

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) SEGUNDO A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Aldarlene da Silva Alves¹

Daniele Moreira Carneiro²

Kássio Leal Vilhena³

RESUMO

O artigo embasou-se nos resultados e postulados enunciados na obra “Educação como prática da liberdade”, que sintetiza as razões históricas e culturais que fundamentaram seu norteamento científico no desenvolvimento dos métodos satisfatórios para a Alfabetização de Adultos. O objetivo do artigo foi analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo a pedagogia de Paulo Freire. A metodologia empregada consistiu-se no método histórico dialético que analisa com criticidade o objeto pesquisado, adotando a premissa de que existem múltiplas determinações históricas, sociais e políticas, no âmbito da educação de adultos. A pesquisa se configurou de cunho qualitativo, a partir das análises de livros e artigos científicos, selecionados e interpretados conforme orientações intrínsecas a pesquisa bibliográfica. Os resultados apresentaram estudos sobre o processo de transição vivido pela sociedade brasileira e, em seu processo histórico social nas décadas de 1960 e 1970, descreveram os impedimentos causados ao povo no que tange o direito à democracia; ofereceram descrições dos processos de educação versus massificação; e compreenderam a Educação das massas (adultos) por meio da conscientização. Concluiu-se que o trabalho pedagógico com jovens e adultos necessita preservar o conhecimento do mundo que esse homem tem, a forma que entende e interage com as características da realidade, da vida e seu cotidiano, trazendo-os para serem debatidos em sala de aula. A partir dessas práticas, possa-se estabelecer a construção de conteúdos capazes de fomentar a aprendizagem da linguagem escrita, a compreensão do que caracteriza uma representação e a atividade simbólica em prol da educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, toda a aprendizagem é um trabalho dinâmico em que o aprendiz está sempre se movimentando, construindo e reconstruindo seu universo pessoal e grupal, exercendo um ato de compreender o mundo.

Palavras chave: Liberdade, Educação de Adultos, Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

The article is based on the results and postulates enunciated in the book "Education as a practice of freedom", which synthesizes the historical and cultural reasons that grounded its scientific orientation in the development of the methods satisfactory for Adult Literacy. The objective of the article was to analyze the Education of Young and Adults (EJA) according to the pedagogy of Paulo Freire. The methodology employed consisted of the dialectical historical method that critically analyzes the researched object, adopting the premise that there are multiple historical, social and political determinations in adult education. The research was qualitative, based on the analysis of books and scientific articles, selected and interpreted according to the intrinsic

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia promovido pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, Campus Santana.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia promovido pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, Campus Santana.

³ Professor Orientador

orientations of bibliographic research. The results presented studies about the transition process experienced by Brazilian society and, in their historical social process in the 1960s and 1970s, described the impediments caused to the people in what concerns the right to democracy; offered descriptions of the processes of education versus massification; and understood the education of the masses (adults) through awareness. It was concluded that pedagogical work with youth and adults needs to preserve the knowledge of the world that this man has, the way he understands and interacts with the characteristics of reality, life and his daily life, bringing them to be debated in the classroom . From these practices, one can establish the construction of contents capable of fostering the learning of written language, the understanding of what characterizes a representation and the symbolic activity for the education of young people and adults. In this perspective, all learning is a dynamic work in which the learner is always moving, building and rebuilding his personal and group universe, exerting an act of understanding the world.

Keywords: Freedom, Adult Education, Pedagogical strategies.

INTRODUÇÃO

O trabalho analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo a pedagogia de Paulo Freire. Para melhor dimensionar a importância do estudo em tela e de seus resultados para a educação é necessário salientar que todo o conteúdo do artigo embasou-se nos resultados e postulados proferidos na obra “Educação como prática da liberdade”, que sintetiza as razões históricas e culturais que fundamentaram seu norteamento científico no desenvolvimento dos métodos satisfatórios para a Alfabetização de Adultos.

Justifica-se a escolha dessa temática e da escolha da obra de Paulo Freire, por se entender que é no contexto de responsabilização do Estado pela oferta de educação para adultos e da formação de um professor sintonizado com as aspirações populares que se coloca a radicalidade do desenvolvimento de uma proposta de educação. Outra razão é a relevância temática para a prática do professor que irá atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). De modo que não se pretende excluir as contribuições para a formação docente e discente, na reorganização curricular que se estabelecem no bojo de movimentos sociais/populares e ações acadêmicas com vistas à articulação entre teoria e prática desenvolvidas em âmbito nacional. Dessa forma, buscou-se responder à seguinte problemática: De que forma Paulo Freire aborda a liberdade na Educação de Jovens e Adultos?

Como hipótese de estudos pretende-se confirmar ou não que o aluno adulto aprende por meio da liberdade, através de atividades que incitam a sua criatividade, a sua imaginação e o desenvolvimento de seus níveis de conhecimento para ter acesso a aprendizagem mais prazerosa, eficaz e de acordo com as necessidades que possui. Aumentando, dessa forma, a

autoestima, o bom humor e o prazer pelo ato educativo. O que poderá acarretar em diminuição dos índices de evasão e repetência escolar na modalidade EJA.

As atuais necessidades formativas em termos de qualificação humana, pressionadas pela reconfiguração dos modos de produção e explicitadas nos PCNs (1997), exigem a reorganização dos conteúdos trabalhados e das metodologias empregadas, delineando a organização de novas estratégias para a condução da aprendizagem.

O objetivo do artigo foi analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo a pedagogia de Paulo Freire. Sobre os objetivos específicos, buscou-se: analisar o processo de transição vivido pela sociedade brasileira e em seu processo histórico social; entender a sociedade fechada que impedia o povo de exercer seu direito à democracia; descrever os processos de educação versus massificação; e compreender a Educação das massas (adultos) por meio da conscientização.

Nesse artigo foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica para apresentar um estudo com abordagens descritiva e qualitativa, desenvolvendo-se uma revisão de literatura, de maneira a facilitar a compreensão dos aspectos teóricos que demonstram relativos à temática proposta. Foram escolhidas um total de 33 publicações (entre artigos científicos, monografias, dissertação e livros) relacionados à temática idealizada. Salientando que todo o processo de escolha dessa amostra ocorreu mediante a observação e pesquisa baseando-se nos seguintes descritores em pesquisa: Liberdade, Educação de Adultos, Estratégias pedagógicas.

Base de dados das seguintes revistas indexadas: Scielo (Coleção de revistas e artigos científicos); LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde); Bireme. Também foi utilizado o acervo do Google Acadêmico e da biblioteca de acervo pessoal.

Após a seleção destes materiais, passou-se para a segunda fase do trabalho, na qual foram elaborados e organizados sistematicamente, seguindo os preceitos fidedignos da cronologia em que os fatos ocorreram segundo essas publicações. Assim passou-se à fase de análise e interpretação dos conteúdos dos materiais selecionados, em que foram realizados fichamentos para a transcrição dos dados e para que se obtivesse a maior exatidão e cuidado no tratamento dos dados que estão sendo apresentados.

1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A proposta de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é renovadora e, ao mesmo tempo geradora de muito encorajamento, especialmente porque está voltada para a inclusão escolar de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de terminar seus estudos

no tempo regular. E, ainda, por necessitarem de atenção especial quanto ao atendimento dos meios que possibilitam a construção dos caminhos de inclusão, respeito e desenvolvimento social e econômico.

