

ANDREA NEGRÃO GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: O ATUAL CENÁRIO**

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG
2009**

ANDREA NEGRÃO GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: O ATUAL CENÁRIO**

**Monografia apresentada à UNIESP - União
de Escolas Superiores Paraíso para
obtenção do título de pós-graduação em
Gestão Escolar.**

Orientador: Prof. Adilson Vieira de Pádua

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2009

RESUMO

Há décadas, buscam-se enfatizar na prática não somente na teoria através de Leis, Decretos e Constituições, a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, esta pesquisa busca investigar a “Educação de Jovens e Adultos” desde a época da educação dos jesuítas que foi de extrema importância como o início da educação no Brasil, até a atualidade, algumas das qualidades essenciais do educador, como este deve trabalhar com a diversidade cultural, a presença cada vez mais dominante de adolescente e jovens nesse programa, o nível educacional do nosso país, as exigências educativas que a sociedade contemporânea impõe. Este trabalho busca desafios futuros para uma pedagogia fundamentada em Paulo Freire, que possibilita um conhecimento teórico da prática pedagógica de jovens e adultos na formação do professor.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; ontem e hoje; Paulo Freire; desafios.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO I - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS.....	7
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE.....	29
2.1 Concepções, conceitos e conhecimentos em Educação para Jovens e adultos segundo Paulo Freire.....	29
2.2 Democratização de Educação e superação no Analfabetismo.....	34
2.2.1 Desafios Atuais e Futuros.....	34
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	38
3.1 Preliminares.....	38
3.2 Novas perspectivas para a formação do professor.....	40
3.3 A formação do professor para jovens e adultos.....	42
CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE NO BRASIL.....	52
4.1 A Dimensão Política	55
4.2 A Dimensão Cultural.....	56
4.3 Os jovens e adultos e a escola	57
4.4 O Educador de Hoje	60
CONCLUSÃO.....	62
BIBLIOGRAFIA.....	64

INTRODUÇÃO

Nos primórdios da colonização do Brasil, a falta de mão de obra para os trabalhos urbanos ou nas lavouras obrigou os colonos a escravizarem os índios.

Nessa situação, a primeira tarefa dos jesuítas consistia na proteção dos índios, organizando a vida dos grupos em aldeamentos, onde promoviam a conversão dos gentios, alfabetização das crianças, o treinamento dos adultos para o trabalho e, até mesmo, a organização de grupos militares para a defesa dos aldeamentos.

Além dos índios, as escolas dos aldeamentos abrigavam, também, mestiços como os mamelucos e os filhos dos colonos. Foram essas as primeiras “escolas” do Brasil, bem como o início da identidade de nosso povo.

No Brasil, historicamente, a área se volta para todos aqueles que não aprenderam a ler e a escrever na idade dada como “certa”. Mas, se volta com base em críticas e não com bases para que os jovens e adultos analfabetos se tornem cidadãos aptos a ler uma simples placa na rua.

Só a partir da Constituição de 1934 a Educação de Jovens e Adultos foi vista como direito dos analfabetos, mas ainda assim não nas políticas públicas à altura da responsabilidade social que a educação para todos constitui.

Atualmente, com inúmeras Leis e a Constituição vigente de data de 1988 instituindo a Educação de Jovens e Adultos, ainda o Brasil convive com idéias de que o analfabetismo destes é um “mal a ser erradicado”, superado, que a sociedade precisa lutar contra a desigualdade em que vive socialmente e economicamente.

Diante do exposto, seleciona-se o tema: “Educação para Jovens e Adultos” e ainda, há a necessidade de se afunilar mais esse tema em *A Formação do Professor para a*

Educação de Jovens e Adultos no Brasil, evidenciando como era e como é atualmente, e com desafios futuros para uma possível superação do analfabetismo deste público em comento.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo geral, mostrar a formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na atualidade e perspectivas futuras, destacando os seguintes objetivos específicos:

- Esboçar o histórico da Educação de Jovens e Adultos;
- Verificar a Educação de Jovens e Adultos segundo a um preceito democrático;
- Revelar os desafios atuais e futuros da prática do professor para a Educação de Jovens e Adultos.

O tema justifica-se por tratar-se de um assunto de grande valia para a sociedade, principalmente para os educadores e mesmo leitores leigos que queiram aprimorar seus conhecimentos no processo Educacional Brasileiro.

Este trabalho apresenta-se em quatro capítulos:

- 1º Capítulo: destaca-se o histórico da Educação de Jovens e Adultos, desde a época dos jesuítas até na década de 90;

- 2º Capítulo: retrata-se a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, com concepções, conceitos e conhecimentos de Paulo Freire e desafios atuais e futuros.

- 3º Capítulo: visualiza-se e fundamenta-se a formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil hoje e perspectivas futuras para mudanças, ou mesmo acabar com o analfabetismo destes cidadãos.

- 4º Capítulo: destaca-se a presença cada vez mais dominante de adolescente e jovens nesse programa, o nível educacional do nosso país, e as exigências educativas que a sociedade impõe.

O recurso metodológico utilizado para a pesquisa foi um levantamento bibliográfico, onde consultamos livros, revistas e artigos que tratam do assunto.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança. (Paulo Freire, 1993, p. 9).

A educação de jovens e adultos, tanto no passado como na atualidade, sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionados à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos.

Segundo Haddad (2000, p. 109):

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. No período dos jesuítas, estes optaram por um humanismo de cultura e de formação, opondo-se nitidamente ao humanismo de erudição.

Com tais mecanismos os padres jesuítas, que eram os professores, aplicavam as técnicas mnemônicas. Não eram meros métodos para uma simples mecanização, mas sim formas de representação teatral para memorizar.

A educação era voltada aos burgueses e pelos burgueses. Pois os mesmos surgiram no Brasil, como uma entidade especializada em manipular o comércio, indústria,

serviços e, conseqüentemente, a educação. Havia uma série de interesses nos modelos educacionais da época por parte dos burgueses.

O objeto principal dos jesuítas no Brasil era a catequese de adultos, e através da educação, a catequese das crianças dos jovens. No primeiro século de colonização apenas três colégios foram criados no Brasil: o colégio da Bahia, que dispunha de uma notável biblioteca, e mesmo tendo sido desfalcada pelos holandeses, no final do século XVII, contava com cerca de 3000 livros; o colégio do Rio de Janeiro e o de Pernambuco. Os colégios, além das dependências internas de uso privativo, possuíam celas, cozinha, copa, refeitório e oficinas. Também havia horta e pomar, farmácia, biblioteca e enfermaria, que atendiam também ao público externo. Os colégios da Companhia transmitiam uma cultura humanística de caráter acentuadamente retórico que, se de um lado atendia aos interesses da Igreja, atendia também às exigências do patriarcado de cana de açúcar. Assim, os mais importantes intelectuais da Colônia estudaram nestes colégios, como Bento Teixeira, Frei Vicente do Salvador e Gregório de Matos.

A organização do ensino jesuítico afirmava-se ao *Ratio Studiorum*¹. O currículo dividia-se em duas seções distintas, inferiores e superiores, denominadas classes, de onde derivou a instituição “clássico” a tudo o que dissesse respeito à cultura de autores greco- latinos. As classes inferiores, com duração de 6 anos, eram formadas por Retórica, Humanidades, Gramática.

Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos. (HADDAD, 2000, p. 109)

¹ Ao mesmo tempo em que era um estatuto e o nome de seu sistema de ensino, estabelecia o currículo, a orientação e a administração.

Atualmente, a educação jesuítica ainda tem espaço na educação tradicional, um lado de muito peso que atua na formação autoritária e na estreiteza de visão de considerável parte de nossos

professores, contribuindo para dificultar avanços e reformulações, que comprometem a avaliação. Estamos ligados ainda hoje às influências desse tempo. Nossos ancestrais, que freqüentaram tais escolas, responsáveis por nossa cultura familiar, delas trouxeram suas marcas nada libertadoras e reproduziram nos seus descendentes a sua formação.

Pode-se dizer que a educação jesuítica foi de extrema importância como início da educação no Brasil, mas infelizmente cumpria a função de responder às relações de dominação e à ideologia dominante.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, sob enorme influência européia, instituiu uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos²”, portanto também para os adultos. Entretanto, no Império, poucas pessoas eram consideradas cidadãs. Desta forma, pequena parcela da sociedade foi contemplada com o direito à escolaridade.

De acordo com HADDAD (2000, p. 109):

O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história.

Em 1834, foi assinado o Ato Adicional, através do qual as províncias ficavam responsáveis pela educação básica para a maioria desfavorecida e, ao governo imperial, cabia a responsabilidade pela educação da elite. Mais uma vez, os desfavorecidos permaneciam desassistidos: o acesso a leitura e escrita era absolutamente supérfluo para escravos, indígenas

² No Império para votar ou ser eleito tinha que ter renda mínima de 100 mil-réis anuais. O voto não era extensivo os analfabetos, escravos e mulheres.

e caboclos para os quais bastava aprender a doutrina oralmente e na violência física ou simbólica.

Poucas províncias se preocuparam com iniciativas relacionadas à educação de jovens e adultos, o que ficou evidenciado no fim do Império: 82% da população com idade superior a cinco anos eram analfabetas.

Em 1890, o sistema educacional de ensino atendia apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões.

