

Tendências da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Aspectos históricos e sócio-culturais

(Trends of adult and youth education in Brazil: historical and socio-cultural Aspects)

Ana Carolina Pessoa Souza¹; Alessandra Corrêa Farago²

¹ (G) Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP
ca.rol_pessoa@hotmail.com

² (O) Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP
farago@unifafibe.br

Abstract. *The discussion about the adult education (EJA) became extremely relevant that we, in our country, a large number of adults illiterate. In this sense, this work analyzes not only the history of adult and youth education (EJA) in Brazil, the changes that have occurred through the laws, guidelines and curricular parameters that ensure a quality education for these students, as well as trends. This research is of bibliographical nature, once through the literature review, it was found that there is a parallel between the country's history and trends presented to the studies of adult and youth education (EJA). It is possible to note that the changes that have occurred interfered directly in the proposals aimed at solving the problem of adult illiteracy, however, only with the emergence of Paulo Freire's proposal is that if you have configured a more critical and emancipatory vision of adult and youth education (EJA).*

Keywords. *education; adult and youth progressive trend; historical aspects.*

Resumo. *As discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornaram-se extremamente relevantes por termos, ainda, em nosso país, um grande número de adultos analfabetos. Nesse sentido, esse trabalho analisa não só o percurso histórico da EJA no Brasil, as mudanças que ocorreram por meio das leis, diretrizes e parâmetros curriculares que asseguram um ensino de qualidade a estes alunos, como também suas tendências. Essa pesquisa é de natureza bibliográfica, uma vez que por meio da revisão da literatura, verificou-se que existe um paralelo entre a história do país e as tendências apresentadas para os estudos da EJA.*

Palavras-chave. *Educação de jovens e adultos. Tendência progressista. Histórico do EJA.*

Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 119-145, 2016.

Introdução

Ao estudarmos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, não deixamos de perceber a forma que se entrelaça com o histórico do país. Pois, a partir do momento em que a sociedade passava por mudanças e, mudava seu modo organizacional da população, apareceram as reivindicações dos cumprimentos dos deveres do Estado, ocorrendo também, a reivindicação da Educação.

Decorrentes dos fatores de industrialização que ocorreram na sociedade, a demanda de mão de obra e empregados que soubessem ler e escrever aumentaram e, foi onde criaram-se novas expectativas voltadas ao sistema educacional e com a promulgação da Constituição Federal, e também em relação à EJA.

A Educação de Jovens e Adultos representa o reparo de dívidas para com as classes desfavorecidas. Como cita Soares, ao ser privado de seu direito ao acesso no processo de escolarização “significa a perda de um dos instrumentos mais significativo para convivência na sociedade atual” (SOARES, 2002, p. 15).

Dessa forma, estes educadores devem ter consciência de que os alunos da EJA não são como os outros que frequentam as séries adequadas à faixa etária, devem levar em consideração “as experiências de vida ativa e ressignificar conhecimento de etapas anteriores da escolarização, articulando com os saberes escolares” (SOARES, 2002, p. 78) e, também demonstrar respeito e compreensão em relação a essa fase de aprendizado.

A escolha do tema desta pesquisa ocorreu pelo fato de termos ainda um grande número de adultos analfabetos no país e, por conta desses resultados, procuramos observar em uma visão crítica a alfabetização de adultos e, fazer uma breve análise nas leis, antigas e atuais que regem os direitos e deveres que asseguram um ensino de qualidade para essas pessoas.

Contudo, foi realizada como fundamentação teórica a literatura sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma análise da visão crítica de Paulo Freire para a alfabetização de adultos e observação da consciência política para com a EJA. Tendo como objetivos: a análise da história do Brasil e da Educação de Jovens e Adultos aqui no país, observando o proposto nas Leis de Diretrizes e Bases e das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto aos aspectos metodológicos do presente estudo, que se configurou como exploratório, de natureza qualitativa, sendo caracterizado, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa bibliográfica.

Este estudo foi organizado em três seções, sendo eles:

Na primeira seção, foi feita a conceituação e histórico do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil, em que se observaram as mudanças ocorridas no Brasil e nas leis que regem um ensino de qualidade, gratuito e para todos.

Na segunda seção, discutiu-se a consciência política na Educação de Jovens e Adultos e as contribuições dos movimentos populares para erradicação do analfabetismo e as discussões sobre uma educação emancipatória e transformadora.

A terceira seção versou sobre a visão crítica de Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos, em que se pode perceber a complexidade que há entre o ensinar e o aprender, e a diferença que faz na vida deste jovem-adulto a leitura e a escrita.

Portanto, ao observarmos tudo que já aconteceu no decorrer da história da educação de adultos e as mudanças ocorridas nas leis, podemos perceber que ainda há um grau de descomprometimento em relação à qualidade educacional, qualidade esta que não alfabetize os adultos e jovens apenas funcionalmente, mas um ensino que faça diferença na sua forma de ver e entender a importância da leitura e da escrita, daí a importância da compreensão das leis, tais como: LDB e DCN de EJA, para garantirmos os direitos desses cidadãos que por muito tempo foram marginalizados e excluídos.

I. Conceituação e Histórico do EJA no Brasil.

Ao nos aprofundarmos no contexto histórico da Educação de Adultos, podemos observar o paralelo que existe com a história do país. Contudo, podemos apontar na história do Brasil a luta em relação a Alfabetização de Adultos, para obtermos maior compreensão em relação ao analfabetismo que, durante quatro séculos vem sendo observada.

As primeiras iniciativas em relação a Educação de Adultos aparecem desde o Período Colonial, com a chegada dos jesuítas, mas não com intenção de educar a população indígena nem, os negros adultos. Portanto, os jesuítas são considerados como os primeiros alfabetizadores,

visando uma educação voltada à religião, ensinando normas de comportamento e, ofícios voltados à economia colonial.

Utilizavam o método do *Ratio Studiorum*, consistindo então, em um conjunto de preceitos e regras religiosas, sendo transmitidas através da oralidade, já que, os habitantes não haviam tido acesso a nenhum sistema de escrita e, nenhuma escola.

Sendo assim, as primeiras unidades escolares apareceram bem mais tarde, com influência dos jesuítas, que se encarregaram na organização das mesmas, para os colonizadores e seu filhos.

Beisegel (2010) afirma que, no Brasil a necessidade de levar o ensino primário aos habitantes surge muito cedo. Começam a encontrar expressões destas ideias, logo após a Independência, nos constituintes de 1823, na Constituição outorgada pelo Imperador, em 1824 e, na Lei de Ensino em 1827. Após, foram discutidas as necessidades de ter uma extensão de ensino elementar às crianças, que foram retomadas ao longo do Segundo Império. Contudo, a maioria dos habitantes continuava iletrada.