De acordo com Souza e Lopes (2004), o histórico da Educação de Jovens e Adultos apresenta diversas variações ao longo dos anos, demonstrando estar diretamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos em que o Brasil viveu. As primeiras manifestações de ensino no Brasil, no período colonial, quando os portugueses chegaram e onde a Igreja Católica tinha interesse em alfabetizar os índios, tendo como único objetivo catequizá-los e inseri-los em um projeto político local.

O ensino dos jesuítas tinha como finalidade não apenas a transmissão de conhecimentos científicos, escolares, mas a propagação do cristianismo. Neste período a EJA se deu de forma assistemática, não se constatou iniciativas governamentais significativas para a melhoria da qualidade de ensino que era prestado aos cidadãos. Percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos não é recente no país. E, com a expulsão dos jesuítas ocorrida no século XVIII, se desorganizou o ensino até então estabelecido (FREIRE, 2006).

O governo organizava as escolas de acordo com o interesse do Estado. Novas iniciativas sobre ações dirigidas rumo à Educação de Jovens e Adultos só ocorreram na época do Império. A Constituição Imperial de 1824 previa que a educação dos cidadãos e a instrução primária era dever do Estado e sua disponibilização seria gratuita. Contudo, nem todas as pessoas tinham titularidade de cidadania, somente as pessoas livres, saídas das elites, que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho imperial. Nesta época surgiram as primeiras escolas noturnas para trabalhar com esses alunos e possibilitar o acesso dos mesmos no meio escolar (GARCIA, 2013).

No ano de 1876, descobriu-se a necessidade do ensino para adultos analfabetos através do relatório escrito pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas, denominadas de educação popular. O Decreto nº 7.247 de 19/4/1879 previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino. Neste período já se era visível à relação econômica com educação. Quanto maior o nível de analfabetos, maior a desqualificação dos trabalhadores. Enfatizava-se a desconsideração pela mão de obra feminina no universo puramente masculino para o trabalho. Com a Lei Saraiva em 1882 os estudos passaram a ter um caráter de ascensão social (BARROS, 2010).

Nas últimas décadas do século XIX pouco se evoluiu no campo da educação de jovens e adultos. Mas, a partir de década de 1930, houve um interesse maior do governo em alfabetizar a população de baixa renda. Ler e a escrever para atender o desenvolvimento do processo de industrialização pelo qual o Brasil estava passando.

De acordo com Haddad (2007), no período da década de 1940 houve mudanças na Educação de Jovens e Adultos, onde ocorreram grandes iniciativas políticas e pedagógicas como: a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e outros. Este conjunto de iniciativas permitiu que a EJA se firmasse como uma questão nacional (ARRUDA, 2014).

No período do regime militar (década de 1960), surge o MOBREAL que era um movimento de alfabetização de jovens e adultos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Esse método tinha como foco principal o ato de ler e escrever. Bello (1993) afirma que:

O projeto MOBREAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993. p.4).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação MOBREAL foi considerada como primeira iniciativa importante na educação de jovens e adultos. A própria estrutura do MOBREAL vinculou-se até meados de 1969 ao Departamento Nacional de Educação, bem como promoveu atividades de alfabetização e programas articulados nos campos de saúde, recreação e civismo, mediante convênios com entidades públicas e privadas.

Em 1970, o MOBREAL, atuou a partir de convênios estabelecidos com as Secretarias de Educação e Comissões Municipais, através do Programa de Alfabetização e do Programa de Educação Integrada – PEI com versão compactada das 4^a séries iniciais do antigo ensino primário. Os convênios se estenderam à outras entidades públicas e privadas.

Na década de 1980, com o fim o regime militar, a sociedade brasileira passou a viver o processo de reabertura democrática, surgindo assim, importantes transformações sócio-políticas. Nesta perspectiva, estudantes, educadores e políticos se organizaram em defesa do direito universal a educação. A EJA teve avanços com a Nova Constituição de 1988, que passou a garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada. A educação deixou de ser um ensino voltado para o tradicionalismo,

fazendo com que os educadores buscassem novas propostas de ensino, com o intuito de ajudar no crescimento do aluno para um ensino mais qualificado que proporcione um futuro melhor para a humanidade (SILVA, 2013).

As iniciativas em prol da Educação de jovens e adultos intensificaram-se na década de 1990. Os Estados e também os municípios demonstraram interesse no assunto, neste período, ocorreram parcerias entre ONG's, municípios, universidades, grupos informais, populares, fóruns estaduais e nacionais. Através dos fóruns, a partir de 1997, a história da EJA começa a ser registrada no intitulado “Boletim da Ação Educativa” (SCHMIDT, 2014).

É de fato, neste período da educação brasileira, que a EJA possui um foco mais amplo. Para haver uma sociedade igualitária e um sistema educacional eficaz e de qualidade é necessário que todas as áreas da educação sejam focadas e valorizadas. Não é possível desvencilhar uma da outra.

Fica bem claro que esta modalidade de ensino surgiu como função reparadora de uma dívida social que o país tem com os jovens e adultos que por diversos motivos, principalmente sociais, não conseguiram concluir a educação básica nas correspondentes idades. Sendo assim, esta função não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2005. p. 02).

Neste sentido e de acordo com Fialho (2007), se torna indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas dos educandos que estão inseridos neste contexto. Pode-se dizer que é um desafio a alfabetização de jovens e adultos, pois não é apenas o processo de ensino e aprendizagem ou aquisição da leitura e escrita, mas, a construção de uma perspectiva diferente.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos na atualidade

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a LDB 9394/96, refere-se à concepção criada por Paulo Freire, com o objetivo de levar a alfabetização à Jovens e Adultos que, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no tempo hábil, por exemplo, por terem morado em interiores durante sua infância e desde cedo trabalharem no campo, ou, por outros motivos que os impediram de frequentar a escola durante a idade considerada apropriada. Conforme reza o art. 37: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

A EJA- educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino destinado a jovens e adultos que não tiveram acesso ou que por algum motivo não puderam concluir o ensino na idade própria. É um curso ofertado a jovens a partir dos 15 anos de idade, pela secretaria de educação, presencial ou a distância (NASCIMENTO, 2013, p. 9).

Essa modalidade de ensino, que se destina ao atendimento educacional de jovens e adultos, atende a um público mais velho, diferenciado. Portanto, tratados de forma diferente dos alunos que estão dentro da regularidade cronológica considerada normal ou padrão (VIEGAS; MORAES, 2017). A EJA visa atender o público jovem (15 anos completos) e adulto. As séries são organizadas nos dois segmentos do Ensino Fundamental I e II. Desta forma, no primeiro segmento a EJA se divide em duas etapas, sendo: primeira etapa - 1ª e 2ª séries do ensino fundamental; segunda etapa - 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. No segundo segmento da EJA há duas etapas distintas que correspondem à 5ª série à 8ª série (DI PIERRO, 2010).

Oliveira (2000) apresenta esses jovens e adultos como um grupo de pessoas homogêneo, provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados, com baixo nível de instrução escolar. E, assinala ainda que estes jovens e adultos se caracterizam por passagens curtas pela escola e muitas vezes não sistemáticas, após experiência no trabalho rural na infância e adolescência.

Garantir a presença concreta de jovens e adultos na escola não significava simplesmente oferecer uma estrutura igual à estrutura pensada para o ensino regular (salas de aula, base curricular, horários de aulas, professores, material didático).

A escola teve que se transformar na instância estratégica de equalização de oportunidades e de qualificação das mudanças estruturais. Os programas de educação passaram a usar estratégias de formação que acolhessem as reais necessidades sociais e as demandas ainda não atendidas (DI PIERRO, 2010).