Antes da República, as primeiras letras nas áreas rurais foram, durante muitos anos, opção dos proprietários que autorizavam ou não o ensino das primeiras letras aos seus empregados livres, geralmente confiando esta função aos seus filhos e filhas, sendo ensinado somente o básico a alfabetização, enquanto os filhos dos proprietários recebiam o ensino esmerado do professor particular. Quanto ao escravo, este era destinado ao trabalho, excluído do processo educacional.

A área urbana, por sua vez, possuía poucas pessoas alfabetizadas. Os poucos que sabiam ler e escrever restringiam-se às categorias de vigários ou escrivãos. Como colônia de exploração, os objetivos portugueses diante da Colônia Brasileira eram da existência de mão-de-obra barata, escrava ou livre, com pouco ou nenhum conhecimento formal, de forma a não correr riscos de insubordinação ou revoltas.

Com a independência, a recente Monarquia Brasileira teve como desafio a criação de uma nação culta, alfabetizada. Promoveu-se uma série de medidas visando ampliar a educação formal no Brasil, inclusive a obrigatoriedade de ensino a todos os cidadãos. No entanto, este processo não era democrático, sendo excluídos da categoria de cidadãos os negros e os índios, a maior parte da população.

Com a República, instituiu-se a República do Café-com-Leite, monopolizando-se no Governo Central os Estados de São Paulo e Minas, além do fortalecimento do poder

local, com os proprietários de terras, com a Constituição de 1891, que gerou a descentralização política.

A visão educacional da República teve como base o Positivismo, no qual o cultivo às ciências modernas iria nos levar ao Progresso. Este princípio, acrescido da postura de “apagar” a memória da Monarquia e fortalecer a imagem da República, em conflito com o poder agrário local, marcaram a história da educação na primeira República. No entanto, neste processo não estava incluso a formação profissional e educacional da grande massa alforriada, tão desejado por homens como Joaquim Nabuco. Estas propostas educacionais republicanas definiram muitas das características da estrutura do país, causando profundas marcas em sua organização social.

Portanto, há um século, a educação popular encontrava-se difundida em nível mundial e seguia os moldes da escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores. Os republicanos não só viam na educação a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação. A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo.

Dessa forma, fica um questionamento no ar. O surgimento da escola primária contribuiu para que hoje tenha mudanças na educação?

Certamente que sim, pois em poucas décadas, o modelo foi adotado na organização do ensino primário em todos os estados do país.

E como nos aponta Antunha *apud* Cunha (1976, p.71):

a importância da criação e do funcionamento dos grupos escolares nas primeiras décadas de sua implantação não pode ser de forma alguma subestimada pelo historiador da educação em São Paulo.

Também nos informa Souza (2000, p.17):

O olhar que se desloca da política e das reformas educacionais, dos dados de expansão, dos atores políticos e do pensamento educacional busca fazer recair o foco de luz sobre a instituição escolar, demonstrando como essa modalidade de escola primária consolidou-se no ensino público; quais as mudanças que introduziu e as práticas, os rituais e as tradições que gerou. Explícita, dessa forma, a cultura escolar que nela floresceu e ainda permanece; e, também, as representações construídas pelos profissionais da educação.

Portanto, os grupos escolares cumpriram finalidades determinadas pela sociedade. Não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas materializam-se atualmente no cotidiano da escola. E é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas traz comportamentos, experiências, configura formas de agir, pensar e sentir e possibilita a identidade e a diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais. Assim, os grupos escolares originaram influências, idéias, projetos, hoje realizados no âmbito escolar. Foram importantes pela inovação da época no sentido de ser um instrumento base no projeto de acessão da civilização da nação brasileira para articulá-la com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político, ou seja, a substituição de uma escola arcaica e precária do Império para uma moderna conduzida de idéias, métodos, inovações. Além do que os grupos escolares reafirmaram o princípio da igualdade da educação entre os sexos ao estabelecer igual número de classes para meninas e meninos.

Segundo Bueno *apud* Souza (2000, p. 30):

Uma nova fase de luz e progresso abriu-se para o ensino com essa instituição, cujos brilhantes resultados se têm acentuado de modo notável. A reunião de escolas num só edifício apropriado, com os alunos convenientemente divididos em classes, cada uma dessas sob a regência de um professor, em aposentos abertos à luz, dispondo de todos os meios materiais precisos ao ensino, sob uma direção inteligente, atenciosa e competente, é o ideal da escola pública.

E continuam importantes pela inspiração da civilidade que trazem no dia-a-dia do ensino de hoje. Mas nada é perfeito, com todas as vantagens da implantação dos grupos escolares havia também as preocupações, os embates. Assim Bueno *apud* Souza (2000, p. 30), relata que:

A implantação dos grupos escolares residiam, sobretudo, na falta de recursos financeiros necessários para atender à demanda sempre crescente por educação, remuneração dos professores, construção de prédios escolares e para equipar as escolas. Também havia problemas de ordem pedagógica relacionados, principalmente, com as dificuldades de execução do programa e a aplicação do método intuitivo, a questão da seletividade e a baixa produtividade das escolas em termos de aprendizagem, em especial a alfabetização no 1º.

Entretanto, apesar de problemas e concessões, os grupos escolares trouxeram em seu contexto político e social a missão de formar o cidadão republicano. Eram constituídos de teorias pedagógicas, representações e práticas simbólicas, que contribuíram para a produção de uma nova ordem escolar e de uma identidade própria configurando novas formas de pensar, sentir e agir, possibilitando a identidade/diferença do grupo escolar no conjunto das instituições sociais.

Foi nesta época que a nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada.

Apesar da falta de compromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República foi marcado por uma inúmera quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico.

Haddad (2000, os. 109/110) retrata que:

Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

Assim, até nesta fase, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso se viria a acontecer por volta da década de 1940. Ocorria uma preocupação geral com a educação das camadas populares, quase sempre interpretada como instrução elementar das crianças.

Entretanto, a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em favor da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os revolucionários para a melhoria na Educação passaram a reforçar que o Estado se responsabilizasse de modo definitivo pela oferta desses serviços.

Ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (HADDAD *apud* BEISIEGEL, 1974, p. 63).

A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil.

Desta forma, a educação básica de adultos começou a reforçar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente inicia a consolidação de um sistema público de educação elementar no país.

A Constituição de 1934 instituiu o Plano Nacional de Educação e, a partir deste, as respectivas competências da União, estados e municípios. O Plano contemplava em suas normas o ensino primário integral e presencial, bem como o estendia aos adultos.

A nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD, 2000, p.110)

Com todos os processos educacionais, anos e anos, somente em 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a acontecer foram sendo instaladas já no período anterior.

Em 1938, com a criação do INEP — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — e através de seus estudos e pesquisas, originou-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. E através de seus recursos, o fundo realizou um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluía o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Naquele momento, a UNESCO denunciou as imensas desigualdades existentes entre os países e alertou para o papel que a educação deveria desempenhar, em especial a Educação de Jovens e Adultos.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A 2ª Guerra Mundial recém terminara e a Organização das Nacos

Unidas, a ONU, alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Desta forma, tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Havia urgência a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

“Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa”. (ROCHA, 2002, p. 7). O fundo foi regulamentado estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Em 1947, foi instituído o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o qual se estendeu até meados de 1950, com as seguintes observações:

Segundo Haddad (2000, p. 111), esta instituição :

Tinha por finalidade a orientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

Após a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de Educação Moral.

Desta forma, a escola, não conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, buscou fazer um “paralelo” fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura. (ROCHA, 2002, p. 7)

Em suma,

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos. (HADDAD, 2000, p. 111).

Na década de 50, a educação de adultos passou a ser vista principalmente, como educação de base.

Em 1958, o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, contou com a participação marcante de Paulo Freire. O Congresso abriu as portas pra um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo governo vigente em 1964, depois de um ano de funcionamento.

Alguns movimentos ocorreram na área de Educação de Jovens e Adultos entre 1959 e 1964: o *Movimento de Educação de Base* (organizado pela CNBB), o *Movimento de Cultura Popular*, de Recife, e a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*.

Apesar de todas as iniciativas, mesmo ocorrendo a idéia de que a Educação de Adolescentes e Adultos era uma das condições para que o Brasil se tornasse uma Nação desenvolvida, o fracasso continuava evidenciado com o índice de 46,7% de pessoas analfabetas no ano de 1960.

Os primeiros anos da década de 1960, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, constituíram um movimento extremamente especial no campo da educação de jovens e adultos. É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD, 2000, p. 113).

Grande parte destes Movimentos se apoiavam no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do no Estado em suas várias instâncias por confirmação de ideais via prática educacional.

Assim, em 1963, com a Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, A Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques: “como uma continuação da educação formal, permanente e como uma educação de base ou comunitária” (ROCHA, 2002, p. 7). Também em 1963 foi criado o *Plano Nacional de Alfabetização* do Ministério da Educação e Cultura, apoiado por Paulo Freire, e o mais importante, com um tratamento específico nos planos pedagógicos e didáticos para a educação de adultos.

A Constituição de 1967 mantém *a educação como direito de todos (art.168)* e , pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Esta extensão parece incluir a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando, assim, a emergência de uma outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo. Esta mesma Constituição que retira o vínculo constitucional de recursos para a educação, obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170.

E no mesmo ano, o governo assumiu o controle das atividades de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores e lançou o MOBRAL³ — Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro do mesmo ano.

O MOBRAL foi fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa este apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo.

A presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen. A partir das suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se “vender” a idéia do MOBRAL, junto à sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extraordinário. (HADDAD, 2000, p. 114).

O mobral foi implantado com três características básicas:

- A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação;
- A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores;
- A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MORAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. (HADDAD, 2000, p. 115).

³ O Programa de Alfabetização Funcional apresentava seis objetivos: 1. desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem; 2. desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos; 3. desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade; 4. formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho; 5. desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis; 6. levar os alunos: - a conhecerem seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária; - a se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade. (CORRÊA, 1972, p. 332).

Pode-se dizer que as três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário.

Em 1968, a Lei nº 5.400 de 21 de março, relativa ao recrutamento militar e ensino, se refere à alfabetização de recrutas e diz no seu art. 1º: *Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se.*

As comissões de recrutamento dos jovens obrigados ao serviço militar deveriam encaminhar às autoridades educacionais competentes os alistados analfabetos. O funcionário público que alfabetizasse mais de 10 listados teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico.

A Emenda Constitucional de 1969, também conhecida como Emenda da Junta Militar, usa, pela primeira vez, a expressão *direito de todos e dever do Estado* para a educação. O vínculo de recursos na Constituição retorna mas só para os municípios. Beneficiários menores na repartição dos impostos, responsáveis, por lei, pela oferta do ensino fundamental, deviam aplicar 20% de seus impostos em educação.

Chegando em 1970, a atuação do mobral foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, e o PEI — Programa de Educação Integrada, retratando a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização.

O mobral, ao final da década de 1970, passaria por inúmeras modificações nos seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho, como a educação comunitária e a educação de crianças.

A meta de erradicação do analfabetismo pelo mobral fracassou. Havia as críticas quanto aos critérios de avaliação e por dispensar pouco tempo à alfabetização.

É no interior de reformas autoritárias, como foi o caso, por exemplo, das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, e desta “modernização conservadora” que o ensino supletivo terá suas bases legais específicas.

Em 11 de setembro de 1971, foi assinada a Lei 5692, chamada de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, com um capítulo que regularizava o Ensino Supletivo e recomendava aos Estados atender jovens e adultos que não haviam estudado ou não haviam concluído a escolarização na idade apropriada e proporcionar aperfeiçoamento ou atualização aos que tivessem seguido o ensino regular no todo ou em parte.

O Ensino Supletivo foi apresentado como um manancial inesgotável de soluções pra ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo.

Para Soares *apud* Haddad, 2000, p.89), durante o período entre 1964 e 1985, o Estado procurava introduzir a utilização de tecnologias como meio de solucionar problemas da Educação.

Esta ideia de tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico pendurou por todo o período estudado. O Estado se propunha a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, com perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, “elevando” o nível cultural da população, nível este que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do número de pessoas, segundo sua visão.

O ensino supletivo, com a Lei nº 5.692/1971 ganhou capítulo próprio com cinco artigos.

Mas foi no capítulo IV⁴ dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado com seus fundamentos e características.

4 Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

O Conselho Federal de Educação teve produção normativa sobre o assunto. Muitos foram os pareceres e as resoluções, como é o caso do Parecer nº 699/72 do Cons. Valnir Chagas regulamentando esta matéria, inclusive a relativa às idades de prestação de exames e ao controle destes últimos pelos poderes públicos.

Esse Parecer destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência⁵, o suprimimento⁶, a aprendizagem⁷ e a qualificação⁸. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho.

Anexo A: O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.

⁵ Substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos.

⁶ Complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.

⁷ Correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC.

⁸ Foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

Ensino Supletivo visou se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em uma ‘nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial. (HADDAD, 2000, p. 116)

O Ensino Supletivo não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguiu por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização.

O Ensino Supletivo propunha:

- priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade;
 - realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria.
- (HADDAD, 2000, p. 118)

Portanto, o Ensino Supletivo seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava.

Veja a tabela sobre o analfabetismo no Brasil de 1940 a 1977.

**Evolução do Índice
de Analfabetismo no Brasil
(1940-1977)**

Ano	Índice
1940	56,1%
1950	50,7%
1960	39,6%
1970	33,6%
1971	30,7%
1972	26,6%
1973	25,5%
1974	21,9%
1975	18,9%
1976	16,4%
1977	14,2%

Tabela 1 Corrêa (1979, p. 335)

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais.

Esse processo resultou na Constituição Federal do Brasil de 1988, onde incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (CF, art. 205). Retomado pelo art. 2º da LDB, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

“Estas considerações adquirem substância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de postulados

gerais transformados em direito do cidadão e dever do Estado até mesmo no âmbito constitucional, fruto de conquistas e de lutas sociais” (Rocha, 2002, p. 8). Assim o art. 208 é claro:

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 ele não tiverem acesso na idade própria ;⁹

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo acima.

Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. (HADDAD, 2000, p. 120)

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a *Comissão Nacional de Alfabetização*, coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão.

Com o início do governo Fernando Collor de Mello, uma das medidas adotadas em março de 1990 foi a extinção da *Fundação Educar*.

Com o fechamento da Fundação Escolar, o Governo Federal ausenta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para esse tipo de modalidade de ensino. “A extinção

⁹ Esta redação já é da Emenda Constitucional n. 14/96. Mas cumpre sinalizar o modo registrado pela redação original. Dizia-se: *I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*

da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas” (HADDAD, 2000, p. 121).

Em 1994, o governo de Fernando Henrique Cardoso colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A nova LDB 9.394¹⁰, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro.

A secção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora:

Seus dois artigos reafirmaram o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o ensino médio. (HADDAD, 2000, p. 122).

Anexo B _

Da Educação de Jovens e Adultos

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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A LDB determina em seu art. 37 que cursos e exames são meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto na escola de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular tendo como referência a base nacional comum.

Com a Lei em comento, instituiu-se o *Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental* (FUNDEF) e *Valorização do Magistério* em 1º de janeiro de 1998, alocando a distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, deixando descobertos, além da Educação Básica de Jovens e Adultos, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Em 1999, foi emitido um parecer que a adere ao paradigma da educação continuada, considerada um direito à cidadania, funcionando como um motor do desenvolvimento econômico e social.

Através do Parecer 11/2000, houve a criação do texto que regulamenta as diretrizes curriculares para a EJA.

Neste percurso que fizemos até aqui, temos que concordar que há um “histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no Brasil no que se refere aos problemas educacionais” (GADOTTI, 2003, p. 36).

Hoje, o Governo encontra-se fragilizado, tanto na teoria quanto na prática, diante do problema da oferta de educação de qualidade para todos os brasileiros. Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do Plano de Ação para satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e da nova LDB nº 9.394/96, o Governo vem honrando seus compromissos em relação a esta questão tão importante.

Portanto, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases prevêem que o Executivo federal elabore e submeta ao Congresso planos plurianuais de educação.

E, conseqüentemente a década de 1990 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas no momento anterior.

Apesar de todas essas propostas e segundo Freire *apud* Rocha, 2002, p. 10, “a UNESCO nos mostra, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil engrossa cada vez mais essas estatísticas”. Esse fracasso merece ser analisado, também, sob a ótica da concepção pedagógica e dos problemas metodológicos, no caso a formação do professor, não resolvidos pelos programas implantados.

A educação de jovens e adultos deve ser sempre multicultural, para que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, uma educação em que a compreensão obedeça à regra da reciprocidade, contra a exclusão ou qualquer forma de discriminação. Para que isto aconteça, faz-se imprescindível que o educador conheça a realidade onde o educando está inserido, pois somente conhecendo a realidade da sua clientela jovem e adulta é que haverá uma educação de qualidade.

Os alunos jovens e adultos são tão capazes quanto as crianças, mas não podem ser tratados como crianças quer emergem para a vida. Diferentemente da criança, eles têm uma história, que na maioria das vezes é repleta de experiências frustradas, principalmente em relação à escola. O jovem e o adulto têm necessidade de ver a aplicabilidade mediata do que aprendem no dia-a-dia, mas sentem-se inseguros devido à “ignorância” que os impotencializa e, por isso, precisam ser valorizados, reforçados, a fim de que resgatem a auto-estima. A eficácia da educação de jovens e adultos nos remete à exigência de um repensar sobre as metodologias mais adequadas à especificidade desta modalidade. Aqui está o professor, sua formação.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE

O processo de educação de jovens e adultos importantes para a socialização, de acordo com Funk *apud* Rocha, 2002, p.2:

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizados com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende.

2.1 Concepções, conceitos e conhecimentos em Educação para Jovens e adultos segundo Paulo Freire

Antes de adentrarmos ao título do item propriamente dito, iremos fazer um pequeno esboço da vida e obra de Paulo Freire.

Paulo Freire nasceu em Recife em 1921 e faleceu em 1997. É considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente.

Publicou inúmeras obras que foram traduzidas e comentadas em vários países. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Participou ativamente do MCP (Movimento de Cultura Popular) do Recife.