Após a proclamação do regime republicano, no fim do século XIX, que então teve início a construção de um sistema de instrução popular. Entretanto, os resultados não foram lá um dos melhores, pois os resultados continuaram muito poucos expressivos e, havia muita desigualdade nas diversas regiões.

Tassarini e Pupin (2007) nos apresenta que, na década de 1930, a história da Educação de Adultos, foi muito marcada, pois, houve uma enorme necessidade de atender as transformações que estavam ocorrendo na sociedade, principalmente no setor industrial. Onde, houve um grande aumento de pessoas saindo da zona rural, para tentarem uma melhor situação de vida na cidade, na procura de encontrar um lugar no mercado de trabalho, com empregos e salários dignos.

Entretanto, o Brasil sofreu um duro golpe de Estado liderado por Getúlio Vargas, chefe civil, onde se deu a Revolução de 1930 e, o fim da política “café-com-leite”, que era caracterizada pelo revezamento de poder entre os estados de São Paulo (grande produtor de café e maior estado com poder econômico) e Minas Gerais (grande polo eleitoral do país e maior estado produtor de leite), eis então, a nova era capitalista, urbana e industrial.

Contudo, o sistema de educação se caracterizou como um sistema elementar, onde os estudos eram objetivados na formação de mão de obra necessária para o mercado de trabalho. (TASSINARI E PUPIN, 2007).

Em 1934, com uma modificação na Constituição Nacional, a educação teve reconhecimento pela primeira vez, como um Direito de Todos, e cabendo as responsabilidades à família e ao poder público, conforme citado no artigo 149. Já no artigo 150 da Constituição Federal, fica visível na referencia do Plano Nacional de Educação, a obrigatoriedade do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

Com essa modificação da Constituição, podemos observar a força que os movimentos sociais da época tiveram, em relação a uma escola como espaço integrante num projeto de sociedade democrática.

Tassinari e Pupin (2007) também nos dizem que, quanto a década de 1940 a 1950, com o emergente crescimento da industrialização e do capitalismo, a educação de adultos tomou forma de Campanha Nacional de Massa, pois, era de interesse de quem tinha poder econômico que a educação fosse oferecida normalmente e, que incluísse também aqueles que foram excluídos do sistema educacional.

Após, o término da Ditadura de Vargas (1945), onde o auge da luta pela redemocratização estava acontecendo, juntamente com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), ganhou forças, com a necessidade de se promover uma educação que contribuísse para o desenvolvimento do cidadão, a fim de que todos, mundialmente, tivessem o direito de viver em paz, democraticamente.

No ano de 1947, desenvolveu-se a Campanha Nacional de Educação de Massa, mas ficou conhecida como “Campanha de Educação de Adultos”, que teve como intuito, alfabetizá-los, fazê-los concluir o ensino primário, oferecendo-lhes capacitação profissional e instruções para viverem em comunidade.

Em 1950, esses movimentos sociais a favor do EJA começaram a perder seu brilho e, extinguiram-se no final da década. Pois, muitas barreiras foram encontradas pelo caminho. Já em 1960, a pedagogia aplicada por Paulo Freire para a EJA, começou a ser notada, inspirando então, programas de alfabetização do país.

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi um deles. O Governo Federal aprovou o Plano Nacional de Alfabetização, por meio de forças encontradas na organização de movimentos sociais no início de 1964, sendo orientado por Paulo Freire e subsidiado por estudantes sindicalistas e diversos grupos sociais.

Em 1967, através de leis, o governo implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que entrou em funcionamento apenas em 1970, na modalidade não formal e com o intuito de formar cidadãos alfabetizados funcionais.

O início da década de 1980 foi marcado pela crise econômica e social em que o país passava e, que tinha repercussão em toda América Latina. O MOBRAL nesta época de crise, não conseguiu baixar os níveis de analfabetismo adultos, e o número de crianças de 7 a 14 anos fora da escola aumentava, pelo fato de não se instalarem nos sistemas regulares de ensino; até que em 1985 o MOBRAL foi extinto e foi constituída a Fundação Educar.

Em meados de 1988, na Constituição Federal, a EJA passou a ser um direito de todos aqueles que não tinham completado os estudos na idade hábil, passando então a fazer parte da Educação Fundamental e, em 1990 a Fundação Educar chegou ao fim.

Em 1990, foi criado os Movimentos de Alfabetização (MOVA), em que procuraram envolver o Poder Público e as iniciativas privadas da sociedade civil, onde, visavam promover uma formação de cunho educacional e político.

Segundo Gadotti e Romão (2001), a educação de adultos viveu na América Latina e no Brasil, um processo que serviu de amadurecimento que veio transformando a compreensão que tínhamos dela anos atrás. E é mais bem percebida quando nos referimos a ela como Educação Popular.

Os educadores precisam ter compreensão crítica do que ocorre no cotidiano do meio popular. Sendo assim, os conteúdos a serem ensinados não podem ser estranhos àquela realidade.

Sendo assim, a Educação Popular é um processo de reflexão da militância, uma análise da sua capacidade de mobilização das direções de seus objetivos próprios. E, a prática educativa, se reconhecendo como prática política, tendo tanto interesse em possibilitar o ensino aos indivíduos quanto a sua conscientização.

Os conteúdos em que os educadores devem ensinar são muito importantes para a formação dos grupos populares, tanto quanto a análise que fazem de sua realidade. A ajuda do educador é indispensável, pois para fazê-lo devem superar o saber interior, de experiências, e feito de um saber mais crítico e menos ingênuo. Palavras e temas, adultos e crianças envolvem-se num processo educativo de alfabetização com palavras de experiências de seu cotidiano. Sendo então, percebida socialmente como facilitadora da compreensão científica, a Educação Popular

proporciona isso voltada a suas experiências. Inserir os grupos populares nos movimentos de superações dos saberes de senso comum pelos conhecimentos mais críticos é uma tarefa de suma importância.

Conforme afirma Gadotti e Romão (2001), os termos utilizados como educação de adultos e educação não formal, tem como referência a mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. Nos Estados Unidos a educação de adultos tem sido utilizada como educação não formal. Sendo desenvolvida em países de terceiro mundo e, vinculadas geralmente a projetos de educação comunitários. No entanto, nos Estados Unidos, usa-se a educação de adultos na educação não formal administrada ou aplicada de acordo com a realidade e nível do país.

Já na América Latina, a educação de adultos particularmente tem ocorrido a partir da segunda guerra mundial. Educação não formal tem vínculo com organizações não governamentais, igrejas, partidos políticos, entre outros, sendo muitas vezes organizadas em oposição à educação de adultos oficial ou onde o Estado se omitiu.

