto à idade e tempo de vida, experiência, vivências e senso crítico quanto à realidade que vive.</i> <i>Não, pois o conteúdo não pode ser igual e infantilizado.</i> <i>Não, para alfabetizar adultos precisamos utilizar de conteúdos do mundo adulto.</i>

Categoria		Apontamentos
Alfabetização	Diferente de alfabetizar crianças	<i>Depende. Os assuntos jamais. De tanto trabalhar com adultos, hoje meu diálogo com as crianças é muito próximo com o que tenho com os adultos e as crianças se desenvolvem melhor. Sentamos em círculo, autoavaliação, auto planejamento, uma série de atitudes que uso na EJA e que é sensacional acabou dando super certo no fundamental também. Mas o contrário é péssimo. Desestimula os alunos.</i> <i>De forma alguma. Se você alfabetizar uma criança e um adulto da mesma forma está descaracterizando o sentido da aprendizagem e o contexto de vida de cada um. O adulto pode até se alfabetizar com características semelhantes quanto ao fato de se apropriar do código escrito, mas como diz o hino do MOVA, a alfabetização do adulto caminha não só para a leitura do escrito, mas para leitura e escrita de mundo, do seu lugar no mundo, de ser sujeito transformador e produtor de história.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se nos apontamentos que os educadores consideram importante oferecer oportunidades de aprendizado aos educandos e que se aproxime da realidade destes sujeitos. Por isso, há relatos que trazem a Educação Popular como referência para a ação educativa.

A Educação Popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história. O foco de sua vocação é um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares, os quais são compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo (BRANDÃO, 2002. p. 142).

Salienta-se que a Educação Popular é a base da alfabetização de adultos e da ação educativa na EJA, que historicamente, tem se caracterizado por articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola, segundo determinadas regras e lógicas do que é saber e conhecer, com processos que acontecem com os sujeitos pela vida em todos os espaços sociais, no mundo do trabalho, cotidianamente.

Quadro 4 – Apontamentos dos educadores III

Categoria		Apontamentos
Analfabetismo	Causas sociais políticas e econômicas	<i>É relacionado às questões políticas, econômicas e sociais, estruturalmente falando, pois não há interesse político em proporcionar Políticas Públicas que possibilite educação para todos e todas. No meu entendimento o grande vilão é o capitalismo, cruel onde, pelo lucro, grande parte da população é mantida submissa ao trabalho com baixa remuneração e sem direitos básicos como: saúde, educação e segurança.</i>
	Ausência de Políticas Públicas	<i>Relação de uma deficiência social, de negação de direitos e principalmente um dever das Políticas Públicas voltadas a trazer condições de uma vida digna à toda uma sociedade. A falta de oportunidades quando eram crianças, tinham que trabalhar desde cedo e o acesso à escola era longe demais, isso quando tinha.</i>
Categoria		Apontamentos
Analfabetismo	Ausência de políticas públicas	<i>É sempre um conjunto de questões. Nunca um fato isolado. Mas a pobreza extrema, o racismo, o machismo e as deficiências são os fatores mais fortes. Inúmeras questões, dentre elas: dívida social e política, desigualdade social, falta de Políticas Públicas e investimento no segmento, interesse da classe dominante em ter pessoas que não assumam sua condição de sujeito, de criticidade e de liberdade. Ausência de direitos básicos de cidadania. O direito a alfabetização que foi negado para esses estudantes. São vários fatores sociais e também econômicos que muitos brasileiros ainda enfrentam. Com questões de: – Exclusão social – Trabalho infantil – Trabalho Informal – Evasão escolar – Sociais, políticos econômicos, negação do direito humano.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os entrevistados apontam a ausência do Estado nas ações das Políticas Públicas, assim como a interligação entre a condição de analfabetismo e outras

questões de exclusão social, afinal “para os oprimidos o Estado de Exceção sempre foi a regra” (ARROYO, 2019, p. 46). Exclusão que mantém os indivíduos no “sistema de desigualdades” (SANTOS, 2010, p. 294), pois o Estado tem os marcos legais para a execução e superação do analfabetismo, mas não realiza. Não rompe com o elitismo, com o autoritarismo, o patrimonialismo, o monolitismo cultural, o não reconhecimento da diferença (SANTOS, 2010).

Outras temáticas foram tratadas com os entrevistados. Trataram da “busca ativa” dos educandos para participarem do processo educativo. Onde um entrevistado destacou:

A busca ativa deveria fazer parte da política pública de EJA. Ela deveria ser feita a partir da articulação intersetorial, onde Políticas Públicas de assistência social, saúde e educação se integrassem numa frente ampla para alcançar a todos os sujeitos que não tiveram acesso à educação e que houvessem escolas no município todo com as portas abertas para acolher os educandos para a EJA. Articulação com as igrejas e sociedades de bairros também! (EDUCADOR 1).

O relato comunga com as entrevistas feitas com os gestores que apontaram a ação de articulação para a execução da política pública. Aqui, o educador posiciona que esta articulação também colabora para a busca ativa, inclusive destaca o papel de setores populares da sociedade civil, como igreja e sociedade de amigos do bairro. Reiterando uma forma que a Educação Popular utiliza para trabalhar com os sujeitos do processo educativo.

Outro ponto revelado nas entrevistas foi o como era feito a busca ativa a época, ao qual um entrevistado afirmou:

Carros de som, panfletagem, campanhas tipo “TRAGA MAIS UM,” caminhadas de convite no território, pesquisa com educandos já matriculados em todos os segmentos da rede de ensino, chamada telefônica aos alunos desistentes, articulação com igrejas e lideranças do bairro visitas nas casas e convite em outras unidades escolares, faixas, mídias (EDUCADOR 2).

Observa-se, então, que as ferramentas de aproximação dos sujeitos são instrumentos da Educação Popular, reiterando o saber das práxis político-social e dos movimentos sociais populares na territorialidade.

Os educadores entrevistados também trataram sobre o currículo da EJA e a seleção dos conteúdos.

Quadro 5 – Apontamentos dos educadores IV

Categoria		Apontamentos
Currículo	Seleção de conteúdos	<i>Deveria ser a partir das falas significativas, que também não são quaisquer falas, mas aquela em que possamos observar a situação limite dos educandos, ou seja, daquilo que limita o seu viver. Acontece que na realidade a seleção de conteúdos muitas vezes sai da cabeça do professor.</i> <i>Sempre observando a caracterização da turma e assim depois de posse das informações, planejamos as aulas de acordo com a necessidade da turma.</i> <i>A partir da caracterização da turma e da realidade concreta vivida pelos educandos(as).</i> <i>Através da fala significativas dos estudantes.</i> <i>De preferência a partir de temas geradores levando em consideração as falas significativas e um planejamento com base na construção do currículo emancipador.</i> <i>Através da caracterização das turmas e levantamento das situações limites.</i> <i>Fala significativa e eixos de conhecimentos trabalhados na realidade dos educandos que atuam na educação de jovens e adultos.</i> <i>Através das falas significativas.</i> <i>Acho que cada professor com seu coordenador faz os seus planejamentos.</i> <i>Através do levantamento das falas significativas que representam as situações que limitam o viver do grupo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltam-se, nos relatos, a preocupação com as falas significativas, situações limites e problematizações. As situações limites é definida em Freire (2005) como dimensões concretas e históricas da realidade que desafiam, limitam e impedem a vida digna e as falas significativas expressam a situação-limite através do limite explicativo.

Estes instrumentos são simbólicos e expressam a voz dos sujeitos oprimidos, que, contextualizados, denunciam os conflitos e as contradições presentes nas relações comunitárias e nas macro relações sociais, teorizando criticamente e articulando os saberes locais e os conhecimentos universais pertinentes à problemática analisada (SAUL; SILVA, 2011).

Quadro 6 – Apontamentos dos educadores V

Categoria	Apontamentos
-----------	--------------

Currículo	Falas significativas	<i>É aquela fala que traz a situação limite, ou seja, a situação que limita o viver dignamente dos educandos.</i> <i>Sim trabalho.</i> <i>A fala significativa representa a voz dos educandos/as. Suas vivências/ limitações.</i> <i>Sim, trabalho é uma temática norteadora para a aprendizagem plena dos educandos.</i> <i>Sim trabalho! Essencial para planejar os conteúdos.</i> <i>Fundamental. São os alunos que ditam aquilo que sentem e o que precisam e é muito mais significativo trabalhar a realidade.</i> <i>Representa onde eu devo buscar conteúdos para serem trabalhados em sala de aula e que façam sentido para o aluno, sim eu trabalho.</i> <i>Sem dúvida. Ela é o ponto de partida para o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados.</i> <i>O que desencadeia o processo de planejamento e organização dos conteúdos e estratégias.</i> <i>Representa o sentido que se dá aos conteúdos, trazendo significado e reflexão da situação vivida no cotidiano, sistematizando a organização dos conteúdos e a prática pedagógica com o objetivo de superação da fala na compreensão do contexto, ampliando saberes. Trabalho com a fala significativa e confesso não ter encontrado outra forma melhor de trabalhar com a vida e para a vida.</i> <i>Atualmente alguns professores mantém o processo de caracterização e levantamento das situações limites através das falas significativas. Algumas escolas da EJA conseguem fazer todo este processo e dar o direcionamento necessário.</i>
-----------	----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Os relatos destacam que o planejamento é feito a partir da escuta dos educandos e do diálogo, concebido como pressuposto ético-crítico, o mesmo é válido para a sistematização do processo de ensino/aprendizagem comprometido com uma educação transformadora (SAUL; SILVA, 2011).

Os educadores também relatam que esse processo reflexivo colabora para a superação da fala significativa, pois, pela ação educativa, os educandos conscientizam-se que são sujeitos da história, criadores do mundo individual e social.

O currículo crítico libertador contribui e muito para a emancipação dos sujeitos em processo de aprendizagem, pois os levam a pensar em suas situações reais e aonde pode chegar tanto o educando como cidadão de direitos e toda uma sociedade com mudanças efetivas para um bem-estar de um coletivo (EDUCADOR 2).

Observa-se assim a potencialidade do currículo crítico libertador na ressignificação de saberes e práticas sociais inclusivas e democráticas, capaz de transformar criticamente a realidade opressora em que os sujeitos estão inseridos (FREIRE; SHOR, 1986).

4.2.3 Os sentidos da alfabetização na visão dos educandos

Compreendendo que os educandos e educandas são sujeitos de sua história, é essencial para esta pesquisa retratar também o que eles pensam sobre este processo educativo. Arroyo (2005, p. 42) destaca que "os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele."

Os educandos escolhidos para a entrevista participaram do ciclo de alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental). A pergunta dirigida a eles compôs o entendimento do sentido da alfabetização para a vida deles, expectativa de compreender o que é não saber ler e escrever, por que querem aprender a ler, assim como o que significa voltar aos bancos da escola.

Quadro 7 – Apontamentos dos educandos I

Categoria	Apontamentos
A condição de analfabeto	<i>Quem não sabe ler é cego no meio de um mundo cheio de letras.</i> <i>Não saber ler é muito difícil, pois você depende sempre de outros.</i> <i>Viver sem saber ler é viver Tateando, prestando atenção em detalhes, guardar tudo na memória.</i> <i>Para a gente sem estudo fica difícil até procurar um endereço, usar o celular, fazer as coisas sem depender de outros. A gente sabe que sabe das coisas da vida, mas se não sabe ler e escrever é como se a gente não soubesse de nada.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os relatos deixam explícito que a situação de analfabetismo exclui uma parcela da população do acesso às informações mais básicas, pois não podem interagir, atuar da mesma forma que os demais. Portanto, estas pessoas ficam à margem da vida em sociedade, uma vez que, esta situação afeta o acesso aos direitos fundamentais.

A alfabetização é instrumento para viver na cultura contemporânea, como o domínio das possibilidades de expressão/comunicação e a compreensão das possíveis manipulações (como as "fake News", entre outras). Ela é aporte para o uso de transporte urbano, uso de celulares, uso de computadores, ações com cartões de bancos em caixas eletrônicos e demais relações sociais que demandam o domínio da leitura e escrita para a realização das atividades.

A alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida das sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia, e também por ser uma ferramenta que permite o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas nesse âmbito (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 13).

Portanto, alfabetizar-se é uma ferramenta para usufruir da vida em sociedade; é atividade humana de expressão, comunicação e registro de experiências no mundo. Aprender a ler e escrever tem função social no mundo como instrumento de imersão na cultura letrada do mundo contemporâneo.

A segunda questão que orientou o diálogo com os educandos foi a pergunta, “por que quer aprender a ler e escrever?” Esta questão visou a compreensão do significado da retomada dos estudos para estes sujeitos.

Quadro 8 – Apontamentos dos educandos II

Categoria	Apontamentos
Retomada dos estudos	<i>Quero aprender a ler e escrever para poder andar no mundo, fazer as coisas sozinho, sem depender dos outros.</i> <i>Quero aprender a ler para ler a Bíblia e poder falar das palavras de sabedoria.</i> <i>Voltei aos meus estudos para ter um bom emprego, melhorar meu salário, a renda da casa e poder sustentar minha família.</i> <i>Voltei a estudar porque assinar o nome não basta, juntar letrinhas não basta, preciso entender o que está escrito nos documentos, pois quem lê tem entendimento do que está escrito.</i> <i>Eu voltei porque sempre tive esse sonho na vida e quero aprender a ler e escrever para poder melhorar a minha vida, ter um emprego e trabalhar melhor, não ser enganado nem pelos políticos e nem pelo patrão.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os apontamentos dos educandos explicitam seus desejos e a vontade de voltar aos bancos escolares para aprender a ler e escrever. Estes objetivos são voltados à autonomia da vida urbana, à comunicação, ao mundo do trabalho e uma qualidade de vida decorrente de aumento de renda. Há um relato que traduz esse sentido:

Estudar na EJA é bom, você consegue ser visto pelas pessoas que não te viam antes. Você aprende a falar e a se comunicar com as pessoas e isso acontece porque voltei a estudar. Mas a gente não aprende tudo num dia só. Demora, e aos poucos você vê que vai aprendendo um pouquinho e sua vida vai mudando bastante, você vê o mundo com outros olhos, os olhos do saber (EDUCANDO 1).

No relato, nota-se que o aprender está relacionado com o ser, vocação humana. Como destaca Morin (2003, p. 55), o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura, vivendo em coletividade, pois “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.”

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado apenas pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência, como se está no lugar de ter se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente, tivesse sido a criadora toda poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado de transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil (FREIRE, 2001b, p. 67).

Freire (2001b) reflete que o ser humano se constrói ser histórico na relação indivíduo e sociedade, neste sentido, a educação tem papel fundamental nesta construção, pois as pessoas que vivem em situação de analfabetismo são, muitas vezes, vítimas da ideologia do fracasso individual, uma vez que analfabetos comumente sentem-se culpados por sua condição. Nos relatos também se observa que os educandos sentem vergonha de ser analfabetos e de viverem numa sociedade que cada vez mais valoriza o saber erudito ou acadêmico em detrimento do saber popular. Desconhecem ainda que, entre outros, o Direito à Educação que lhes fora negado.

A negação desse direito reforça no sujeito em situação de analfabetismo a sensação de doação e não se percebe como sujeito de direito da educação e que como cidadão de direitos pode exigir Políticas Públicas garantidas na constituição. Esse sentimento contribui para que os sujeitos se sintam responsáveis e culpados pelo próprio fracasso escolar e por sua própria situação de exclusão, retirando a historicidade de sua condição, desconsiderando o processo que leva o sujeito a viver a negação dos demais direitos básicos.

Assim aprender a ler e escrever, na visão dos educandos é busca de ser e viver em sociedade, então a finalidade da alfabetização de adultos “não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida” (ARROYO, 2011, p. 21).

Neste sentido, o currículo voltado para a alfabetização de adultos para atender a finalidade apontada pelos entrevistados, exige cuidado com os tempos e espaços escolares pedagógicos, respeitando as especificidades e peculiaridades dos educandos.

Portanto, é fundamental compreender a matriz curricular executada no tempo histórico delimitado desta pesquisa, observando se o currículo para estes sujeitos

compõe a perspectiva da inclusão e da diversidade, atendendo as especificidades dos sujeitos.