Para Paulo Freire (2000, p.36):

vivemos em uma sociedade dividida em classes, sendo que os privilégios de uns, impedem que a maioria, usufrua dos bens produzidos e, coloca como um desses bens produzidos e necessários para concretizar a vocação humana de ser mais, a educação, da qual é excluída grande parte da população do Terceiro Mundo. Refere-se então a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, onde a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

Quanto a sua filosofia educacional temos:

O sistema educacional e a filosofia da educação de Freire têm suas referências em uma miríade de correntes filosóficas, tais como Fenomenologia, Existencialismo, Personalismo Cristão, Marxismo Humanista e Hegelianismo, cujo detalhado enfoque ultrapassaria os limites desse perfil. Ele participou da importação de doutrinas e idéias européias para o Brasil, assimilando-os às necessidades de uma situação sócio-econômica específica e, dessa forma, expandindo-as e refocalizando-as em um modo de pensar provocativo, mesmo para os pensadores e intelectuais europeus e norte-americanos. Para decepção de muitos intelectuais acadêmicos tradicionais do Primeiro Mundo, sua filosofia e “sistema” tornaram-se tão correntes e universais que os “temas geradores” permaneceram no centro dos debates educacionais da pedagogia crítica nas últimas três décadas. Freire experimentou várias expressões da opressão. Ele as usou para formular sua crítica e análise institucional, dos modos pelos quais as ideologias dominantes e opressivas estão encravadas nas regras, nos procedimentos e nas tradições das instituições e sistemas. Fazendo isso, ele permanecerá o utópico que é, mantendo sua fé na capacidade do povo em dizer sua palavra e, dessa forma, recriar o mundo social, estabelecendo uma sociedade mais justa. (ROCHA, 2002, p.13)

Por Paulo Freire ser o educador que vimos na teoria acima, e na prática nas Escolas quando nos deparamos com idéias voltadas para ele, há décadas que se buscam

métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos, orientadas, baseadas no ilustre educador:

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma. (FREIRE, 1979, p. 72)

Portanto, é visto que desde 1970, ou até mesmo em décadas anteriores, a utilização da cartilha e metodologias inadequadas na educação de jovens e adultos preocupavam, e principalmente traziam força aos educadores da época para que houvesse uma mudança no processo educacional voltada a esta parte da sociedade. Mas, infelizmente, essa problemática atua até hoje:

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizados com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUNCK, 1994, p. 14/15).

Apesar de quase não haver mudanças em relação a Educação de Jovens e Adultos, hoje, como ontem, as posições de Paulo Freire com relação à busca de novas práticas educativas ganham cada dia mais força, e conseqüentemente fazem com que inúmeros

educadores, e porque não dizer jovens e adultos não alfabetizados se unam para refletirem e buscarem uma solução de melhor prática educacional a eles:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, p. 59, 1996)

O mesmo autor cita:

A aquisição do sistema escrito é um processo histórico, tanto a nível onto-genético, como a nível filogenético. O sistema escrito é produzido historicamente pela humanidade e utilizado de acordo com interesses políticos de classe. O sistema escrito não é um valor neutro.

Ele afirma ainda que:

A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-lingüístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica. (FREIRE, p. 60, 1996)

Assim, essa reflexão leva-nos a buscar novas metodologias, adequadas à realidade do educando, não seguindo a padronização da cartilha, não fazer o mesmo todos os dias, sem motivação; a não usar somente o quadro negro, ou seja não ter embasamento para a prática, apenas para a teoria, que produz a redução do aprendizado a símbolos pré-determinados e que não condizem com o contexto:

As cartilhas não consideram a peculiar lógica do desenvolvimento cognitivo do aluno, apoiando-se tão-somente na lógica do sistema de escrita de ensinar. (FUNCK, p. 14, 1994)

O papel do educador é mediar a aprendizagem, priorizando, nesse processo, a bagagem de conhecimentos trazida por seus alunos, ajudando-os a transpor esse conhecimento para o “conhecimento letrado”. A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. (FERREIRO, 2001, p. 43)

O educador de jovens e adultos deve possuir uma qualidade essencial que é a capacidade de solidificar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Certamente dentro desta postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá também que buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, ele deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la.

Com extrema clareza e segurança quanto aos objetivos e conteúdos educativos que formam um projeto pedagógico, o professor deve estar em condições de definir, para cada caso específico, as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem.

O educador de jovens e adultos tem que ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais. É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza. Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham o papel de educadores na família, no trabalho e na comunidade. (VÓVIO, 1998, p. 20).

E finalmente, é bom revelar que também é uma responsabilidade importante dos educadores de jovens e adultos favorecer o acesso dos educandos a materiais educativos como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas, vídeos, etc. E os educadores devem

atentar para o fato de que o processo educativo não se encerra no espaço e no período da aula, ou seja há se promover festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando educandos e a comunidade a freqüentá-lo, aproveitando essa experiência em todas as possibilidades. Assunto este que será melhor desenvolvido no próximo capítulo, ou seja a fundamentação do tema escolhido: *a formação do professor para a educação de jovens e adultos*.

Passaremos a seguir para a democratização da educação e superação do analfabetismo com desafios atuais e futuros. Será que Paulo Freire tem sido seguido? Ou suas idéias ficam somente na teoria?

2.2 Democratização de Educação e superação no Analfabetismo

2.2.1 Desafios Atuais e Futuros

Democracia vem da palavra grega “demos” que significa povo. Nas democracias, é o povo quem detém o poder soberano sobre o poder legislativo e o executivo.

A democracia é a única forma política que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade.

É verdade que a sociedade democrática é aquela que não esconde suas divisões, mas procura trabalhá-las pelas instituições e pelas leis. Todavia, no capitalismo, são imensos os obstáculos à democracia, pois o conflito dos interesses é posto pela exploração de uma classe social por outra, mesmo que a ideologia afirme que todos são livres e iguais.

Entendo a democracia como está relatada acima, o correto é dizer que a Educação é para todos. Mas, será que a educação é realmente para todos no Brasil? Será que a Educação de “Jovens e Adultos” é bem trabalhada pelos educadores? Ou será que os educadores apenas visam a este público que eles saem do analfabetismo, mas infelizmente sem saber o básico para uma Educação de qualidade?

Periodicamente os brasileiros afirmam que vivemos numa democracia, depois de concluída uma fase de autoritarismo.

Essa visão é cega para algo profundo na sociedade brasileira: o autoritarismo social. Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, pois divide as pessoas, em qualquer circunstâncias, em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar. Não há percepção nem prática da igualdade como um direito. Nossa sociedade também é autoritária porque é violenta: nela vigoram racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdade econômicas das maiores do mundo, exclusões culturais e políticas. Não há percepção nem prática do direito à liberdade. (CHAUÍ, 1997, p. 435)

O autoritarismo social e as desigualdades econômicas fazem com que a sociedade brasileira esteja polarizada entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos. Os interesses, porque não se transformam em direitos, tornam-se privilégios de alguns, de sorte que a polarização social se efetua entre os despossuídos e os privilegiados. Estes, porque são portadores dos conhecimentos técnicos e científicos, são os “competentes”, cabendo-lhes a direção da sociedade.

Como vimos, uma carência é sempre específica, sem conseguir generalizar-se num interesse comum nem universalizar-se num direito. “Um privilégio, por definição, é sempre particular, não podendo generalizar-se num interesse comum nem universalizar-se num direito, pois, se tal ocorresse, deixaria de ser privilégio” (CHAUÍ, 1997, p. 436)

Ora, a democracia é criação e garantia de direitos. Nossa sociedade, polarizada entre a carência e o privilégio, não consegue ser democrática, pois não encontra meios para isto.

A democracia, no Brasil ainda está por ser inventada.

Portanto, com base nestes pontos fica difícil confirmar que no Brasil há uma verdadeira democracia.

O nosso país pode ser tratado democraticamente somente ao que se refere às seguintes conquistas:

- Liberdade de expressão e de associação;
- Direito de voto e de informação alternativa;
- Direito dos líderes políticos de competirem por apoio;
- Elegibilidade para cargos públicos;
- Eleições livres.

Mas, em se tratando da igualdade social em nosso país, estamos distantes de atingi-la, ou quem sabe impossível. Há uma extremada diferença social, e o pior a cada dia esta diferença aumenta. E esta diferença está embutida na Educação, a partir do momento que há “Escolas” e “Escolas” para cada “tipo” da sociedade, ou seja para os jovens de classe média alta um tipo de “Escola” para aqueles que vivem em favelas outro tipo. E principalmente para os adultos que querem uma “chance” de alfabetizar piora cada dia mais.

Depois da miséria, a ignorância é o maior inimigo do bem comum. Onde ela existir não haverá democracia.

Talvez a educação seja um dos caminhos mais seguros para uma transformação efetiva: um caminho para o bem comum, para uma sociedade mais justa e uma vida mais

digna. Por isso a importância da escola para a democracia. Por isso a presença de jovens e adultos na fila dos alfabetizados.

Viver dignamente num país que se quer democrático, como o Brasil desde as duas últimas décadas, exige um pouco de todos, nas batalhas travadas no dia-a-dia, nas ruas, nos bares, nas empresas, nas diversas instituições sociais, e principalmente na escola.

Por essa razão, a cidadania democrática depende de todos nós, e também dos professores e de outras pessoas ligadas à educação escolar.

As condições dignas de vida de um povo não são resultado exclusivo da escolarização, mas dependem muito dela. Isso porque o convívio democrático precisa ser construído — ensinado e vivenciado — desde cedo.

Escola, portanto, é uma das portas de entrada da cidadania e, sem dúvida, um dos fundamentos da democracia. Sem uma boa escola, não há justiça social, bem-estar, alegria de viver.