Como uma concepção geral da educação a Educação Popular tem ocupados espaços em que a educação oficial não valorizou muito. Um desses princípios é que a educação popular tem mudado sua forma de ensinar, utilizando fatores do cotidiano de seus alunos e respeitando profundamente o senso comum e problematizando-o, buscando descobrir a teoria presente na prática popular, teoria essa ainda não conhecida pelo povo, e incorporando-lhes como forma de problematização, um raciocínio mais rigoroso, unitário e científico.

Gadotti e Romão (2001), dizem também que, ara legitimar-se o Estado capitalista, impulsiona mecanismos massivos de participação, principalmente através de eleições periódicas. Provendo também como dever, o mínimo de saúde, moradia, seguro desemprego e educação, na qual todos os cidadãos precisam e em virtude de sua participação na “res publica”.

Dando a identificação de função fundamental do estado capitalista e democrático, a função educativa do Estado tem sido lamentavelmente entendida como escolarização, deixando as possibilidades de lado da educação não formal, inclusive na educação básica onde se inclui a alfabetização de jovens e adultos.

Jovens e adultos trabalham na busca de superação das condições precárias em que vivem e, que se encontra na raiz do problema do analfabetismo. Baixo salário, péssimas condições de

vida e desemprego, comprometem o processo de alfabetização desses alunos jovens e adultos, como afirmam Gadotti e Romão (2001).

Considerado como uma consequência inevitável de uma estrutura social injusta, o analfabetismo é definido como expressão da pobreza. Sendo uma forma inocente de tentar erradicá-lo sem antes combater suas causas.

Não podendo apenas ser um conhecimento intelectual, formal, só é facilitado os programas de alfabetização de adultos, quando o educador conhece a realidade em que os alunos vivem. Por essa e outras razões os programas de educação de adultos não podem ser avaliados pelo rigor das metodologias, mas sim pela qualidade de vida gerada na população atingida, estando então condicionadas a possibilidades de transformações reais nas condições de vida do trabalhador-aluno.

Não sendo uma questão pedagógica, mas uma questão política, o analfabetismo é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos.

Sendo então um educador do meio, a educação de jovens e adultos se torna mais fácil, então é preciso formar educadores não só de meios geográficos diferentes, mas de meios sociais também, pois nem sempre é possível encontrar professores que são do mesmo meio dos alunos.

Gadotti; Romão (2001) afirmam que, os educadores precisam fazer um certo diagnóstico histórico-econômico da comunidade ou grupo em que se irá trabalhar e estabelecendo sempre um canal de comunicação entre o saber popular e o saber técnico e, sempre respeitando as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto.

A qualidade da educação de adultos tem de ser medida por possibilidades que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles.

É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador um intelectual (no sentido gramsciano). O educador popular não pode ser nem ingênuo nem espontaneísta (GADOTTI, 2001, p.33).

Negar o acesso à cultura geral elaborada, não se trata de constitui-se em um importante instrumento de luta para a minoria. Mas trata-se de não finalizar a cultura primeira do aluno, trata-se de incorporar uma abordagem de ensino/aprendizagem que se baseie em valores e crenças que sejam democráticas e que procure fortalecer o pluralismo cultural, num mundo que

está cada vez mais independente, sendo assim a educação de adultos precisa sempre ser uma educação multicultural em que desenvolva na diversidade cultural o conhecimento e a integração. Uma educação de compreensão mútua contra a exclusão.

De acordo com as bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atrás de toda legislação existe uma história de ponto de vista social. Não é exercício apenas dos legisladores as disposições legais, estes expressam a multiplicidade das forças sociais, juntamente com o caráter próprio da representatividade parlamentar. Portanto, as leis são uma forma de expressão de conflitos histórico-culturais.

Dessa maneira, as leis podem fazer ou não um avanço que se dirija ao bem coletivo. A aplicação das mesmas depende da adesão, da cobrança e do respeito aos estabelecidos preceitos quando for o caso, para uma efetivação concreta. Não se evidencia a pretensão de um tratado específico e completo sobre as bases legais que se relaciona a EJA.

O que se destaca é a intenção de oferecer alguns elementos histórico-legais para lembrar e possibilitar alguns ordenamentos legais já extintos, temas e problemas que sempre apareceram nas bases de projetos e práticas voltados a EJA.

De acordo com Brasil (2000), a Constituição Imperial de 1824, em seu artigo 179, 32, dia que:

é reservado a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres ou aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isso vale para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p. 7)

A educação para escravos, indígenas e caboclos, era pensada e vista como desnecessária para esse segmento, pois, bastaria apenas o duro trabalho e a doutrina que aprendiam através da oralidade e obediência aprendida através da violência simbólica ou verbal.

Durante o Império, podia se valer dos ‘exames preparatórios’, os candidatos ao bacharelismo, cuja avaliação era através de ‘exames de Estado’, os mesmos eram conhecidos como ‘aulas de preparatório’, pelo fato da insuficiência de escolas secundárias.

O decreto 7.247 de 19/4/1879, assinado por Leoncio de Carvalho referente a reforma de ensino, deve ser assinalado, pois: “previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três horas no inverno,

com as mesmas matérias do diurno” (BRASIL, 2000, p. 8) Esta Reforma também previa para entidades privadas que criassem cursos, um auxílio.

Em 1891, a primeira Constituição Republicana, retira de seu texto a parte em que se refere a gratuidade da instrução, (que existe na Constituição Imperial), e ao mesmo que transfere o exercício do voto à alfabetização (art. 70, §2º).

Quanto ao papel da União a este nível de ensino, diz o texto, muito genericamente que: “no art. 35, §2º, que incumbe ao Congresso, mas não privativamente, animar no país o desenvolvimento das letras, das artes e ciências” (BRASIL, 2000, p. 8).

Decreto n. 981 de 8.11.1890, regula a instrução primária e secundária (Reforma Benjamin Constant), chama de exame de madureza, as provas que os estudantes do Ginásio Nacional, realizam que desejam matriculas nos cursos superiores de caráter federal e que houvessem concluído exames finais das disciplinas cursadas.

A Conferência Interestadual de 1921, que foi convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, com fins de discutirem os limites e possibilidades do art. 35 da Constituição então vigente, relacionado ao problema do analfabetismo e das competências da União e do Estado. Acabou por sugerirem escolas noturnas com duração de um ano para adultos fazendo parte do decreto n. 16.782/A de 13/1/1925, que estabelecia o concurso da União para a difusão do ensino primário.

Com a ‘Revolução de Trinta’, a nova correlação, contribuiu para o impulso da importância da educação escolar, implantando na Reforma de Campos em 1931 o regime de séries para o ensino secundário, cada vez mais seriação, faixa etária apropriada e ensino regular iam se identificando.

Em 1934 a Constituição reconheceu pela 1ª vez a educação como direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelo poder público, como diz no art. 149. Já no art. 150, a Constituição diz que, referente ao Plano Nacional de Educação, que ele deve obedecer os princípios de ensino primário integral, gratuito e frequência obrigatória, extensiva aos adultos.