4.3 Diretrizes Curriculares da EJA – pratica democrática exitosa

No recorte histórico delimitado nesta pesquisa (2009 a 2016), a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo agregou a participação de educadores, orientadores pedagógicos e educandos na produção dos documentos: Diretrizes Curriculares da EJA – 2012; Práticas Pedagógicas: experiências e vivências em EJA – 2013; Práticas Pedagógicas II: experiências e vivências em EJA – 2014; Práticas Pedagógicas III: experiências e vivências em EJA – 2015; Práticas Pedagógicas IV: experiências e vivências em EJA – 2016; Práticas Pedagógicas V: experiências e vivências em EJA – 2016.

Nas entrevistas com os educadores, eles evidenciaram que a construção dos documentos ocorreu de forma democrática e dialógica, envolvendo formação, reflexão e participação de todos os sujeitos do currículo:

Na época da construção das diretrizes e das práticas pedagógicas, tivemos assessorias com professores especialistas em EJA da Universidade de Londrina e da USP. Havia uma comissão com representantes de vários segmentos para debater as especificidades da EJA. Tínhamos formação geral, discussões e reflexões e os/as CPs levavam a discussões para os HTPCs. Além da formação geral com todos os segmentos e com os educandos e educandas que respondiam as questões: “Qual o conhecimento que importa?”, “Qual escola queremos?”, “Qual a sociedade que temos e qual queremos?” Essas questões eram respondidas por todos da escola e depois eram debatidas e sistematizadas (ORIENTADORA PEDAGOGICA 1).

O percurso da construção é reflexivo e dialógico. Ao ler atentamente estes documentos observa-se que explicitam o compromisso da educação com a defesa da vida e com a Justiça Social, visando atender as especificidades dos educandos e educandas da EJA.

A essência da educação é o compromisso com a defesa da vida, da justiça social, da libertação de todas as maneiras de opressão e da condenação de todas as formas de exclusão. Nesta concepção, visamos à construção de uma sociedade que valoriza o sujeito e sua capacidade de produção da vida, assegurando-lhe direitos sociais plenos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 40).

Ao retratar a essência da educação, o documento expressa a responsabilidade da escola pública, exigindo justiça e proteção aos sujeitos de direito da EJA, que merecem viver de forma digna (ARROYO, 2019).

As especificidades da modalidade são atendidas nas Diretrizes Curriculares ao demarcar o trabalho pedagógico com a EJA nas dimensões: trabalho, ciência e cultura, onde o tratamento do conhecimento é feito pelos eixos: Memória e Territorialidade, Linguagem (Língua Portuguesa, Matemática, Corporal e Tecnologia da informação), Meio Ambiente, Cultura e Trabalho, potencializando uma ação educativa criativa, problematizadora, dialógica e tematizada no contexto social real dos educandos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador 'ilumina' a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério (FREIRE; SHOR, 1986, p. 24-25).

Os educadores entrevistados pontuam que esse tratamento do conhecimento colabora na construção do currículo crítico-libertador.

O currículo crítico-libertador contribui e muito para a emancipação dos sujeitos em processo de aprendizagem, pois os levam a pensar em suas situações reais e onde pode chegar, tanto o educando como cidadão de direitos e toda uma sociedade, com mudanças efetivas para um bem estar de um coletivo (EDUCADOR 2).

O currículo, nesta perspectiva, é pautado no reconhecimento da formação integral da pessoa humana, pois coloca os sujeitos para refletir seus problemas históricos, sociais e cotidianos e, desta forma, uma prática dialógica impulsiona a vivência de uma cidadania efetiva e a afirmação incondicional da dignidade humana.

As Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo (2012, p. 530) trazem a concepção da alfabetização como afirmação da dignidade a partir dos tempos de vida, “[...] considerando a juventude e a fase adulta como tempos sociais e culturais de aprendizagem, reconhecendo as especificidades das trajetórias humanas”. Em complemento, trazem também que:

Este olhar reflexivo aponta que alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a palavra criadora de cultura, pois alfabetização precisa ser compreendida como processo que vai além da aquisição do código e está ligada ao sentido e às funções sociais vinculadas à escrita. Os adultos em situação de analfabetismo convivem na sociedade grafocêntrica e não desconhecem a função da escrita, apenas não compreenderam o sistema de escrita e não se engajaram nas práticas sociais letradas, neste sentido, é importantíssimo pensar em alfabetização de jovens e adultos conectada ao mundo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 53).

Esta compreensão de alfabetização conectada com o mundo, considerando os saberes que os sujeitos construíram em suas trajetórias de vida, aborda “a concepção ampliada de EJA, que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (BRASIL, 2009, p. 27).

Analisando os demais documentos da Secretaria Municipal de Educação, voltados para a EJA, denominados “Práticas Pedagógicas: experiências e vivências em EJA – I, II, III, IV, e V”, observa-se que estes detalham o currículo em prática de sala de aula. Respectivamente cada um deles amplia a vivência pedagógica:

Quadro 9 – Análises documentos práticas I

Documento	Tratativa curricular	Apontamentos
Práticas I	Práticas dialogando com as dimensões Ciência, Cultura e trabalho e com os eixos do conhecimento.	A sistematização destas práticas materializa o esforço de toda a EJA (professores, equipes gestoras e equipe técnica) em registrar a prática pedagógica que oportuniza aos educandos a perspectiva da Educação Integral, em que as dimensões da Ciência, Cultura e Trabalho estão presentes, reconhecendo o sujeito na sua integralidade, proporcionando-lhe uma formação completa para a leitura do mundo e preparando-o para o exercício da cidadania (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013, p.85).
Práticas II	Práticas realizadas por projetos investigadores e problematizadores organizando o planejamento a partir das situações limites.	O documento destaca a participação do MOVA no reconhecimento do território como espaço educativo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p. 21). Reconhecer as situações limites de seu grupo é o anúncio de uma educação tratada enquanto instrumento de libertação. Práticas pedagógicas pensadas a partir da necessidade do outro significa assumir uma postura consciente da condição de opressão a que somos submetidos, apurando por meio da produção de conhecimento o nosso olhar, e então, fazer da pesquisa uma prática para a liberdade, planejando projetos que problematizem a realidade posta (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p. 25).
Documento	Tratativa curricular	Apontamentos
Práticas III	Traz a continuidade das reflexões sobre o planejamento a partir das situações limites e falas significativas	O documento enfatiza as etapas do planejamento: a caracterização, a instigação da realidade, a tematização e a problematização (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015. p. 22).

Práticas IV	Traz a continuidade das reflexões sobre o planejamento problematizando como os educadores podem elencar os conteúdos a serem trabalhados.	Esse é um processo de seleção de conteúdos diferente de interpretações educativas com fins utilitaristas as quais, geralmente, buscam o controle da organização curricular para fortalecimento de questões econômicas. É importante ressaltar que esse controle sempre existiu, seja de forma mais explícita fazendo a disputa nas reformas curriculares, em que as forças apresentam ideias como as mais certas ao bem coletivo, ou de forma implícita por manipulação cultural em que o objetivo sempre foi legitimar conteúdos para fortalecer condições estruturais da sociedade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016a. p. 20).
Práticas V	Traz a ampliação do conceito de como elencar conteúdos. Qualifica a problematização e pretende dar atenção as metodologias do trabalho pedagógico.	O documento traz o quadro de problematização na perspectiva macro e micro. E lança uma problematização para a EJA da Rede municipal: Como podemos pensar a organização metodológica para efetivar esse currículo que se contrapõe contra toda forma de opressão social? (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016b. p. 23).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos que retratam as práticas, trazem a pesquisa como princípio educativo, pois são frutos dos diálogos, reflexões e sistematizações entre todos os sujeitos implicados no currículo, permitindo a ampliação da sistematização do conhecimento em sua dimensão humana, ativa e crítica, pois como afirma Freire (2003) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2003, p. 40).

Este pensamento é observado no relato de uma professora alfabetizadora que participou da construção destes documentos e que pontua que subsidiam suas práticas:

Como educador/educadora, que acredita na concepção de uma educação ao longo da vida e que é possível a transformação social pela educação, fazer a pergunta aos educandos “Qual o conhecimento que importa?” é necessária, indispensável e ao mesmo tempo é a estratégia que utilizamos para compartilhar das situações que limitam o viver de cada aluno(a) e a partir dessas descobertas, ressignificar o regresso/ingresso a escola. Fazer essa pergunta é iniciar o processo de formação de vínculo, de aproximação pessoal, considerando o jovem/adulto como produtor de conhecimento, com saberes e conhecimento de mundo que serão úteis e importantes para trazer sentido ao planejamento do trabalho pedagógico, que irão referenciar o processo de construção de conhecimento, ampliação, sistematização de saberes e a superação dos desafios. Considerando o(a) aluno(a)jovem/adulto com sua história de vida, auxiliando, mediando e construindo conhecimento em parceria e completude de saberes, resgatamos a cidadania deste aluno(a), colaboramos para a compreensão que não existe hierarquia nos saberes, que todos agregam e tem sua importância, que é construído ao longo da vida dentro e fora da escola, cabendo a escola o diferencial da sistematização desses saberes (EDUCADORA/ALFABETIZADORA 1).

Esse registro destaca o trabalho com as especificidades dos sujeitos da EJA, que “exige reconhecer que toda experiência social produz conhecimentos, e que todos os sujeitos de experiências sociais são produtores de conhecimentos” (ARROYO, 2017, p. 138). Assim, o trabalho pedagógico busca resgatar a cidadania, legitimando os saberes construídos dentro e fora da escola.

5 A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NAS DIMENSÕES DA JUSTIÇA CURRICULAR: UM CURRÍCULO DE DIREITOS

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei ei e
(...)
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé o dia a dia encontro solução
Encontro a solução
Quando bate a saudade eu vou pro mar
Fecho os meus olhos e sinto você chegar
Você chegar
Bino, et al. (2014).*

Neste capítulo haverá uma análise crítica das Diretrizes Curriculares da EJA em São Bernardo do Campo, evidenciando as ações voltadas para alfabetização e continuidade: mobilização, acesso, permanência e sucesso escolar. Refletindo, assim, esses caminhos pelas três dimensões da Justiça Curricular: do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática, partindo da compreensão que as Políticas Públicas voltadas para a EJA devem levar em consideração a necessidade de construir estratégias para atender as especificidades da modalidade. O capítulo marca a reflexão do currículo na Rede Municipal a partir de seus documentos e registros.

5.1 As Diretrizes Curriculares da EJA: uma construção coletiva e democrática

Currículo, em seu sentido etimológico, remete à ideia de caminho, percurso, direção. “O termo currículo deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.16).

Moreira e Candau (2007, p. 17) realçam que ao lado da “palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.”

O currículo é texto, discurso, documento. É documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150), e por tratar de identidades, o currículo traz memorialidade,

territorialidade e cultura. Moreira e Silva (2002, p. 7) destacam que “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural” e essas determinações apontam para a necessidade de enxergá-lo sempre como um campo permeado por ideologia, cultura e relações de poder.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23)

Sendo local privilegiado, no qual se entrecruzam saber e poder, o currículo é fator determinante nas estratégias das ações pedagógicas que acontecem na escola; é artefato social e cultural, podendo reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Por isso, também, é território de disputa sobre os projetos de sociedade que se quer construir.

Neste sentido:

Diferentes projetos de sociedade demandam diferentes formações. Formar para a democracia, para o respeito ao outro, é totalmente diverso de formar para a meritocracia, para a competitividade. Formar para o mercado de trabalho não é o mesmo que formar para o trabalho. O currículo é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, possuem intencionalidades explícitas ou não (PONCE, 2018, p. 794).

Dessa forma, compreende-se o currículo como prática social, política e pedagógica, que conforma ou confronta o modelo de sociedade, pois baliza os sistemas educativos e estes “servem a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Portanto, é fundamental observar se as bases curriculares coadunam com tradição humanista cujo “objetivo primordial de garantir o acesso à cultura comum é o estreitamento dos laços de solidariedade coletiva e a solidificação da coesão social” ou com a tradição liberal voltadas aos objetivos do mercado (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 28).

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das

instituições educativas. Essa polaridade de objetivos e fins da educação está presente nos discursos de diferentes atores que protagonizam reformas ou novos meios de gerir a educação e definir o currículo para a educação básica (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 32).

Importante considerar que o currículo visa a formação de seus sujeitos centrais: os educandos e educandas, pois estes são sujeitos de direito da educação. Arroyo (2007) faz uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa, que são situados por ele como sujeitos de direito. No entanto, estes não são vistos nos currículos hegemônicos, pois partem de protótipos de alunos, no qual as demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e das competências são os referenciais para o que ensinar e aprender. O autor destaca que os coletivos populares precisam ser reconhecidos no currículo, apontando o Direito à Educação como o direito à formação para o desenvolvimento humano pleno.

Deste modo, compreendendo o currículo como práxis entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15), destacamos o objeto de análise deste capítulo: as Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo.

As Diretrizes Curriculares da EJA em São Bernardo do Campo marcam as ações pedagógicas e políticas após a implementação da EJA como política pública, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, conforme Deliberação do Conselho Municipal de Educação CMED Nº 2/2009.

Art. 1º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos na modalidade da Educação Básica, no nível Fundamental, serão mantidos e organizados pelo Poder Público Municipal de acordo com as diretrizes contidas nesta deliberação.

Art. 2º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos destinam-se aqueles que não tiveram acesso à educação no momento que era próprio a sua faixa etária, respeitando os princípios de inclusão, solidariedade e justiça.

Art. 3º Os cursos da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino serão ministrados em segmentos, organizados em ciclos da seguinte forma:

I - 1º Segmento, composto dos Ciclos I e II, correspondente às séries iniciais do Ensino Fundamental;

e II - 2º Segmento, composto dos Ciclos III e IV, correspondente às séries finais do Ensino Fundamental (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p. 2).

Esse marco histórico institui a política pública na cidade, alinhada às Políticas Públicas realizadas pelo Governo Federal à época do Presidente Lula, em consonância com as ações do MEC e SECADI e fortalecida pela mobilização dos

Fóruns de EJA, pois educadores, diretores, coordenadores pedagógicos, além da equipe de Governo local da EJA na cidade participavam intensamente das reuniões dos fóruns de EJA (Estadual e Nacional), visando um amplo debate sobre a garantia do Direito à Educação a todos os munícipes, pautado no fortalecimento das relações coletivas e comunitárias.

A construção coletiva deste documento é fruto da reflexão dos/as educadores/as da EJA de São Bernardo do Campo. Uma consequência de política pública, um legado histórico, que traz a EJA sob a ordem do direito enquanto modalidade educativa do município (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 5).

Este contexto fica evidente na “Revista Haja EJA” (2010), uma coletânea de registros e reflexões sobre EJA feitas por educadores, coordenadores pedagógicos, equipe técnica e equipe de Governo local da EJA na cidade. O documento reafirma o compromisso com a Escola Pública para todos, destacando os princípios e as diretrizes que balizam a EJA na cidade, os princípios de solidariedade, da justiça social e da inclusão, bem como, as diretrizes de acesso, permanência e qualidade social de educação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010b).

Assim, o debate sobre o currículo de EJA na cidade se inicia apontando as especificidades da modalidade, destacando “o compromisso da educação para todos, entendendo que o espaço e o tempo educativo precisam ser compreendidos a partir das possibilidades e necessidades dos educandos trabalhadores” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010b, p. 27).

Importante observar que o debate aponta um homem a ser formado: trabalhadores, e orienta um caminho de construção social deste sujeito, ainda que não haja a explicitação da visão de mundo no qual esteja fundada, destacam-se as questões de entendimento do espaço e do tempo educativo. A escola de EJA tem seu tempo e espaço voltado à formação dos adultos trabalhadores. Refletir sobre esta identificação de classe, nos textos e documentos oficiais, relacionados ao complexo campo da EJA, permite a identificação da concepção teórica de currículo, que não é neutra e que explicita a favor de quem irá atuar e balizar sua ação pedagógica.

Outro ponto importante da construção deste documento é o seu caráter de construção coletiva e democrática:

O documento das Diretrizes Curriculares da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de São Bernardo do Campo foi construído pelas mãos de todos/as educadores/as desta modalidade, num processo participativo e democrático, organizado em ações de formação continuada e de sistematização das reflexões resultantes desse processo. Trata-se de um marco temporal de como a EJA se fundamenta na rede por meio dos seus diversos serviços e programas. Com o entendimento que a educação é realizada num constante movimento de reconstrução, essa produção é histórica e por esse motivo é mutável, responde às necessidades do coletivo e pode ser revisitada e reorganizada, sem ferir os princípios de uma educação crítica (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 7).