Essas ações a serem desenvolvidas, buscam melhorias pautadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96); A LDB estabeleceu que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 2007).

Para Brandão (2005), ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um ou vários modos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação.

Em 2010, no Brasil, existiam aproximadamente 8 milhões de alunos matriculados na EJA. Entretanto, cerca de 43% desse montante não concluíram as etapas ofertadas nessa modalidade de ensino. Esses dados são relevantes para que se crie incentivos onde as escolas gerem estratégias para reduzir os índices de evasão e, conseqüentemente, contribuam para a redução do analfabetismo na nação (KLEIN; FREITAS, 2011).

Várias pesquisas demonstram o declínio do interesse pelos estudos e o aumento da evasão. Na região sudeste, por exemplo, percebe-se que, as salas da EJA estão se esvaziando a cada ano letivo, com média aproximada de 20% de evasão por trimestre (SILVA; BONAMINO *et al.*, 2012).

Embora exista um fenômeno de retorno aos estudos, alavancado pela ideia de que assim seria mais fácil se empregar (NAIFF; NAIFF, 2008). Na região Sul, a evasão ocorre em sua maioria por falta de domínio de alfabetização, levando 28% dos alunos a abandonarem as etapas da EJA (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

Na região Norte, a interrupção dos estudos parece ocorrer pelas escolhas dos próprios alunos em ajudar os pais e/ou trabalhar, representando 10% por ano (COELHO; OLIVEIRA, 2013). Do quantitativo de 1 milhão de alunos que cursaram a EJA, no Brasil, entre 2010 e 2014, cerca de 42,7% não chegaram a terminar os estudos, com ocorrência maior para a segunda etapa do primeiro segmento.

Assim, entende-se que nessa realidade, jovens e adultos permanecerem na escola tornou-se um grande desafio (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Para Campos (2003), entre os motivos causadores da insatisfação de participar e frequência nas aulas na EJA, permanentemente estão: o trabalho para auxiliar na renda familiar; a estrutura e condições de transporte e de segurança na escola; os horários das aulas que não são coerentes com as obrigações do trabalho, outros cursos de ensino, preparação para cursos superiores e concursos públicos; a relação com os professores e com o material didático; e a descrença na formação como maneira de desenvolvimento futuro.

Em janeiro de 2003, o Ministério da Educação anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal. Para isso, foi criada a secretaria extraordinária de erradicação do Analfabetismo. Para cumprir as suas metas, a secretaria lançou o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuiu com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que se desenvolvessem ações de alfabetização eficazes e satisfatórias, que atendam a necessidade da população que necessita deste serviço. Segundo MEC (2015):

O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal (MEC, 2015. p. 3).

Esta ação impulsionou a EJA no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino que é prestada aos educandos. Também houve uma procura maior de pessoas que querem concluir o ensino básico, isso se deve principalmente ao aumento da procura pela qualificação profissional e a grande concorrência no mercado de trabalho. Segundo Martins (2010), o que vem ocorrendo é uma busca incessante por alargar quantitativamente as vagas na Educação de Jovens e Adultos, a fim de diminuir a elevada taxa de analfabetismo no país. Porém, não basta aumentar a quantidade de vagas, é necessário um investimento orçamentário maior e valorização dos docentes e seus saberes, como aporte às transformações necessárias dos sistemas educativos. A tarefa é investir na gestão e na flexibilização dos sistemas educativos, a fim de oferecer oportunidade de aprendizagem qualificada aos docentes.

Portanto, a educação de jovens e adultos teve seus momentos de grandes fracassos e críticas quanto à busca de um ensino de qualidade, pelo qual os alunos possam ter direito a uma vida mais digna, com perspectiva de construir um Brasil de mudanças positivas. Todavia, com o interesse de toda a sociedade essa realidade vem mudando ao longo dos anos (SALDANHA, 2007).

1.2 Perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos

O perfil dos alunos da EJA é composto por trabalhadores, desempregados, donas de casa, jovens, idosos e portadores de deficiências especiais. São alunos com diferenças culturais, éticas, religiosas e de credo, mas que estão na sala de aula para um objetivo comum, que é adquirir conhecimento, para melhorar sua qualidade de vida. Deve-se ressaltar que, para esses alunos, a escola deve ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos.

Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem conteúdos diversos e que tenham especialmente um significado. Em sala de aula, é clara a preocupação do aluno em saber se o conteúdo ministrado vai ou não servir no seu dia a dia, então o papel do professor

se torna fundamental para que o aluno saiba ao máximo aproveitar o conhecimento adquirido em sala de aula. (BRAGA, 2010).

A construção da identidade dos alunos da EJA é transformada, mediante modelo de aprendizagem que visam a "filiação de jovens e adultos analfabetos a um outro grupo social, isto é, que visa à identificação desses alunos com os valores e crenças dos grupos que usam a escrita para fazer sentido da situação nas práticas cotidianas"(KLEIMAN, 2002, p.02).

Segundo Serafim e Silva (2005), o aluno que está inserido no contexto da EJA, faz parte de um mundo, onde, constantemente, suas identidades coletivas e individuais estão sendo fragmentadas, com a finalidade de serem reconstituídas sob a influência de diversos aspectos sejam culturais, sociais, políticos, econômicos e históricos. Em relação ao mercado de trabalho, tende a necessidade do indivíduo de elevar sua escolaridade, buscando inserir-se ou manter-se no mercado que cada dia mais visa profissionais qualificados e que atendam a necessidade deste. O indivíduo que não tem escolaridade tem muito menos oportunidade de emprego que aquele que tem escolaridade.

Contudo, no Brasil a educação de jovens e adultos, sempre foi destinada às camadas mais pobres da sociedade, constituída por jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos, que não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular. Ela representa uma ação frente a uma dívida social não reparada para com os que não tiveram domínio da escrita e da leitura, como bens sociais na escola ou fora dela.

A maioria dos alunos inseridos neste contexto educacional costumam ser receptivos as situações de aprendizagem, manifestam interesse com os procedimentos, saberes novos e as vivências proporcionadas pela escola. Essa atitude de abertura ao conhecimento é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo docente, porque representa o pontapé inicial para exercitar o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim construir outro tipo de saber: o conhecimento científico. (SERAFIM e SILVA, 2005).

O analfabeto tem sua imagem formada a partir da identidade construída nesta situação socioeconômica cultural, devido, uma vida de pobreza, de trabalho intenso e ausência da necessidade de ler e escrever. Esses estudantes tomam como base os valores e princípios dos grupos dos quais fazem parte e, das práticas sociais desenvolvidas nos contextos de sua infância. Mas, ao fazerem parte de um círculo de relacionamento pertencente a uma cultura diferente da qual estavam acostumados, seus papéis mudam e sua identidade também (MAIOLINO, 2007).

O conjunto de disciplinas abordadas no contexto da EJA são de fundamental importância para promover a formação do cidadão consciente e crítico para responder a complexidade do mundo atual. A dinâmica dos conteúdos abordados, envolvia uma leitura

crítica sobre a relação dos fatos e fenômenos que se estabeleceram no passado, no presente e, também, na sala de aula. Portanto, é preciso que essas disciplinas, além de capacitar os alunos para estabelecerem relações entre aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, naturais e humanos, mostre os recursos para aplicar esse conhecimento em seu ambiente familiar, comunitário e profissional.

