



ADRIANA APARECIDA PENAFORTE

OS NOVOS RUMOS DA EJA

São Sebastião do Paraíso – MG
2012

OS NOVOS RUMOS DA EJA

ADRIANA APARECIDA PENAFORTE

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Professor Francisco Romualdo Rodrigues

São Sebastião do Paraíso – MG
2012

OS NOVOS RUMOS DA EJA

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Orientador: Prof. Francisco Romualdo Rodrigues

Professor Avaliador da Banca:

Professor Avaliador da Banca:

São Sebastião do Paraíso - MG
2012

Para ver muito, há que aprender a perder-se de vista.

(Nietzsche, apud ÁLVARES,2010)

Dedico essa monografia ao meu Pai que não está aqui, mas que ficaria muito feliz em ver esse meu sonho se realizar. Sei que de onde ele está me manda ótimas vibrações, torcendo para que tudo dê certo na minha vida.

A você, meu Pai Penaforte, faço essa dedicatória de forma muito especial.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Fé que tenho nele.

A todos da minha família, ao meu esposo Nilson que sempre me deu apoio para que eu realizasse esse meu sonho, não medindo esforços para me ajudar.

Ao meu amigo Donizete que também contribuiu muito nas idas e vindas, a minha amiga Ana Lucia pela ajuda, pelo companheirismo e pelos trabalhos feitos juntas nos finais de semana.

A todos os professores pela paciência que tiveram durante as aulas e pelo incentivo que foi tão importantes na minha vida acadêmica.

Ao meu professor e Orientador Francisco Romualdo pelo apoio na redação do TCC.

A todas as minhas amigas e colegas que foram importantes durante esse período, em especial a minha turma, pois aprendemos muito com a convivência durante a graduação.

E finalmente, a duas pessoas muito importantes, que me incentivaram na opção pelo curso de Pedagogia: minha cunhada Neide Borges Paschoni e José Rubens Paschoini, ambos, com muita sabedoria me indicaram a melhor opção de curso.

Obrigada a todos...

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos representa uma modalidade educativa de grande importância. Ela significa uma oportunidade de acesso à escola para uma parte da população que não teve acesso a ela dentro da faixa etária apropriada, quer por dificuldade de acesso ou por necessidade de dedicar-se precocemente ao trabalho em busca de aumentar a renda familiar. Significa ainda uma segunda chance para aqueles que tiveram acesso, porém não valorizaram a oportunidade e por algum motivo afastaram-se da escola, retornando, anos mais tarde, mais maduros e conscientes da importância do conhecimento em suas vidas, procurando de alguma forma recuperar o tempo perdido. Trata-se também de uma modalidade de ensino que exige uma didática diferenciada que valorize o saber que o jovem e/ou adulto acumulou ao longo de sua trajetória de vida, no desempenho de funções profissionais e familiares. A Educação de Jovens e Adultos sempre permeou a história da educação brasileira, com várias denominações, com legislação e tratamento diferenciados, mas esteve sempre presente, sinalizando que sempre existiu um percentual da população que não conseguia ser alfabetizada no momento determinado como certo e também que, uma vez conscientizados da necessidade de alfabetizar-se ou mesmo de buscar uma formação educativa de maior nível, a população procurava por isso. Este trabalho de pesquisa procura promover uma reflexão a respeito da importância da alfabetização, do letramento e da situação da Educação no Brasil de ontem e de hoje; contempla a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a sua importância; promovendo um levantamento de sua trajetória ao longo da história do Brasil; refletindo a respeito da importância da valorização dos conhecimentos que essa clientela traz consigo para a sala de aula; a necessidade da adoção de uma didática diferenciada, porém sem comprometer a qualidade do ensino ministrado, respeitando o direito do aluno à qualidade da educação pela qual está buscando. Analisar o nível de alfabetização da população brasileira, ou do analfabetismo nacional, representa um grande desafio, pois implica em lidar com as estatísticas educacionais, com complicados conceitos e definições de alfabetização, letramento, analfabetismo real ou funcional e outros mais, que ganharam e perderam significados ao longo da história. Representa também analisar os números divulgados pelas estatísticas, cuja veracidade é sempre questionada por estudiosos que alegam serem estes números irrealistas com tendência a minimizar o problema da repetência, uma vez que, falhas na forma de registros, podem super-dimensionar tanto o número de matrículas, quanto o número de evasões, aprovações, reprovações e repetências. Mesmo assim, com base em fontes idôneas, a pesquisa foi concluída e hora se apresenta à apreciação do interessado.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Educação Brasileira, História da Educação.

ABSTRACT

The adult and youth education represents an important educative. It means an opportunity of access to the school for a portion of the population had no access to it within the appropriate age group, either by difficult access or need to devote himself early to work in search to increase the family income. It also means a second chance to those who had access, but not appreciated the opportunity and for some reason drifted from school, returning, years later, more mature and aware of the importance of knowledge in their lives, looking for somehow recover the lost time. It is also a teaching mode that requires a differentiated curriculum that enhances the know that the young and/or adults accumulated throughout his life's journey, in the performance of professional functions and family. The Education of young people and adults always permeated the history of Brazilian education, with various denominations, with legislation and differentiated treatment, but was always present, signaling that always existed a percentage of the population that couldn't be literate at the time given as right and also that once made aware of the need for teaching or even to seek a higher educational training level, the population sought for it. This research seeks to promote a reflection on the importance of literacy, literacy and the situation of education in Brazil of yesterday and today; include adult and youth education, recognizing their importance; promoting a survey of his career throughout the history of Brazil; reflecting on the importance of the knowledge that this clientele brings to the classroom; the need of adopting a differentiated teaching, but without compromising the quality of teaching, respecting the right of a student to the quality of education for which you are seeking. Analyze the level of literacy of the population, or of the national illiteracy, represents a great challenge, because it implies dealing with educational statistics, with complicated concepts and definitions of literacy, literacy, real or functional illiteracy and other more, who won and lost meanings throughout history. Represents also analyze the figures released by the statistics, whose veracity is always questioned by scholars who claim these are unrealistic numbers with a tendency to minimize the problem of repetition, since flaws in the form of records, can super-dimensionar either the number of registrations, as the number of evasions, approvals, Deprecations and repetências. Even so, based on reputable sources, the research was completed and time presents itself to the interested.