Nas páginas iniciais do documento, manifesta-se a participação democrática em sua construção, bem como o seu caráter de construção e reconstrução, sendo mutável para responder às necessidades dos sujeitos, demonstrando que o currículo é uma prática que expressa o ideário de educação dos vários sujeitos sociais: técnicos, educandos, educadores e demais elementos da comunidade educativa, que compõem o currículo num determinado momento histórico. Connell (1995) aponta que nenhuma seleção do conhecimento é neutra em relação à estrutura da sociedade, pois reflete sempre lutas sociais.

Assim, as Diretrizes destacam-se como marco histórico e democrático, fruto de ações formativas e conquista coletiva, baseada no diálogo, na tomada de decisões conjuntas, reafirmando a educação crítica na jornada da humanização do ser humano, expressando Freire (1967), a democracia é realizada pelo próprio povo.

Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

Portanto, currículo e democracia são basilares para a concretização do Direito à Educação. Connell (1995) posiciona-se a favor de um currículo democrático, afirmando que ele é necessário para além da universalização do acesso ao ensino, mas, sobretudo, pela possibilidade de questionar o tipo de educação que os sujeitos estão experienciando. Esta ação é opção dos que encarnam a educação para diminuir distâncias entre o falar e o fazer, estabelecendo relações dialógicas e problematizadoras da realidade, desenvolvendo, por princípios humanos éticos, o conceito de Justiça Curricular com “integridade e imparcialidade intelectual, coragem

moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Assim, conclui-se que a educação humanizadora se realiza somente com uma práxis verdadeiramente democrática (FREIRE, 2005).

Considerando a trajetória histórica da Rede Municipal de São Bernardo do Campo, propõe-se o repensar da oferta da EJA na cidade. Nessa ação, foi construída essa diretriz curricular como uma proposta educativa que nos compromete com a efetivação de uma educação de qualidade que tem por pressuposto a concepção de educação libertadora e transformadora, que contempla a investigação, a tematização e a problematização crítica da realidade dos/as educandos/as. Coerente com este pressuposto há necessidade do diálogo com todos os sujeitos responsáveis pela EJA e dentro das possibilidades e responsabilidades de cada um, construir a proposta educativa que subsidie a prática pedagógica cotidiana dos educadores/as. Esse diálogo sugere um formato de escola que propicia um ambiente construtivo, acolhedor onde os direitos e deveres são reconhecidos e respeitados por toda a comunidade escolar e que contemple a autonomia, a participação solidária e a pesquisa, como mais um instrumento de aquisição de novos conhecimentos. Um espaço de práticas de relação entre os sujeitos, de produção de conhecimentos, de apropriação do saber sistematizado. Acima de tudo um espaço de diálogo, discussão, compreensão e ação para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 33- 34).

O documento explicita proposta educativa comprometida com a efetivação de uma educação de qualidade social, afirma sua base na concepção de educação crítica libertadora e transformadora, pela investigação, tematização e problematização crítica da realidade. Neste sentido, esta Diretrizes Curriculares se pauta pela prática democrática, portanto é fundamental observar se ela também constitui como fomentadora de Justiça Curricular a partir de suas três dimensões: a do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática (PONCE, 2018).

Para Ponce (2018, p. 796):

A justiça curricular é uma construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola. A consideração das três dimensões é condição para promover uma vivência produtiva do currículo que emancipe seus sujeitos, amplie horizontes e promova alegria.

Assim, entende-se que a Justiça Curricular enquanto construção coletiva de currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação contribui para pensar a EJA e o currículo dessa modalidade como política necessária, que vise a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e que possam em coletivos construir uma sociedade justa, solidária e igualitária.

5.2 Diretrizes Curriculares em diálogo com a Justiça Curricular: a dimensão do conhecimento

O conhecimento é um dos pontos de atenção do currículo. Freire (2001a) afirma que o conhecimento como resultado de processos de aprendizagens não é algo abstrato, ele é aderido aos sujeitos. Assim o conhecimento é especificidade humana, instrumento de leitura de mundo e conscientização (FREIRE, 2008).

A perspectiva freiriana o conhecimento parte da vida, do mundo social real, das relações humanas, pois é uma compreensão da realidade constituída pela relação dialógica onde os seres humanos são desafiados a problematizar a realidade e as relações opressoras (FREIRE, 2005).

O conhecimento humaniza o homem à medida que, impulsionado pela relação dialógica e horizontal, potencializa as relações no mundo e com o mundo, desta forma vai apreendendo sua realidade. “Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (FREIRE, 2005, p. 22).

A compreensão da realidade exige do sujeito o exercício de tomar distância do objeto para que, aproxime-se dele para conhecê-lo criticamente.

- Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?
- Aceitando o seu discurso, preparei o terreno para minha intervenção. A vivacidade brilhava em todos. De repente a curiosidade se ascendeu. A resposta não tardou.
- O senhor sabe por que é doutor. Nós, não.
- Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?
- Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.
- E por que fui à escola?
- Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
- E porque eram camponeses como nós.
- E o que é ser camponês?
- É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor. – E por que ao camponês falta tudo isso?
- Porque Deus quer.
- E quem é Deus?
- É o Pai de nós todos.
- E quem é pai aqui nesta reunião? Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei:

- Quantos filhos você tem?
- Três.
- Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim?
- Não!
- Se você, – disse eu – homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?
- Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:
- Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão! (FREIRE, 1992, p. 49-50).

Este diálogo marca o processo dialógico, horizontal de conscientização e de construção do conhecimento. Onde cada problematização e resposta é parte de um processo pedagógico, inserido na realidade, que valoriza a autonomia de reflexão dos educandos, promovendo a construção de novos conhecimentos, constatando as relações de opressão e assim buscar estratégias para superá-la.

Constar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 2005, p. 32).

Marx e Engels (1987) afirmam que os homens produzem conhecimentos em sua atividade prática, por meio do trabalho que realizam, este compreendido como todas as formas de atividade humana, através das quais os sujeitos apreendem, compreendem e transformam as circunstâncias, ao mesmo tempo em que são transformados por ela.

Freire considera a práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 42). Assim o papel dos sujeitos no mundo não é apenas interpretar, mas agir e transformar os problemas que se apresentam na realidade concreta. Para isto o conhecimento é ferramenta fundamental, pois a resolução destes problemas exige a estruturação de outras áreas do conhecimento específicas, como a linguagem oral e escrita (por isso a alfabetização tem papel fundamental), a ciência, a arte, o direito, a política entre outras.

Portanto o tratamento e o ordenamento do conhecimento é uma dimensão chave da Justiça Curricular, pois sua busca é a dignidade humana, assim seu

compromisso é com as mudanças sociais evidenciando a aprendizagens voltadas à autonomia e a libertação (FREIRE, 2003).

Nas Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo, o tratamento do conhecimento é evidenciado como construção humana no mundo. Envolve cultura, memória coletiva, territorialidade, saberes populares, saberes científicos, diversidade e identidade humana.

O processo de conhecimento acontece a todo o momento no seio do mundo e envolve variáveis que vão além do cognitivo. Essas variáveis dialogam com outras dimensões como a estética, ética, técnica e se apresentam conforme a concepção política de sociedade, homem e educação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 37).

Nesta perspectiva é evidente no documento que o conhecimento envolve muito mais do que conteúdos, pois é engendrado no contexto histórico e social e exige reinterpretação pela leitura de mundo e conscientização, se relacionando com a dinâmica da existência humana. Dessa forma, este posicionamento coaduna como “[...] elemento estratégico para a construção de uma existência digna” (PONCE, 2016, p. 14).

Outro destaque importante sobre o documento curricular do Município, que dialoga com a Justiça Curricular é o posicionamento da mesma no compromisso “[...] com a defesa da vida, da justiça social, da libertação de todas as maneiras de opressão e da condenação de todas as formas de exclusão” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 40).

Fica evidente o empenho das Diretrizes Curriculares em denunciar todas as maneiras de opressão que limitam a vida digna, portanto “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 91).

Nesta concepção, o currículo ressalta sua contribuição para a construção de uma sociedade que valoriza o sujeito e sua capacidade de produção da vida, assegurando-lhe direitos sociais plenos. Assim ressalta-se que a EJA não é apenas uma reposição de escolaridade tardia; ela fomenta a construção de conhecimentos que transformam o mundo.

O propósito das diretrizes aponta para uma educação transformadora, crítica

e libertadora, que trata o conhecimento a partir das experiências dos educandos, buscando na prática pedagógica, a construção do sujeito pleno, humanizado, autônomo, crítico, participativo na sociedade em que vive, pois “o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000a, p. 6).

Na questão da alfabetização, as diretrizes propõem um trabalho voltado ao tratamento do conhecimento pelo eixo da linguagem: oral, escrita, matemática e tecnológica.

[...] importância das linguagens para os seres humanos não reside somente nas possibilidades de comunicação, porém por serem sistemas de representações da realidade, elas dão suporte para a realização de diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 40).

O documento destaca que a construção do conhecimento se faz no acesso à leitura e à escrita como possibilidade de instrumentalizar os sujeitos para a leitura de mundo, releitura e decodificação social (FREIRE, 2011) no processo de alfabetização e continuidade de estudo da língua.

A construção da escrita com sujeitos jovens e adultos passa por um processo de reflexão sobre esse conhecimento em que os/as educandos/as expressam suas hipóteses sobre o ato de escrever. Nessa reflexão é importante considerar as estratégias que o educando/a utilizou em sua vida para sobreviver nesse mundo grafocêntrico e a partir destas ir construindo a escrita. Por isso as boas situações de aprendizagem devem ser pensadas de modo a promover desafios aos/as educandos/as de modo que possam avançar em relação a hipótese que possui sobre a língua escrita. Esse processo tem cunho social crítico, no qual a leitura de mundo precede a leitura da palavra. É de responsabilidade da escola, ainda, possibilitar que esses saberes estejam a serviço do educando na “leitura” dos conteúdos sociais necessários à sua autonomia e emancipação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 52).

Alfabetizar é um direito basilar dos sujeitos da EJA, pois é acesso para um universo de possibilidades de mudanças tanto da realidade dos sujeitos, quanto da sociedade como um todo. Aprender a ler e escrever do ponto de vista da Justiça Curricular, integra-se aos pilares da democracia, à medida que a leitura e a escrita ampliam o direito de cidadania, tornando mais próximo da realidade de uma sociedade fundamentada nos valores humanos.

5.3 Diretrizes Curriculares em diálogo com a Justiça Curricular: a dimensão do cuidado

De acordo com Ponce (2018), o cuidado com todos os sujeitos do currículo é uma das dimensões da Justiça Curricular para que se viabilize o acesso ao pleno Direito à Educação de qualidade social, onde educandos e educandas se afirmam no território do conhecimento com suas experiências sociais e, assim, se reconhecem como sujeitos de direito da educação.

Segundo a autora:

Para ensinar/aprender e aprender/ensinar, para reproduzir/produzir conhecimento/ensinagem/aprendizagem, para criar currículo, há de ter boas condições pessoais e boas escolas e, logicamente, vida digna. Na medida em que não existam essas condições, o primeiro passo é dar as possibilidades no próprio currículo escolar de que os seus sujeitos imediatos se tornem conscientes de que essas condições são direitos inalienáveis de todos e de cada um, portanto deles próprios (PONCE, 2018, p. 794).

Tornar-se consciente compreende saber de si, reconhecer-se em identidade, em coletivos, em temporalidade, territorialidade e memorialidade específicas. Reconhecer-se e reivindicar o direito de contar e de ver a própria história retratada (ARROYO, 2012)

Na EJA, esta dimensão é imprescindível, pois é “[...] reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000a, p.7), como destaca o Parecer nº11/2000, implicando compreender o Direito à Educação como acesso a um bem social e simbolicamente importante, cuja negação acarreta exclusão de outros direitos sociais.

Assim, pela dimensão do cuidado, pensar na alfabetização para jovens e adultos como sujeitos de direitos implica pensar numa escola e numa prática alfabetizadora que caiba na vida desses sujeitos, que dialogue com seus saberes de experiência feitos e com suas histórias. Nessa relação dialógica, os educadores, ao partir dos saberes-feitos de seus educandos, criam condições necessárias para que

os educandos ao tomar consciência de sua condição histórica tornem-se sujeitos de seu próprio processo educativo (FREIRE, 1992).

Arroyo (2012, p. 262) denuncia os currículos hierarquizados que, por não considerar e reconhecer os sujeitos no currículo, condena-os a “passar anos na educação fundamental, complementar a educação média e sair sem saber nada ou pouco de si mesmos”. Manter essa separação entre experiência social e conhecimento legítimo é sustentar a brutal hierarquização dos saberes e a exclusão da vida e experiências dos coletivos populares na escola.

A Justiça Curricular na dimensão do cuidado afirma caráter emancipatório do currículo ao considerar seus sujeitos na sua existência, experiências sociais e nas suas diversidades.

A atenção aos cuidados com todos os sujeitos do currículo, na EJA também abarca os educadores, que precisam ser entendidos como pesquisadores da ação educativa, que é investigativa e dialógica. O parecer nº11/2000 realça a necessidade de um educador que interaja com os educandos reconhecendo e valorizando as diversidades e as suas especificidades, por meio de um diálogo que reconheça seus saberes e potencialidades, com história de vida e com autonomia para participar ativamente da construção de seu próprio percurso de aprendizagem.

Ao realizar uma análise dos indicativos sobre a questão do Mundo do Trabalho, observamos que os/as professores/as compreendem que o/a educando/a jovem e adulto é um sujeito trabalhador e que, portanto, devemos considerar as experiências e memórias em relação ao trabalho construídas fora do espaço escolar. Enfatizam que a metodologia mais apropriada para o trabalho pedagógico com jovens e adultos trabalhadores é a de projetos, pois organiza o conhecimento de forma integradora e reflexiva, em que os conhecimentos apreendidos advêm de experiências vivenciadas, propiciando a significância da aprendizagem. Também elencam que o eixo Mundo do Trabalho é inerente à Educação de Jovens e Adultos, visto o perfil dos/as educandos/as que é de trabalhadores/as, e que, dessa maneira, se faz necessário numa proposta curricular, contextualizar toda a trajetória do trabalho, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, e que, acima de tudo, é indispensável entender a relação entre a perspectiva ontológica e a econômica do trabalho (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 65- 66).

Destaca-se assim, pelo projeto educativo, o reconhecimento dos sujeitos objetivamente como membro de uma classe – classe trabalhadora, como afirma Gohn (2015) os “sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não” (GOHN, 2014, p. 37), desta forma, o trabalho na EJA também é espaço educativo, exatamente por

proporcionar o desenvolvimento e fortalecimento da identidade dos sujeitos em seu lugar social, valorizando os conhecimentos construídos pelos adultos, contextualizando as trajetórias de vida no trabalho em seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

A Justiça Curricular postula-se assim, como desafio aos educadores, a responsabilidade de desvelar junto com aos educandos a realidade histórica que não permite aos seres humanos cumprirem sua vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 2003).

Analizando as Diretrizes Curriculares da EJA em São Bernardo do Campo pela perspectiva da dimensão do cuidado da Justiça Curricular, observa-se o cuidado com os sujeitos do currículo e os seus saberes sobre a escrita, ao destacar que estes vivem no mundo grafocêntrico e conhecem a função da escrita, mesmo sem decodificar o sistema de escrita.

Os adultos em situação de analfabetismo convivem na sociedade grafocêntrica e não desconhecem a função da escrita, apenas não compreenderam o sistema de escrita e não se engajaram nas práticas sociais letradas, neste sentido, é importantíssimo pensar em alfabetização de jovens e adultos conectada ao mundo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 53).

Aprender a ler e escrever é conectar-se ao mundo, mas é sobretudo, práxis histórica, uma razão de ser essencial da própria experiência humana, pois pela escrita homens e mulheres registram sua história, suas memórias e suas experiências concretas. “Construção de um conhecimento crítico-transformador, que somente se efetiva na práxis histórica dos seres humanos que dela participam” (SAUL; SAUL, 2017, p. 438).