2 A ESCOLA E A OBRA DE PAULO FREIRE: LEGADO PARA EDUCAR JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire ficou mundialmente conhecido por desenvolver reflexões sobre jovens e adultos que frutificaram em um legado educacional que marcou a história da Educação brasileira. Foi quem elaborou as minúcias, os métodos e as estratégias pedagógicas para tornar a Educação um processo possível para todos os públicos, desde a criança até o adulto. Na concepção de Freire, a condição socioeconômica não é vislumbrada como preponderante, o desafio de educar tornou-se expressivamente uma reflexão libertadora. Pois, fora negligenciado ao público adulto o direito de ir à escola na idade correta. (SOARES; PEDROSO, 2013).

Ao propor uma abordagem da temática Educação como prática da Liberdade, inicialmente devem ser considerados os seguintes dados: sua impressão ocorreu pela Editora Paz e Terra, localizada no Rio de Janeiro, sendo sua primeira edição impressa em 1967, pelo editor Thiago de Melo, destinando-se ao público adulto, utilizando-se material de boa qualidade e com estratégia editorial pouco ilustrativa, visando a questão textual e a qualidade do conteúdo da obra.

A obra “Educação como prática da Liberdade” inicia-se com apreciação de Pierre Furter em um prefácio bastante esclarecedor da personalidade de Paulo Freire e a humanização educacional que promoveu ao desenvolver métodos capazes de revolucionar a visão sobre o ensino. Em seguida, constam reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade no texto Educação e Política de autoria de Francisco C. Weffort. Por seguinte, consta um poema de Thiago de Mello intitulado Canção Para os Fonemas da Alegria extraído do livro Faz Escuro Mas eu Canto — Porque a Manhã Vai Chegar, publicado pela Editora Civilização Brasileira, no Rio de Janeiro em 1965. Posteriormente, Freire tece alguns agradecimentos e esclarecimentos em relação a sua obra. E inicia-se a apreciação dos quatro capítulos estruturado pelo autor nesse livro, os quais esboçam os seguintes assuntos, respectivamente: A Sociedade em Transição; Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática; Educação Versus

Massificação; e Educação e Conscientização. Os quais foram analisados e fundamentados desse momento em diante.

Paulo Freire inicia abordando a liberdade no processo educativo e no contato presente nas relações humanas (relações pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas), explicando a importância de se observar a presença da pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade (FREIRE, 1967).

Entende-se por pluralidade os hábitos, os costumes, as visões de mundo que os homens criam em sua cultura, os quais ao serem utilizados e repassados às gerações futuras revelam algumas razões de ser. Já a pluralidade nas relações humanas deriva da conclusão de objetivos similares e da superação dos desafios, pois tornam-se experiências que embasarão uma possível leitura de mundo capaz de dotar as pessoas de diversidade mesmo em sua própria singularidade (ALBUQUERQUE; SOUZA; RIBEIRO, 2017).

A criticidade está relacionada a um processo de gerência da consciência pelo homem, que pode por experiência adquirida, criar e recriar seu mundo, integrar novos elementos ao seu contexto, entender, responder e superar os desafios interpostos e propostos, discernir, transcender e lançar-se num domínio que lhe é exclusivo: o da História e o da Cultura.

A criticidade surge quando o homem consegue entender o tempo que está vivendo, o que foi vivido e o que será vivenciado, tornando-se crítico e capaz de libertar-se das relações e motivações que o influenciam de maneira negativa e/ou positiva, aprendendo com tais situações como enfrentá-las futuramente por já conhecer as consequências decorrentes de experiências passadas (FREIRE, 1967).

O domínio das relações do homem, com o desenvolvimento da pluralidade, transcendência, criticidade e da consequência, espera-se um ajustamento temporal com sua realidade. Essa característica é assim definida pela maneira com que poderá a seu tempo criar, recriar e decidir sobre o dinamismo do mundo e da sua realidade.

Apesar de todos os benefícios visíveis pela EJA e pelo Método criado por Paulo Freire, à época, na história, acontecera a ascensão do militarismo no Poder Executivo nacional, e dessa maneira, no período da Ditadura Militar, essa estratégia foi afetada por uma visão caracterizadora da grande ameaça à sua ideologia hegemônica. Todas as iniciativas que apresentavam uma proposta de conscientização junto às camadas populares foram impugnadas.

3 CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DA OBRA DE FREIRE

Entende-se que a sociedade passava por um intenso processo de transição. Em relação à educação ocorreram marcas no dinamismo da escola e nos homens, que deveriam planejar o ensino relacionando nas práticas educacionais os ideais soberanos e sempre caracterizando o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que se consubstancia. Ou seja, foi necessário, ajustar o jovem e o adulto para entender os aspectos temporais que estavam acontecendo na realidade (ESCOBAR, 2007; FRIEDRICH et al., 2010).

Em relação à transição histórica e cultural que acontecia no Brasil, no período em que a obra de Paulo Freire foi publicada, deve-se considerar mudanças impostas pelo militarismo que nortearam a construção de novas visões sociais, sacrificando “velhas práticas”. Liberdade à época não existia, tudo era controlado e por muitas vezes reprimido e censurado com veemência. A transição frutificou em nova ordem social, economia e política que influenciaram a cultura e a concepção dos brasileiros sobre futuro, o que fez torná-la fechada (SILVA, 2000).

A sociedade se fechou, entendendo que a economia local estava sendo decidida fora da nação, pelas interferências do mercado externo. O reajuste temporal floresceu com a busca de conhecimento, advindo da educação, participação popular nas questões sociais, políticas e em movimentos organizados. Mesmo alienados pelo militarismo, a sociedade crescia de dentro para fora (FREIRE, 1967).

Nesse limiar da transição e mudanças visíveis, como por exemplo, a assunção das elites e do homem brasileiro às posições sectárias, não se tinha como finalidade adotar soluções radicais para os problemas sociais e culturais. Esse posicionamento sectário representa uma dimensão emocional e acrítica dos problemas do Brasil. Para Freire (1967) essa era uma visão arrogante, antidialógica e anticomunicativa. Os que se enquadravam no viés político com ideologias sectárias não tendiam nem para o posicionamento de direita política nem para o de esquerda política, era um vegetal seguro de suas posições políticas e as defendiam arduamente.

Conforme iam sendo sedimentados os ideais da sociedade fechada, os homens passavam a se relacionar mais diretamente, estabelecendo diálogos para entender o mundo. No caso brasileiro, esses diálogos foram se ocorrendo entre o povo, e os membros que atuavam em instituições diversas. Constituindo diálogos do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, inaugurando a fase da consciência transitiva, ou em outras palavras, uma sociedade que buscava encontrar soluções aos problemas sociais por meio de diálogos e de participação na vida política e cultural (FREIRE, 1967).

O que não foi entendido e resolvido pela consciência transitiva, pôde ser viesada nos processos delineadores da transitividade crítica (paralela à transformação dos padrões econômicos da sociedade brasileira) que estabeleceu-se por meio da educação dialógica e ativa,

voltada para a responsabilidade social e política, interpretando com profundidade os problemas, podendo-se sempre revisar formas de evita-los. Ela implicou num retorno à matriz verdadeira da democracia.

No segundo capítulo dessa obra, para melhor pontuar as características da fase de transição comentada por Freire (1967), foi preciso entender as raízes históricas e as características nacionais do povo no período colonial e na fase do Império, enfatizando, sumariamente, a ausente participação popular até mesmo na República.

Para o autor é preciso compreender que a transição com seus avanços e recuos não foi capaz de evitar que a sociedade fechada impedisse o povo de participar do processo democrático. Ainda que dentro de um projeto de democracia que, retirava de modo drástico a possibilidade do povo de participar.