Keywords: adult and youth education; Literacy; Brazilian education, history of education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ICIRA – Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PISA – Programa Internacional de Avaliação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	13
2.1 Histórico da Alfabetização Brasileira.....	15
2.2 Discutindo o Analfabetismo.....	19
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
4 PAULO FREIRE: PENSAMENTO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	28
5 O ENSINO APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	33
5.1 As Questões Referentes aos Educandos.....	34
5.2 As Questões Referentes aos Educadores.....	36
5.3 As Questões Referentes à Educação.....	39
6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A DIMENSÃO POLÍTICA.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa direciona-se para a modalidade educativa que é a Educação de Jovens e Adultos, buscando analisar o contexto em que ela se enquadra, os motivos que levaram à necessidade de sua criação, sua efetividade, sua metodologia, sua história e os novos rumos na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica básica, com abordagem qualitativa, onde se buscará realçar as qualidades das informações colhidas em detrimento de dados quantitativos.

Justifica-se a escolha do tema o fato de que, em um país como o Brasil, em que o acesso à educação de qualidade é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos foi construída de forma bem peculiar. Esta identidade não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida, como: juventude, maturidade e velhice, mas sim em torno de uma representação social enraizada e atípica, que coloca de um lado, o estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos. Mas apesar dos estigmas, das dificuldades, dos preconceitos e da mentalidade coronelista que ainda grassa por toda a sociedade brasileira, essa fatia da sociedade compõe a força de trabalho da nação e busca por meio da Educação de Jovens e Adultos o acesso à cultura (DI PIERRÔ, 2005).

O presente trabalho consiste em uma dissertação a respeito do tema escolhido. Para a realização da mesma realizou-se uma pesquisa baseada em bibliografia publicada sobre o tema que, após devidamente analisada, atenda aos objetivos propostos. Para que fosse alcançada a fase de redação do texto definitivo, todo o material coletado foi previamente selecionado, analisados e interpretados. Foram selecionadas as fontes literárias confiáveis que apresentassem textos simples, concisos e objetivos.

Foram realizadas buscas em bibliografia convencional e virtual a respeito da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para a realização da pesquisa por meio eletrônico, via Internet, foram utilizados o cruzamento de algumas palavras como: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Letramento; LDB; História da alfabetização no Brasil; etc. Foram selecionadas apenas as matérias que satisfizeram os critérios estabelecidos visando obter o

máximo possível de informações e proceder à interpretação correta dos fatos e do fundo filosófico a ser apreendido.

O trabalho tem por objetivo promover um levantamento a respeito do material bibliográfico científico produzido nos últimos anos, a respeito da Educação de Jovens e Adultos, analisando o processo de ensino-aprendizagem da EJA no Brasil. Para que este objetivo seja plenamente alcançado faz-se necessário que se conheça o processo histórico da alfabetização de adultos ao longo da história do Brasil; que se analise a realidade na qual se encontra inserida a EJA no momento atual; que seja observado a efetividade da prática educacional e sua capacidade de proporcionar caminhos que levem à autonomia da clientela que depende dessa modalidade educacional; e que se compreenda a relação aluno, escola e mercado de trabalho, enquanto caminhos de um processo emancipatório da pessoa humana.

2 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Analisar o nível de alfabetização da população brasileira, ou do analfabetismo nacional, segundo Ferraro (2002), implica em lidar com as estatísticas educacionais e com os complicados conceitos e definições de alfabetização, letramento, analfabetismo real ou funcional e outros conceitos mais, que vão ganhando e perdendo significados ao longo da história. Além disso, estudiosos questionam a veracidade dos números divulgados pelas estatísticas, alegando que estas podem estar fornecendo números irreais com tendência a minimizar o problema da repetência. Falhas na forma de registros, podem super-dimensionar tanto o número de matrículas, quanto o número de evasões, aprovações, reprovações e repetências.

Enquanto a análise quantitativa se apresenta questionável, a qualitativa parece bem clara. Segundo Mortatti (2009), foi a partir das duas últimas décadas do século XIX, com a instalação do regime republicano, que a escola se consolidou como um lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, acenando com a promessa de acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita.

A alfabetização se tornou então, o fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados. Desde então, a alfabetização é o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, uma vez que representa o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar (MORTATTI, 2009).

O que se observa, é que, prossegue o autor supra mencionado, decorridos mais de cem anos de implantação do modelo republicano de escola e de significativas e sucessivas mudanças de ordem política, social e cultural, ocorridas ao longo do século XX, tem-se hoje no Brasil, como em vários outros países, o reconhecimento do relativo fracasso da escola pública brasileira em dar conta de sua tarefa histórica fundamental e, portanto, de responder às urgências sociais e políticas que lhe dão sustentação.

A ocorrência e as consequências desse fracasso vem sendo apresentada como problema que exige soluções urgentes. Tal assunto vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores, professores e gerando acirradas discussões em torno do ensino inicial da leitura e

escrita. O debate parece acalorado, porém o diálogo, tão necessário para o encaminhamento à solução, não flui em virtude de interesses desencontrados. Enquanto isso, o impasse persiste e o analfabetismo também (MORTATTI, 2009).

Pode ser que esse relativo fracasso, se deva a uma forma didática que Mortatti (2009) chama de “projeto republicano” de educação que vem sendo constantemente atualizado e ajustado cada vez que se constata uma crise ou cada vez que a testagem de sua eficácia revela que as crianças estão tendo pouco ou nenhum sucesso na alfabetização. Este projeto de alfabetização tem suas raízes na concepção de alfabetização, de leitura, de escrita, texto e linguagem/língua. Tais conceitos foram selecionados, organizados, normalizados, rotinizados e didatizados, e continuam sendo objeto de transmissão deliberada, mediante a utilização direta ou indireta de cartilhas de alfabetização até os dias atuais, a despeito das normatizações oficiais contrárias e dos avanços da linguística contemporânea.

Essas concepções operantes são sintetizadas por Mortatti (2009) da seguinte maneira:

- **Alfabetização:** consiste em um processo de ensinar e aprender um conteúdo, de acordo com o método proposto. Isso define como alfabetizado o aluno que tiver terminado todas as etapas com êxito, ou seja, que tiver aprendido a ler e escrever, estando, portanto apto a começar a ler e escrever;
- **Leitura e escrita:** são instrumentos necessários para a aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, limita-se às situações de ensino e aprendizagem.
- **Texto:** é um conjunto de frases, por vezes com nexos sintáticos entre si. É constituído de palavras escolhidas de acordo com o nível de dificuldade adequado ao momento de aprendizagem na qual se encontra o aluno em questão.
- **Linguagem/língua:** consiste na expressão do pensamento. É um instrumento de comunicação, cujo funcionamento, dentro do contexto escolar, possui características especificamente voltadas para a situação de ensino e aprendizagem escolares.