Uma proposta pedagógica que privilegia o trabalho com projetos promove ações que contribuem na busca pela autonomia para a intervenção e transformação da realidade, por meio da compreensão do/a educando/a enquanto sujeito da própria aprendizagem, pelas relações pessoais estabelecidas, pela aproximação entre a versão escolar e a versão social do conhecimento e pelo protagonismo do/a educando/a em seu processo de ensino e aprendizagem (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 70).

Uma Diretriz Curricular que considera os sujeitos, por meio das interações sociais, como sujeitos de sua própria aprendizagem, prioriza o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica mediante a promoção de processos de ensino e aprendizagens emancipatórios.

5.4 Diretrizes Curriculares em diálogo com a Justiça Curricular: a dimensão da convivência democrática

Tratar sobre a dimensão da convivência democrática na Justiça Curricular, inclui especificar o seu papel da democracia na educação. A palavra democracia tem origem no grego *demokratía* que é composta por *demos* (que significa "povo") e *kratos* (que significa "poder" ou "forma de Governo"). Neste sistema político, fica resguardado aos cidadãos o direito à participação política (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Fundada na soberania popular, a democracia expressa a vida humana em coletividade e uma de suas principais funções é a proteção e o respeito integral dos direitos humanos fundamentais, como as liberdades de expressão, de religião, a proteção legal, e as oportunidades de participação na vida política, econômica, e cultural da sociedade (ROSENFELD, 1994).

Educação e democracia são, historicamente indissociáveis, pois a democracia só é plena com educação, com diálogo, exposição de ideias, com a divergência e o respeito as decisões coletivas. Freire (2001b) entende que a democracia, a liberdade, à autonomia, é um processo de construção para uma sociedade justa, fundada na liberdade e na igualdade de oportunidades para todos.

Na educação, a democracia é princípio, pois a finalidade da ação educativa é formar cidadãos conscientes do direito a terem direitos e a se entenderem como “sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade” (BENEVIDES, 1998, p. 170).

Assim a educação democrática habilita à luta e à conquista de outros direitos como a moradia digna, a saúde, a mobilidade urbana, o trabalho decente e a capacidade de agir coletivamente para garantir representatividade em espaços de decisão e poder.

Portanto democracia se experiencia “[...] desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum” (BENEVIDES, 1998, p. 167).

Dessa forma a dimensão da Justiça Curricular da convivência escolar democrática e solidária é importante “para que se consolidem valores humanitários e

se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação” (PONCE, 2018, 795).

Consequentemente, educar pessoas solidárias, autônomas, democráticas e livres nos obriga a torná-las conscientes de que precisam de uma ampla bagagem cultural que lhes facilite entender como é o mundo atual e, é claro, que lhes ajude a se convencer de que devem ter respeito à autonomia e liberdade de pensamento a que cada ser humano tem direito; torná-las conscientes de que há realidades e ideias que são e devem ser defendidas e outras, pelo contrário, indefensáveis (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 12).

A convivência democrática é instrumento para a existência humana digna, “enós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (FREIRE, 2006, p. 136). Assim o exercício da democracia segue como desafio para a convivência e diálogo entre sujeitos tão diversos, com intencionalidades e objetivos às vezes conflitantes, que demandam escuta, possibilidade de divergir, de tensionar ideias, negociar e construir saídas e alternativas pactuadas por todos.

O Brasil vive historicamente momentos democráticos interrompidos por golpes autoritários, a história do país é marcada por forças predatórias: da colonização, aos senhores do café e atualmente os acumuladores de grandes fortunas; do império a república, a luta pela democracia sempre exigiu resistência. Assim assegurar e aperfeiçoar a democracia conquistada é um processo permanentemente aberto e que exige cidadãos informados, educados, alertas e utópicos, e com fé no futuro, porque desde hoje trabalhamos para isto (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 12), por isso a convivência democrática é uma dimensão importantíssimo no âmbito escolar.

Santos (2002) destaca que a luta por mais democracia, está presente nos diversos movimentos sociais encabeçados por grupos oprimidos ao longo da história. Assim a escola é o espaço de conscientização dos sujeitos a usufruir dos seus direitos, a lutarem contra todo tipo de discriminação e a construir um mundo mais solidário, justo e democrático.

Na EJA, o acesso à educação é uma possibilidade de maior igualdade social, auxiliando na eliminação das discriminações, possibilitando o exercício do pensamento, a apropriação de conhecimentos mais avançados, a autovalorização do sujeito e a criação de um espaço democrático (BRASIL, 2000a). Assim cabe examinar se nas Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo se a dimensão da

convivência democrática é perceptível neste currículo.

As orientações para a efetivação curricular se fazem no entendimento que o conhecimento deve ser tratado por inteiro, a ponto de **dar condições aos/as educandos/as de conviverem sem opressão**. A essência da educação é o compromisso com a defesa da vida, da justiça social, da libertação de todas as maneiras de opressão e da condenação de todas as formas de exclusão. Nesta concepção, **visamos à construção de uma sociedade que valoriza o sujeito e sua capacidade de produção da vida, assegurando-lhe direitos sociais plenos** (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 40, grifo nosso).

A intencionalidade curricular consiste em dar condições aos educandos a oportunidade de conviverem sem opressão, demonstrando que a ação educativa tem como elemento fundamental o aperfeiçoamento das relações sociais, onde os educandos convivem em coletividade, expondo suas ideias, sua leitura de mundo, tendo voz e sendo ouvido. Essas ações compactuam com a convivência democrática e fortalecem a consciência de ser e estar no mundo, afinal “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 2005, p. 96).

Outra concepção de educação integral é a articulação dos conhecimentos a partir das vivências e experiências, numa metodologia participativa conectada à realidade e às necessidades de aprender dos sujeitos, qualificando o tempo que passa na escola para uma aprendizagem que realmente seja significativa para o educando jovem e adulto. Dessa forma, a concepção de educação integral reconhece o sujeito como um todo, nas suas múltiplas dimensões de vida, proporcionando-lhe uma formação completa para a leitura do mundo preparando-o para a participação efetiva na sociedade enquanto cidadão (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 42).

Essa questão apontada no documento demonstra a preocupação com a formação integral dos sujeitos, por isso a alfabetização de adultos não pode ficar circunstanciada ao ler, escrever e contar, mas promover a conscientização acerca da realidade social, promover a convivência democrática e a luta pelo fortalecimento das bases democráticas no país. Democracia é fundamental para a existência humana.

[...] é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1989, p. 80).

A dimensão da convivência democrática é jornada de humanização de mulheres e homens, pois impulsiona que homens e mulheres aprendam a ser capazes de buscar soluções coletivas dos problemas da realidade social. Para tanto, é preciso participação ativa e livre da vida na sociedade democrática. Portanto a educação na e para a vida democrática é fundamental.

5.5 Justiça Curricular: um currículo de direitos

A educação é um direito inalienável de todos os brasileiros e a alfabetização de adultos é elemento fundamental da dignidade da pessoa humana, por ser essencial para a comunicação e para todos os tipos de aprendizagem e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje.

A educação fundamental é direito de todos e sua universalização urgente e necessária, devendo ser assegurada por políticas de acesso e permanência na escola. A consecução das metas constitucionais de superação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental enseja a integração intrasetorial das políticas de educação de crianças, jovens e adultos e a articulação intersetorial com as demais políticas sociais (saúde, moradia, saneamento básico e assistência social) e de desenvolvimento (reforma agrária, geração de emprego e distribuição de renda) (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 27).

A alfabetização de adultos tem fortes laços com as três dimensões da Justiça Curricular, à medida que seu currículo promova a atenção às especificidades da EJA, apontando para o conhecimento que promova a vida digna, o bem comum e que coopere com a emancipação dos sujeitos.

A função social da escola e a justiça curricular se aproximam no âmbito de uma concepção que entende a escola como uma instituição cujos objetivos vão além do da instrução. O seu compromisso com a construção da dignidade humana, com o cuidado, com a proteção do sujeito, com a construção de uma convivência democrática e solidária entre os seres humanos, é fundamental (PONCE; NERI, 2015, p. 387).

Um currículo que atenda a EJA em sua etapa inicial, a alfabetização e empenhe no compromisso com a construção da dignidade humana, tem olhar para o tratamento do conhecimento nesta modalidade, com o cuidado a todos os sujeitos do currículo e trate as memórias e as histórias dos educandos e educandas especialmente seus saberes, suas vivências e seus tempos de vida, e assim, estes

possam ser vistos e reconhecidos no currículo. Então a integração destes saberes colabore para tecer uma educação para a convivência democrática, onde os sujeitos se percebam como sujeitos de direitos.

Para tanto é preciso romper com o currículo que não corresponde às especificidades dos educandos da EJA. Como destaca Freire (2003), não é possível respeitar os educandos, a sua dignidade, ao seu ser formando-se, a sua identidade, sem considerar as condições em que eles vêm existindo e a importância dos conhecimentos que trazem de casa. É preciso repensar o currículo de forma prática e autônoma.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2003, p. 33).

A organização curricular precisa passar pelo reconhecimento dos educandos, de seus modos de vida, de suas culturas, de sua condição de trabalhadores assalariados ou do mercado informal, de desempregados, de adolescentes que estão buscando o primeiro emprego, para inibir as discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras que chegam às escolas e que reforçam a exclusão e a evasão escolar desses alunos.

A acentuação das desigualdades sociais reflete-se nas condições de acesso à escola e extensão da escolaridade. Crianças e jovens pertencentes às famílias de baixa renda têm necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se ou contribuir para a renda familiar, o que dificulta, quando não impede, seu acesso, permanência e progresso na escola (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 15).

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola em uma instituição aberta ao diferente. Nesse caso, partem de uma concepção que valoriza os interesses dos educandos, seus conhecimentos e expectativas, como ainda busca criar uma cultura da participação, que respeite seus direitos e práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos. Essa reconfiguração da EJA passa

pelo reconhecimento de considerar os educandos desta modalidade como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem para o mercado.

Tal redimensionamento do currículo da EJA repercute na formação crítica e política, o que estimula a transformação de uma sociedade mais humana, justa e solidária, com cidadãos conscientes de suas responsabilidades, possibilitando que ela se torne mais digna, humanitária, democrática e autônoma. Freire (2003) enfatiza a importância de o educador conhecer o processo da aprendizagem e de olhar para os educandos como seres humanos em desenvolvimento.

É primordial pensar em possibilidades de um futuro mais promissor para todos aqueles que encontram nessa modalidade educativa, podendo ser, muitas vezes, a última chance de escolarização. Sendo assim, a EJA necessita de um currículo que propicie aos homens e mulheres condições para desenvolverem seus estudos de forma que possam inserir-se na sociedade através do trabalho e do exercício da cidadania, valorizando as aprendizagens significativas, o aporte cultural de cada pessoa e comunidade e incentivando a solidariedade.

Também é fundamental pensar nos educandos da EJA como sujeitos em sua maioria trabalhadores, desempregados, donas de casa, jovens da periferia, idosos, pessoa com deficiências, entre outros. Isso implica na construção de um currículo que venha ao encontro das necessidades e especificidades desses educandos com suas culturas, etnias, crenças, vivências e experiências próprias. Para esses educandos a escola precisa ser um espaço de transformação social e reconstrução de conhecimentos.

Freire (2003, p. 66) observa que: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Partindo desse princípio, é possível construir a escola como espaço de conhecimento, que exercite o convívio e o diálogo na diversidade, expressando a historicidade, subjetividade e pluralidade de seus sujeitos, cuja base é a prática da linguagem.

Pensar na alfabetização de adultos pela lente da Justiça Curricular é atentar-se para a efetivação de um direito humano, porque ela é um direito que potencializa e que contribui na aquisição de outros. Ela contribui para elevar o IDH. Contribui, também, para elevar a qualidade de vida das pessoas

e para o fortalecimento da democracia. Portanto, a superação do analfabetismo é extremamente urgente.

O filósofo e poeta cubano Martí (2007, p. 241) corrobora com a discussão ao refletir que “a educação precisa ir aonde vai a vida” para dar conta dos grandes problemas humanos, garantindo “a conservação da existência e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica”. Assim, conclui-se que a superação do analfabetismo precisa de atenção das Políticas Públicas, pois ela é fundamental para a construção da existência humana digna.

5.6 A Justiça Curricular como instrumento de resistência democrática pela superação do analfabetismo

A conclusão desta pesquisa ocorre em tempos políticos históricos, caracterizados pelo recrudescimento do conservadorismo econômico, político, social e cultural, iniciado com o golpe de 2016, consolidado no atual Governo de Jair Messias Bolsonaro, que vem executando um projeto político e cultural, no qual a educação e os demais direitos humanos têm sido fortemente afrontados.

Neste Governo, além da retração orçamentária, a educação e a ciência estão sofrendo um agressivo ataque ideológico, pautado por *fake news*¹⁴ que expressaram na deslegitimação do pensamento científico e crítico, na desvalorização da universidade pública e no término das políticas e programas federais destinados aos jovens, adultos e idosos, acentuado pelo Decreto 9.759/2019, que extinguiu a Secadi e a CNAEJA, dando fim a todos os setores responsáveis pela política de alfabetização de adultos e EJA no MEC.

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção, distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses

¹⁴ FAKE NEWS (estrangeirismo) termo vem do inglês fake (falsa/falso) e News (notícias). Dessa forma, em português, a palavra significa notícias falsas. No período do Golpe de 2016 e durante o período eleitoral, do qual ganhou a chapa Bolsonaro/Mourão, a divulgação de notícias falsas na internet, foi amplamente explorada, marcando a opinião pública com ideologias ultraconservadoras.

domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação (APPLE, 2008, p. 19).

O teatro político no Brasil é estarrecedor a PNA, instituída por meio do Decreto nº 9.765 /2019, estendida, inclusive, à alfabetização de adultos, que além de não mencionar a especificidade da alfabetização na EJA, marca a total invisibilidade da EJA na agenda política do Governo Federal e o total descaso com o acesso ao Direito à Educação de amplo segmento da população brasileira (DI PIERRO, 2019).

Com a pandemia¹⁵ da Covid-19, os desafios ficaram ainda maiores. Com o brutal fechamento das escolas onde os educandos da EJA ficaram com acesso limitado às informações vitais sobre o combate a pandemia.

A urgência de Políticas Públicas para a superação do analfabetismo ficou evidente durante a pandemia, pois as pessoas em situação de analfabetismo ficaram mais vulneráveis em relação à preservação de sua própria vida e, portanto, expostas a iminência da morte. Tal morte, grosso modo, pode se dar em diferentes situações, em decorrência, tanto da falta de acesso a informações importantes do autocuidado, para não se contaminar com o vírus, quanto ao negacionismo das medidas preventivas e da vacinação.

Com esse cenário, é possível perceber que alfabetizar, portanto, está longe de ser apenas decodificar as letras, códigos escritos, mas antes, usar a leitura e a escrita incorporadas ao viver, no qual a interpretação não ocorra apenas em nível da estrutura do próprio texto, mas que possa ser pilar da existência e da vida.

Saber ler e escrever na pandemia, iria além da decodificação das matérias de jornal, que afirmaram constantemente sobre os hospitais lotados e as mortes, mas compreender, interpretar e colocar em prática as informações de proteção contra o vírus, evitando aglomerações e até mesmo cobrando e reivindicando Políticas Públicas que realmente preservassem vidas.

A escrita, portanto, é um processo de formação humana de conhecimentos para a vida, que não se caracteriza apenas como a junção de letras e sons, mas na

¹⁵ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Devido a velocidade da contaminação da Covid-19 e suas variantes: Alfa, Beta, Gama, Delta e Ômicron, em

11/03/2020, a OMS caracterizou a Covid-19 como pandemia. O termo pandemia se refere à distribuição geográfica de uma doença. No Brasil até a presente data a Covid -19 levou mais de 600 mil pessoas a óbito.

conceitualização da linguagem, no limite, saber ler e escrever envolve conectar-se com a língua, de modo a possibilitar a autopreservação da vida, em situações como na mencionada pandemia e em muitas outras em que os problemas da realidade se mostram.