O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas frente as inexperiências democráticas. O sentido marcante da colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, remeteu a um viés contrário, gerou condições favoráveis ao desenvolvimento democrático e cultural do homem brasileiro.

Freire (1967) buscou subsídios para embasar seus postulados no ensaio *Evolução Política do Brasil e outros Estudos de Caio Prado* (1.^a edição em 1933 e 13.^a edição em 1983), ao explicar que a economia nacional e a nossa organização social, assentada numa larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular. O processo histórico-cultural brasileiro mostrara que a inexperiência democrática só ocorreu porque o país nasceu e cresceu dentro de condições e experiências pouco democráticas. A começar no esclarecimento de que no mundo colonial havia o Império e, portanto, poucas experiências democráticas, pois todas as convenções culturais e ordenamentos sociais provinham de Portugal para serem aplicadas no país (PRADO, 1983).

Em seguida, a população e a economia eram movidas pelo escravagismo, e, portanto, mostrara a inexistente democracia entendida sob o enfoque da participação popular. A intenção não era civilizar a população, mas comercializar a terra a todo e qualquer custo (FREIRE, 1967). A marca do período colonial foi conquistar as grandes propriedades (fazendas e engenhos), imensos pedaços de terra doados a uma pessoa, que ao se apossar, aplicava recursos para torná-las produtivas por meio da mão de obra de trabalhadores (escravos) e pelo povoamento causado pela imigração e emigração do país (paternalismo) (PRADO, 1983).

Os colonizadores que vieram para o Brasil não tiveram intenção de criar uma civilização. Interessava-lhes apenas a exploração comercial da terra. A intenção preponderante

era realmente de explorá-la. Os senhores eram os donos das terras repassadas pela colônia, mas como essas terras eram muito grandes, eles propunham “moradores” para esses domínios, para proteger a terra e garantir a proteção dos limites e fronteira do terreno, resguardando seus moradores das incursões predatórias dos nativos. Era comum na época, arremetidas até de senhores sobre terras alheias (PRADO, 1983).

Essa conjuntura reforça as primeiras condições culturológicas⁴ em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro. O gosto, em um tempo de mandonismo e de dependência, de “protecionismo”, que sempre floresce entre nós em plena fase de transição (FREIRE, 1967). Portanto, não há como dizer que nessa sociedade colonial havia democracia. A população (os moradores) não participavam de qualquer decisão que fosse incumbência dos Senhores da Terra. Tudo precisava ser comunicado ao Senhor, e este decidia qual conduta tomar para melhor gestão das terras e dos seus moradores (PESAVENTO, 2008).

Ocorreu no período colonial o chamado mutismo da população. As decisões eram exclusivamente do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. Freire (1967) explicou que tal fato ocorria porque em todo o background cultural nacional não existiram condições do povo experimentar decidir, ou seja, de viver a participação popular na coisa pública. O que culminou com autoritarismo externo dominante e consciência hospedeira da opressão. O excesso de poder sempre foi associado à submissão popular, e conseqüentemente, em: ajustamento, acomodação e não integração (Tabela 1).

Tabela 1 – Conseqüências da ausente democracia no Período Colonial.

CONSEQUÊNCIA	CARACTERÍSTICA
Ajustamento	O homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram rigidamente autoritárias. Acríticas.
Acomodação	Exige uma dose mínima de criticidade. O problema da acomodação se vincula ao do mutismo conseqüência imediata da inexperiência democrática.
Não Integração	A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. Perdido e vencido por essas imensidades, a que o tipo de

⁴ A teoria culturológica é uma teoria da comunicação criada na década de 1960, principalmente a partir da obra de Edgar Morin, propondo análises críticas sobre a cultura das massas, fornecendo-lhes aquilo que desejam, ou seja, uma imagem da realidade em que as pessoas vivem (MORIN, 1997).

	colonização teria de levar, dificultando, assim, o desenvolvimento das aglomerações urbanas.
--	--

Fonte: Baseado em Freire (1967).

Para Freire (1967) os Senhores da Terra poderiam viabilizar uma consciência livre e criadora, mas iriam perder seu poder sobre sua população porque não haveria autoridade e sim democracia. As mudanças causadas pela chamada transferência de poder ou de majestade do patriciado rural, consolidado nas “casas-grandes”, para as cidades não significava ainda a participação do homem comum na sua sociedade. A grande força das cidades estava na burguesia que se consolidava enriquecendo no comércio e substituindo o protagonismo do campo. Esta marca também estaria nas ideias dos bacharéis, filhos dos campos, mas agora como homens fortemente urbanos. Doutores formados na Europa e cujas ideias eram discutidas nas amplamente “analfabetizadas” províncias, como se fossem centros europeus.

Não havia democracia com a chegada da Corte em 1808. Mas a democracia como forma de vida já se caracterizava pela forte transição da consciência popular em seus comportamentos. “Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns” (FREIRE, 1967, p. 81).

Chega-se a 1888, Proclamação da República, o povo começa a entender que sua participação nos acontecimentos políticos brasileiros assustava as forças irracionalmente sectárias, por ameaçar seus privilégios. Mesmo assim, o povo continuava “mudo”. A ruptura iniciou-se quando começaram a surgir as primeiras alterações que afetaram o sistema de forças que mantinham a sociedade fechada em equilíbrio. Com a quebra desse equilíbrio, provocada por fatores internos e externos, como foi salientando no item anterior do artigo, gerou uma divisão na sociedade, que entrou em uma nova fase de transição. Freire (1967) cita considerações de Fernando de Azevedo para esclarecer as características dessa transição social:

[...] depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século, em que se verificou o primeiro surto industrial se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime da escravidão, se iniciou a organização de trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político [...] coincide com um grande aumento da produção e a nova economia do trabalho livre contribuem para as transformações de estrutura econômica e social, que não podiam ficar sem seus efeitos sobre os hábitos e a mentalidade, sobretudo das populações urbanas (FREIRE, 1967, p. 82-83).

No que concerne a urbanização, a década de 1920 e de 1930 representaram a influência do desenvolvimento industrial sobre aspectos urbanos. As cidades foram se modernizando e

melhorando a qualidade de vida dos homens e de educação. Segundo Freire (1967) a história nacional mostrou que não existia uma educação que valorizasse e respeitasse as diferenças culturais, os saberes e as experiências de vida dos sujeitos. Ou seja, pessoas situadas em uma sociedade de classe e que sofrem violências ideológicas ou físicas por indivíduos e grupos sociais dominantes. Neste processo opressor são impedidos de exercerem as suas ações especificamente humanas e sua cidadania (FREIRE; MACEDO, 1990).

No terceiro capítulo dessa obra, Freire (1967) apresenta postulados críticos em relação ao processo de realização da educação tradicional. No processo histórico cultural em que as práticas pedagógicas nas escolas estavam inertes no Brasil. Apontamentos caracterizadores da superação situacional do país apontam mudança no enfoque ideológico das políticas públicas, saindo do âmbito sectário para a crer na pessoa humana e concentrando-se na sua capacidade de se educar como sujeito histórico.

Esse momento é importante para compreensão das ideias do autor sobre os processos metodológicos e ideológicos que norteavam a educação tradicional e os procedimentos que eram adotados nas escolas brasileiras. E, propor uma discussão sobre as maneiras que foram utilizadas para superar contradições que negavam a realidade nacional nos discursos, e que geralmente, construía um Brasil fundamentado em repetições e tecnicismos de estudos estrangeiros.