Segundo Soares (2004), o conceito de alfabetizado, comum até o Censo de 1940, era tido como aquele que declarasse saber ler e escrever. Isso era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome. A partir de 1950, o conceito de alfabetizado, passou a ser: aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples. Assim, o indivíduo demonstrava ser capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bem simples, porém funcional. Este conceito é adotado desde 1950; até o momento atual, em que

os resultados dos Censos têm sido apresentados com certa regularidade, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD).

No Brasil, comenta Soares (2004, p. 8), a mídia vem usando, ao referir-se às competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como “*semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais,*” informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo embasados apenas no critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples” enquanto criticam sistematicamente. Dessa forma, a mídia vem aproximando o conceito de alfabetização, do conceito de letramento, enquanto uma capacidade de saber ler e escrever e ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita em situações cotidianas.

2.1 Histórico da Alfabetização Brasileira

A história da educação brasileira teve berço religioso, explicitamente Católico, como descreve Saviani (2005). Iniciou-se com os padres da Companhia de Jesus que chegaram à colônia brasileira, em 1549. Os jesuítas implantaram os primeiros colégios contando com incentivo e subsídio da coroa portuguesa. Essa situação se consolidou com o estatuto da “redízima” instituída em 1564 mediante a qual um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinado à manutenção dos colégios jesuítas. Nessas condições bastante favoráveis, a pedagogia católica se instalou no país.

A primeira experiência pedagógica, implantada pelo Padre Manoel da Nóbrega, poderia ser chamada de “pedagogia brasílica”, uma vez que procurava se adequar às condições específicas da colônia. Depois, na versão do “*Ratio Studiorum*”, cujos preceitos foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Dessa forma, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, a pedagogia cristã, de orientação exclusivamente católica, gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro (SAVIANI, 2005).

Dois vultos se destacaram durante este período, os padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta. Segundo Saviani (2005), Nóbrega primou pelo realismo, buscando prover as boas condições dos colégios jesuítas, envolvendo a posse de terras para a construção dos colégios e a manutenção destes. Sua filosofia educacional pode ser classificada como tradicional religiosa, baseada na versão católica da contra-reforma.

Em Anchieta as ideias educacionais se manifestavam de forma pedagógica, engendrando métodos e procedimentos considerados adequados para atingir as finalidades inerentes à filosofia educacional da época. Hábil conhecedor de línguas, Anchieta logo

dominava a Língua Geral, largamente difundida por toda a colônia e o Tupi-Guarani. Assim se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador. A Nóbrega e Anchieta, secundaram outros, como Leonardo Nunes, Manuel de Paiva, Francisco Pires, e outros mais (SAVIANI, 2005).

O autor supracitado assevera que, a partir de 1759, foram implantadas as reformas impostas pelo Marquês de Pombal, que instituiu a instrução pública, contrapondo-se ao predomínio das idéias religiosas. Com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, Pombal instituiu o privilégio do Estado em matéria de instrução. Mesmo sendo o Estado português ainda regido pelo estatuto do padroado, permanecendo fortemente vinculado à igreja católica, pois, o ensino não estava mais sob o comando dos jesuítas mas sim de uma outra ordem de padres, continuava, portanto sob orientação católica, houve alguma influência da pedagogia do humanismo racionalista no Brasil. O sistema pedagógico introduzido pelas reformas pombalinas foi o das “aulas régias”, com disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário”.

De acordo com o mesmo autor, a partir de 1808, inicia-se a divulgação do método de ensino mútuo, que se oficializou com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras. As escolas passam a seguirem um determinado método de ensino. O método era composto por regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos distribuídos em um salão único e bem amplo. O mestre, sentado numa cadeira alta, em uma extremidade da sala, supervisionava toda a escola. Havia um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento e do comportamento dos alunos, os procedimentos didáticos baseavam-se em uma seqüência de silabar e soletrar até formar as palavras. O ensino da aritmética era todo mecânico, baseado em regras decoradas e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças.

Com a proclamação da República, no final do século XIX, na opinião de Mortatti (2009), a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola consolidou-se como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, visando atender aos ideais do Estado republicano. A universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação; funcionando como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas. Saber ler e escrever se tornou então um instrumento privilegiado de aquisição de saber e de esclarecimento, um imperativo da modernização e desenvolvimento social.

A leitura e a escrita, que até então eram práticas culturais que se encontravam restritas a poucos, acontecendo âmbito privado dos lares, ou de maneira ainda precária e informal, nas

poucas escolas do Império, por meio das aulas régias, tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados(MORTATTI, 2009).

Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, Mortatti (2009) afirma que as práticas de leitura e escrita passaram, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando a preparação de profissionais especializados. Acontece então, um momento de transição para um mundo novo, tanto para os cidadãos quanto para o Estado. O mundo público da cultura letrada, instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; com novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

Ocorre, porém que, passado o primeiro momento de euforia e entusiasmo, surgiram as dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. São problemas decorrentes, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas. A recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental desde que surgiu, permeia a questão educativa do país, alcançando os dias atuais (MORTATTI, 2009).

A respeito da educação republicana no Brasil, Ferraro (2002), comenta que a questão do analfabetismo deve-se principalmente à precariedade quantitativa e qualitativa do sistema de ensino elementar que compunha a rede de atendimento a toda a população brasileira. Durante um século de república o analfabetismo não representou um problema que merecesse grandes reflexões, ou seja, que ainda não constituía problema o fato de a esmagadora maioria da população brasileira não saber ler e escrever. Antes muito pelo contrário, era vedado aos menos favorecidos financeiramente, o acesso à leitura e escrita.

A questão emergiu com a reforma eleitoral de 1882, que, de um lado, derrubou a barreira de renda, e de outro, estabeleceu a proibição do voto do analfabeto. Tais critérios foram mantidos, alguns anos mais tarde, pela Constituição republicana de 1891. A questão se fortaleceu pela maior circulação de idéias ligadas ao liberalismo e aos sentimentos patrióticos, despertados pela divulgação internacional da taxa de analfabetismo. Pelo censo de 1890 que dava para a Brasil a taxa de 82,63% de analfabetos, a taxa mais alta entre os países considerados na época. A questão do analfabetismo no Brasil emergiu então, como uma questão política, não como uma questão econômica (FERRARO. 2002).