Entretanto, essas questões relacionadas ao alfabetismo vão além, pois essa oposição entre morrer e viver não ocorre apenas objetivamente, pois os bens dos quais dependemos para ser e estar no mundo podem ser tanto materiais quanto imateriais. Não há dúvidas de que para existirmos necessitamos de comida, moradia, saúde, assistência social, emprego entre outros direitos, porém precisamos também da garantia do direito à vida digna, à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura. Todos esses direitos, abstratos e objetivos, estão imbricados com o aprender a ler e a escrever.

Como mencionado anteriormente, na pandemia, as pessoas analfabetas foram diretamente afetadas, mostrando a vulnerabilidade que não saber ler nem escrever proporciona. Por outro lado, a importância em uma esfera não tão objetiva do alfabetismo, uma vez que ligada aos direitos imateriais, pode ser potencializador para ser e estar no mundo e, portanto, humanizador.

A alfabetização, como uma conceitualização de linguagem, pode expandir visões de mundo, tornar os sujeitos conscientes da realidade da qual faz parte e, ao mesmo tempo, buscar meios para transformá-la. Deste modo a escrita e a leitura são potentes, pois retroalimentam as mudanças da realidade, por uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Ainda no atual Governo, a Resolução nº 1/2021 institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento ao PNA e a BNCC, potencializando a EJA na modalidade à distância. A referida resolução, é imprópria ao público da EJA, pois alinha dois documentos que não retratam as especificidades da modalidade, colocando-a como simples reprodução de competências tais quais as dos currículos direcionados ao ensino regular para o público da EJA. A BNCC ao não tratar, especificamente, da EJA, mesmo que atenda a milhões de brasileiros, se furta de propor, minimamente, reflexões que orientem caminhos para a construção de currículos para esse público (CATELLI JR., 2019).

Portanto, se não há nos documentos uma seção detalhada e exclusiva para a EJA, evidencia-se que não há uma preocupação do Estado na superação do analfabetismo, nem com a garantia do acesso ao direito à educação.

Assim, mais uma vez é na sala de aula que a resistência certamente acontecerá, por isso, a Justiça Curricular, em suas três dimensões, torna-se possibilidade contra hegemônica e instrumento para que educadores possam atender as especificidades de seus educandos e educandas.

A justiça curricular como possibilidade contra-hegemônica na construção de políticas curriculares, pensada sob a dimensão da convivência democrática, deve tomar para si a responsabilidade de formar subjetividades democráticas, inconformistas, rebeldes que democratizem tantos outros espaços necessários à democratização da sociedade, não temendo a ousadia de expandir as experiências do presente para além do epistemicídio das avaliações externas, do autoritarismo e do conservadorismo do Estado brasileiro e do capitalismo global (ARAUJO, 2020, p. 121).

O analfabetismo acentua as desigualdades, além de excluir as pessoas, porque as coloca na condição de sub-humanos, retirando seus direitos. Também os trata como invisíveis, caracterizando-os como ignorantes, desprovidos de conhecimentos e desconsiderando que são sujeitos com saberes de vida, construídos a partir da reelaboração da vida para manter suas existências no mundo. São criadores de saberes e universos simbólicos, que o conservadorismo ignora e inferioriza, ao que Santos (2018b) denomina de epistemicídio.

Em face aos desafios existentes na modalidade e ao descaso do atual Governo Bolsonaro, urge a resistência democrática que faça valer o Direito à Educação aos sujeitos de direito da EJA, que supere a concepção assistencialista e supletiva que as novas resoluções tentam emplacar para a modalidade. Desta forma, a Justiça Curricular como possibilitadora de ações educativas democráticas e humanizadoras pode promover uma maior interlocução com as bases epistêmicas da Educação Popular via organizações sociais e com os movimentos sociais, reconhecendo os múltiplos espaços de formação humana existente na sociedade, unindo forças para questionar a invisibilidade da EJA nas atuais Políticas Públicas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.

Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (BARROS, 2003, p. 9).

Manoel de Barros faz um convite para “escovar palavras”; esmerilhá-las, refletindo sobre as ideias que cada palavra traz: analfabetismo, alfabetização, direito à educação, Políticas Públicas, educação popular... Enfim, palavras que simbolizam exclusão social, situação de opressão, mas que, também, trazem resistência e, assim, renovam a esperança.

Escovar palavras para pesquisar sobre a alfabetização de adultos é reconhecer que ela é campo de luta, principalmente em tempos de políticas vinculadas a projetos econômicos que esvaziam o papel do Estado, instaurando um quadro de autoritarismo e incertezas. Em tempos assim, é importante refletir sobre a consolidação da educação como direito de todos e a redução das desigualdades sociais e educacionais que colaborem com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esta pesquisa procurou perscrutar a questão da superação do analfabetismo, entendendo que, aprender a ler e escrever é um direito humano a partir daqueles que trabalham com os que tiveram esse direito negado. Santos (2018a) aponta que só faz sentido discutir os direitos humanos “[...] a partir da perspectiva daqueles que não tem direitos humanos” (SANTOS, 2018a, p. 290).

Exploramos assim o papel do Estado na implementação da política pública, que no Município estudado foi implementado de forma dialógica, seguindo os princípios assumidos pelo Governo e o modo petista de governar que procura não cair no administrativismo, mas busca na participação popular, construir com o povo soluções concretas aos seus problemas, destacando que “a educação escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país” (FERNANDES, 2000, p. 17).

Santos (2000) indica que o conhecimento prudente para uma vida decente possui cinco dimensões: a solidariedade, a participação, o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva. Esta pesquisa observou na implementação da política pública, em São Bernardo do Campo, que a dimensão da participação foi um dos pilares da ação política e pedagógica da EJA. Neste contexto, as frases de chamamento para a mobilização e chamamento da ação educativa demonstram também o prazer e a autoria em tornar a EJA presente: “Haja EJA em São Bernardo” e “Mova São Bernardo em todos os lugares com todas as pessoas”, trazendo a questão estético-expressiva para a mobilização da EJA.

Assim, a expressão e o reconhecimento do poder público municipal à época, alinhado às ações do Governo Federal nos Governos Lula e Dilma, trouxe a alfabetização de adultos como direito do povo e obrigação do Governo. somando esforços para ampliar o atendimento da EJA na cidade, superar o analfabetismo em ação conjunta com as organizações e movimentos sociais, onde o Mova São Bernardo teve papel fundamental (RODRIGUES, 2016)

Os documentos e as entrevistas realizadas demonstraram o quanto esta política balizou-se em constituir-se como educação que emancipa, liberta e recoloca o sujeito na sociedade, pois o analfabetismo compõe a linha tênue (SANTOS, 2018a) que separa e impede os sujeitos de ter acesso aos demais direitos sociais, produzindo exclusões radicais.

Santos (2010) denuncia as realidades construídas a partir de lógicas subservientes, verdades construídas sob a égide de epistemologias do pensamento dominante que contemplam a dinâmica geopolítica do norte do planeta, que hierarquizam os saberes geram exclusões. A pesquisa observou que a EJA, em São Bernardo, alinhada e balizada com as ideias freirianas, buscou a ruptura com o pensamento colonizador proposto por Santos (2010).

Essa ruptura ficou evidente nas Diretrizes Curriculares da EJA, debatendo com todos os sujeitos da modalidade “qual o conhecimento que importa”, valorizando os saberes populares, tratando o conhecimento pelas dimensões trabalho, ciência e cultura, tornando-o instrumento para a superação de falas significativas, situações limites e transformação da realidade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012).

Ao reconhecer a pluralidade de saberes (SANTOS, 2010), as Diretrizes trabalham com os saberes contextualizados pelo quadro de problematização, tornando os sujeitos do currículo “protagonistas na criação de saber” (SANTOS, 2010, p.168).

O currículo da EJA, no Município, é marcado pela práxis ação, reflexão ação, evidenciado nos documentos “Práticas Pedagógicas: experiências e vivências em EJA, volumes I, II, III, IV e V” que trazem a prática em sala de aula, o trabalho com projetos, a busca da educação crítica libertadora. Uma práxis dialógica e que respeita as múltiplas possibilidades de construção de conhecimento. Movendo-se em direção ao respeito pela diversidade de conhecimentos e experiências sobre o mundo, coadunando com a noção de ecologia dos saberes (SANTOS, 2010).

A pesquisa buscou a credibilização desta experiência a partir do relato dos agentes administrativos, dos educadores e educandos e observou práticas que buscaram o direito à cidade e à inclusão social em sentido amplo: onde a EJA dialogava com o mundo do trabalho, com a economia solidária, buscando formas populares de desenvolvimento econômico, urbano, social e ambiental, num projeto de ocupação da cidade. Enfim, uma educação que buscou o aprofundamento da dimensão substantiva da palavra democracia.

No Município, a superação do analfabetismo, embora tenha recebido pelo MEC o selo de “Cidade Livre do analfabetismo¹⁶”, por ter 97% de sua população alfabetizada, a cidade ainda tem uma dívida histórica com os 3% restantes.

Também se observou o papel da Justiça Curricular, em suas três dimensões: do conhecimento que contribui para a existência e vida digna, do cuidado com todos os sujeitos do currículo e da convivência democrática, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao

¹⁶ Selo Município Livre do Analfabetismo concedido pelo MEC conferido a Municípios que atingirem mais de 96% de alfabetização em suas redes.

outro (PONCE, 2018).

Ficou evidenciado que a proposta curricular da EJA apresenta muitos pontos que coadunam com a Justiça Curricular, buscando dimensão política e pedagógica da EJA a repolitização da vida coletiva (SANTOS, 2000).

O trabalho pedagógico na EJA municipal atenta para o perfil dos sujeitos da EJA e suas situações reais de produção individual e social da existência. O trabalho com as problematizações no âmbito macro e micro contribui no processo de conscientização (FREIRE, 2008).

O trabalho por projetos, que partem da caracterização, identificação das situações limites e elaboração da superação das mesmas, demonstra que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA; SILVA, 2008). Observar estas questões é destacar a importância da Justiça Curricular, na democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; no cuidado com todos os sujeitos do currículo, trabalhando com seus saberes e cuidando para diminuir a evasão; no levantamento dos números de pessoas com baixa escolaridade por bairro na cidade, mapeando a abertura das salas próximas da organização de vida dos educandos; e na partilha de saberes cuidando da convivência democrática.

No entanto, esta pesquisa impõe-se também à necessidade de confrontar os desafios no âmbito das Políticas Públicas, por reconhecer que por mais que se tenha feito nos anos de 2009 a 2016, após a alternância de poder e entrada de um Governo marcado pelo enxugamento das ações do Estado, muitas das ações foram cortadas, como a atuação do MOVA, a educação profissional, a chamada pública e as formações sobre o currículo e as especificidades da EJA, demonstrando que é preciso estruturar a EJA como política pública de Estado e não de Governo, já que este passa.

Quando se compreende que o papel da EJA é fundamental na superação das desigualdades, não pode haver a naturalização diante do fechamento de escolas, da redução das matrículas na modalidade, apesar da enorme demanda existente.

Nesse sentido, além de confrontar os desafios do cotidiano escolar, por meio da construção de práticas inovadoras e de projetos pedagógicos que constituam como núcleo central, o enfrentamento destes desafios deve estar na agenda de todos aqueles que lutam por uma EJA de qualidade social: organizações sociais comprometidas com a educação de qualidade para todos, na perspectiva do

fortalecimento e da ação colaborativa do atual e esperançoso *slogan* de que “ninguém solta a mão de ninguém.”

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. **O Brasil de JK** – Imprensa. Rio de Janeiro: FGV; CPDOC, 2002.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AFONSO, Guilherme; URIOS, Márcio. Sobre o ABC. **UFABC Relações Sociais**. Disponível em: <https://ufabcsocial.wordpress.com/sobre-o-abc/>. Acesso em: 15 jan.2019.
- ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos de cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **A Rebeldia do Trabalho** (o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978/80). Campinas: Editora Unicamp, 1988.
- ANTUNES, Ricardo. **O Que é Sindicalismo**. 10. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- APPLE, Michael Whitman AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- APPLE, Michael Whitman. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A Promessa da Política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília - UNB, 1997.
- ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, 2006. p. 17- 32.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre Currículo**: Direitos e o Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Vidas ameaçadas**: exigências – respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ, Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Imagens e autoimagens. 15. ed. RJ: Vozes, 2013.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. São Paulo: Alfaguarra, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello; ALMEIDA, Júlio Sérgio Gomes de. **Depois da queda**: a economia brasileira da crise da dívida aos impasses do Real. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. *In*: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 9. 1998, Águas de Lindóia. **Anais [...] Águas de Lindóia, São Paulo. Feusp. II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**, 1998.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p 46-71.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular no Brasil. *In*: Gadotti, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: Seção 1, p. 27833. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1/2000**, aprovado em 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: Seção 1e, p. 15. Brasília, 2000b.

BRASIL. **Conferências Nacionais de Educação Básica** (Documento final). Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Conferências Nacionais de Educação**: construindo o sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (Documento final). Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *In*: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicadas. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Governo Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

BRITTO, Luis Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATELLI JR, Roberto. O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. *In: Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR. Roberto. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313- 318.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, p. 88- 100, jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da Educação Pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONCEIÇÃO, *et al.* **A cidade desenvolvimentista: crescimento e diálogo em São Bernardo do Campo, 2009-2015.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

CONNELL, Robert Willian. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1995, p.11-35.

CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL GRANDE ABC. **20 anos planejando e executando ações regionais. Santo André, 2010.** Disponível em: <https://consorcioabc.sp.gov.br/imagens/pagina/Revista%20Planejamento%20Estrategico%20-%20Consortio%20Intermunicipal%20Grande%20ABC.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Cortez, 2017

COSTA, Margareth Correia Fagundes; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **Memória, linguagem e reprodução da memória social na cartilha de alfabetização do governo militar (1964 - 1985):** MOBRAL/PAF Brasil. Research, Society and Development, v. 9, n.11, p. 1- 15, nov. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9764>. Acesso em 19 dez. 2020.

CUNHA, Alda Maria Borges; RODRIGUES, Maria Emilia de C; MACHADO, Maria Margarida. Alfabetização de jovens e adultos: Política pública e movimento popular. Campinas, **Cad. Cedes**, v. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rF5XbfG3hwg5wGDyDHf3JYL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO; Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. A Invisibilidade da Alfabetização e EJA na agenda do governo Bolsonaro. **Carta Capital**, 16 mai. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/invisibilidade-da-alfabetizacao-e-eja-na-agenda-do-governo-bolsonaro/> Acesso em: 27 ago. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ymnnxqhRj7KXD5mtckWrfv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2018

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2018

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD. Sérgio, Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 fev.2018.

FARIAS, Adriana Medeiros. **Uma experiencia de consultoria em educação de jovens e adultos no semi-arido do Piaui**: os limites das ações do governo federal nas políticas públicas. 2009. 229p. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2021. <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251701>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FÁVERO, Osmar Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13- 28.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011. p. 29-48.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 E 2000. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989- 1013, out./dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jan. 2018

FERRARO, Alceu Ravanello. Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do Direito de Voto. LEÃO, M. de. São Leopoldo, RS, **Educação Unisinos**, v. 16, n. 3, p. 241- 250, set./ dez. 2012.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999.

FRANCO, Zilda Glaucia Elias. Reflexões sobre a dimensão do cuidado na busca da justiça curricular das escolas do campo do município de Humaitá (AM). **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, Tocantis, v. 4, e. 6225. p. 1- 20, jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação** - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. UTOPIA (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 412-413.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação** - nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FARIAS, Bino, et al. **A estrada**. Rio de Janeiro: Sony, 2014.

GADOTTI, Moacir; TORRES Carlos Alberto. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/ Edusp, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014a.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2014b.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GAZETA DO POVO. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Publicação: 24 jul. 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/mapa-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em 10 abr.2020.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GIMENO SACRISTÁN José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN José; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 149- 196.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e superação da violência curricular**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, Moacyr de. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-64): Uma escola democrática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1980.