Contudo, a Constituição de 1934, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e, dever do Estado e direito do cidadão.

Devido ao Golpe Militar que instituiu o Estado Novo, a feitura do Plano Nacional de Educação de 1936/1937, não chegou a ser votado, que possuía todo o Título III da 2ª parte

relacionado ao ensino supletivo. Voltados a adolescentes e adultos analfabetos. O supletivo deveria conter em suas grades de matérias, disciplinas obrigatórias e oferta imperativa.

A Constituição de 1937, feita pelo temor das classes dominantes e elite, proíbe o trabalho de menores de 14 anos (durante o dia), de menores de 16 anos (durante a noite) e, deu estímulo à criação de associações civis, que façam trabalho organizado com a juventude, voltados à disciplina moral, de segurança nacional e eugênica e cívica. A obtenção de certificados de licença ginásial a maiores de 16 anos, foi fraqueada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei n. 4.244 de 9/4/1942, e era concedido para esses ‘estudantes’, mesmo que não tenham frequentado a escola convencional, mas os exames que fizessem, teriam de ser iguais aos demais prestados em escolas oficiais seriadas.

O Decreto n. 4958 de 14.11.1942-Fundo Nacional de Ensino Primário, que foi constituído a partir dos tributos federais, que fora criado para este fim, e relacionado a melhoria e ampliação do sistema escolar primário de todo país, como diz no art. 2º, § único. Já o Decreto-Lei n. 8529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, fez com que em seu III Capítulo, do Título II ao Curso Primário supletivo, que todo adolescente e adulto teria disciplinas obrigatórias e com dois anos de duração, devendo-se seguir os princípios do ensino primário fundamental.

Em 1946, em sua Constituição no art. 166, reconhecem a educação como direito de todos e, em seu art. 167, II, relata que o ensino primário oficial é gratuito pra todos.

Em nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, há o reconhecimento da educação como direito de todos em seu art. 27, Título VI, Capítulo II, apresenta: “O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formados classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.” (BRASIL, 2000, p.13)

E na Lei 4.024/61 determinava-se ainda, no seu art. 99: “Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar. § único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção de certificados de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.”

Art. 168 da Constituição de 1967 afirma que a educação é direito de todos, e pela primeira vez, com a obrigatoriedade da escola até quatorze anos, incluindo a categoria de adolescentes na escolaridade apropriada.

Em seu Art. 170, obriga as empresas a manter o ensino primário para os empregados e os filhos destes.

O MOBREAL foi criado pela Lei 5.379/67 e, tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo e a propensão da educação continuada para jovens e adultos. Lei 5.400 de 21/3/1968, relativo ao recrutamento militar e ensino, refere-se à alfabetização de recrutas e em seu Art. 1º diz: “Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda, analfabetos, serão obrigados à alfabetizar-se”(BRASIL, 2000, p.14). Já na Ementa Constitucional de 1969 (Ementa Junta Militar) usa pela primeira vez a educação expressada como direito de todos e do Estado.

O parecer 699/72, destaca quatro funções do ensino supletivo, que são: a Suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo através de cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de 2º grau para maiores de 21 anos); Suprimento (maneira de completar o inacabado, através de cursos de atualização e aperfeiçoamento), a Aprendizagem e a Qualificação. Desenvolviam-se, por fora dos 1º e 2º graus regulares, até então denominados.

De acordo com BRASIL (2000), algumas de nossas leis vigentes em nossa Constituição, incorporaram alguns princípios de que qualquer e toda educação, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como citado no Art. 205; e frisado no Art. 2º da LDB. Assim também, o Art. 208 é claro, quando se refere à EJA: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a eles não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1996).

Além de deixar ao livre arbítrio do indivíduo maior de 15 anos, o seu direito público ao supletivo. Na LDB em seu 5º Art., apresenta a cobrança do direito público ao Supletivo: “recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (Art. 5º, § 1º, I) e fazer-lhes a chamada pública (Art. 5º, § 1º, II)” (BRASIL, 2000, p.16). Este exercício se apoia na obrigação dos Estados e Municípios, a fazer-se a chamada com a assistência da União.

Contudo, o Art. 214, também aponta que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurária, visando a articulação e do desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar (...)" (BRASIL, 2000, p. 16)

Em seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino) II Capítulo (Da Educação Básica) e na seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos, nos Art. 37 e 38 que compõem esta seção, encontrou a EJA como uma modalidade educação básica. Portanto, no Art. 37, é claro quando diz que a EJA: “será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” Ainda no Art. 37, em seu § 1º, diz que através de tais oportunidades a oferta de escolarização se dará “mediante cursos e exames” e, em seu § 2º do mesmo Art., diz que “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 2000, p. 18)

A EJA hoje em dia é assegurada com alguns outros Art. Da LDB, dentre eles o 37 e 38, no qual dão a EJA uma dignidade própria, mais ampla, eliminando uma visão de externalidade com relação ao ensino regular. Em seu Art. 4º da LDB:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) oferta de educação regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2000, p. 20)

Em relação aos cursos oferecidos, Brasil (2000) contribui dizendo que, em seu Art. 37 a LDB determina que cursos e exames serão um dos meios em que o poder público viabilizará o acesso do jovem e do adulto na escola, de forma em que permita o prosseguimento de estudos em caráter regular, tendo como referência curricular, a base nacional comum. O Parecer CEB 5/97 deixa claro: “Aos sistemas de ensino incumbirá a definição da estrutura e duração dos cursos supletivos, a forma dos correspondentes exames, sempre observados os limites de idade agora permitidos e a gratuidade, quando oferecidos pelo poder público” (BRASIL, 2000, p. 21)

Já para os Exames, a LDB especifica muito bem as idades legais para a realização destes exames, de acordo com os incisos I e II do §1º do Art. 38 dizendo que: maiores de quinze anos

Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 119-145, 2016.

podem fazer para o Ensino Fundamental e maiores de 18 anos para o Ensino Médio. E para ingressarem, a idade permitida para os jovens que pretendem entrar no Ensino Fundamental é superior a 14 anos completos, sendo que, 15 anos são para inclusão de exames.

II. Têndencias Políticas da Educação de Jovens e Adultos.

A educação popular era definida como extensão da educação formal para todos. Após, a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Montreal (1963), foi que apareceram dois enfoques: a educação permanente sendo, a educação de adultos vista como uma continuação da educação formal e, a educação de base ou comunitária.