Ao longo do século XX a escola no Brasil experimentou uma variedade de métodos, como uma forma de eliminar o fantasma do analfabetismo das estatísticas nacionais. Saviani

(2005) afirma que o método intuitivo predominou durante a Primeira República; na década de 1920, acontece a difusão da Escola Nova. Em 1932, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), os movimentos renovadores tomam corpo, acontecem as Conferências Nacionais de Educação e é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Na década de 1950, de acordo este mesmo autor, ocorre a renovação educacional católica que se manifesta por meio da Associação de Educadores Católicos que organiza as Semanas Pedagógicas a partir de 1955. Tendo como mentor o padre francês Pierre Faure foram realizados no Brasil uma série de movimentos pedagógicos de orientação Católica e foram fundados vários colégios, institutos educacionais, de forma que, ao final da década de 1970, somavam 144 escolas, sendo 94 no estado de São Paulo e 50 espalhadas por outros dez Estados e no Distrito Federal.

A questão que estava em pauta era, pois, renovar a escola confessional sem abrir mão de seus objetivos religiosos. No final da década de 1960, esgota-se o movimento renovador e tem início a pedagogia tecnicista de base produtivista que se tornou dominante na década seguinte, sendo assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas, passando a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964 (SAVIANI, 2005).

[...] na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, 2005, p. 19).

O mesmo autor acrescenta que ao longo da década de 1980, emerge a concepção pedagógica histórico-crítica, na qual a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Surge então uma visão método pedagógica que parte do princípio de que, na sociedade, professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas.

Tais condições são necessárias, para que travem uma relação produtiva na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Neste contexto, cabe ao método identificar as questões suscitadas por essa prática social (problematização); disponibilizar os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão

e solução (instrumentação); e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005).

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo (MORTATTI, 2009, p. 10).

Inicia-se, segundo Mortatti (2009, p. 11), uma verdadeira batalha entre os defensores do construtivismo e os partidários dos métodos tradicionais. São confeccionadas cartilhas pseudo-construtivistas, embora preservassem os moldes tradicionais, e os professores se viram em meio a um verdadeiro emaranhado de métodos adaptados e remoldados, inseridos no construtivismo, que dificilmente conseguiam encontrar sua verdadeira característica didática. No momento atual, existe uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização. Trata-se de uma forma decorrente da “ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (*lecto-escritura*)”. Isso tem gerado um certo silenciamento sobre as questões de ordem didática, sugerindo a existência de um certo consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

2.2 Discutindo o Analfabetismo

Ao longo de toda a história brasileira, principalmente da história política, argumenta Ferraro (2002), a classe culta dominante não se entendeu bem quando o assunto se referia à parcela da população que permanecia analfabeta. Para alguns, estes são analfabetos, para outros iletrados; alguns defendem o direito de voto do analfabeto, outros argumentam que, por ser iletrado, o indivíduo pode ser facilmente manipulado.

Segundo Freire (2001, p. 15, *apud* Ferraro, 2002, p. 29), na melhor das hipóteses, a concepção do analfabetismo, o compara uma erva daninha que necessita ser erradicada, como demonstra a forte expressão ‘erradicação do analfabetismo’; ou então como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro quase por contágio, como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. O analfabetismo aparece ainda, numa concepção entre ingênua e astuciosa, como uma manifestação da “incapacidade”, da “pouca inteligência” do povo brasileiro, ou uma manifestação de sua “proverbial preguiça”.

Para Soares (2004), a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que vem ocorrendo na escola brasileira, ao longo das duas últimas décadas, é fator explicativo do atual fracasso da aprendizagem e, portanto, também do ensino da língua escrita nas escolas brasileiras. Fracasso esse, hoje tão reiterado e amplamente denunciado. A verdade é que não se denuncia um fato novo. O fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo de maneira crônica, há muitas décadas.

O autor supracitado alerta para o fato de que hoje, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava por meio de avaliações internas realizadas pela própria escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão. Atualmente, esse fracasso revela-se em avaliações externas à Escola: em avaliações estaduais, como o SARESP, o SIMAVE, nacionais, como o SAEB, o ENEM e até internacionais como o PISA.

É perceptível que este fracasso espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização (SOARES, 2004).

Saviani (2005) alerta para o fato de que, dentro dos novos moldes da economia competitiva atual, a busca por mão de obra qualificada em todos os setores é muito grande e para se qualificar o indivíduo necessita ser, no mínimo, alfabetizado. Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado de assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado cada vez mais técnico, competitivo e exigente. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho.

Na opinião de Saviani (2005), o indivíduo pode esperar das oportunidades escolares, não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições curriculares do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

O que vai garantir verdadeiramente a empregabilidade do indivíduo, é a escolaridade comprovada no currículo aliada à capacidade técnica adquirida durante o curso e, sempre que possível, acrescida das experiências que conseguir comprovar que desenvolveu, paralelo ao curso (SAVIANI, 2005).

Mortatti (2009) afirma que é importante conhecer o que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores e de toda a sociedade, para que se possa compreender o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, principalmente nas silenciadas ou silenciosas, porém ativas e operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, do que está apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências. E é conhecendo e admitindo tais possibilidades que se podem encontrar os caminhos que levarão às mudanças necessárias, em defesa do direito que as crianças possuem de ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século esteja prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever.

Em defesa de seu direito de conquistarem o domínio da leitura e escrita e não apenas de serem submetidas ao dever, de aprender a codificar e decodificar signos lingüísticos, na ilusão de um dia poderem finalmente ler e escrever, se permanecerem na escola e se alguém lhes ensinar, de fato. É necessário defender o direito de, por meio da conquista do sentido da leitura e escrita, crianças e jovens sejam resgatadas do abandono da escuridão e da solidão e realmente ingressem no novo mundo prometido (MORTATTI, 2006).

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), no passado, como no presente, a educação de jovens e adultos sempre remeteu a um conjunto diversificado de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou à ampliação dos conhecimentos básicos, técnicos e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos acontecem quase sempre fora dos ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer ou nas instituições religiosas.

Nos dias atuais, acontece também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. Por tudo isso, historiar esse universo tão plural de práticas formativas consiste em uma tarefa quase impossível, pois a educação de jovens e adultos estende-se por quase todos os domínios da vida social (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

De acordo com Di Pierro *et al.* (2001), no Brasil, a educação de adultos passa a fazer parte da política educacional a partir dos anos 40, devido a necessidade de cumprir um dever constitucional do Estado e à preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Essa tendência se concretizou por meio de várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, iniciativas a nível nacional, como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO ET AL., 2001).

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil já existia no período colonial, esclarecem Haddad e Di Pierro (2000), quando os padres jesuítas exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de alfabetizar, esses educadores religiosos difundiam o evangelho, transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. Tais trabalhos educativos foram desenvolvidos inicialmente com indígenas e, posteriormente, com escravos negros. Mais tarde, eles se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Haddad e Di Pierro (2000) prosseguem, afirmando que, com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, cessaram as ações direcionadas à educação de adultos. Mesmo durante o período imperial pouco ou quase nada foi realizado neste sentido. Com a Proclamação da República estabeleceu-se a nova ordem criada pela Constituição Republicana, porém esta

determinou a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada.