Mas, quando falamos de educação, não nos referimos a uma escola qualquer, mas sim a uma escola comprometida ao mesmo tempo com o conhecimento e com o ensino de alguns valores básicos, ligados ao convívio democrático, ao amadurecimento da cidadania. E, principalmente uma Escola de portas abertas para jovens e adultos de qualquer classe social, com professores estruturalmente capacitados em atrair e fazer permanecer este público. Esta é a verdadeira democratização da educação e uma possível superação no analfabetismo de jovens e adultos.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O professor de Educação de Jovens e Adultos deve estar adequadamente preparado para atuar nesta modalidade de ensino, de acordo com Perrenoud, 2002, p. 163:

Muitos professores escapam completamente da formação contínua. Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal. A urgência seria fazê-los entrar no circuito da formação contínua, se possível por vias que não reforcem imediatamente a idéia de que eles nada têm a esperar dela....

3.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Até pouco tempo, para ser um bom professor bastava ter boa didática e conhecimento da sua matéria, dar aula e pronto. O resto era responsabilidade da direção da escola ou da família do aluno. No cenário atual, este é o caminho do perigo: tornar esta visão da profissão a única visão disponível ao educador.

Já faz parte do senso comum dizer que os professores estão buscando novos caminhos. Daqui para frente, o professor deverá multiplicar suas idéias, conectar-se às mudanças, tornando-se atualizado e atendendo às exigências do mercado.

Os alunos somente aprendem bem, se o professor for o exemplo vivo deste tipo de aprendizagem; por certo, a educação permanente significa ampliação notável dos campos profissionais do professor, mas haverá cobrança cada vez maior no sentido de que se trate efetivamente de educação, e não de ofertas duvidosas, sobretudo de ofertas pobres para os pobres; o educador profissional será sobretudo o especialista em educação permanente, no duplo sentido: alguém que vive estudando no ritmo da própria vida e alguém dedicado a oferecer chances aos outros que disto também precisam. (DEMO, 2000, p. 163-164).

É preciso que o professor crie o hábito do pensar reflexivo e ao mesmo tempo se construa um percurso com o objetivo de se chegar ao progresso teórico mantendo-se observador da ação pedagógica que se faz; cultivador da investigação reflexiva, e experimentador das alterações necessárias às práticas educativas a fim de transformar a realidade deficiente.

O professor que realiza o pensamento reflexivo está, sobretudo, promovendo uma autoformação também de ordem prática e que muito interessa à educação a fim de resolver as questões dialéticas existentes na articulação entre teoria e prática.

O pensar reflexivo pode transformar idéias em atitudes, as quais são indispensáveis à ação docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade.

O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores.

Para um professor ser bem sucedido, este deverá ter:

- compromisso e determinação;

- o bom uso das informações de maneira rápida e eficiente;
- capacidade de visualização do futuro;
- capacidade de se adaptar a mudanças;
- capacidade permanente de buscar novos conhecimentos;
- domínio da tecnologia, curiosidade em relação às novidades;
- capacidade de tomada de decisão;
- capacidade de resolver problemas;
- vontade de trabalhar em equipe. Quando as decisões são tomadas em conjunto, desfavorece, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis para o sucesso da aprendizagem na escola. (PERRENOUD, 2002, p.32).

E por fim, os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia-a-dia.

Mas, temos que deixar bem claro, que um professor não é feito somente de cursos e livros sobre sua área. Para ser um profissional completo, é preciso se interessar por outras coisas, procurar conhecimentos que sejam úteis, mesmo que, aparentemente, não tenham nada a ver com a sala de aula. É impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, questões estas intimamente ligadas.

3.2 Novas perspectivas para a formação do professor

O professor pode mudar a Educação no Brasil de jovens e adultos. Mas de que maneira, este profissional tão “injustiçado” pelo seu valor, pode mudar o que faria a renovação do Ensino? É uma missão impossível, ou basta o professor se formar de maneira não quantitativa, ou seja, somente em inúmeros cursos, seminários, mas sim qualitativamente, baseando-se em experiências e somando-se ao saber interpretar os cursos, seminários, etc.

Em outras palavras, não basta o professor formar-se por formar-se. Ele tem que saber interpretar tudo que está a sua volta, desde o curso mais simples de reciclagem até seminários em capitais.

É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis.

Como nos aponta Perrenoud (2002, p.43), essas competências dividem-se em 10 grandes “famílias”:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

A formação de professores é um dos problemas mais sérios do nosso sistema de ensino. Há um consenso entre os educadores de que a formação do professor em muitos lugares é deficiente, e conseqüentemente há enorme dificuldade no tocante ao rumo a ser tomado na reorientação dessa formação, devido a falta de referências teóricas advindas de pesquisadores brasileiros em ação.

Isto significa que há pouco investimento dos governos. E assim, a vivência de nossos professores acaba por não gerar referenciais teóricos, que certamente poderiam ser

muito melhores. E desta forma, não há a mudança tão esperada na Educação de jovens e adultos.

Abaixo falaremos de como o professor poderia se formar, se especializar, enfim, aproveitar o seu senso crítico para mudar a Educação de jovens e adultos.

3.3 A formação do professor para jovens e adultos

Já faz parte do senso comum dizer que os professores estão buscando novos caminhos. Os professores de hoje vivem em permanente formação. A procura pelos bons congressos e cursos de pós-graduação mostra que os profissionais da educação estão procurando ficar atentos à necessidade de formação contínua, assim como os próprios governos e as instituições públicas e privadas. Crescem os investimentos em capacitação e começam a ampliar os cursos de formação continuada a distância, utilizando os recursos da Internet e da teleconferência.

A profissionalização dos professores é vista de maneira geral como um verdadeiro desafio, pois há urgência de superar a situação atual, caracterizada pelo paradoxo da coexistência, por um lado, de um exercício muitas vezes cego do ofício, fundado em concepções errôneas, que levam a crer que basta ter talento, bom senso, intuição ou experiência, etc., para ensinar corretamente, e, por outro lado, de conhecimentos relativos ao ofício cuja utilidade concreta não é percebida pelos professores que, conseqüentemente, não as utilizam. Assim, como dissemos no item anterior, não basta somente experiências, mas também não basta somente cursos, seminários para o professor ter uma boa formação. Há de ter uma junção destes fatores.

Como nos revela HADJI (2001, p.13):

Assim, a existência de um único corpo de saberes relacionado ao ensino não basta para tornar efetiva uma profissionalização da prática. Ainda é necessário que os professores apropriem-se verdadeiramente desses saberes para transformá-los em saberes operacionais, capazes de dar consistência a uma prática que se torna, então, mais rigorosa. Este é o grande problema de uma formação adequada de professores, visando a emergência de práticas mais eficazes.

Mas o que significa formar?

Na linha de Guy Avanzini *apud* Hadji (2001, p.13):

É uma atividade que se realiza tendo em vista conferir ao sujeito em formação uma competência ao mesmo tempo específica e limitada — e predeterminada. Predeterminada no sentido de que seu uso é previsto antes da formação. E específica e limitada no sentido de que a formação prepara para o exercício de uma atividade social bem-definida. Não há formação no sentido próprio do termo, a não ser com referência a atividades sociais e visando a competências concebidas como habilidades em situação socioprofissional. Isto revela o forte vínculo existente entre a formação e o espaço do exercício profissional. A dificuldade, além da conscientização sobre a existência desse vínculo, está em obter ensinamentos concretos para a concepção, a organização e a prática de uma formação que prepare plenamente para o exercício profissional.

Assim, as atividades de formação têm como objeto central fazer emergir nos professores as qualidades exigidas para permitir aos alunos cumprir sua tarefa de aluno, que é aprender.

Toda política de formação de professores é confrontada, com uma série de “dilemas organizacionais”, pois trata-se de uma formação triplamente bidimensional.

- A formação deve ser ao mesmo tempo científica (visar ao domínio de saberes acadêmicos) e pedagógica (visar ao domínio das competências e das habilidades de ordem metodológica).
- Ela é ao mesmo tempo profissional (aprender um ofício) e pessoal (desenvolver sua personalidade para ser capaz de exercer esse ofício).
- Ela é de uso ao mesmo tempo externo (produção de um trabalhador social) e interno (o que caracteriza esse trabalhador é ser formador). (FERRY *apud* Hadji, 2001, p.14)

Desta forma, o ideal seria imaginar práticas de formação que tenham uma relação de analogia estrutural com as práticas profissionais que se pretende desenvolver, como aplicar na formação os métodos que se pretende que o professor aplique em sua classe, ou encontrar um equilíbrio entre as atividades de desenvolvimento pessoal e as atividades de desenvolvimento profissional, articulando-as, ou mesmo articular de forma coerente o trabalho de apropriação de saberes e o trabalho de construção de competências pedagógicas.

A formação de professores deve ser, mais do que nunca, uma formação que saiba harmonizar presença no terreno de ação e trabalho na universidade, desenvolvimento pessoal e construção de competências, colocando em prática os modos de saber que deseja promover.

Tudo isto nos parece bem complicado e extremamente irreal. Mas não, para que o professor tenha uma formação condizente com a vontade de mudança educacional tem que haver um certo rigor em sua formação.

Como nos diz o poeta português Fernando Pessoa *apud* Vasconcellos (2001, p.153):

Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar
De sonhar sempre,
Pois sendo mais do que
Um espectador de um mesmo,
Eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
Em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho
Entre luzes brandas
E músicas invisíveis.