Em 1985 foi realizada a IV Conferência sobre Educação de Adultos, na cidade de Paris, que se caracterizou pela pluralidade de conceitos. Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Dessa forma, a Conferência de Paris, ‘implodiu’ o conceito de alfabetização de adultos. (GADOTTI, 2001, p.34)

Ocorreu em 1990, em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, que consagrou a ideia de que a alfabetização não se separa da pós-alfabetização, é separada das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Entendida como educação libertadora, como conscientização (Paulo Freire) e, educação funcional (profissional), a educação de adultos era assim definida, sendo treinamento de mão de obra mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional pendente.

Entretanto, até a segunda guerra mundial, aqui no Brasil a educação de adultos foi integrada à chamada educação popular, sendo uma educação para o povo. Após a segunda guerra, a educação de adultos foi definida como independente da educação elementar.

Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desbocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação

de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as reformas de base defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPC's (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias. (GADOTTI, 2001, p. 36)

Com a intenção de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990), foi Criada no Brasil em 1989 a Comissão Nacional de Alfabetização, que era, de início, coordenada por Paulo Freire e, após por José Eustáquio Romão. Ainda continua até hoje, com a finalidade e objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização em longo prazo que nem sempre são assumidas pelo governo federal.

Brandão (1984) observou concretamente o que nota hoje no Brasil é:

1º Uma retração do Estado e conseqüente ampliação dos setores da sociedade civil; 2º uma ampliação e diferenciação de programas; 3º acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados; 4º continuidade das experiências de educação popular dos setores de vanguarda da Igreja; 5º aumento de agências civis de trabalho pedagógico; 6º aumento de iniciativas populares como educação sindical, educação política etc. (BRANDÃO, Carlos R. (1984) apud GADOTTI, 2001)

Gadotti (2001) nos diz que, ninguém alfabetiza ninguém na verdade, o educador não alfabetiza ninguém, ele apenas serve de mediador entre o aprendiz e a escrita, entre sujeito e objeto do processo de apropriação de conhecimento. E para esse processo ocorrer o educador tem que conhecer o sujeito e o objeto de alfabetização. Nesta mediação precisa de estruturas nas atividades para que permita ao aprendiz pensar e agir sobre o mundo e a escrita. E, esse adulto não pode ser tratado como criança, como se a vida estivesse apenas começando, ele precisa de aplicações imediatas do que está aprendendo, mas por sua "ignorância" lhe trazer tensão, angústia e inferioridade, precisa de estímulo, criar autoestima, pois se sente também ameaçado e, temeroso.

Apresenta vergonha ao falar de si, de sua experiência frustrada na infância, sua moradia, e principalmente quando se trata da escola. Então, é necessário que tudo seja analisado e verbalizado, pois seu primeiro direito como alfabetizando é se expressar.

É muito importante oferecer escola pública para todos, que seja adequada a sua realidade, para que então haja qualidade. Contudo, seguindo esses sentidos, ela deve ser democrática pela

gestão participativa, que integre os movimentos populares e a comunidade na definição e construção de sua identidade. Ela deve ser autônoma, sobretudo cidadã.

III. Visão Crítica de Paulo Freire para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

Gadotti e Romão (2001) afirmam também que, o professor é um educador, caso não querendo ser, se torna um deseducador. Deve ser acrescentada na dimensão educativa, a atuação pedagógica, que é imputada por força de sua própria definição institucional.

É possível ensinar, relativamente somente com o que se sabe. Um professor-instrutor qualquer um pode ser, mas um professor-educador nem todos podem, uma vez que só se educa o que se é. Os ombros do educador aparentam em síntese, serem pequenos e frágeis, face às dimensões, ao peso e complexidade do fardo a ser suportado: capacidade gerencial, tirocínio político e competência pedagógica – agrava com a responsabilidade educativa.

Ao lado dos fatores intraescolares e intraclases, é comprovado facilmente a interferência dos fatores extraclases e extra-escolares (até extra-sistema), no rendimento do processo ensino-aprendizagem. Não parecendo haver consenso quanto aos indicadores de qualidade e eficácia, nem quanto às intervenções necessárias do professor, para que o sistema de ensino seja ajustado, a um modelo que tenha contribuição para com o desenvolvimento econômico e a justiça social.

De acordo com a afirmação de Gadotti e Romão (2001), temos que resgatar a dimensão de nosso trabalho, pois, entendemos também que o ser educador não nasce ontologicamente com o indivíduo, muito menos depende de um despertar mágico ou de uma súbita iluminação da consciência para um compromisso que, até então, esteve ausente em um projeto de vida.

Ninguém é educador, a pessoa se torna um educador ou um deseducador ao longo de sua experiência de sua existência, em um incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios coletivos e pessoais provisórios, na teia das relações sociais, fluxo permanente das interações entre teoria e “práxis”.

Não é por outra razão que todo debate em torno da formação do educador e do exercício da função educativa tem esbarrado na dificuldade da persistência da velha ‘tendência’ em manter indefinida e imprecisa a “primeira” e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre sua formação e a função exercida. (SILVA, 1992, apud GADOTTI e ROMÃO, 2001)

Em representação a expressão legal do pensamento oficial, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), deixa o entendimento da não-percepção de que a formação do professor-educador depende muito mais de sua inserção no social e no político do que numa boa reformulação dos cursos e do currículo.

O professor é institucionalizado, uma vez que estabelece relações metódicas formais e sistemáticas com outros seres humanos, tendo qualidade como orientador (dirigente) e com a mediação do saber. Todo ser humano é, numa certa medida, educador/deseducador. Portanto, “não é possível dicotomizar o professor do educador, sendo aquele numa forma determinada e histórica de ser educador.” (SILVA 1992 apud GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 64)

O saber sistematizado, com densidade epistemológica, pode ser adquirido em cursos, capacitações e treinamentos, já o ser educador vai se construindo com o saber adquirido nas relações historicamente determinadas, que constroem as dúvidas, convicções, perplexidades e compromissos.

Sendo assim, não há meio de fugir de uma análise de inserção do professor na sociedade concreta, abordando todas as dimensões de seu papel. E não se trata apenas de qualquer professor, que esteja em qualquer sociedade, se trata do educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira, neste fim de século.

Não tem como ser consequente em um país que se apresenta como uma das maiores economias mundiais, que optou por uma generosa legislação, no que se diz à prioridade e ao financiamento da educação básica, que autoridades são unânimes em proclamar sua prioridade e, ainda presente um espetáculo educacional vergonhoso no contexto de uma estrutura social das mais injustas do planeta (GADOTTI; ROMÃO, 2001).

Carecemos de verdade, de memória, pois, na maioria das vezes, experiências de sucesso se perdem, por falta de uma socialização mais ampliada. Esse problema nosso não está ligado à falta de competência pedagógica nem a falta de recursos, pois suas raízes estão na falta de vontade política, cuja construção depende de intervenções aguerridas da categoria.

Em uma democracia, quando a legislação não é cumprida, tem que acionar o Ministério Público, por um lado; por outro, tem que trabalhar na organização da Sociedade Civil, para que os instrumentos e mecanismos de responsabilização e punição sejam acionados.