O foco ideológico político nacional voltara-se para o tão esperado desenvolvimento econômico, o qual, se atingido, poderia dar suporte para que a democracia se instalasse no país em conformidade como planejado. Ou seja, por meio da supressão do poder desumano das opressões das classes ricas sobre as pobres. E, de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira.

O desenvolvimento tão comentado nos discursos políticos não visava somente atender os anseios da burguesia, era algo mais generalista, tornando partícipe dessa promoção a classe média e o povo. O anseio era que com a democracia pudessem ser realizadas reformas estruturais fundamentais para que ocorresse uma nova transição no país.

O clima de irracionalismo se exacerbava assim, dando surgimento àquelas posições sectárias, de todos os matizes [...]. E grande parte do povo, emergente, mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, passava a joguete dos irracionalismos. E a classe média, sempre em busca de ascensão e privilégios, temendo naturalmente sua proletarização, ingênuo e emocionalizada, via na emersão popular, no mínimo, uma ameaça ao que lhe parecia sua paz. Daí a sua posição reacionária diante da emersão popular (FREIRE, 1967, p. 87-88).

Foi essa posição reacionária que possibilitou que houvesse discursos políticos e ideológicos reafirmando a necessidade de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia. Em defesa da oferta de instrumentos qualificadores da mão de obra para promover o aquecimento da indústria nacional.

Os discursos favoráveis ao desenvolvimento da educação, financiada pelo Estado nacional, propunham-na como problemática. E, quem a enfrentasse poderia ganhar força e coragem para compreender as reais necessidades do país. A necessidade de atuação do povo no processo democrático estava em via de realização. Não mais sob perfil do mutismo, mas pela participação e pela inserção popular na construção do ideário nacional e educacional no âmbito federativo.

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (FREIRE, 1967, p. 90).

Freire (1967) tece uma série de considerações sobre a democracia e sua presença histórica e cultural na nação brasileira. Salienta o envolvimento de modo intrínseco, promovendo mudanças nos regimes autoritários para adotar o modelo democrático – ou seja, liberdade para o trânsito novamente – de modo a garantir ao homem sob regime democrático, a flexibilidade de consciência e a crítica para dotar o indivíduo no contexto da massificação e da construção nação. Talvez por isso, o autor menciona que o país transitava sobre um processo de aprendizagem para a democracia, pois em seu entendimento, enfatizando o histórico-cultural, há intensa resistência em abandonar o antigo modelo e adotar o novo (transitividade ingênua). Entretanto, a começar pelas novas políticas que estavam sendo criadas, ficava evidente que a participação das massas geraria mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia.

O fenômeno chamado por Freire (1967) de “Rebelião Popular”, caracterizado por novas condutas emancipatórias e populares nos grandes centros urbanos do país, foram gradativamente influenciando os centros menores e mais atrasados. Consideradas como influências renovadoras, acontecia geralmente por meio dos programas de rádio, do cinema, da televisão, do caminhão, do avião. Assim, o florescimento democrático nacional foi associado a participação da população nos meandros condutivos de cada centro urbano e de cada comunidade, como explicado pelo autor:

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal,

teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes (FREIRE, 1967, p. 92).

Foi nesse âmbito ideológico político de início da democracia que o Freire (1967) propôs a adesão do povo a uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, sobre o direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, tornando-o íntimo deles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições de vida.

Por isso, não importava o discurso político que fosse proferido em prol da democracia, importava no entendimento de Freire (1967), que o povo rompesse seus paradigmas e enfrentasse com veemência os desafios de suas próprias condições. Romper com o analfabetismo, superá-lo por meio da inserção popular. Transpassar o ostracismo ideológico e promover as ideologias populares para garantir o ambiente democrático.

E, quando conquistada, destacar a necessidade de desenvolver o gosto pela pesquisa, pela constatação, pela revisão dos seus “achados”, fomentando o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Mas, promover tais valores em uma escola brasileira inerte em instrumentos e métodos silenciadores da democracia tornou-se um desafio. Os currículos propunham somente a sonoridade da palavra, a memorização de trechos, a desvinculação da realidade, a tendência em reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, ou seja, a escola brasileira tinha uma posição caracteristicamente ingênua, ou passiva, como explica o autor:

Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (FREIRE, 1967, p. 96).

Freire (1967) defendia a necessidade de um grupo humano mais crítico (mais democrático e permeável), participante de sua realidade por meio de condutas democráticas, os quais devendo realizar o seguinte papel social: a. Entender-se como agente de mudanças de suas circunstâncias históricas e culturais; b. Propor a superação de posições descrentes do poder de fazer, do trabalhar e do pensar do educando; c. aspirar uma democracia e uma educação

democrática, ambas fundidas com a finalidade de acreditar que o homem pode discutir os seus problemas locais, regionais e mundiais e de trabalho. Por isso, em sua breve explicação, Freire (1967) apresentar a liberdade dos métodos que a escola poderia utilizar para garantir uma educação democrática:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não-lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa inexperiência democrática. Educação em antinomia com a emergência do povo na vida pública brasileira (FREIRE, 1967, p. 97).

Para exemplificar, o autor cita o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a Universidade de Brasília, que superaram a tendência palavresca da educação nacional e promoveram novas formas de aprendizagem. Instituições que refletiam o clima de desalienação característico da fase de trânsito, era a negação da negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto.

Tanto a Universidade de Brasília quanto o ISEB podem ser compreendidas como resultado da identificação com o despertar da consciência nacional, que avançou em busca da conquista do Brasil como tarefa de transformação. Neste sentido, a mensagem de ambos continua, tal qual permanece a tarefa do intelectual e da juventude brasileira. Do povo brasileiro.

No quarto capítulo dessa obra, Freire (1967) abordou aspectos inerentes a educação e a conscientização, o faz descrevendo o método de alfabetização de adultos, pontuando positivamente as experiências brasileiras que se tornaram modelos para outras escolas que propuseram um estudo baseado na realidade nacional e local da escola. No Governo de João Goulart (1964), houve uma abertura política para implantar suas ideias e inovações no processo educacional, por meio da criação de 20 mil círculos de Cultura em todo o país.

Expôs que em 15 anos de atividades e experiência acumulada em educação de jovens e adultos havia experimentado métodos, técnicas e processos de comunicação. Alguns foram corrigidas e superadas para que fosse abandonada a velha e tradicional pedagogia das escolas. E, assim, realizar algo autêntico para elas. Para ele, seu método não se consistia em vulgarizar a cultura ou em formular materiais para dispô-los em bibliotecas como se fossem bulas de remédios com prescrições a serem seguidas. Pelo contrário, o que aconteceu foi o desenvolvimento do entendimento democrático nas escolas por onde seu projeto educacional foi implantado. Em outros termos, os processos de democratização estavam se tornando mais presentes na vida dos brasileiros, evoluindo gradativamente

para superar o analfabetismo, mesmo que ainda inexperientes no âmbito da participação crítica, incidiam em uma forma de sabedoria (podendo transformar um povo, capaz de optar e decidir).

O início dos anos 1960 é marcado pela experiência de educação de adultos desenvolvida por Paulo Freire, principalmente no nordeste do país, onde o aprendizado do aluno não se deu por meio de um método de memorização de conteúdo, mas aprendizagem significativa, ou seja, por meio de formas que tivessem algum significado para o aluno em sua realidade.