Em outras palavras, o professor não deve se conformar com o seu papel, mas sim formar o seu papel, que é o de modificador do sistema educativo.

E para formar o papel de um professor atuante, somente com a atualização intelectual dos mesmos, que fertilizará a Escola com as novas contribuições científicas, filosóficas e tecnológicas. Trata-se de redefinir o conteúdo essencial da formação, de modo a gerar significados concretos para além do modismo.

Desta forma, os novos paradigmas aplicados à educação ressignificarão a escola, constituindo-a como espaço de formação humana, de construção de conhecimentos intrínsecos aos processos, aos tempos e aos espaços de desenvolvimento do ser humano na dimensão individual e coletiva da prática social.

Como já dissemos durante o trabalho todo, construir uma Educação para jovens e adultos capaz de ligar os conhecimentos às práticas sociais, tornar esses conhecimentos artefatos para a construção da cidadania, orientada para a autonomia e a democracia, são aprendizados necessários aos educadores da atualidade.

É preciso que o professor crie o hábito do pensar reflexivo e ao mesmo tempo se construa um percurso com o objetivo de se chegar ao progresso teórico mantendo-se observador da ação pedagógica que se faz; cultivador da investigação reflexiva, e experimentador das alterações necessárias às práticas educativas a fim de transformar a realidade deficiente. O professor que realiza o pensamento reflexivo está sobretudo promovendo uma autoformação também de ordem prática e que muito interessa à educação a fim de resolver às questões dialéticas existentes na articulação entre teoria e prática.

Mas além da formação intelectual, o professor deve se conscientizar da seguinte questão: o professor, se quer ser efetivamente professor, deve trabalhar com a realidade que tem em sala de aula; não adianta ficar se lamuriando, entrando em escapismos. São estes os alunos e com eles tem de trabalhar; é esta a escola, é este o país. Este é o contraditório ponto de partida.

Segundo Charlot *apud* Nóvoa (1997, p.25):

O professor deve ser aquele que saiba jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista, em resumo, que esse profissional seja autônomo e responsável.

Assim, para responder aos desafios sem precedentes da transformação necessária dos sistemas educacionais, o papel dos professores deve, necessariamente evoluir.

Ser capaz de:

- Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- Escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- Enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira. (CHARLOT *apud* NÓVOA, 1997, p. 28).

Entretanto, não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas, refletidas e voltadas para a inovação da Educação.

E para finalizar podemos dizer que a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa conciliar imperativos individuais e projetos de grupo; significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito do desenvolvimento do projeto do estabelecimento.

Isto supõe particularmente incluir a formação contínua nos planos de desenvolvimento a curto, médio e longo prazos da escola e dos professores. Assim, é importante:

- explicitar e esclarecer os projetos educativos dos estabelecimentos escolares, assim como o papel de cada professor nesses projetos;
- esclarecer os projetos pessoais ou de grupos dos professores em relação ao seu itinerário biográfico;
- traduzir projetos do estabelecimento em termos de competências profissionais requeridas para exercê-los. Não se trata aqui de estabelecer uma correspondência mecânica entre papel e as competências. Preferiríamos apostar nas qualificações-chave, como a adaptabilidade, a flexibilidade, a gestão de riscos, de incertezas, e nas competências técnicas como gerir um grupo, animar uma discussão, definir, desenvolver e avaliar projetos, etc.
- situar a formação desejada no âmbito de um plano de formação do professor em relação ao projeto educativo da escola, isto é, reconhecer a formação como um momento do percurso profissional de um professor, membro de um estabelecimento escolar. (PERRENOUD, 2002, p.101).

Tudo isso supõe o estabelecimento de um contrato entre os formadores, os administradores da instituição escolar e o professor. Esse contrato constitui as bases sobre as quais a formação pode desenvolver-se. Ele define, por exemplo, as expectativas do graduado, as demandas de sua instituição em face da formação, em relação ao projeto do estabelecimento, as condições que favorecem a participação do professor, como a estabilidade nas atribuições, as facilidades de horário, a substituição por um estagiário ou um colega, as vantagens financeiras; a participação em uma equipe ou em um projeto, o mecanismo de avaliação dos aprendizados e de revisão do contrato, as modalidades de organização da formação.

Portanto, podemos dizer que a formação do professor consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos

professores e das escolas. E acima de tudo ser encarada como um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.

Em suma, a formação de professores converte-se no elemento-chave, numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo de jovens e adultos .

Ao atrair o jovem e o adulto para a escola, é preciso garantir que ele não a abandone.

Quem tem uma turma de EJA sabe das dificuldades de manter o interesse dos alunos — que chegam cansados do trabalho —, de planejar aulas que tenham relação com a vida deles e que não seja uma versão monótona do que é dado a crianças e adolescentes.

Um dos grandes parceiros do atual governo contra o analfabetismo é o Serviço Social da Indústria (Sesi). O Projeto Sesi por um Brasil Alfabetizado começou em 2003 e já alfabetizou 600 mil pessoas. Os alfabetizandos participam, uma vez por semana, de aulas de ginástica laboral, e todos têm acesso à biblioteca e a informática.

Mas, ainda faltam muitos desafios para que jovens e adultos se entregam a Escola, a uma Escola democrática, a uma Escola para todos.

Quem se matricula em uma sala de EJA tem a auto-estima devastada. O estudante sente vergonha de nunca ter estudado, ou de ter parado de estudar há muitos anos, e principalmente medo do ridículo e do desconhecido. Sem contar o cansaço de um longo dia de trabalho e as preocupações que só os adultos têm, como pagar as contas ou educar filhos.

Algumas ações podem ser tomadas pelos educadores das Escolas que possuem salas de EJA para evitar que tudo isso afaste os alunos da escola:

- Mostrar que a atitude de voltar a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de orgulho;
- Ajudar o aluno a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano;
- Elaborar aulas dinâmicas e estimulantes (é tentador dormir, assistir TV ou ficar com a família depois de um dia inteiro de trabalho);
- Ser receptivo para conversar, pois muitos vão à escola preocupados com problemas pessoais ou profissionais;

- Mostrar que a aula é um momento de troca entre todos e que o saber do professor não é mais importante que o dele;
- Valorizar e utilizar os conhecimentos e as habilidades de cada um. Isso pode mudar o seu planejamento no meio do caminho, mas as aulas vão ficar mais interessantes;
- Promover entre os colegas o sentimento de grupo. Quando criam vínculos, eles se sentem estimulados a participar das atividades. (CAVALCANTE, 2005, p. 54)

As classes de EJA são bastante heterogêneas. Há pessoas que sempre viveram na cidade e as que têm origem no campo. Há quem já teve contato com a tecnologia, como os jovens principiantes, e os que nunca lidaram com computador. Em comum há o fato de todos terem mais de 15 anos, trabalharem em atividades não qualificadas e trazerem histórias de fracasso escolar.

Para trabalhar com esses estudantes, é essencial conhecê-los bem. Antes de iniciar as atividades com os mesmos, deve-se procurar saber o que levou as pessoas a estudar.

O educador de classes de EJA deve entrar em sala de aula sem preconceitos. O papel do professor é investigar o que os alunos fazem e o que pretendem fazer com os estudos. Assim, com base nessas informações, ele vai construir uma prática para atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

De maneira geral, os adultos buscam uma escola nos moldes antigos e procuram integrar-se a um lugar em que nunca estiveram ou no qual passaram pouco tempo. Por isso, valorizam o período de aula e querem que a escola se adapte a sua forma de ver o mundo. Já os jovens conhecem bem o ambiente onde estão inseridos e vivem em um ritmo mais acelerado. Sintetizando: o professor precisa ser um bom negociador.

Deixar que cada estudante contribua com suas lembranças e vivências é fundamental para que todos se sintam inseridos. O adulto traz consigo uma longa história de conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo e as pessoas. Essas peculiaridades fazem com que ele tenha maior capacidade de reflexão em comparação com o jovem. O

professor pode perceber isso por meio de atividades que remetam ao cotidiano deles e exemplos que unam informação teórica com experiência de vida. Assim, se o educador souber valorizar a sabedoria dos alunos e estabelecer analogias e ligações com a realidade deles, vai facilitar o processo de aprendizagem. E os estudantes vão se sentir mais confiantes, rompendo assim o desconforto de estar aprendendo tardiamente.

É natural que quem tenha menos tempo de estudos não sinta intimidade com a linguagem¹¹ e a rotina da escola e estranhe propostas que saiam do tradicional. Por isso, é importante usar estratégias para conquistar a classe até que se construa, em conjunto, uma proposta de ensino que atenda às suas necessidades. Os adultos tendem a serem mais participativos, faltam menos e esperam a recepção calorosa do educador. Ambientes assim fazem com que todos fiquem à vontade.

Os objetivos da área de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos estão prioritariamente voltados para o aperfeiçoamento da comunicação e o aprendizado da leitura e da escrita. Isso os educandos aprenderão falando, ouvindo, lendo e escrevendo, ou seja, exercitando esses procedimentos. Deve-se notar, entretanto, que não aprendemos a escrever exatamente da mesma forma que aprendemos a falar, pois a escrita é um sistema de representação mais complexo, mais mediado do que a fala. Se as crianças bem pequenas podem aprender a falar espontaneamente, sem pensar muito sobre o que estão fazendo, só podem aprender a escrever um pouco mais velhas, quando já desenvolveram mais suas capacidades cognitivas. A escrita exige do aprendiz uma capacidade de pensar sobre a linguagem, de tomar consciência de algumas de suas características.