Tal fato obscureceu por muito tempo o ideal democrático que existe subentendido em um governo republicano, uma vez que ser alfabetizado era privilégio de uma elite social e econômica da época (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

No final da década de 1940, continuam Haddad e Di Pierro (2000), quando a educação de adultos foi reconhecida como uma questão de política nacional, as condições para que isso viesse a ocorrer já vinham sendo instaladas no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento especial.

No período decorrido entre 1959 até 1964, prosseguem Haddad e Di Pierro (2000), surgem vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, entre eles, destacam-se o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, patrocinado pelo Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes - 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 outros tantos.

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, passando a receber um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. Na medida em que cada cidadão fez valer seu direito de ter acesso aos conhecimentos universais, surgiu uma ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, e a educação de adultos passou a ser também um poderoso instrumento de ação política. Foi atribuída à educação de adultos, nesta época, uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando-a o “motor” de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Em 1964, acrescentam Di Pierro *et al.* (2001), o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou as orientações de Paulo Freire. Essa e outras experiências acabaram por desaparecer sob a violenta repressão dos governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano.

De acordo com os autores acima citados, Paulo Freire foi exilado, porém o exílio não o impediria de continuar a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos.

Uma proposta conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, além de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, induzindo-os a refletir sobre as causas de seus problemas e as possíveis vias para sua superação.

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 não impediu que emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas nos paradigmas freireanos. Abrigadas em igrejas, associações de moradores, ou outros tipos de organizações, essas iniciativas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos, conseguiram sobreviver nutrindo-se no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos (DI PIERRO *ET AL.* 2001).

No ano de 1969, prosseguem os autores supramencionados, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral. Tratava-se de um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a todos os adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. O Mobral instalou comissões municipais por todo o país. Estas eram responsáveis pela execução das atividades, que eram controladas de forma rígida e centralizada. A orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos era uniforme para todo o país.

O Mobral foi concebido como uma ação que se extinguiria após resolver o problema do analfabetismo. Tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico e, em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964 (DI PIERRO *ET AL.*, 2001).

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBREAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBREAL (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 116).

Ao longo dos anos 1970, prossegue Di Pierro *et al.* (2001), o Mobral, já sendo muito criticado em relação à falácia dos números que apresentava como resultado e à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover, diversificou sua atuação buscando a sua sobrevivência.

Os mesmos autores informam que foi criado um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas, mais sistêmicas, que viabilizassem a continuidade da alfabetização, em programas de educação básica para jovens e adultos. Em 1985, desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto. Então, o processo de abertura política já estava relativamente avançado.

Com a extinção do Mobral, acontecem algumas mudanças relacionadas à área da educação. Segundo Di Pierro *et al.* (2001), é aprovada a Lei Federal Nº 5692/71, que consagrou a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos, constituindo o então denominado ensino de primeiro grau, e dispõe as regras básicas para a educação supletiva correspondente a esse grau de ensino para os jovens e adultos. A legislação educacional distinguia a educação de jovens e adultos em várias funções: a suplência, relativa à reposição de escolaridade; o Suprimento, relativa ao aperfeiçoamento ou atualização; a aprendizagem e a qualificação, referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

Um dos atributos mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71, direcionado àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. A lei oferecia a possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância. Nos cursos, normalmente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica principal é a aceleração, pois o aluno pode concluir um grau de ensino, com a metade do tempo previsto para o sistema regular (DI PIERRO ET AL., 2001).

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. 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 distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. [...] O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, 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 dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 116).

Em 1985, segundo Haddad e Di Pierro (2000), ocorre a retomada do governo nacional pelos civis e tem início um período de democratização das relações sociais e das instituições

políticas brasileiras com perceptível alargamento do campo dos direitos sociais. Ainda em 1985 é criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar, que herdou do MOBREAL, funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político pedagógicas. Fundação Educar assumiu a responsabilidade de articular, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos e ainda o atendimento às séries iniciais do ensino de 1º grau. Era de sua competência promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Com a redemocratização política do país e a conseqüente reorganização partidária, aconteceram eleições diretas nos níveis subnacionais de governo. A liberdade de expressão e de organização dos movimentos sociais urbanos e rurais, alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo ideário da educação popular, que até então eram praticadas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Nas duas últimas décadas, de acordo com Rummert e Ventura (2007), o Brasil desenvolveu um processo de reformas da matriz neoliberal que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição de 1988, em atendimento, de forma subalterna, às exigências do atual quadro hegemônico mundial, buscando inserir-se nele. É assim que acontece a reforma educacional brasileira na década de 1990.

Combinando centralização das decisões com descentralização das ações e das responsabilidades de execução, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/ 96) e demais instrumentos legais imprimiram às políticas públicas um tom acentuadamente pulverizado e compensatório. Tais políticas educacionais redefiniram também o financiamento público e o conteúdo das ações governamentais, passando a dar prioridades a estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza. É no bojo dessa problemática, que se extinguiu o Ensino Supletivo, substituindo-o pela Educação de Jovens e Adultos, na forma como existe até os dias atuais (RUMMERT e VENTURA, 2007).

À Constituição da República de 1988 e à LDB de 1996, continuam Rummert e Ventura (2007), seguiram-se muitos outros instrumentos legais que criaram muitos outros programas cujo objetivo era acabar, ou erradicar o analfabetismo. Pode-se citar o Programa

Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVENS, o Projeto Escola na Fábrica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA, Programa Brasil Alfabetizado e muitos outros que são criados e realizados por diferentes órgãos governamentais. Por mais que se pretenda apresentar uma “nova” identidade da EJA, esta acaba se apresentando sob uma forma tradicional, fragmentada e heterogênea.

Tais características, denunciam suas raízes históricas: uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. É uma modalidade educativa comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora (RUMMERT e VENTURA, 2007).

O desafio do atendimento na educação de jovens e adultos, alertam Haddad e Di Pierro (2000), já não se trata apenas do atendimento à população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não desenvolveu competências para participar da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida.

Para Haddad e Di Pierro (2000), torna-se cada vez mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo. Que necessitam serem ministrados por profissionais especializados sem recorrer a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

4 PAULO FREIRE: PENSAMENTO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Paulo Freire, segundo informações de Rocha *et al.* (2002), nasceu no Recife e, muito embora tenha sido criado em uma família de classe média, interessou-se pela educação dos oprimidos de sua região. Formou-se em Direito, mas devido ao interesse pela causa dos menos favorecidos em todos os sentidos que o vocábulo possa ser entendido, e desenvolveu um sistema de ensino para todos os níveis da educação. Foi encarcerado duas vezes no Brasil, por motivos políticos, tornou-se famoso no exterior, sendo considerado o mais conhecido educador contemporâneo.