GOHN, Maria. da Glória Marcondes. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2014.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil**: estado da arte. Brasília: INEP, 1987.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos 1964-1985**. 1993. 410p. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: [http://forumaja.org.br/sites/forumaja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-\(\)-sergio-haddad.pdf](http://forumaja.org.br/sites/forumaja.org.br/files/estado-e-educacao-de-adultos-1964-1985-()-sergio-haddad.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. p. 108- 194, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2002.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos**. Mimeo, 2003.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local**. 30ª reunião anual da ANPED. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos, Caxambu, 2007. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 356- 369. maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YhfdkMwGsLzK6xRKvkNNLhf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HEREDA, Jorge Fontes. Democratizar a Gestão. In: MAGALHÃES, Ines; BARRETO, Luiz; trevas, Vicente. **Governo e cidadania Governo e cidadania**. Editora Fundação Perseu Abramo – São Paulo – SP, 1999. p. 148- 160.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 3. ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INTERVOZES. Vozes da Democracia: histórias da comunicação na redemocratização do Brasil. São Paulo: **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Intervozes - Coletivo Brasil de Comunicação Social**, 2006.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. (Orgs.) **Educação de Adultos em retrospectiva – 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

LÁZARO, André; TELES, Jorge. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL: Um Olhar Pós-CONFINTEA VI. **Revista Teias** v. 15 n. 35, p. 28-37. mar. 2014.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Ediany Aparecida Pereira. **"Sou analfabeta, mas não sou pacata": estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita** Belo Horizonte. 2016. 106p. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACEHBA>. Acesso 12 out. 2020.

LOCKE, John. **Carta acerca da Tolerância**; Segundo Tratado sobre governo; Ensaio acerca do entendimento humano. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Maria Margarida. ALVES Miriam Fábila **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década**. Fórum de EJA. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MARTÍ, José. **Educação em Nossa América: Textos selecionados**. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Martin Claret, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MEDICI, Ademir. **1º de Maio e os principais momentos da luta sindical em São Bernardo**: 1902 – 1990. São Bernardo do Campo: PMSBC, 1990.

MEDICI, Ademir. **São Bernardo do Campo, 200 anos depois**: A história da cidade contada por seus protagonistas. São Bernardo do Campo: PMSBC, 2012.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes. 2009.

MOLL, Jaqueline. (Org.) **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOLL, Jaqueline; VIVIAN, Danise. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – Paulo Freire em Porto Alegre. *In*: HADDAD, Sérgio (Org.) **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades e regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. p.27-49.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. *In*: Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Moraes. **Indagações de um analfabeto**. Rio de Janeiro: MZA Music, 2008.

MORIN, Edgar **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-24.

MOTA NETO, João Colares da. Diretrizes Metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos à Luz da Educação Popular Latino-Americana. **Revista “EJA em debate.”** (Revista associada à Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais (CIPS), na Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Santa Catarina.). v. 6, n.10. dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2331>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Skills matter: further results from the survey of adult skills**. Paris: OCDE, 2016.
https://www.oecd.org/skills/piaac/brochure_port_feb%202014.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 15-43, dez. 1999.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
 Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxtCJz53HN7zKPK7JMyDR/?lang=pt&format=pdf>.
 Acesso em: 15 jan. 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PARANHOS, Kátia Rodrigues. Educação sindical em São Bernardo nos anos setenta e oitenta. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 153-174, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/n13/a12n13.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Os anos 1980 foram perdidos do ponto de vista econômico, mas não do político. **Revista IPEA - Desafios do desenvolvimento**, Ano 9, n. 72. 2012. Disponível em:
https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2770:edicao-no-72&catid=1&Itemid=5. Acesso em: 28 jan. 2019.

PERERÊ, Sérgio. **Costura da vida**. Alúm Costura da vida. Rio de Janeiro, 2019.
 Disponível em:
<https://www.last.fm/pt/music/S%C3%A9rgio+Perer%C3%AA/Costura+da+Vida>.
 Acesso em 20 dez. 2020.

PICAWY, Maria Maira; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier. Educação de Jovens e Adultos: Uma análise pedagógica do texto legal. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Maria Fani Scheibel; Silvana Lehenbaner (Org.). Porto Alegre: Pallotti, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONCE, Branca Jurema. A **Justiça Curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. Projeto de Pesquisa aprovado na Chamada CNPq. n. 12/2016 de Bolsa Produtividade. São Paulo: PUC, 2016.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.3, p.785- 800, set./dez. 2018.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045- 1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794 - 803, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208- 1233, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35125>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Cidade de São Paulo: Geografia e História**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária” **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53679/33094>. Acesso em: 22 jan 2018.

RODRIGUES, Estela Fidelis. **Parceria entre poder público e sociedade civil na promoção da práxis educativa popular**: MOVA São Bernardo. 2016. 151p. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade São Paulo, São Paulo, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **De movimento social comunitário à institucionalização**: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania - PROMAC. 2011. 195p. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101522> Acesso em: 24 mar. 2019.

ROSENFELD, Denis Lerrer. **O que é Democracia**. Coleção Primeiros Passos, 5. São Paulo: ed. Editora Brasiliense, 1994.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 29, p. 29-45. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>. Acessado 14 de novembro 2020.

SAM. Semana de Ação Mundial (SAM, 2019). **Precisamos falar sobre o PNE**. Disponível em: <https://www.semanadeacaomundial.org/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S. MORAES, S. C. **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes editora, 2009. 15- 40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso-comum**: a ciência, o direito e a política de transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista de direitos humanos**. Cortez Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses et al. – 1. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Decreto n.º 3461, de 1973** - constitui a comissão municipal do MOBREAL de São Bernardo do Campo. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo, 1973. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sp/s/sao-bernardo-do-campo/decreto/1973/347/3461/decreto-n-3461-1973-constitui-a-comissao-municipal-do-mobreal-de-sao-bernardo-do-campo-1974-06-27-versao-compilada>. Acesso em 19 jan. 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Proposta de trabalho - PROMAC**. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 1995.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Projeto Político Educacional PPE - PROMAC**. Secretaria da Educação, Cultura e Esporte, 2008.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Deliberação Conselho Municipal de Educação CMED N.º 2/2009**. São Bernardo do Campo: CMED, 2009.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Sumário de dados 2010 ano base 2009 - SÃO BERNARDO DO CAMPO**, 2009.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Os desafios da alfabetização de São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: SE.12, 2010b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Diretrizes Curriculares da EJA – Educação de Jovens e Adultos**. São Bernardo do Campo: SE, 2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Práticas Pedagógicas: experiências e vivências em EJA**. São Bernardo do Campo: SE, 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Práticas Pedagógicas II: experiências e vivências em EJA**. São Bernardo do Campo/SP: SE, 2014.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Práticas Pedagógicas III: experiências e vivências em EJA**. São Bernardo do Campo/SP: SE, 2015.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Práticas Pedagógicas IV: experiências e vivências em EJA**. São Bernardo do Campo/SP: SE, 2016a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Práticas Pedagógicas V: experiências e vivências em EJA**. São Bernardo do Campo/SP: SE, 2016b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Memorial de gestão 2013- 2016** - São Bernardo do Campo, 2016c.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria municipal de São Bernardo do Campo. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de 2016**. São Bernardo do Campo, 2017.

SAUL, Alexandre.; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 429-454, 2017.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O Pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p429-454>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana Pereira da. **Análise das políticas e práticas da EJA, na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva freireana**. 2012. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Adriana Pereira da. **O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora**. 2017. 152p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SINGER, André *et al.* **Porque gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, 2016.

SIRAQUE, Terezinha Cristina Nakamatsu. **A educação profissional numa perspectiva crítica e libertadora em São Bernardo do Campo – SP: o olhar docente e gestor sobre a sua implantação, de 2010 a 2015**. 2016. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Andréia Luciene Sol. **“É tudo no dedão!” – Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização**. 2015. 197p. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-A3YG3X> Acesso em 12 de outubro 2020.

STÉDILE, João Pedro. O movimento apontava que a saída da crise era um novo projeto de desenvolvimento. **Revista IPEA - Desafios do desenvolvimento**, Ano 9, 72. ed. Jun. 2012. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2770:edicao-no-72&catid=1&Itemid=5. Acesso em: 28 jan. 2019.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. *In*: APPLE, Michael Whitman AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 81- 97.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNESCO. **O desafio da alfabetização Global**: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012. Unesco, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

VALDÉS, Raúl *et al.* (Coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas**: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

VANDRÉ, Geraldo. **Para não dizer que não falei das flores**. Rio de Janeiro: Som Maior, 1968.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 57- 97.

VENTURA, Jaqueline. **Educação, Escolarização e Socioeducação**. Rio de Janeiro: Editora Degase, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TÍTULO DA PESQUISA: Alfabetização de adultos e Educação Popular: práticas democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009–2016)

Eu, _____ e-mail, _____,

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do referente projeto de pesquisa, sob a responsabilidade dos pesquisadores Estela Fidelis Rodrigues e Profa. Dra. Branca Jurema Ponce (orientadora), do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da PUC-SP, em nível de doutoramento. Assinando este termo estou ciente que:

1. O objetivo desta pesquisa é credibilizar os diferentes saberes presentes na implementação da política pública de EJA na etapa inicial desta modalidade na experiência ocorrida em São Bernardo do Campo de 2009 a 2016, identificando as dimensões da Justiça Curricular na construção das Diretrizes Curriculares, nas práticas de gestão pública e no cuidado com a efetivação do Direito à Educação dos sujeitos da EJA, que são os que não tiveram acesso a este direito na idade própria
2. A minha atuação na pesquisa envolve exclusivamente: o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a participação como informante nas entrevistas com dias e horários previamente combinados entre os interessados.
3. Serão realizadas entrevistas com os sujeitos que participaram do processo de implementação das políticas de EJA do Município, sendo gestores administrativos e educadores.
4. Não haverá prejuízos físicos e morais para minha pessoa, nem gastos de ordem financeira.
5. Em relação aos riscos proporcionados pela pesquisa, estou ciente que posso me sentir constrangido ao relatar minhas reflexões ao pesquisador.
6. Em relação aos benefícios proporcionados pela pesquisa, estou ciente de que, ao

término dela, poderei ter acesso ao trabalho produzido, observando os limites, as possibilidades e ainda os avanços obtidos na implementação de políticas educacionais.

7. Estou livre para não aceitar participar desta pesquisa, assim como estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação no projeto.
8. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do referente estudo, incluindo a publicação em literatura especializada.
9. Estou ciente de que as entrevistas serão interpretadas pelo pesquisador.
10. Se julgar necessário, poderei contatar o responsável pela pesquisa, Sra. Estela Fidelis Rodrigues pelo e-mail: prof.estelafr@gmail.com.
11. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir consciente e livremente sobre minha participação na referida pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

São Paulo, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do voluntário: _____

Pesquisadora: Estela Fidelis Rodrigues (aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo):

APÊNDICE B- ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTAS

GESTORES: ADMINISTRATIVO E EDUCAÇÃO

PARTE 1

- Fale um pouco sobre você

PARTE 2

SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NA CIDADE

- Havia um projeto de educação definido pela gestão? Qual foi a marca da gestão? Fale sobre isso
- O que representou para você, enquanto gestor público, a implementação da EJA na cidade de São Bernardo do Campo?
- Na época (2009 – 2016), com as políticas para a EJA dialogava com outras ações de Políticas Públicas e sociais da cidade?
- Na sua opinião, quais ações da Secretaria Municipal de Educação foram imprescindíveis para a implementação desta política de EJA na cidade?
- Em relação a superação do analfabetismo: Houve avanços? Quais foram os limites e as dificuldades

APÊNDICE C- ENTREVISTA COM GESTOR ADMINISTRATIVO

ENTREVISTAS COM GESTOR ADMINISTRATIVO

A governança da cidade não se faz sozinho. Se faz respaldado na aprovação dos munícipes. Por isso a marca foi fazer um governo onde a inclusão de todos fosse uma realidade.

As ações foram sempre guiadas pela democracia. Em São Bernardo, realizamos o Plano Plurianual - PPA Participativo e o Orçamento Participativo - OP, que foram instrumentos que permitiram que os cidadãos tivessem mais familiaridade com a gestão de sua cidade e assim contribuíssem com sugestões concretas sobre a destinação dos recursos públicos.

O OP tem o dom de conciliar o governo aos anseios dos munícipes e assim mudar a cara da cidade. Ele é um instrumento que democratiza a gestão de governo, fortalece entidades, organizações e população. Eleva o nível de consciência política da população. Governamos a cidade com o auxílio do povo que, principalmente por meio das demandas do OP, elegeu as prioridades para a região e o Município

Trazer a EJA como política pública sempre foi nosso compromisso! Enquanto metalúrgico comandamos o MOVA ABC. A EJA foi instituída na cidade em 2009 e impulsionou a valorização dos munícipes, a procura de emprego digno, por isso nenhuma ação da SE foi feita isoladamente, mas com ação Inter secretarial. O conjunto de ações da Secretaria de Educação levou o Município a receber a medalha Paulo Freire, concedida pelo MEC, pelo reconhecimento de políticas e práticas inovadoras na educação de jovens e adultos.

APÊNDICE D- ENTREVISTA COM GESTOR DA EDUCAÇÃO 1**ENTREVISTA GESTOR EDUCAÇÃO 1**

“Prazer em poder te ajudar nesta pesquisa”

“Um dos maiores desafios implementar Educação de Jovens e Adultos, na minha trajetória até pessoal; meu mestrado é nessa área, então eu tinha um compromisso mais do que um dever; um compromisso com a Educação de Jovens e adultos , e o grande diferencial, além da equipe né, que era muito focada em como dar oportunidade e garantir cuidados a questão do EJA profissionalizante, então, você articula ações que fizessem mais sentido em voltar a escola, então foi um prazer enorme conseguir implementar, dar o ganho de escala que a gente conseguiu e fazer a mudança na vida das pessoas”.

“A ideia né, eu fui gestora de 2009 a 2015, secretaria da educação; a ideia então, era articular várias ações , assim como agente eu tinha feito em outra cidade né com parte da equipe em Santo André; então a ideia era sempre, articular política de assistência social, garantia de emprego né e outras ações que a Prefeitura pudesse fazer , em alguns casos a gente articulou até Políticas de Saúde, principalmente saúde mental , das pessoas com deficiência e isso foi avançando na medida em que a cidade ia se organizando em Políticas Publica, então a educação de Jovens e adultos, além de garantir esse direito, ele tem o dever de articular Políticas Sociais na cidade”.

“Com certeza superação de índices de analfabetismo contribui para o desenvolvimento da cidade, e nos vimos a mudança né da implementação e da articulação maior da educação de Jovens e Adultos com outras Políticas , você tem um ganho várias pesquisa mostram, que quanto maior a escolaridade ne, mais as famílias se organizam e conseguem autonomia, mães que aumentam sua escolaridade , cuidam cada vez mais da escolaridade do seus filhos, então, Políticas articuladas de educação, sempre pode mobilizar ainda mais, o desenvolvimento econômico, social e principalmente a autonomia das pessoas, tá”

“ Primeiro, compromisso de governo né, no plano de governo de São Bernardo , já estava escrito né, os compromissos com a educação e principalmente com a Educação de Jovens e Adultos focada em ações que beneficiassem e ampliassem o atendimento; então, a autonomia da Secretaria

acho que isso é fundamental e o que é que a gente mais procurava né, entender qual era o processo, qual era a necessidade, articular parcerias com Sindicatos Patronais e Sindicatos dos Trabalhadores , eu acho que isso fez toda a diferença na organização da Política de atendimento, então, articular ações que envolvam todos os atores colabora e muito para que a gente pudesse atender tanta gente e fazer a diferença; eu jamais vou esquecer nas formaturas né , as pessoas colocando ali, as famílias, todo o desejo de aumentar a escolaridade e a gente não limitava a idade e isso fazia a diferença nas vidas das pessoas e a equipe era muito comprometida professores, professoras, monitores, enfim que colocavam aquilo como o seu projeto de vida também , ajudar os alunos a construir os seus projetos de vida e o quanto isso interferia na vida dos alunos.”

APÊNDICE E- ENTREVISTA COM GESTOR DA EDUCAÇÃO 2

ENTREVISTA – GESTOR EDUCAÇÃO 2

Sou PDN, tenho 49 anos, sou formado em Gestão Pública, com uma especialização em Gestão Empresarial, minha vida profissional sempre foi pautada em Desenvolvimento Econômico, trabalhei 21 anos na Indústria, fui diretor do Sindicato dos Metalúrgicos desde a primeira organização lá no chão de fábrica, conhecido como CIPA, Comissão de Prevenção de Acidentes de Trabalho, comissão de fábrica, diretor de base, diretor do Conselho de direção, direção executiva do Sindicato, também participei de alguns órgãos regionais como agências do desenvolvimento câmara regional, fui vereador da cidade de São Bernardo do Campo em dois mandatos e Secretário da Educação na cidade de São Bernardo do Campo.