Em um breve relato sobre suas experiências, Freire (1967) citou que as atividades iniciavam com debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações; o procedimento consistia em realizar entrevistas, em consequência junto aos alunos, enumerar problemas que gostariam de debater. “Nacionalismo”, “Remessa de lucros para o estrangeiro”, “Evolução política do Brasil”, “Desenvolvimento”, “Analfabetismo”, “Voto do Analfabeto”, “Democracia”, eram, entre outros, temas que se repetiam nos grupos. Para debatê-los recorria-se a alguma ajuda visual, apresentada em forma dialogal. Os resultados foram significativos e contribuíram para que novas proposições fossem realizadas no seu programa de estudos para adultos.

O método parte da “leitura de mundo”, respeitando a cultura do educando e problematizando a realidade em que está inserido. A partir do universo vocabular, o aluno vai construindo a leitura da palavra e a escrita. Em relação a alfabetização, a proposta era democratizar a cultura e introduzir os alunos à democratização. Apesar de encontrar alunos cansados, após um dia de trabalho, ainda tinham disposição para aprender a construir significados em sua aprendizagem. Como proposto pelo autor:

Partíamos de que a posição normal do homem, como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem (FREIRE, 1967, p. 104).

Neste viés, o processo de alfabetização foi caracterizado de diversas formas. Não acontecendo somente no âmbito da sala de aula, mas também nos processos educacionais, por meio das experiências vivenciadas a cada dia pelos próprios alunos, que traziam da vida os conteúdos que poderiam ser debatidos em sala de aula. E, posteriormente inseridos no contexto pedagógico e nas didáticas propostas pelos professores do programa. Trabalhava-se então com o conhecimento prévio que era aprimorado na escola de uma forma que pudesse ser utilizado em seu cotidiano.

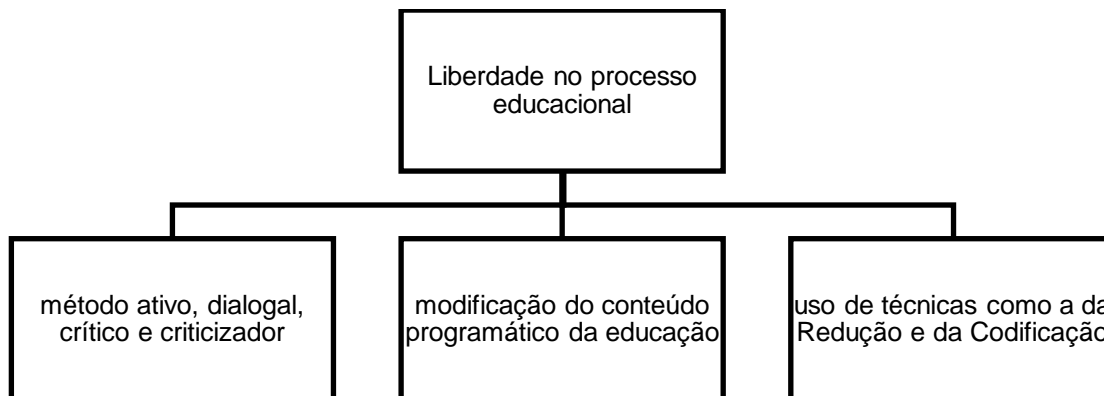
A alfabetização foi um campo privilegiado na educação de adultos. Freire (1967) diz que foram muitas razões que frutificaram em seu desenvolvimento. Suas experiências no

Nordeste confirmam a existência de grande quantitativo de analfabetos e que era impossível para um educador ignorar esta realidade.

Os jovens e os adultos que procuram à escola, precisam dela para exercer alguma profissão, sendo esse um dos requisitos primordiais para a aquisição de espaço no mercado de trabalho. Essas pessoas são identificadas como trabalhadoras, haja vista que muitas delas nunca frequentaram a escola pelo fato de terem morado em interiores durante sua infância, e desde cedo tiveram que trabalhar em roças, sendo esse um dos motivos que os impediram de não frequentar a escola durante a idade adequada (HADDAD, 1991).

Para Freire (1967) a educação de jovens e adultos é fruto da conscientização, ou seja, do aperfeiçoamento da construção do conhecimento por meio da aprendizagem significativa e por meio da adoção de estratégias distintas para serem alocadas na realidade educacional. Portanto, identificada na aplicação de mudanças na forma de ensinar, que ocorreu na implantação de três estratégias específicas, como mostra a figura 1.

Figura 1 – Principais estratégias pedagógicas para educar adultos.



Fonte: Baseado em Freire (1967, p. 107)

Depreende-se da figura 1 que a liberdade nas práticas educacionais propostas por Freire (1967) na educação de adultos aconteceu por meio da liberdade que teve para mudar as estruturais formais da educação nesse nível específico. Foram três as mais importantes mudanças, as quais serão explicadas sucintamente:

a) Adoção do método ativo, dialogal, crítico e criticizador: por meio dessa mudança, o diálogo se opunha ao antidiálogo (tão comum na formação histórico-cultural do povo) e passou-se a motivar os alunos a falarem, ou seja, eles puderam expor o que havia de significativo em suas ideologias (democracia). E assim, o processo educacional sofreu significativas alterações em seus resultados (FREIRE, 1967).

b) Modificação do conteúdo programático da educação: Freire (1967) deixou de usar em suas aulas a cartilha, por ser promover o ensino da repetição e não aprendizagem significativa. Pensou em reduzir as chamadas palavras geradoras, (não acreditava na necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras para a apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa; seria uma perda de tempo). Quinze ou dezoito seriam suficientes para realizar o processo de alfabetização pela conscientização.

c) Uso de técnicas como a da Redução e da Codificação: o procedimento consistia nas seguintes fases:

1.ª Fase - Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará: no estudo de Gonçalves; Oliveira (2018) essa fase foi desenvolvida com atividades reflexivas junto aos alfabetizados, com o intuito de problematizar os conflitos ambientais do seu bairro, por meio de apresentação de fotos e imagens provocativas, através das quais foram evidenciadas a relação com o Patrimônio Ambiental, Cultural e Arquitetônico;

2.ª Fase - Escolher as palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado: essa fase foi importante, pois contribuiu, no caso do estudo de Galvão (2017), para que os professores da EJA pudessem criar Círculos de Cultura utilizando um instrumento chamado epidiascópio (recurso audiovisual como um projetor nos dias de hoje) e utilizá-lo para expor imagens relacionadas ao tema de estudo e trabalhar com ela a alfabetização, a construção da palavra e de sentenças, promovendo a conscientização popular e o aprendizado por meio da referência de situações reais. Nesse caso, após a projeção das imagens, a palavra geradora era apresentada aos alunos sem a imagem que lhe nomeava, passando-se então à visualização das suas famílias fonêmicas;

3.ª Fase - Criar situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar: nessa condição, os professores da EJA, como explicado por Galvão (2017) trazia à tona questões da realidade contemporânea no cotidiano dos alunos. Dessa forma, trabalhava-se a postura ante os problemas. Os educadores não se apresentavam como detentores de conhecimentos, mas, no geral, colocavam em ação a conversa com o educando. O diálogo foi a principal ferramenta para se chegar ao conhecimento com os alunos das situações do dia a dia;

4.ª Fase - Elaborar fichas roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho: conforme explicado por Oliveira (2016) quando propôs-se a construir duas atividades de composição musical com alunos da EJA, utilizou as fichas roteiro para que as músicas que tivessem sido citadas pelos alunos no momento das fases anteriores. Assim, pudessem ser descodificadas por meio de fichas roteiro e fazer os alunos identificarem o tema gerador, bem como descobrirem os vários aspectos que o constituem e debater sobre eles. Os grupos podiam

ser orientados a escolher um tema para estar no centro da ficha. Se desejassem, podiam, em vez de escolher diretamente um tema, escolher uma música e dela extrair o tema;

5.^a Fase: Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

A confecção destes materiais em slides, stripp-filmes ou cartazes, preparadas pelas equipes de coordenadores e supervisores, treinados, inclusive, nos debates das situações elaboradas previamente e recebendo suas fichas-roteiro, iniciava-se o trabalho de educação e massificação.