Gadotti e Romão (2001) acreditam que, como primeiro compromisso político do Professor é com a organização e a mobilização do conjunto de categorias, que os objetivos não podem se limitar as reivindicações corporativas. Portanto, devem estar articuladas a projetos de expansão qualitativa e quantitativa da Educação Básica.

Por mais que os movimentos docentes sejam aguerridos, justos quando se manifestam, não podem perder a dimensão educativa, sendo necessária a identificação com clareza dos adversários e aliados. Principalmente na Escola Pública, onde os alunos tem sido a maioria das vítimas das reivindicações.

Já Gadotti e Romão (2001) nos falam que, ter reflexão sobre as funções do educador, rever as estratégias de ação, propor políticas, trocar experiências e, até mesmo assumir a Pedagogia da Indignação, só tem eficácia no coletivo, pois, atitudes isoladas, além de enfraquecer a ação, gera também arrogância ou lamentação, e que ninguém levará a sério.

Na perspectiva freireana politizar um ato pedagógico, primeiramente, significa nos planos de curso, levar em consideração, como elemento de entrada, o aluno, ou seja, as necessidades específicas e os códigos culturais da clientela a que se dirige o ato pedagógico. Em segundo momento, a contextualização desses códigos num conjunto mais amplo de relações socioculturais.

No ensino da escrita, digo a um aluno que a expressão em que usou está errada mesmo que de fato a sua gramática esteja errada, corro certo risco de passar a idéia de que todos em sua comunidade estão errados, pois expressam do mesmo modo. E se por outro lado, aproveito a oportunidade para uma demonstração da expressão erudita correspondente, iniciar uma discussão com em grupo sobre significado político dos ditames sociais e suas implicações nas relações de poder, estando politizando o ato pedagógico (GADOTTI e ROMÃO, 2001)

Não se trata apenas em manter os alunos no nível de cultura em que se encontram: o que significa acentuar, especialmente nas camadas dominadas, onde a discriminação já é imposta pelas determinações sociais.

O ato pedagógico politizado tem relação com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, sendo uma recaptura da instrumentabilidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, repetência, desinteresse, apatia do alunado, normalmente de jovens e adultos que trazem para as

relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana de sobrevivência, sem falar da incorporação da ideia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos, servem apenas como resposta para as avaliações propostas.

Gadotti e Romão (2001) diz que, uma grande revolução na educação brasileira podemos fazer, independente de alterações nos sistemas e nas legislações, se no dia-a-dia do trabalho, conseguirmos conciliar o compromisso, construído a partir dos princípios de equidade e de liberdade, juntamente com as camadas oprimidas da população e com estratégias arquitetadas a partir de uma leitura da realidade.

Para não ficar apenas em volta dos conteúdos escolares e códigos de cultura, locais e sociais, precisa-se estender a reflexão sobre todas as possíveis relações do professor com o aluno.

De acordo com Gadotti e Romão (2001), nunca podemos nos esquecer que problemas de disciplina, na maioria dos casos é resultados de procedimentos pedagógicos equivocados ou concepções autoritárias de relacionamento; a “cultura da repetência” é algo que precisa ser superado, em outras palavras, a cultura do fracasso escolar, que é vista como indicador da qualidade da escola e do professor exigente, e tentar restaurar a cultura do sucesso do aluno, como reflexo do trabalho competente de um profissional e uma instituição voltados para uma efetiva e profunda transformação social.

Sem a Escola Cidadã, não se forma cidadãos, ou seja, sem o respeito às diferenças, sem hierarquizações dos atores escolares.

Tendo como partida o princípio de que todo indivíduo é capaz de aprender e ensinar, a relação professor-aluno se torna um processo de ensino-aprendizagem de mão dupla: os caminhos do ensino abrem as cortinas dos horizontes para a aprendizagem e a mesma revela instrumentos e mecanismos para o aperfeiçoamento do primeiro.

Gadotti e Romão (2001) apontam que a permissividade ou o controle são substituídos pela negociação, pela persuasão mútua, legitimadas pelas descobertas compartilhadas e pela racionalidade dos avanços, sistemática e metodicamente, perseguidos. Ninguém se opõe a ninguém; as divergências não constituem exercício de esgrima intelectual ou, uma disputa em si, mas sim um espaço respeitoso das diferenças, ritmos e histórias de vida própria, oportunidades de desfazer rompimentos com fronteiras estabelecidas.

Professor e aluno, o tempo todo trabalhará: o primeiro como provocador, sistematizador, avaliador e incentivador; o segundo como descobridor, provocado, co-avaliador/avaliado, co-sistematizador. A avaliação não buscará classificar as diferenças hierarquizadas, e sim o diagnóstico de desempenhos e situações carentes de reforço, de novas provocações indutoras de correção e da retomada de rumos e de estratégias.

Segundo Freire (1968), como boas hipóteses de concepção do analfabetismo considerado ingênua, as vezes é encarado como uma “erva daninha” – para então expressar “erradicação do analfabetismo”, sendo vista também como uma “enfermidade” considerada contagiosa que é passada de ser para ser e, que precisa de uma cura. Encontrando alguns resultados que observam com maus olhos os níveis civis de certas sociedades.

O analfabetismo também é visto numa visão astuta ou ingênua, refere-se aos analfabetos como seres de “pouca inteligência”, “incapazes” e até mesmo “preguiçosos”. Tendo limitação no ponto de compreensão do problema e, por ser complexo não esconde e nem capta, dando respostas de características mecanicistas. (FREIRE, 1968).

Assim, a alfabetização é reduzida como um ato de “depósito” de letras, sílabas e palavras, no aluno alfabetizando. E, sendo assim os alunos começam a afirmar-se apenas com esse depósito, achando que somente isso seria necessário, começam então a ter uma visão, que empregam nas palavras sentidos mágicos.

Como um amuleto a palavra escrita e lida é algo que o homem atribui mesmo não a dizendo, apenas repetindo-as. Palavras essas, quase sempre sem relação com objetos referidos e o mundo.

Para essa distorcida concepção da palavra, a alfabetização transformou-se num ato em que o alfabetizador “enche” o indivíduo de palavras suas. Assim a significação mágica que foi emprestada a palavra, se alongou em outra ingenuidade: conhecida como messianismo. A pessoa analfabeta é vista como um “homem perdido” que precisa então ser salvo e, para isso tem que se “encher” dessas palavras, meros sons, que são colocados pelo alfabetizador.

As cartilhas utilizadas para ensinar a ler e a escrever acabam então definidas como um “pecado original”, sendo instrumento na qual as palavras do educador são depositadas, como também seus textos. E, por impor limites, criatividade, expressão, se torna domesticadora.