Falando um pouco da EJA, Educação de Jovens e Adultos, volto um pouco ao tempo, porque na direção do Sindicato, onde pude coordenar o MOVA, Movimento de alfabetização na região Grande ABC, organizado via sindicato dos metalúrgicos, outras organizações sociais, como prefeituras, empresa enfim, um montante de atores sociais, no sentido de erradicar o analfabetismo no grande ABC.

Esse processo começou principalmente na década dos anos 90 onde tivemos um grande movimento de evasão de indústria no Grande ABC e grandes cidades,

A política industrial naquele período dos anos 90 trouxe uma guerra fiscal para as empresas, onde as empresas migraram, a nível território do Brasil, buscando outras alternativas assim como abertura de possibilidades de outros implementos que vinham de outros países, abaixo atividades econômicas, uma série de fatores que fizeram com que o ABC perdesse mais de 100 mil postos de trabalho só do setor metalúrgico nos anos 90.

Naquela época o Presidente do Sindicato dos Metalúrgicos Vicentinho, Vicente Paula da Silva, e depois Luiz Marinho, trabalharam fortemente um Sindicato que não desse mais conta, um Sindicato que tivesse que ampliar seus horizontes, a não pensar só na fábrica, na melhoria na qualidade de vida do trabalhador, ou no ambiente de trabalho, ou melhoria de salário, mas que o

sindicato pudesse representar esse trabalhador, no bairro, na cidade, com eixos da educação, saneamento básico, combate a enchente, segurança pública, trabalhando possibilidades junto com os Prefeitos e com empresários, universidades, com vários atores, no sentido que tivéssemos indicadores melhores, que assim fizesse com que as empresas se permanecessem aqui ou até mesmo atraísse novos empreendimentos.

Antes desse momento tínhamos muitos movimentos de alfabetização, tínhamos PAC, Mobral, mas nesse período nasceu o, MOVA no ABC coordenado pelo Sindicato dos Metalúrgicos, que eu tive o prazer de coordenar por um período.

O interessante no trabalho de alfabetização é que ele tem uma flexibilidade, diferente da escola formal, qualquer pessoa podia se matricular em qualquer ambiente, podíamos dar aula, seja num bar, numa igreja, comércio, padaria, com educadores voluntários, com organização do Sindicato, empresas, parceiros, universidades.

A ideia era alfabetizar as pessoas.

Nesse processo de alfabetização, era dar condições, para que era que ela, continuasse ali, Fundamental I, Fundamental II, curso profissionalizante, esse era o processo e a nossa meta de erradicar o Analfabetismo.

Sempre dialogamos “Um dia vamos comemorar o fim do MOVA, onde não precisaríamos mais do MOVA trabalhando como alfabetização, o MOVA poderia ser transformado até em outra frente”.

Mas teríamos alcançado sucesso quando erradicássemos o analfabetismo.

Reduziu drasticamente o analfabetismo no ABC, mas ainda tem alguns resíduos que precisaríamos trabalhar.

E nesse processo junto com a Alfabetização de Jovens e Adultos, EJA, o Sindicato, as prefeituras, entidades não governamentais, as universidades, trabalharam outras ferramentas.

Havia profissionalização, junto com o Consórcio Intermunicipal das Sete Cidades, Câmera regional, buscando fortalecer essa cadeia educacional, ou seja, da creche à universidade, para que o ABC pudesse ser referência, na questão tecnológica, inteligência, aonde temos uma mão de obra, não simplesmente apertar parafusos, assim como alguns diziam, mas teríamos um Grande Centro

Tecnológico de grande excelência trabalhando os trabalhadores para serem protagonistas no desenvolvimento econômico social.

Mais para frente eu tive a oportunidade entre 2015 e 2016, como secretário da educação, período de passagem mais fantástica da minha vida, o mais intenso, mais louca, onde dormir era muito pouco, o diálogo era muito grande.

Entreí na secretaria logo após uma greve de 23 dias, a tensão, os nervos estavam na flor da pele, próximo a um processo eleitoral.

Pegamos a secretaria com a gestão pedagógica de extrema de qualidade, com profissionais com acúmulo histórico na cidade fantástico e a gestão anterior a mim, com uma qualidade técnica muito além da normalidade excepcional.

E minha tarefa prioritária era no sentido de melhorar a questão da eficiência, eficácia e principalmente as relações humanas.

Humanizar a gestão, procurar ouvir, dar minha dedicação exclusiva ao ser humano, ao ser humano que educa, ao ser humano que transforma, ao ser humano que vem à escola para ser transformado, ou seja, colaborado para esse processo de transformação.

Educação é um processo constante de troca, então nesse sentido me aproximei muito da EJA, porque até mesmo por minha vivência com a EJA. Nesse mesmo processo eu vejo que é fundamental todas as prefeituras, todo estado, Estado Nação trabalhar essa expectativa.

Todos nós brasileiros temos o direito a educação, educação integral, educação transformadora, mas muito de nós tivemos esse direito ceifado, muitos voltaram a estudar com seus 14 ou 15 anos, outros simplesmente só alfabetizaram, então a recuperação, o trabalho da EJA, é se recuperar a dignidade, recuperar um direito perdido, para aqueles brasileiros.

Além disso, dar condições técnicas da alfabetização, do fundamental I, fundamental II. Com questões básicas, seja quatro operações, leituras, interpretação de texto simples, mas despertar nele a visão crítica, os direitos que têm, os deveres e a possibilidade que eles tem de construir um mundo melhor.

Ele é autônomo independente, e vive num ambiente coletivo, ele sozinho, ele coletivamente tem condições de influenciar sua vida e a vida daqueles que estão ao seu redor.

Então nunca perca o sonho.

A EJA tem essa característica de incentivar, valorizar, o aprendizado de cada um, dar o despertar para o sonho que ele sempre teve, mas muitas vezes está guardado numa caixinha que ele não consegue se expressar devido ao direito de a educação ser ceifado na sua idade, no tempo mais adequado

A EJA na gestão geral de 2009 a 2016 do Prefeito Luiz Marinho sempre teve em foco que pudesse ser agregado os outros setores, às outras secretarias, a outros serviços, no sentido de você melhorar os indicadores sociais e econômicos da cidade, articulando por exemplo a secretaria do desenvolvimento econômico, nas políticas de geração de emprego e renda.

Quais as necessidades da cidade, aonde nós pudéssemos trabalhar, elevação de escolaridade, com políticas de profissionalização desses homens e mulheres, que pudesse ser agregados para os serviços na indústria ou mesmo empreendedorismo,

Nesse processo a articulação com a secretaria de desenvolvimento econômico era fundamental para que você pudesse acertar mais, também as políticas de saúde com o trabalho de formação, qualificação permanente, a elevação da escolaridade traz a possibilidade concreta de você colocar outro elemento, de convivência de saúde tanto para o indivíduo e da coletividade onde ele vive.

Além disso a habitação de urbanização de favelas trouxe outros paradigmas, outras possibilidades de você ter acesso melhor à escola, acesso melhor ao saneamento básico, e essa cadeia de desenvolvimento trabalhado pela educação, pela secretaria de habitação, desenvolvimento econômico, saúde , enfim, na secretaria de modo geral, cultura, traz a possibilidade concreta da gente construir uma outra cidade, uma outra sociedade, aonde diminuir os índices de violência, diminuição dos indicadores de doenças simples, como verminoses e outras mais, também traz a expectativa concreta de você aumentar a expectativa de vida.

Os países que investiram drasticamente na Educação, tem paralelamente a isso uma longevidade maior, porque você acaba trabalhando mais:

- Melhor cardápio*
- Melhor alimentação*
- Melhor compreensão de seu organismo*

- Melhor compreensão da sociedade*
- Melhor administração de seus recursos*
- Melhor entendimento do processo de como funciona o sistema financeiro*
- Melhor entendimento de como funciona o sistema trabalhista*
- Melhor entendimento de como funciona as leis trabalhistas*

Todo esse processo da EJA traz um debate permanente dessa construção.

Então eu me sinto assim muito feliz, mas muito feliz, de ter feito parte desse processo educacional, seja lá na Educação Infantil , mas com muito carinho, muito entusiasmo da EJA e principalmente do Movimento de Alfabetização de homens e mulheres, que são fantásticos e que só precisariam ali naquele momento de um pouco de carinho, um pouco de habilidade, para essa troca de experiência despertar em pessoas que pudessem ter assim , ter uma carreira, brilhante, seja naquilo que ela pensou, naquilo que ela sonhou, naquilo que ela tem como objetivo para sua vida e para seus pares que estão ali junto com ele.

APÊNDICE F- ENTREVISTA GESTOR ESPECÍFICO

ENTREVISTA GESTOR ESPECÍFICO

Tive a satisfação de acompanhar o processo de implantação de alfabetização em São Bernardo do Campo, no período de 2009 a 2016, antes desse período conhecia vagamente o serviço que era oferecido às pessoas com baixa escolaridade.

Nesse período que acompanhei sistematicamente, acredito que esteve comprometido com a emancipação dos sujeitos, visto que ele estava atrelado a uma política pública de EJA que buscava garantir o Direito à Educação para aquelas pessoas que não puderam se alfabetizar no momento oportuno. As ações na busca desta garantia do direito se baseavam no acesso desses educandos, portanto, oferecendo em diferentes lugares, de diferentes formatos visando atender a todos/as. Além do acesso, buscava-se a permanência com ações estruturantes como alimentação escolar, transporte entre outros. E por fim uma qualidade social da Educação comprometida com a população mais empobrecida da cidade.

É importante destacar que para garantir o acesso desses educandos, havia uma busca ativa na cidade, com parceria com diferentes secretarias, na intenção de divulgar o serviço da cidade, que para muitas pessoas era desconhecido.

Esse processo de alfabetização, portanto, pensava para além da aquisição da leitura e escrita, mas na continuidade dos educandos no processo educativo, por intermédio de ações que garantissem as vagas desses educandos no período posterior.

O processo de alfabetização foi discutido exaustivamente durante todo esse período, a partir das especificidades dos sujeitos, portanto, pautou-se num processo amplo de reflexão de concepção de educação e de sociedade, que se desenrolou na efetivação de um currículo crítico libertador. A reflexão sobre o processo de alfabetização, foi pensado de forma distinta, considerando todas as especificidades dos sujeitos, diversos, portanto, não como algo adaptado do Ensino Fundamental, mas garantindo práticas educativas voltada e pensadas a partir dessas pessoas jovens, adultas e idosas.

Esses sujeitos da EJA, são invisibilizados, visto que estão à margem do

sistema, e para atendê-los, buscou-se de diferentes formas organizar salas de aula em locais com grandes desafios, como nos Caps, que atendia usuários, no espaço de acolhimento dos moradores de rua entre tantos outros. Salas com desafios diários em virtude das condições desumanas que essas pessoas viviam, mas que são também são sujeitos de direitos.

O processo de leitura da palavra estava atrelado a leitura de mundo, portanto, visava que o educando compreendesse a sua situação de opressão, por meio das falas significativas e buscasse a transformação social. Portanto, não era um processo de alfabetização dissociado do contexto político, social, econômico e cultural.

A base desse processo estava pautada na educação popular, que se colocava a partir da valorização do saber dos educandos, bem como como forma de resistência ao modelo hegemônico de educação, que busca atender as necessidades do mercado.

Acredito que a implantação desse processo de alfabetização representou uma grande mudança na cidade, pois a EJA passou a ser vista na cidade e se expandindo para os locais mais periféricos. Os moradores da cidade passaram a conhecer o serviço, além de diminuir o número de pessoas com baixa escolaridade na cidade. Para além, disso era extremamente gratificante a mudança provocada pelo acesso a escolarização e as pessoas se perceberem como sujeitos de direito. Lembro-me de um senhor que o sonho dele era que na sua certidão de óbito não tivesse escrito analfabeto. Esse exemplo, como tantos outros, nos faz refletir o quanto as pessoas não são respeitadas nos seus direitos básicos e o quanto devemos resistir e lutar para todo cidadão tenha direito a educação.

APÊNDICE G- ENTREVISTA COM EDUCADORES

ENTREVISTA EDUCADORES

ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

A alfabetização é um direito humano, pois todas as pessoas têm o direito a ter acesso ao universo da escrita para que possa qualificar a sua vida.

Não há dúvida nenhuma, a alfabetização é um direito humano aliás um direito que lhes foi tirado no tempo que lhes era oportuno da vida e por inúmeros motivos: sociais, econômicos e culturais. É direito a existência, conhecimento e humanidade

Sim com certeza, é um direito do estudante para conhecer sua cidade, participar da vida política, para conhecer e assegurar direitos e construir uma identidade leitora.

Sim. Alfabetização é um direito humano e um direito inalienável de todo os seres humanos

Com certeza, um direito humano de acesso à Educação que se torna fundamental para fazer um cidadão totalmente envolvido com a sociedade em que está inserido.

Sim, alfabetização é um direito de todos independentemente da idade

Com certeza... O maior e mais importante. Inclusive tive uma aluna que dizia que a pessoa que não sabe ler é cega, pois ela está no mundo, mas não consegue ver ele. Pois é excluída e marginalizada.

Sem dúvida nenhuma. A Educação tem também a função de nos humanizar pois na formação integral do ser, na alfabetização descortina-se novas experiências que nos aproximam das diversas oportunidades de ser e aprender e nos coloca em situação de igualdade quando a diferença de não ser alfabetizado inferioriza, conforme cita Boaventura de Souza Santos.

NEGAÇÃO DO DIREITO

A violação do direito a alfabetização para mim é quando não se considera a

especificidade da condição de jovens, adultos e idosos no processo de alfabetização desses sujeitos.

Uma infinidade de obstáculos que eles enfrentam para permanecer na escola, trabalho pesado, distância, horário, falta de segurança etc.

O que viola é a violência curricular que discrimina e não acolhe

Representa trazer para sala de aula atividades infantis, descontextualizadas com a realidade do educando/educanda! Não dialogar com o mesmo, não o ouvir, etc...

Entendo que se viola o direito a alfabetização quando é negado o acesso e permanência deste educando/ a.

Quando não há investimento econômico, planejamento, divulgação, apoio logístico, abertura de salas, mapeamento de demandas etc.

Esta violação ocorre por conta de demandas as vezes impossíveis de serem atendidos de órgãos de organização da área da Educação, dificultando assim um trabalho que nos últimos anos só vem se diluindo sutilmente para chegar o dia de não existir mais e nada ser feito para ser mantido.

Acabar com a modalidade

A falta de respeito. O professor que falta, o professor que não dialoga. Se o professor não se aproxima e não cria um vínculo - o aluno não fica.

Restrição a oferta de vários períodos, cursos profissionalizantes atrelados a matrícula, falta de oferta gratuita de ônibus para uma mobilidade mais segura e confortável ao adulto trabalhador e uma ajuda de renda para favorecer o acesso e permanência respeitando critérios. Ausência de atendimento especializado para alunos com deficiência.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Quando possibilitamos a escuta atenta dos alunos, didáticas e estratégias que problematiza a realidade e dá sentido aos construção do conhecimento escolar.

Este é um ponto fundamental, e se torna inviável o não acolhimento de todos que vem em busca de seus direitos. E discriminar qualquer cidadão que seja fere sua integridade e dignidade.

Na LDB

Não pode existir discriminação na EJA. Se o aluno chegou na EJA ele superou seus medos de ser massacrado pelas questões que eu mencionei na questão anterior. Alguma coisa fez essa pessoa desistir de estudar no tempo certo, ou a impediu - e isso já foi um crime contra o seu direito - na EJA isso não pode acontecer novamente - todos são sujeitos de direito. E é papel do educador garantir isso em sala de aula.

No reconhecimento da sua condição de sujeito ,no estudo das falas significativas que pelas boas práticas favoreça a superação da fala ingênua , da visão micro para uma reflexão macro da sua situação e da sua condição no território, no trabalho, na vida, na sociedade, sendo protagonista no processo de construção do conhecimento na superação das suas situações limite que dificultam seu viver compreendendo que ele muitas vezes não é culpado mas vítima de uma política de descaso aos direitos do cidadão.

ANALFABETISMO REFLEXÕES

É relacionado as questões políticas, econômicas e sociais, estruturalmente falando, pois não há interesse político em proporcionar Políticas Públicas que possibilite educação para todos e todas.