A alfabetização implica, desde suas etapas iniciais, um intenso trabalho de análise da linguagem por parte do aprendiz. Nesse processo, ele acabará aprendendo e

¹¹ Vivendo numa sociedade letrada, mesmo os jovens e adultos que nunca passaram pela escola têm conhecimentos sobre a escrita. Muitos conhecem algumas letras e sabem assinar seu nome. Todos já se defrontaram com a necessidade de identificar placas escritas, preencher formulários, lidar com receitas médicas ou encontrar o preço de mercadorias. Na escola, o professor deve criar situações onde os educandos exponham e reconheçam aquilo que já sabem sobre a escrita.

servindo-se de palavras e conceitos que servem para descrever a linguagem, tais como letra, palavra, sílaba, frase, singular, plural, maiúscula, minúscula, etc. Mais adiante, ele poderá ainda aprender outros conceitos mais complexos, como as classificações morfológicas e sintáticas.

Mas, para que a alfabetização ocorra de modo tranquilo, natural e de qualidade, o professor de salas de EJA deve procurar seguir pelo menos algumas práticas essenciais que foram detalhadas nos parágrafos acima. E acima de tudo, compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania¹².

Estes são desafios atuais e futuros para a Educação de Jovens e Adultos.

Como está comprovado de modo legislativo, a Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que nos coloca o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. Além da extensão, a qualificação pedagógica de programas de Educação de Jovens e Adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão.

Assim, pode-se verificar que a Educação de Jovens e Adultos está bem imbuída de Leis, Constituição, mas não está da pedagogia de Paulo Freire, sim pois ainda infelizmente está baseada em Cartilhas, projetos sem nenhum embasamento prático do público que quer alcançar, que são os jovens e adultos. Talvez este seja o principal desafio da Educação de Jovens e Adultos para o futuro, ou melhor para o hoje.

¹² A cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel dos homens no Universo. (DALLARI, 1988, p. 14)

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE NO BRASIL

No Brasil, há mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade. Esse grande contingente constitui o público potencial dos programas de educação de jovens e adultos correspondentes ao primeiro segmento do ensino fundamental. Além dos 20 milhões identificados como analfabetos pelo Censo de 1991, estão incluídas nesse contingente pessoas que dominam tão precariamente a leitura e a escrita que ficam impedidas de utilizar eficazmente essas habilidades para continuar aprendendo, para acessar informações essenciais a uma inserção eficiente e autônoma em muitas das dimensões que caracterizam as sociedades contemporâneas. Em países como o Brasil, marcados por graves desníveis sociais, pela situação de pobreza de uma grande parcela da população e por uma tradição política pouco democrática, baixos níveis de escolarização estão fortemente associados a outras formas de exclusão econômica e política. Famílias que vivem em situação econômica precária enfrentam grandes dificuldades em manter as crianças na escola; seus esforços nesse sentido são também mal recompensados, já que as escolas a que têm acesso são pobres de recursos e normalmente não oferecem condições de aprendizagem adequadas.

No público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas. Em levantamento realizado

no programa de educação básica de jovens e adultos da cidade de Belo Horizonte, em 1992, apurou-se que 26% do alunado tinha até dezoito anos de idade e 36% tinha entre dezenove e 26. Na cidade do Recife, apurou-se que, dos alunos de programas para jovens e adultos das redes municipal e estadual, 48% tinha de treze a dezoito anos de idade e 26%, de dezoito a 24 anos. A presença dos adolescentes tem sido tão marcante que se começa a pensar em programas ou turmas especialmente destinadas a essa faixa etária.

A quase totalidade dos alunos desses programas, incluídos os adolescentes, são trabalhadores. Com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, dispõem-se a freqüentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar os estudos: concluir o 1º grau, ter acesso a outros graus de ensino e a habilitações profissionais. As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

O mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas do trabalho. Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas. O outro lado da moeda do avanço tecnológico é a diminuição dos postos de trabalho, que torna a disputa pelo emprego mais acirrada. Níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa pelos empregos disponíveis. A um grande número de pessoas, impõe-se a

necessidade de buscar formas alternativas de se inserir na economia, por meio do auto-emprego, organização de microempresas ou atuação no mercado informal. A invenção dessas formas alternativas também exige autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e reciclagem constante. Portanto, podemos dizer que, de forma geral, uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas. No Brasil, alguns setores de ponta da indústria e dos serviços já assimilaram esses avanços tecnológicos. Entretanto, sabemos que essas inovações convivem com a manutenção de formas de trabalho tradicionais, que utilizam tecnologias arcaicas e onde a maioria exerce funções que exigem pouca qualificação. Nas zonas urbanas, alunos de programas de educação de jovens e adultos normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal. Nas zonas rurais, são pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas.

Nessas funções, eles têm poucas oportunidades de utilizar-se da leitura e escrita e escassas oportunidades de aperfeiçoamento, acabando por limitar-se a conhecimentos específicos do ofício, em muitos casos transmitidos oralmente por familiares ou companheiros mais experientes.

Segundo, Afonso Celso Scocuglia, no aspecto econômico, o Brasil tem de enfrentar ainda uma somatória de problemas antigos e modernos: produzir mais para suprir as carências materiais de grandes parcelas da população, distribuir a riqueza mais equitativamente e cuidar para que uma exploração predatória não esgote os recursos naturais de que dispomos. Parece haver um razoável consenso de que para se atingir essas metas é preciso elevar o nível de educação de toda a população. Reforçando argumentos nesse sentido, tem sido muito apontado o exemplo de países asiáticos que conseguiram um importante desenvolvimento econômico baseado num investimento maciço em educação. Trabalhadores com uma formação mais ampla, com mais iniciativa e mais capacidade de resolver problemas e

aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas.

4.1 A dimensão política

Neste ponto nos remetemos às exigências educativas que a sociedade nos impõe no âmbito político. A possibilidade de os diversos setores da sociedade negociarem coletivamente seus interesses está na essência da idéia de democracia. Na história da civilização moderna, o ideal de democracia sempre contemplou o ideal de uma educação escolar básica universalizada. Através dela, pretende-se consolidar a identidade de uma nação e criar a possibilidade de que todos participem como cidadãos na definição de seus destinos. Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada. Um regime político democrático exige ainda que as pessoas assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de idéias e o reconhecimento de posições diferentes das suas.

Segundo, SCOCUGLIA (2000, p.115):

Na última década, o Brasil vem reconstruindo as instituições democráticas e nesse processo a educação tem um papel a cumprir com relação à consolidação da democracia em nosso país.

Um grande número de pessoas ainda não tem acesso a informações necessárias para fazer sua opção política de forma mais consciente. Além disso, os longos anos de autoritarismo que marcaram a nossa história desafiam a educação a desenvolver atitudes e

valores democráticos. É preciso ter em mente que a democracia não se esgota na eleição de representantes para os poderes Executivo e Legislativo, ela deve implicar também a possibilidade de maior participação e responsabilidade em todas as dimensões da vida pública.

4.2 A dimensão cultural

Assim, chegamos às exigências educacionais que a própria vida cotidiana impõe crescentemente. Para se ter acesso a muitos dos benefícios da sociedade moderna, é preciso ter domínio dos instrumentos da cultura letrada: para se locomover nas grandes cidades ou de uma localidade para outra, para tirar os documentos ou para cumprir um sem número de procedimentos burocráticos, para mover-se no mercado de consumo e, finalmente, para poder usufruir de muitas modalidades de lazer e cultura.

De acordo com SCOCUGLIA (2000, p.127):

Até no âmbito do convívio familiar, surgem cada vez mais exigências educacionais. Para educar crianças expostas aos meios de comunicação, num mundo com tão rápidas transformações, os pais precisam constantemente se atualizar, precisam ter condições para apoiar os filhos em seu percurso escolar, cuidar de sua saúde etc.

Até para planejar a família, para que se possa ter quantos filhos se deseje e se possa criá-los é preciso ter acesso à informação, referenciar-se a valores e assumir atitudes para as quais a educação pode contribuir. Vejo assim que promover a educação fundamental de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cumpri-la na infância é importante para responder aos imperativos do presente e também para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações.

Melhorar o nível educacional de um país é um desafio grande e complexo, que exige esforços em todos os níveis.

4.3 Os jovens e adultos e a escola

Com base na experiência ou em pesquisas sobre o tema, percebi que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros”. Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de lhes dar um bom exemplo. Todos os adultos, quando se integram a programas de educação básica, têm uma idéia do que seja a escola, muitas vezes construída baseada na escola que eles freqüentaram brevemente quando crianças. Quase sempre, apesar de se referirem à precariedade dessas escolas, lembram delas com carinho e sentem com pesar o fato de terem tido de abandoná-la ou de nunca terem tido chance de freqüentá-la. É provável que esperem encontrar um modelo bem tradicional de escola, com recitação em coro do alfabeto, pontos copiados do quadro negro, disciplina rígida, correspondendo a um modelo que conheceram anteriormente.

Com relação aos educandos com essas expectativas, o papel do educador é ampliar seus interesses, mostrando que uma verdadeira aprendizagem depende de muito mais que atenção às exposições do professor e atividades mecânicas de memorização.