A modalidade de ensino EJA representa um contexto cheio de particularidades em relação ao ensino fundamental regular. Por exemplo: características como a diversidade etária e cultural fazem emergir questões intergeracionais e culturais que precisam ser levadas em consideração em suas concepções e propostas pedagógicas. Por isso, propostas pedagógicas voltadas para as salas de aula da EJA são cada vez mais bem-vindas à composição do material didático para educação disponível aos professores (OLIVEIRA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano não aprende sozinho, e, portanto, não se educa sozinho. Sua aprendizagem, e, portanto, a sua educação, acontece em um contexto histórico-social. Todavia, esse fato não quer dizer que a aprendizagem do ser humano é exclusiva e necessariamente produzida pela ação de terceiros.

É preciso entender que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho nós nos educamos uns aos outros à medida que interagimos e que tentamos nos transformar, de criaturas incompetentes e dependentes, em adultos independentes e competentes, capazes de definir autonomamente um projeto de vida e de transformá-lo em realidade (FREIRE, 1999).

Portanto, aprender a ler e escrever para os adultos é construir competência: conseguir fazer o que antes não se conseguia, além de envolver ampliação da autonomia. Sendo uma capacidade humana, competência é algo que o ser humano não traz consigo ao nascer, ele tem que adquiri-la; e, essa práxis ocorre através da aprendizagem. Educação é o nome dado a esse processo de aquisição ou construção de competências através da aprendizagem, com vistas à crescente autonomização do indivíduo.

É na alfabetização que os adultos adquirem a base para aprender a ler e escrever. Sabe-se que antes de ir à escola, operam com a linguagem e com a oralidade com desembaraço, pois em suas atividades diárias em comunidade e no trabalho, conseguem interagir nas diversas

situações de sua vida. Esse homem tem liberdade para exercer com eficácia a fala e entender o que falou, passando por um processo de aquisição da linguagem gradativa e progressiva, sem que houvesse necessidade de sistematização de qualquer conteúdo da língua.

A liberdade proferida na obra de Freire (1967), baseada na construção desse artigo, o qual teve seus objetivos atingidos, mostra que o trabalho pedagógico com jovens e adultos precisa preservar o conhecimento do mundo que esse homem tem, a forma com que entende e interage com as características da realidade, da vida e seu cotidiano, trazendo-os para serem debatidos em sala de aula. Desta maneira, fazer com que, a partir dessas práticas, possa-se estabelecer a construção de conteúdos capazes de fomentar a aprendizagem da linguagem escrita, a compreensão do que caracteriza uma representação, a atividade simbólica e outras atividades desta natureza. Envolve a representação, ou seja, a utilização de signos auxiliares para representar significados. E, como resultado, alfabetizar jovens e adultos.

É de fundamental importância que o aluno aprenda através de atividades que incitem a sua criatividade, a sua imaginação e o desenvolvimento de seus níveis de conhecimento para ter acesso a aprendizagem mais prazerosa, eficaz e de acordo com as necessidades que possui. Desta forma, potencializando a autoestima, o bom humor e o prazer pelo ato educativo, o que poderá acarretar em diminuição dos índices de evasão e repetência escolar na modalidade EJA.

Nessa perspectiva, toda a aprendizagem é um trabalho dinâmico em que o aprendiz está sempre se movimentando, construindo e reconstruindo seu universo pessoal e grupal, exercendo um ato de compreender o mundo. Pode-se concluir que o aprendizado humano é complexo. Portanto, deve ser visto pelo docente de maneira diferenciada, vide que práticas pedagógicas podem ser usadas com liberdade, para levar em consideração todos os aspectos que envolvem o aluno adulto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Andrea Serpa; SOUZA Dileno Dustan Lucas de; RIBEIRO Simone da Silva. **A contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire no contexto de discussão da escola sem partido.** Teias, v. 18, n. 49, p. 242-254, 2017.

ALVES, G. **Evasão Escolar na Eja**: Uma realidade da Escola Estadual Maria Meriam dos Santos Cordeiro Fernandes 2011. Disponível em: < http://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php?id=101384 >. Acesso em: 30 de março de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal N. ° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Unidade de Coordenação de Programas, Programa da Expansão da Educação Profissional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA** Documento Base. Brasília, 2007.

CAMPOS, E. L. F. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização**, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COELHO, W. D. N. B.; OLIVEIRA, R. D. S. **A Educação de Jovens e Adultos**: uma investigação por meio da prática docente de professores de História. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal RN 2013.

DI PIERRO, M. C. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação**: Avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

ESCOBAR, Floriano. **A Fundação MOBRAF e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba – SP**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

FERNANDES, Cristiane Andrade et al. **Programa coletivo Paulo Freire**: tecendo ideias freirianas entre o acadêmico e a comunidade. Focando a Extensão, v. 4, n. 6, p. 1-17, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 11^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIEDRICH Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: avaliação política pública Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GALVÃO, Maria José de Medeiros Nascimento. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: um estudo na cidade de Caicó-RN. 2017. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2017.

GONÇALVES, Everson; OLIVEIRA, Evertom Ferrer de. **Relatos de experiência: a construção de professores na educação de jovens e adultos.** RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 4, n. 799, p. 1-13, 2018.

KLEIN, C. R.; FREITAS, M. D. C. D. **Motivos do abandono escolar na educação de jovens e adultos: estudo de caso escola do Paraná.** Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Curitiba PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR 2011.

MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento de. **A Pedagogia de Paulo freire e a educação contemporânea: uma análise crítica.** Khóra: Revista Transdisciplinar, v. 4, n. 5, p. 1-11, 2017.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: neurose.** Trad.: Maura Ribeiro Sarinha, 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. **Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais.** Psicol. Soc., v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na visão de Paulo Freire.** 2013. 45 f. Monografia (Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino) - Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

OLIVEIRA, J. M. D. P. et al. **"Evasão" e/ou "expulsão"?** uma análise do que ocorre com alunos da educação de jovens e adultos. Anais II CONEDU, v. 2, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Especificidade do jovem e do adulto como sujeitos de aprendizagem. In: **Processos cognitivos em Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 2000.

OLIVEIRA, Rafael Dias. **Pensar e fazer música refletindo sobre o mundo: composição musical na EJA.** Música na Educação Básica. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita.** Rev. bras. linguist. apl., v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

PEROZA, Juliano. **Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação.** IX Anped Sul, 20-25 jan. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POZZATTI, Ademar Junior; HAAG, Valentina Tâmara. **Da transcendência à imanência: a teoria crítica como alternativa epistemológica à ineficácia dos direitos humanos.** Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.12, n.3, p. 1449-1487, 2017.

PRADO, Caio. **Evolução Política do Brasil e Outros Estudos.** 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVALHO, Gil. **O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire.** Interface, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 177-188, 2018.

SILVA, J. L. D.; BONAMINO, A. M. C. D.; RIBEIRO, V. M. **Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro.** Educação em Revista, v. 28, n. 02, p. 367-392 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire.** Educação Temática Digital, Campinas- SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio 2013.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. **Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.