Por ser elaborada de acordo com sua concepção messiânica “palavra depósito” e, mecanicista “palavra som” seu objetivo é fazer uma “transfusão” na qual o educador é o “salvador” do tal “aluno enfermo” (FREIRE, 1968).

Ainda quanto aos textos e as palavras da cartilha, acabam sendo clichês, por não serem criadas pelos que deveriam fazê-lo e, em geral o conteúdo encontrado não coincidem com a realidade dos alunos e, quando acontece, esgota-se a relação, pois se é expressa de modo paternalista, resultados de serem tratados de uma forma que se quer pode ser chamada de infantil.

O modo de tratar os alunos adultos é uma deformada maneira de vê-los, achando que são totalmente diferentes dos outros. Não havendo reconhecimento das experiências existentes, como o acúmulo dos conhecimentos que deu essas experiências e continua dando.

Como diz Freire (1968, p. 17) “que significação pode ter pra alguém um texto que, além de colocar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda: Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, responde o autor da pergunta, Ada deu o dedo a ave” Qual significação esses textos pode ter, para homens e mulheres que trabalham no campo ou na cidade, ou pior, que não trabalham e terem de ser memorizados: “Asa é da ave”; “Eva viu a Uva”; “João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face. João agora vai conseguir um emprego”.

O que um trabalhador rural ou urbano, pode tirar de positivo, para maior compreensão, criticando a situação de opressão em que se encontra, através da alfabetização em que digam que a “A asa é da ave” ou “Eva viu a uva”?

Freire (1968) também acredita que, na medida, em que a alfabetização não tem forças para concretizar a ilusão de que o “analfabeto que aprende a ler consegue um emprego”. Mas cedo ou tarde, acaba funcionando contra os objetivos do próprio sistema.

E na situação em que os analfabetos que foram “treinados” na leitura de textos sem vínculo com significados, procuram o emprego e não o acham e vão percebendo a irresponsabilidade daquela afirmação.

Na concepção crítica, os analfabetos não é uma doença que precisa ser curada, mas sim uma expressão concreta de uma realidade injusta. Não sendo um problema estreitamente pedagógico ou metodológico, mas sim político, como a alfabetização que precisa ser superada.

Essa é a razão pela qual a alfabetização não será mais um mero gesto mecânico, assim, desenvolvendo nos educandos uma consciência de seus direitos e sua inserção crítica na realidade.

No entanto, Freire (1968), nos diz que negar lhes a palavra é o mesmo que negar o direito de se pronunciar diante o mundo, por isso, não é repetindo umas palavras quaisquer e, sim as dizendo. No caso esse aprendizado da escrita e leitura, não é feito como algo quase paralelo ou paralelo à realidade dos alunos. E, esse aprendizado requer a compreensão do significado da palavra, a que nos referimos antes.

Mais do que escrever e ler, os alunos tem que ter a percepção de outro aprendizado, o de ler a sua realidade e, o de escrever sua vida, não sendo possível se não pegarem a história e a fazerem, tendo então a chance de fazer e refazer.

Daí que se deve opor a prática, não a teoria, mas sim as bobagens e os falsos pensar. Não sendo possível dar identificação ao verbalismo e a teoria e, menos ainda identificar a prática como ativismo, falta refletir criticamente sobre a ação e, a prática falta a ação (FREIRE, 1968).

E, assim ao falar da fala da alfabetização de adultos não deixamos passar os aspectos de suas práticas. A base teórica da prática tem embasamento na explicação da mesma, não como algo já acabado, mas como um movimento em que teoria e prática, se fazem e refazem.

Sendo assim, muita coisa que é válida na prática que foi realizada, mas também na teórica interpretação, podendo então ser superada. Uma das condições fundamentais é que se esteja de dois lados, um lado aberto a críticas e, outro sendo capaz de manter a curiosidade, disposto a retificar nas funções dos meus próprios achados em prática e nos demais.

A compreensão da teoria e da prática, no domínio educacional, exige compreensão também da teoria e prática social que se dá em uma sociedade. Então a teoria que deve informar a prática das classes dominantes, que a educação é dimensionada, não podendo ser a mesma que dá suporte as reivindicações das classes dominantes a sua prática (FREIRE, 1968).

Sendo também, impossível neutralizar a prática educacional e da teoria que ela corresponde. Uma coisa é teoria e prática numa educação libertadora orientada e outra é a mesma educação, só que de forma de “domesticação”.

As classes dominantes não tem o que temer, pois a teoria e a prática, na capacitação, chamada mão-de-obra qualificada, seja um teoria que se diga “teoria neutra” ou, uma “técnica-neutra” também.

Freire (1968) nos diz que, a alfabetização de adultos não fica fora desta alternativa. Como uma primeira exigência prática que a crítica da alfabetização impõe, são as palavras geradoras, por essas que os alunos iniciam sua alfabetização sendo, então os sujeitos do processo, buscando no seu universo vocabular mínimo, envolvendo uma significativa temática. E, a partir desse universo, o educador organiza o programa dos alunos para voltar a eles, não como dissertação, mas sim problematização. Na prática criticada, o professor alfabetizador escolhe as palavras geradoras que fabrica a cartilha e, não sendo reconhecida ao nível do país todo.

Na visão crítica, é advertida relações ao nível da linguagem, sendo pragmático, de fundamental importância para eleger as palavras geradoras, que então por sua vez não põem ser eleitas restritamente a um critério totalmente fonético. A palavra poderá ter uma força em uma determinada área e não ter em outras, às vezes em uma mesma circunstância.

Freire (1968) também nos pontua que, podemos observar também que na concepção e prática mecanicista, a cartilha é composta por palavras que foram decompostas pelo autor na etapa de análise já na síntese, palavras com as sílabas encontradas param com as palavras criadas em seguida, redigir textos como os já citados, mas com palavras do povo, as palavras geradoras, e colocá-las em situação problema, em forma de desafios que exijam respostas dos alunos. Fazer problematização com as palavras do povo significa problematizar a referida temática, envolvendo então a análise da realidade, que vai com o conhecimento superado dos fatos pela razão dos mesmos.

Pouco a pouco, os alunos vão tendo maior percepção que não é porque seres humanos falam, que dizem sua palavra. Ter reconhecimento que o analfabeto não é um freio original e, sim resultado de um freio anterior que passou a ser freio. Ninguém é analfabeto por escolha, mas sim pelas condições em que vivem.

Em outras palavras, o analfabeto é a pessoa que teve seus direitos negados ou, que não necessita da leitura e escrita. Não tendo escolhas. O individuo vive numa cultura totalmente comunicativa, que a memória é auditiva mesmo não sendo de maneira preponderante. Neste caso a escrita não tem significação (FREIRE, 1968).