Seu trabalho, continua Rocha *et al.* (2002), iniciou-se a partir de iniciativas populares, quando este decide organizar, juntamente com paróquias católicas, projetos educacionais que abrangessem desde o jardim de infância até à educação de adultos, objetivando o desenvolvimento do currículo e a formação de professores.

Nestes projetos foram desenvolvidas diversas técnicas, como estudo em grupo, ação em grupo, mesas redondas, debates, distribuição de fichas temáticas, etc. Foi a partir do desenvolvimento desse projeto que se começou a falar em um "Sistema Paulo Freire" de ensino, que podia ser aplicado em todos os graus da educação formal e da não-formal. Mais tarde, nas décadas de 70 e 80, no seu trabalho em alfabetização, a expressão passou para "Método Paulo Freire", como é conhecida na atualidade. Paulo Freire enfatizava o caráter político da educação e sua necessária e constante "reinvenção" em circunstâncias históricas diferentes (ROCHA *ET AL.*, 2002).

Existia no Brasil, desde 1947, uma conscientização a respeito do problema do analfabetismo e de suas conseqüências psicossociais, afirmam Di Pierro *et al.* (2001), porém nada era produzido no sentido de alfabetizar aquela parcela da população, composta por uma maioria de adultos. No início dos anos 60, Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental.

Di Pierro *et al.* (2001) acrescenta que foram desenvolvidos vários movimentos, como o Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Sob tais impulsos políticos e culturais, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais.

Baseavam-se na necessidade de realizar uma educação de adultos, crítica, voltada para a transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a adoção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO *ET AL*, 2001).

Para Medeiros (2005), o paradigma pedagógico que se construiu a partir de tais práticas, baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social desigual e excludente. Era preciso, portanto, que o processo educativo reagisse, interferindo na estrutura social que produzia o analfabetismo.

Para que esse objetivo fosse alcançado, a alfabetização e a educação de adultos deveriam ter por base um exame crítico da realidade existencial dos educandos, a identificação das origens de seus problemas e as possibilidades de superá-los. Teria que ser um modelo educativo que propiciasse aos educandos uma reflexão sobre seu próprio poder de refletir. Que os conscientizasse a respeito de sua instrumentalidade, no sentido de desenvolver esse poder, explicitando suas potencialidades e, por consequência, de sua capacidade de escolha. Enfim, uma educação que ajudasse brasileiro a emergir enquanto cidadão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse por meio da conscientização (MEDEIROS, 2005).

Segundo Medeiros (2005), além dos aspectos social e político, os ideais pedagógicos freireanos, existia um forte componente ético, que se manifestava por meio de um profundo comprometimento do educador com os educandos. Segundo Paulo Freire os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, como indivíduos que possuíam uma cultura. Dessa forma deveria ser descartada a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto um indivíduo aculturado e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento.

Para Freire a educação verdadeiramente comprometida com a libertação do indivíduo não pode fundar-se em uma compreensão de homens como seres vazios a quem um professor encha de conteúdos, nem em uma consciência mecanicista e fragmentada; deve apoiar-se no conceito de homens como seres conscientes, possuidores de uma consciência intencionada de mundo, os quais os torna diferentes de simples depósitos de conteúdos, mas os transforma em

sujeitos capazes de se situarem na problematização dos homens em suas relações com o mundo (MEDEIROS, 2005).

Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que fosse transformando através do diálogo. Na época, ele referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (MEDEIROS, 2005, p. 4).

Dentro de um contexto histórico, político e social, que segundo Feitosa (1999), era marcado de um lado pelas ideias populistas com interesses eleitoreiros e, de outro, pelos ideais nacionalistas de modernização social ávidos por educar as massas buscando a sua participação consciente e crítica na realidade política do país, o Método Paulo Freire, marcou época e inaugurou uma nova concepção de educação. Acontece, porém, logo após a frustrada implantação do Método em todo o território nacional através da Campanha Nacional de Alfabetização, o golpe militar de 64.

O Método Paulo Freire é considerado subversivo e isso leva seu criador à prisão por 70 dias. Ao ser solto, Freire refugia-se na Embaixada da Bolívia de onde consegue deixar o Brasil em direção ao exílio. Ainda em 1964, vai para o Chile, onde fica até 1970, segundo Rocha et al. (2002), trabalhando no ICIRA (Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária) e, também no "Escritório Especial para a Educação de Adultos", sob a coordenação de Waldemar Cortéz. O Brasil perdeu com isso a oportunidade de acabar de vez com o analfabetismo (FEITOSA, 1999).

Mesmo exilado, continua Feitosa (1999), Freire dedicou-se, principalmente, à educação de camponeses adultos. Fiel a suas ideias que se ampliaram devido às novas experiências por ele vivenciadas, Freire escreveu o livro "Pedagogia do Oprimido", no qual se identifica com as ideias marxistas e defende uma pedagogia revolucionária que desenvolva uma ação consciente e criativa, promovendo a reflexão das massas oprimidas sobre sua libertação. Assim, Freire dá ênfase à educação, tornando-a promotora de uma transformação radical da estrutura social, o que coloca a educação na categoria de ciência social.

Em reconhecimento pelo trabalho desenvolvido por Paulo Freire no Brasil e no Chile, segundo Feitosa (1999), foi ele nomeado pela UNESCO como "*Expert* em Educação", tendo sido convidado pela universidade americana de Harvard para ocupar uma cadeira de professor, atividade que desempenhou por 10 meses em 1969. Devido ao trabalho desenvolvido em função de uma educação libertadora, Freire foi convidado pelo Conselho

Mundial das Igrejas a fazer parte da equipe como consultor. Isso o levou a morar em Genebra até o seu retorno ao Brasil, em 1979.

Durante o tempo de seu exílio Freire produziu uma grande quantidade de obras, participou de uma infinidade de palestras, encontros, seminários, congressos, ganhou inúmeros prêmios e se consagrou definitivamente como o maior representante da Pedagogia Dialética Libertadora. Do fim da primeira metade da década de 60 até o fim da década de 70 Paulo Freire assessorou programas de educação na Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e Ilha de São Tomé (FEITOSA, 1999, p. 67).