No meu entendimento o grande vilão é o capitalismo, cruel onde, pelo lucro grande parte da população é mantida submissa ao trabalho com baixa remuneração e sem direitos básicos como: saúde, educação e segurança.

Ausência de direitos básicas de cidadania.

O direito a alfabetização que foi negado para esses estudantes. São vários fatores sociais e também econômicos que muitos brasileiros ainda enfrentam com questões de:

- Exclusão social*
- Trabalho infantil*
- Trabalho Informal*
- Evasão escolar*
- Sociais, políticos econômicos, negação do direito humano.*

Relação de uma deficiência social, de negação de direitos e principalmente

um dever das Políticas Públicas voltadas a trazer condições de uma vida digna à toda uma sociedade.

A falta de oportunidades quando eram crianças, tinham que trabalhar desde cedo e o acesso a escola era longe demais, isso quando tinha

É sempre um conjunto de questões. Nunca um fato isolado. Mas a pobreza extrema, o racismo, o machismo e as deficiências são os fatores mais fortes.

Inúmeras questões, dentre elas: dívida social e política, desigualdade social, falta de Políticas Públicas e investimento no segmento, interesse da classe dominante em ter pessoas que não assumam sua condição de sujeito, de criticidade e de liberdade.

ESPECIFICIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Não é a mesma coisa, visto que o adulto já tem uma experiência de vida e de mundo, vc precisa trabalhar com o contexto na especificidade dos sujeitos.

De maneira nenhuma, a alfabetização de adultos requer uma sensibilidade diante da grande diversidade e tendo que levar em conta os conhecimentos de cada indivíduo e sua história.

Não, as hipóteses de escrita podem ser as mesmas, mas o contexto das atividades, o conhecimento de mundo que o adulto possui, modifica totalmente o planejamento da alfabetização

O adulto traz consigo uma experiência de vida que não pode ser negada, não que a que criança também não o traga, mas é diferente. Trabalhar alfabetização com esses sujeitos Jovens e adultos é proporcioná-los a ler o mundo de forma mais abrangente através de atividades que estejam de acordo com sua realidade. O professor precisa fazer uma mediação com o mundo da escrita, da leitura através da realidade do estudante.

A alfabetização de adultos tem seus propósitos diferenciados, em virtude de suas especificidades inclusivas, próprias bem como de suas necessidades.

Não. Por questões óbvios quanto a idade e tempo de vida, experiência, vivências e senso crítico quanto a realidade que vive.

Não, pois o conteúdo não pode ser igual e infantilizado.

Não, para alfabetizar adultos precisamos utilizar de conteúdo do mundo

adulto

Depende. Os assuntos jamais. De tanto trabalhar com adultos, hoje meu diálogo com as crianças é muito próximo com o que tenho com os adultos. E as crianças se desenvolvem melhor. Sentamos em círculo, autoavaliação, autoplanejamento, uma série de atitudes que uso na EJA e que é sensacional acabou dando super certo no fundamental também. Mas o contrário é péssimo. Desestimula os alunos.

De forma alguma. Se você alfabetizar uma criança e um adulto da mesma forma descaracterizaremos o sentido da aprendizagem e o contexto de vida de cada um. O adulto pode até se alfabetizar com características semelhantes quanto ao fato de se apropriar do código escrito, mas como diz o hino do MOVA, a alfabetização do adulto caminha não só para a leitura do escrito, mas para leitura e escrita de mundo, do seu lugar no mundo, de ser sujeito transformador e produtor de história.

AÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BUSCA ATIVA

A busca ativa deveria fazer parte da política pública de EJA. Ela deveria ser feita a partir da articulação intersetorial, onde Políticas Públicas de assistência social, saúde e educação se integrassem numa frente ampla para alcançar a todos os sujeitos que não tiveram acesso à educação e que houvesse escolas no Município todo com as portas abertas para acolher os educandos para a EJA. Articulação com as igrejas e sociedades de bairros também!

Não entendi a pergunta.

Sim. A busca ativa faz parte do processo de garantia do acesso e permanência.

Com certeza, a busca ativa dos estudantes é garantir que o direito seja constituído. Através de chamada telefônica, ida nas residências, carros de sons, etc. são algumas das ações que a unidade escolar juntamente com toda equipe (gestores, professores e funcionários, etc.)

Sim. A chamada ativa é parte da política pública e deve ser planejada estrategicamente, que seja acolhedora preferencialmente, e que possa alcançar o maior número possível de pessoas.

Sim. A busca ativa dos alunos na comunidade divulgando vagas nas ruas, casas, comércio, igrejas ou templo das diferentes religiões, centros comunitários, casas de matrizes africanas, UBS, entre outras

Vagas em diferentes horários para acesso e matrícula

A chamada para a busca de seu Direito à Educação com certeza é um dever de Políticas Públicas e a divulgação por estes órgãos competentes se torna mais potente. A ação tem que ser feita em sua efetividade em mostrar ao educando o direito de pertencimento de seu lugar em uma sociedade que muitas vezes o exclui e não acolhe.

Através de faixas

Ah! Isso é um grande desafio! O aluno tem que se sentir empoderado. Na minha visão um aluno feliz e empoderado traz outros. Somente um companheiro traz outro. Eles conversam muito entre si, eles trocam muito. É nessa troca que é feito o chamamento. Se a Escola representa um espaço acolhedor, que oferece para aquele aluno o que ele vai buscar e algo mais, ele mesmo divulga e faz propaganda,

Sim. A chamada ativa é um dos primeiros passos para garantir o fim dessa discriminação sofrida por não viver o direito de estar na escola , é afirmar e despertar o direito a Educação, é garantir o acesso e permanência considerando os diferentes contextos da vida adulta na volta aos estudos , é parte da política pública que deve fazer o aluno/ aluna entender que a Educação se dá ao longo da vida , que existe flexibilidade que atenda sua necessidade de adulto trabalhador e que não faremos uma Educação reparadora mas uma formação para a superação da sua condição opressora. A busca ativa deve ser feita com visitas no território, com o público já presente na escola estendendo-se aos familiares, com pesquisas do público e sua escolaridade no território, com mídias digitais, faixas, placas, cartazes, chamamento nas entidades de bairro, comércio, igrejas, na própria unidade, parcerias com indústria e comércio, de toda e qualquer forma que possa trazer o aluno/aluna de volta à escola.

CHAMADA PÚBLICA

No Município são colocadas faixas na porta de escolas.

Nos dias de hoje observo que essa chamada é feita através de anúncios nas unidades que contemplam esses cursos e “no boca a boca” entre os educandos. Antigamente eram realizadas grande movimentações nos bairros para a divulgação e chamamento para os cursos.

Divulgando no território, ligando para as pessoas, fazendo contato com as lideranças locais, usando redes sociais.

Através de propagandas como (traga um amigo) ligações telefônicas, carros de som etc.

Com anúncios variados. Incluindo a chamada ativa, panfletagem, cartazes nos locais públicos etc.

Edital no site da cidade

A chamada pública é pouco divulgada por se trata de uma modalidade e sinto como educadora que de onde deveria partir está efetiva chamada ela não ocorre. Tendo que sempre, nós, os envolvidos de verdade na causa a fazer estas buscas por educandos. E o que mais ocorre é o fechamento de salas por falta de alunos e um enxugamento em recursos públicos para manter este direito ativo.

Professores fazem a busca ativa e “a boca a boca” pelos alunos.

Cartazes, faixas..., mas quem traz outros alunos são os colegas.

Carros de som, panfletagem, campanhas tipo "TRAGA MAIS UM", caminhadas de convite no território, pesquisa com alunos já matriculados em todos os segmentos da rede de ensino, chamada telefônica aos alunos desistentes, visitas e convite em outras unidades escolares, faixas, mídias.

DIRETRIZES CURRICULARES

Conheço e tive o privilégio de participar da sua construção quando trabalhava como educador profissionalizante. Ele é um documento norteador do nosso trabalho.

Produção coletiva e coerente

Sim, utilizo muito, como o nome diz são diretrizes que me orienta em todas as etapas do planejamento.

Sim conheço. Eu uso frequentemente, é fundamental para a construção do planejamento.

Tenho bastante contato com estas diretrizes. A fundamentação teórica muitas vezes vem para o encontro de planejamentos sistematizados para o maior alcance dos meus educandos.

Sim, uso, é a partir dele que consigo desenvolver minhas aulas é práticas pedagógicas

Sim Esse é um documento vivo, rico, apoiado no estudo, nas experiências, na legislação, na concepção de um currículo crítico libertador.

O currículo crítico libertador contribui e muito para a emancipação dos sujeitos em processo de aprendizagem, pois os levam a pensar em suas situações reais e onde pode chegar tanto o educando como cidadão de direitos e toda uma sociedade com mudanças efetivas para um bem estar de um coletivo.

Apenas com o currículo crítico libertador é possível emancipar os sujeitos, pois contribui e muito para uma aprendizagem significativa, contextualizada na realidade dos estudantes

SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Deveria ser a partir das falas significativas, que também não são quaisquer falas, mas aquela em que possamos observar a situação limite dos educandos, ou seja, daquilo que limita o seu viver. Acontece que na realidade a seleção de conteúdos muitas vezes sai da cabeça do professor.

Sempre observando a caracterização da turma e assim depois de posse das informações, planejamos as aulas de acordo com a necessidade da turma.

A partir da caracterização da turma e da realidade concreta vivida pelos educandos(as)

Através da fala significativas dos estudantes,

De preferência a partir de temas geradores levando em consideração as falas significativas, e um planejamento com base na construção do currículo emancipador.

Através da caracterização das turmas e levantamento das situações limites

Fala significativa e eixos de conhecimentos trabalhados na realidade dos educandos que atuam na Educação de jovens e adultos.

Acho que cada professor com seu coordenador faz o seu planejamento.

Através do levantamento das falas significativas que representam a (as) situações que limitam o viver do grupo.

FALA SIGNIFICATIVA E SUPERAÇÃO DA FALA

É aquela fala que traz a situação limite, ou seja, a situação que limita o viver dignamente dos educandos.

Sem dúvida. Ela é o ponto de partida para o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados.

O que desencadeia o processo de planejamento e organização dos conteúdos e estratégias.

Sim trabalho! Essencial para planejar os conteúdos

Sim trabalho.

A fala significativa representa a voz dos educandos/as. Suas vivências/limitações.

Atualmente alguns professores mantém o processo de caracterização e levantamento das situações limites através das falas significativas. Algumas escolas da EJA conseguem fazer todo este processo e dar o direcionamento necessário.

Sim, trabalho e é uma temática norteadora para a aprendizagem plena dos educandos.

Representa onde eu devo buscar conteúdo para serem trabalhados em sala de aula e que façam sentido para o aluno, sim eu trabalho

Fundamental. São os alunos que ditam aquilo que sentem e o que precisam e é muito mais significativo trabalhar a realidade.

Representa o sentido que se dá aos conteúdos, trazendo significado e reflexão da situação vivida no cotidiano sistematizando a organização dos conteúdos e a prática pedagógica com o objetivo de superação da fala na compreensão do contexto, ampliando saberes. Trabalho com a fala significativa e confesso não ter encontrado outra forma melhor de trabalhar com a vida e para a vida.

QUADRO DE PROBLEMATIZAÇÃO

Ele representa a sistematização da fala significativa em situações micro e macro que possibilitarão análise da realidade da situação limite para compreensão do contexto histórico.

Ela representa a participação do educando com aquilo que a ele importa.

Sim. Representa maior clareza de trabalho e visão interdisciplinar e educação integral.

Sim trabalho! ele representa o planejamento dos conteúdos!

Sim trabalho.

O quadro representa todo conteúdo a ser desenvolvido, de forma a contemplar todos os eixos do conhecimento.

Atingindo os objetivos propostos para avançar/ evoluir no processo de aprendizagem.

O quadro esboça um cenário real da fala significativa em que precisa ser superada pelo educando que está sendo exposto a situações e pontos de vistas jamais imaginados.

Problematizar significa fazer o educando refletir sobre sua visão ingênua de mundo.

Representa a fala dos meus alunos, a realidade exposta na sala de aula.

Ele representa a sistematização do trabalho, organizando o processo, o caminho a seguir com a turma para atingir os objetivos, mantendo o foco e a linha de reflexão nos aspectos micro e macro, delimitando aonde queremos chegar e atingir na construção do conhecimento.

TRABALHO NA EJA

Primeiramente deveríamos ter formações, já estamos tendo a do AVAMEC EJA, mas necessitaria de momentos de troca de experiências e formações mais no miudinho, pois há muita rotatividade de professores na EJA, entraram novos professores e necessitaria ter formações que fossem iniciais sobre o currículo crítico e libertador, sóbrias Diretrizes Curriculares da EJA, estudar sobre a especificidade dos sujeitos.

Em primeiro lugar respeitar a condição do sujeito, seguindo de um processo

investigativo através da caracterização moído de se apoderar das informações necessárias e colocar em prática aquilo que se propõe na teoria. "É PRECISO DIMINUIR A DISTÂNCIA ENTRE O QUE SE DIZ É O QUE SE FAZ" Paulo Freire.

Relação democrática e dialógica

Primeiramente a meu ver, a formação dos professores, se não houver uma formação bem consistente, não adianta implementar.

Creio que é primordial ter conhecimento de todo o processo, para que seja um orientador do trabalho pedagógico, buscando seguir todas as etapas em cada ação que o currículo indica.

Formação continuada aos professores e gestores

A sala de aula da EJA é um dos cenários que mostra para o educando um mundo por olhares diferentes muitas vezes de realidades que eles jamais pensariam ver e viver. Os traz ao um mundo que eles podem ser cidadãos de direitos e usufruir de qualidade de vida e os tornando cidadãos efetivos e buscadores de melhorias ao seu coletivo.

Mais formações voltadas para o professor de EJA, voltadas para o currículo crítico libertador

respeito pela história de cada educando e vontade de trabalhar

Concepção do professor e conhecimento dos princípios do currículo crítico libertador entendendo que EJA não é mera escolarização, é leitura e entendimento do mundo para transformação pessoal, social e política. É trazer a vida, o território, as experiências e os projetos de vida para dentro da escola. Ser protagonista do seu saber e das suas aprendizagens. E considerar a escola território vivo da comunidade para lutar e se organizar coletivamente para o bem comum.

APÊNDICE H- ENTREVISTA COM EDUCANDOS

ENTREVISTAS COM EDUCANDOS

CONDIÇÃO DE ANALFABETO

*Quem não sabe ler é cego no meio de um mundo cheio de letras
Não saber ler é muito difícil, pois você depende sempre de outros.
Viver sem saber ler é viver Tateando, prestando atenção em detalhes,
guardar tudo na memória.*

*Quem não sabe ler não tem segredo, pois até quando a gente recebe uma
carta, outra pessoa tem que ler para a gente.*

*Para a gente sem estudo fica difícil até procurar um endereço, usar o
celular, fazer as coisas sem depender de outros. A gente sabe que sabe das
coisas da vida, mas se não sabe ler e escrever é como se a gente não soubesse
de nada.*

RETOMADA DOS ESTUDOS/ APRENDER A LER PARA...

*Estudar na EJA é bom, você consegue ser visto pelas pessoas que não te
viam antes. Você aprende a falar e a se comunicar com as pessoas. E isso
acontece porque voltei a estudar. Mas a gente não aprende tudo num dia só,
demora e aos poucos você vê que vai aprendendo um pouquinho e sua vida vai
mudando bastante, você vê o mundo com outros olhos, os olhos do sabe*

*Quero aprender a ler e escrever para poder andar no mundo, fazer as
coisas sozinho, sem depender dos outros*

*Quero aprender a ler para ler a Bíblia e poder falar das palavras de
sabedoria*

*Voltei aos meus estudos para ter um bom emprego, melhorar meu salário, a
renda da casa e poder sustentar minha família*

*Voltei a estudar porque assinar o nome não basta, juntar letrinhas não
basta, preciso entender o que está escrito nos documentos, pois quem lê tem
entendimento do que está escrito*

Eu voltei porque sempre tive esse sonho na vida e quero aprender a ler e

*escrever para poder melhorar a minha vida, ter um emprego e trabalhar melhor,
não ser enganado nem pelos políticos e nem pelo patrão.*