Com relação aos adolescentes, essa situação tende a ser diferente. Especialmente nos centros urbanos, eles estão normalmente retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular. Têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas

escolares. Com relação a eles, o grande desafio é a reconstrução de um vínculo positivo com a escola e, para tanto, o educador deverá considerar em seu projeto pedagógico as expectativas, gostos e modos de ser característicos dos jovens.

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios.

Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”). Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios.

Mas o que, de fato, a educação escolar pode trazer de novo para esses jovens e adultos que já são cidadãos e trabalhadores, que já estão integrados de um modo ou de outro em nossa sociedade?

Segundo SCOCUGLIA (2000, p.169):

Posso enumerar algumas: conquistas bem evidentes, como o domínio da leitura e da escrita, das operações matemáticas básicas e de alguns conhecimentos sobre a natureza e a sociedade que compõem as disciplinas curriculares.

Mas os produtos possíveis da educação escolar não se resumem a esses mais evidentes. Muitos estudiosos e pesquisadores da cognição humana trataram de estudar as diferenças cognitivas, ou diferenças nas formas de pensamento, entre pessoas que dominam a escrita e que passaram por vários anos de escolarização e pessoas que não o fizeram.

Muitos desses estudos concluem que pessoas com mais tempo de escolaridade têm mais facilidade para realizar operações mentais a partir de proposições abstratas ou

hipotéticas, operando com categorias que não são as organizadas pela experiência imediata. Esse tipo de operação cognitiva está bastante relacionado com a escrita e com o desenvolvimento do pensamento científico.

Através da escrita nos chegam informações dos séculos passados, de outras partes do mundo ou de mundos imaginados; ela impõe uma relação mais distanciada entre os interlocutores. Com base na escrita também se desenvolveram as ciências modernas, que organizam os dados da experiência em categorias e leis gerais, formulando proposições altamente abstratas.

Outra característica importantíssima das formas de pensamento letrado e científico diz respeito à chamada metacognição, ou seja, à capacidade de tomar consciência das operações mentais, de pensar sobre o pensamento e, assim, poder controlá-lo melhor. A metacognição é a marca distintiva do pensamento científico: diferentemente de uma pessoa que resolve problemas práticos do cotidiano ou de um oráculo que adivinha o futuro, o cientista tem de demonstrar ou justificar seus postulados e teorias. Essa capacidade de pensar sobre o pensamento está relacionada com o domínio da escrita de forma mais geral: um texto escrito é uma forma de pensamento plasmado no papel, é como se no papel pudéssemos “ver o pensamento”, retomar quantas vezes quisermos seu ponto de partida ou cada um de seus enlaces. É comum as pessoas recorrerem à escrita para “organizar as próprias idéias”. A escrita nos ajuda a controlar nossa atividade cognitiva. A vida na sociedade moderna oferece uma série de oportunidades para desenvolvermos essas formas de pensamento autoconsciente e que transcendem nosso contexto de vivência. Mas a escola é, sem dúvida, um lugar privilegiado para se desenvolvê-las e, certamente por isso, as pessoas que a freqüentam por muitos anos levam vantagens nesse aspecto. Isso porque a escola é o lugar onde as pessoas vão para aprender coisas, tendo a oportunidade de pensar sem estarem premidas pela necessidade de resolver problemas reais imediatos.

Na escola, o aluno exercita a realização de tarefas segundo planos ou instruções prévias. Todas essas aprendizagens colaboraram para desenvolver essa modalidade cognitiva que definimos como característica do letramento.

É importante também ter em vista que o valor que a escola pode ter para esses jovens e adultos transcende em muito a mera aquisição de conhecimentos ou essas conquistas intelectuais a que nos referimos. Ao avaliarem sua passagem por programas de educação fundamental, muitos jovens e adultos tematizam conquistas que dizem respeito à sua auto-imagem e à sua sociabilidade: “agora eu me sinto mais seguro, não tenho vergonha de falar”; “a escola era o lugar onde eu podia encontrar amigos e conversar”; “na escola a gente aprende a conviver com gente diferente” etc.

Somados a esses aspectos, devemos lembrar também que a escola é um espaço especialmente propício para a educação da cidadania: um espaço para se aprender a cuidar dos bens coletivos, discutir e participar democraticamente, desenvolver a responsabilidade pessoal pelo bem-estar comum.

4.4 O educador de hoje

Segundo Afonso Celso Scocuglia, algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir

permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la. Com clareza e segurança quanto aos objetivos e conteúdos educativos que integram um projeto pedagógico, o professor deve estar em condições de definir, para cada caso específico, as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem. O educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais. É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza. Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham o papel de educadores na família, no trabalho e na comunidade.

Segundo, DALLARI (1998, p.111):

Também é uma responsabilidade importante dos educadores de jovens e adultos favorecer o acesso dos educandos a materiais educativos como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas, vídeos etc.

Deve-se considerar o fato de que se trabalha com grupos sociais desfavorecidos economicamente, que têm pouco acesso a essas fontes de informação fora da escola. Finalmente, os educadores devem atentar para o fato de que o processo educativo não se encerra no espaço e no período da aula propriamente dita. O convívio numa escola ou noutro tipo de centro educativo, para além da assistência às aulas, pode ser uma importante fonte de desenvolvimento social e cultural. Por esse motivo, é importante também considerar a dimensão do centro educativo como espaço de convívio, lazer e cultura, promovendo festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando os educandos e a comunidade a freqüentá-lo, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades.

CONCLUSÃO

A educação jesuítica foi de extrema importância como início da educação no Brasil, mas infelizmente cumpria a função de responder às relações de dominação e à ideologia dominante.

Passaram-se os anos, e apenas em 1934 que se pode falar de modo distinto da Educação de Jovens e Adultos.

Tratando-se de um público especial, atualmente, os Jovens e os Adultos são homens e mulheres, trabalhadores, empregados e desempregados, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados pelas esferas sócio-econômicas e educacionais, privados de Cultura. São ainda, excluídos do sistema de ensino, e é justamente onde se comprova a falta de democracia na Educação. Muitos nunca foram à escola ou tiveram que se afastar, quando crianças, em função de trabalhar para ajudar em casa, ou mesmo para se sustentar pelas ruas de alguma Metrópole.

Assim, estes jovens e adultos de todos os tipos culturais retornam à escola levados pelo desejo de melhorar de vida ou exigências ligadas ao mundo do trabalho.

Desta forma, devido a condição de vida que estes jovens e adultos possuem o professor deve trabalhar de modo bem diversificado, e principalmente conhecer primeiramente todo o desenvolvimento do aluno da classe de EJA, para segurá-los na instituição. O professor deve valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos. Além do que perguntar o que os estudantes sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem, mesmo sem se dar conta disso.

Fora a parte interna, ou seja dentro da classe de EJA, é preciso superar certas tendências restritivas na educação de Jovens e Adultos. Primeiramente, a idéia de campanha como algo emergencial, como se os resultados no processo educativo pudessem ser imediatistas, ou seja a educação de jovens e adultos deve ser um processo de preparação, execução e avaliação. Nada do dia para a noite. Não é qualquer pessoa que é considerada capaz de desempenhar a função de educador de jovens e adultos. Esta função exige formação, especificidade e atualização. Este processo de imediatismo tem levado ao empobrecimento da educação de jovens e adultos. É neste ponto que nos referimos no texto, que infelizmente a pedagogia da Educação de Jovens e Adultos não segue a pedagogia de Paulo Freire, ou se tenta é um processo muito lento, oculto.

Espera-se que aos poucos, a Educação de Jovens e Adultos tenha um processo inovador, mas com dosagem, nada imediatista. E que este processo leve cada vez mais jovens e adultos para o cenário educacional brasileiro. Sim, pois a Educação de Jovens e Adultos, por muito tempo foi relegada a um plano secundário, sem ser prioridade nas políticas da área, e marginalizada sem estratégias de desenvolvimento e modernização. E conseqüentemente se tornando cada dia mais empobrecida. Empobrecida em dois sentidos, pois a Educação de Jovens e Adultos nada mais é que o fruto da exclusão da desigualdade social, e empobrecida pelos métodos e processos errôneos utilizados para o público em estudo.

BIBLIOGRAFIA

CAVALCANTE, Meire. *Revista Nova Escola*. Agosto/2005

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1997.

CORRÊA, Arlindo Lopes (ed.). *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL. 1979.

CUNHA, Maria Isabel de. *O bom professor e sua prática*. 6.ed. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Marcos Vinicius. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DALLARI, Delmo. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Psicogenese da Língua Escrita/ Emilia Ferreiro e Ana Teberosky*. ARTMED: Porto Alegre, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de Adultos*. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HADDAD, S. *Trabalho e educação*. São Paulo: CBE, 2000.

HADJI, Charles. A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização. *Pátio*, Porto Alegre, nº 17, p.08 – 12 maio/julho de 2001.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, 2002.

ROCHA, Halline Fialho da. *As práticas educativas na educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Atlas, 2002.

SOUZA, R.F. de *Inovação educacional no século XIX* : a construção do currículo da escola primária no Brasil *In* Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades. Campinas, São Paulo : Cadernos CEDES, nº 51.200.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor?* Resgate do professor como sujeito de transformação. 8.ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Viver, aprender: educação de Jovens e Adultos (Livro 1)* São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.