Paulo Freire retornou ao Brasil em março de 1980, informa Rocha et al. (2002). Chegou ao Brasil quando o Movimento de Educação Popular, que ele havia ajudado a implantar nos anos 60, estava tendo seu segundo momento de influência. Era uma época de crise econômica, quando, diante da impopularidade do regime e das forças armadas, manifesta-se, nos comandos militares, o desejo de abandonar o governo. Paulo teve de "reaprender" seu país.

O grande mérito de Paulo Freire, segundo Rocha et al. (2002), talvez seja ter idealizado e testado tanto um sistema educacional quanto uma filosofia de educação, durante os vários anos de seu ativo envolvimento na América Latina. A concepção educacional freireana gira em torno do potencial humano direcionado para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais dos indivíduos.

Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras pela interação e transformação sociais, via processo de "conscientização". Uma "Conscientização" definida como o processo pelo qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sócio-cultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve a compreensão da relação dialética entre ação e reflexão. Freire propõe uma abordagem educativa no sentido de uma ação crítico reflexiva e de uma reflexão crítica que seja baseada na prática (ROCHA ET AL., 2002).

Feitosa (1999) completa, afirmando que, embora seja impossível dissociar o nome de Paulo Freire do processo de alfabetização de adultos, é importante destacar que a sua preocupação não se prendia simplesmente à alfabetização. Ele não era um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de seus trabalhos ele buscava alguma coisa além de um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura.

É certo que o método possibilitaria ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua, porém, simultaneamente, esse método devia possibilitar-lhe a compreensão de

seu papel no mundo e de sua inserção no cenário social e histórico. Portanto a contribuição de Paulo Freire não se limitou à criação de mais um método de aprendizagem. A sua contribuição é de natureza sociológica e antropológica ao contrário da maioria dos pesquisadores da área da educação que se detiveram em pesquisa de natureza psicológica (FEITOSA, 1999).

5 O ENSINO APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, afirma Cury, (2004), significa uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação acompanhada de garantias legais e não um presente, nem um favor, como previam antes a legislação ou as práticas das políticas educacionais.

Cury (2004) lembra que foi a Constituição de 1988 que tornou o acesso a educação um direito de todos, inclusive daqueles que não tiveram acesso na idade certa, ou que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Este direito está garantido tanto pelo respeito à dignidade de cada um quanto pelo documento legal que a Constituição da República Brasileira representa.

No primeiro caso, refere-se à necessidade que cada pessoa tem em reparar ou completar esta lacuna. Diz respeito à vivência dos que sabem da importância da leitura e da escrita e sentem a falta destes instrumentais da cidadania que vêm efetivados nos outros. No que se refere à Constituição Federal, nela está determinado que o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer que seja ele, e é dever do Estado oferecer o acesso a ele. Esse direito está garantido também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. Trata-se do art. 208 da Constituição Federal (CURY, 2004).

Cury (2004) adverte que se o cidadão não for atendido em sua demanda, outra lei importante, a Lei 9394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB reitera e explicita o que já está contido na Constituição. O Ensino Fundamental é um direito público subjetivo. Como tal, uma vez exigido o direito pelo cidadão, o Poder Público responsável tem a obrigação inapelável de atender a esta demanda sob pena de se ver acossado por uma ação civil e penal. Existe, pois, um direito claramente protegido e assegurado. Mas o Ensino Médio também é gratuito nas escolas do governo e, se exigido, deve ser atendido porque esta etapa do ensino é a coroação da educação básica.

Mesmo com todas essas garantias, Haddad (2007) informa que de acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2003, 61 milhões de pessoas com mais de 15 anos não haviam conseguido concluir o Ensino Fundamental no Brasil. Desse montante, apenas cerca de 6,6 milhões, o que corresponde a pouco mais de 10%, estavam matriculados em alguma escola buscando completar sua escolaridade. Há que se refletir a respeito de, no mínimo, três aspectos preponderantes a respeito da educação no Brasil, principalmente a respeito da Educação de Jovens e Adultos: aspectos referentes aos educandos, aos educadores e à própria educação.

5.1 As Questões Referentes aos Educandos

A característica mais acentuada da Educação de Jovens e Adultos, segundo Álvares (2010), é a heterogeneidade. Trata-se de um grupo culturalmente diversificado, com diferentes idades, profissões, anseios e formas de pensar e de expressar esse pensamento. Em alguns locais, encontram salas de EJA composta por pessoas das mais diferentes regiões do país. É comum conviverem em uma mesma sala brancos, indígenas, mulatos, negros, homens e mulheres, das mais diferentes idades, com peculiaridades fisionômicas, preferências musicais e estilos. Estas salas de aula compõem os mais belos quadros representativos da pluralidade cultural do Brasil e exemplificam a possibilidade da convivência plural, com respeito às individualidades, quando existe um objetivo comum.

Para Carrano (2007), muitos dos problemas que os educadores brasileiros enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares com os jovens alunos, têm origem em incompreensões a respeito dos contextos não escolares, dos cotidianos e dos históricos mais amplos, em que estes estão imersos. Estes jovens alunos, cada vez mais jovem, que chegam às classes de EJA carregam para a instituição escolar referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais. O novo público que frequenta a escola, sobretudo os adolescente e jovens, passam a constituir no seu interior um universo de interações distanciado das referências institucionais. Eles trazem em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar. A autonomização de uma sub-cultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo.

Os conceitos de infância, adolescência e juventude, continua Carrano (2007, p. 4), sofreram rápidas transformações ao longo das últimas décadas. Estas etapas que antes representavam estágios preparatórios para os desafios da vida adulta, para as camadas menos favorecidas da sociedade, consistem em vivências da realidade. “A realização plena deste ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens das classes trabalhadoras.” Os educadores devem estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias que configuram o quadro múltiplo dos modos de viver a "transição da vida adulta". Isso significa que para jovens das classes populares, as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude.

Os conhecimentos prévios de um aluno jovem ou adulto, na opinião de Álvares (2010) remetem a inúmeras espécies de saberes que são variáveis de acordo com as vivências de cada indivíduo. Pode-se resumir esses saberes em três grupos:

- **O saber sensível:** Este saber diz respeito ao saber humano, organizado na relação com o mundo, fundado na percepção das coisas e do outro, que se manifesta através da linguagem oral e corporal, através das quais se manifestam as crenças e filosofias que o indivíduo assimilou a partir do ambiente e das experiências que viveram. Os alunos jovens e adultos são portadores em potencial desse saber sensível. Quando percebem que este saber está sendo valorizado pela escola, mostram-se receptivos para a aprendizagem do saber culto e científico.