Para introduzir a escrita e a alfabetização num ambiente como esse, é preciso uma transformação capaz de mudar a situação encontrada. A explicação de muitos analfabetos regressos é o resultado de campanhas messiânicas ou ingênuas concebidas para essas regiões, cuja memória e oralidade são preponderantes. Relatos de camponeses chilenos, que vivem em áreas que tiveram a reforma agrária, disseram que antes da tal reforma, não precisavam das letras, porque, primeiramente não pensavam, e o pensamento que prevalecia era o do patrão e, porque não tinham o que fazer com as letras. E agora tudo mudou. Em segundo caso os indivíduos analfabetos que mesmo estando em uma cultura letrada, não tiveram a oportunidade.

Dessa forma, somente na problematização dos alfabetizandos é possível entendê-los, e na prática raciocinaria dos mesmos que não desenvolveram e nem podem desenvolver uma prática lúcida da sua realidade, que foi defendida, eles percebem aos poucos como uma totalidade.

Conforme os alunos começam a organizar sua forma de pensar, de maneira mais justa, problematizando seu mundo de maneira crítica sobre sua prática, começarão a atuar cada vez mais no mundo. Envolvendo os alunos em relações com o mundo e com os outros, a alfabetização se torna um quefazer global (FREIRE, 1968).

Por meio da percepção do significado de criador e recriador do seu trabalho de transformação, descobrem um novo sentido em sua ação e que ao ser concretizado, percebem que este produto de seu esforço é um objeto cultural. Alcançam o fundamental, de descoberta em descoberta: Seus direitos de ‘dizer sua palavra’ está em direta relação com a não apropriação deles para com os produtos em seu trabalho; o fato de terem um trabalho, vos dão um certo conhecimento, não importando se são analfabetos; que não há, entre os seres humanos, absolutização do saber nem da ignorância. Ninguém ignora tudo, ninguém sabe de tudo.

Afirmações comuns no Brasil revelam a superação que fazem do conhecimento, de nível sensível, de sua presença no mundo, pela crítica que implica o reconhecimento de não estarem apenas no mundo, mas sim junto a ele. Se disser culto por ser trabalhador e seu trabalho transformar o mundo, mesmo que haja muito ainda o que fazer, o momento do reconhecimento deste fato e a real transformação da sociedade, não se compara a monótona repetição dos BA-BE-BI-BO-BU (FREIRE, 1968).

Representada na codificação e desafiada pela própria situação existente, é capaz de perceber como não fizeram, personificando a consciência, a maneira de existir, descrever,

analisar, como última análise, significando um engajamento político pra sua transformação. Afirmação similar de um homem, durante uma discussão sobre fotografias de uma rua das redondezas de seu bairro. Olhou silenciosamente a foto, pouca higiene, aspectos de uma área discriminada. Após sua observação, falou que sempre viveu ali, sempre andou diariamente naquelas ruas e, não podia dizer eu jamais tivesse visto. E, que agora percebia que não havia tido percepção.

Diante do exposto Freire afirma que “Condicionados pela ideologia dominante, não apenas obliteram sua capacidade de percepção do real, mas também, às vezes, se ‘entregam’ docilmente, aos mitos daquela ideologia”. (FREIRE, 1968, p. 26)

A alfabetização de adultos tem aí um dos pontos cruciais a enfrentar. Outro camponês disse que descobriu agora as relações homem-mundo e, que não há homem sem mundo. Um terceiro camponês disse também que havia situações em que seu patrão os chamava de ingênuos e, que até então não entendiam, mas depois que se tornaram críticos, começaram a perceber que eram chamados de bobos. Finalizou dizendo, que ser crítico é ver a realidade como é, e pensar de forma certa.

Por fim, há algo que gostaria que fosse considerado, que todas essas relações orais que são dadas durante os Círculos de Cultura, fossem entregues para os alunos, para que eles as discutissem. Em relação a prática de repetição, isso não tem nada que ver (FREIRE, 1968).

A alfabetização, somente tendo fundamento na prática social dos alunos, terá associação entre a aprendizagem, a leitura e a escrita, sendo um ato criador, exercitando a compreensão crítica naquela prática, sem ter ilusão de ser libertadora, mas oferecendo uma contribuição à esse processo. Então não pode ser um quefazer das classes dominantes.

Considerações finais

Após o estudo realizado, podemos concluir que há um grande número de leis que estão em vigor para assegurar um ensino de qualidade a jovens e adultos, mas podemos perceber uma carência nas redes estaduais e municipais para essa educação. E, por muitos essas carências interferem, no retorno destes alunos ao estudo, contudo, não aparece em suas estratégias educativas o diálogo com a comunidade para tentar solucionar a questão da desigualdade e da

evasão escolar. Pois, estamos vivendo em uma ‘era’ onde a mão de obra funcional não esta sendo mais valida, e esta havendo um grande número de desemprego por consequência destes trabalhadores não terem estudos e desconhecerem ainda a leitura e a escrita.

Paulo Freire fez um trabalho em Santiago no Chile e, em algumas aldeias aqui no Brasil, onde conversou com alguns camponeses que aprenderam a ler e escrever, o entusiasmo e a criticidade com que falavam, o fez perceber que seu trabalho valeu a pena. Assim, com provas concretas que pode dar certo, que pode funcionar, frisamos a importância do apoio e assistência em que o Estado, a União e os Municípios podem dar para essa educação. Que há muito tempo tem discussões em sua volta, mas que poucos fazem a diferença, usufruindo dos direitos que podem ser cobrados e fazendo a diferença.

Por meio da revisão da literatura, verificou-se que as mudanças ocorridas interferiam diretamente nas propostas que visavam solucionar o problema do analfabetismo adulto. No entanto, apenas com o surgimento da proposta de Paulo Freire é que se configurou uma visão mais crítica e emancipatória da Educação de Jovens e Adultos.

Constatou-se, por meio dos dados obtidos que a metodologia Freiriana defende os princípios de uma escola democrática, autônoma e cidadã, fornecendo aos alunos o direito de se expressarem e serem reconhecidos como seres pensantes e capazes.

Dessa forma, conclui-se que essa tendência pedagógica surge oferecendo possibilidades de professores se tornarem mais reflexivos com uma formação de intelectuais críticos a fim de repensarem sua forma de ensinar, desenvolvendo um discurso que una a criticidade e a possibilidade transformadora e emancipatória, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças no quadro atual do analfabetismo brasileiro.

Referências

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 119-145, 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº1*, de 5 de julho de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 20 set. 2015

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, 2001.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 9. ed. Paz e Terra, 1968. 176 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GADOTTI, M, ROMÃO, J. E. (Orgs). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

TASSINARI, A.M e PUPIN, M. C. N. G. *Educação de Jovens e Adultos*. Batatais: Editora Claretiano, 2010.

SOARES, L. J. G. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio De Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 23 set. 2015.