- **O saber do trabalho:** A maioria dos jovens e adultos que estudam à noite são trabalhadores e, principalmente, começaram a trabalhar muito cedo. São homens e mulheres que possuem uma vasta bagagem de conhecimentos ligados à vida prática, desenvolvidos no aprendizado e no exercício da profissão que demonstram noções, ou até mesmo domínio de vários conteúdos que serão objeto de estudo da turma. É necessário valorizar e ampliar a bagagem destes conhecimentos, principalmente demonstrando ao aluno que, ao desenvolver uma profissão, ele fez uso prático do saber científico.

- **O saber cotidiano:** Este é o saber encarnado, o saber da vida vivida, o saber amadurecido. O saber cotidiano possui concretude. Tem origem na elaboração de soluções criadas a partir dos inúmeros desafios vividos pelos indivíduos. É fruto da experiência, nasce dos valores e costumes e se consolidou fora da escola. É uma espécie de saber das ruas, assentado no senso comum. Um saber elaborado, não sistematizado e muito pouco valorizado no mundo urbano da leitura e da escrita, por estar na contramão do conhecimento letrado, validado pela escola e que, associado ao fator econômico, reforça a desigualdade social, conferindo uma marca discriminatória às classes pobres.

Segundo Gomes e Carnielli (2003), muitos alunos internalizam uma situação de inferioridade, considerando-se incapazes e fracos. Possuem uma visão de educação individualista e utilitarista, esperando que a escola os certifique e prepare para o trabalho. Grande parte do alunado da EJA é composta por pessoas que já experimentaram o fracasso escolar e que já assimilaram valores socialmente difundidos, quase sempre distorcidos, em relação ao papel da educação formal, de tal modo que vêem os centros de estudos supletivos como credenciadores.

Gomes e Carnielli (2003) afirmam que estes alunos questionam os cursos e exames, quanto a sua qualidade, o seu curto tempo e, malgrado as suas metodologias individualizantes e a falta de preparo de professores e alunos aceitam as condições que lhes são oferecidas. Isso

significa que três décadas de políticas educacionais não solucionaram os problemas de democratização educacional, continuando em grande parte as mesmas linhas diferenciadoras persistindo os impasses entre as características propedêuticas do ensino médio e suas relações com o trabalho ou à formação profissional.

Ao ingressar em um curso de Educação de Jovens e Adultos, afirma Cury (2004), o estudante não estará apenas sendo alfabetizado. Isto é muito pouco para o exercício do direito à educação. Além da alfabetização, o aluno tem direito ao acesso aos conhecimentos que todo o indivíduo que frequenta a escola na idade convencional está recebendo. Direito de conhecer o mundo em que vive para agir sobre ele com consciência crítica e efetividade. Os alunos da EJA têm o direito de saber que aritmética e Matemática vão muito além das quatro operações; que a Geografia, a História do Brasil e do mundo são conhecimentos significativos para um posicionamento ante a sociedade e o mundo. Expressar-se na Língua Portuguesa com clareza e sem medo de cometer erros na fala ou na escrita é fator significativo, inclusive para as relações pessoais ou corporativas. O mesmo ocorre com os conhecimentos próprios das ciências naturais e exatas que explicam as coisas materiais, a fórmula de um remédio, a composição de uma bebida ou o som de uma corda de viola.

Ser cidadão do Brasil e do mundo, continua Cury (2004, p. 2), significa poder aproximar-se de outros povos e de outras culturas, aprender uma língua estrangeira. “No futebol, quem chuta com os dois pés pode fazer mais e melhores jogadas e, em casa, quem sabe bater um bolo não se aperta quando a iluminação elétrica apaga a batedeira.” O mesmo acontece com quem fala o Português e começa a aprender outra língua. Isto é tão importante que a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceram que todos os brasileiros, de qualquer idade, são titulares deste direito e dele não devem abrir mão.

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser uma “caixa-preta”. Ao estudantes devem saber qual será a sua duração, quais os conhecimentos que lhes serão passados, quais os tipos de avaliação a que se submeterão e que tipo de certificado de conclusão obterão ao final do mesmo. Isto significa que o ensino na Educação de Jovens e Adultos deve ser de qualidade, e para isso, é preciso ter certeza da idoneidade da instituição que oferece o curso. A comprovação dessa idoneidade provém do registro e da aprovação do Conselho Federal de Educação com os respectivos prazos de validade (CURY, 2004).

5.2 As Questões Referentes aos Educadores

Durante muitos anos, informa Cury (2004), a Educação de Jovens e Adultos foi chamada de madureza, suplência, supletivo, alfabetização entre outros nomes. Também durante muitos anos, por não representar um direito dos cidadãos, este ensino não era ministrado por profissionais do ensino devidamente habilitados para o exercício da função docente. Esta modalidade de ensino era delegada a pessoas de boa vontade, a voluntários ou quando era atendida por docentes, estes não recebiam orientação quanto à necessidade do uso de metodologia específica, então, eram aplicados sobre adultos os mesmos métodos com que ensinavam crianças e adolescentes.

Em 1996, continua Cury (2004), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não quis deixar esta modalidade educativa em aberto. Reiterou o que a Constituição da República de 1988 já afirmava, ser a Educação de Jovens e de Adultos uma modalidade da educação básica, constituindo um direito reconhecido a todos os indivíduos, a EJA poderia e deveria emitir um certificado de conclusão com validade nacional. Para isso é preciso que seus professores sejam formados adequadamente e apresentem o diploma de licenciados e de preferência com um currículo adequado a esta modalidade.

O Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000, ambos da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao regulamentar a Educação de Jovens e de Adultos; segundo Cury (2004) são muito específicos, acentuando o perfil diferenciado destes alunos. Eles devem ser tratados enquanto tais e não como uma extensão de crianças e de adolescentes. Muitos professores são mais jovens do que seus alunos, em razão disso, eles devem acolher a experiência vivida dos estudantes e, quando esta for adequada aos conteúdos estudados, poderão atribuir créditos a ela, desde que repassada por meio de critérios que lhe sirvam como uma avaliação.

Com relação à didática, Carrano (2007) lembra que os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação na qual a heterogeneidade dos sujeitos é a tônica dominante, quanto a faixas etárias, tempos de aprendizagem, de Conhecimentos prévios, variedades culturais. Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos e mesmo que existam indivíduos com perfis similares é preciso estar atento, pois as trajetórias de vida são sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato.

Segundo Carrano (2007), o desafio do conhecimento na EJA não pode ficar circunscrito aos conteúdos que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos e suas compreensões a respeito dos sujeitos da aprendizagem. Aprender a trabalhar com as experiências vividas pelos

jovens alunos, faz com que estes sejam entendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas meros alunos de uma dada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica, uma viga mestra da educação, não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação.

Os jovens, mesmo os das periferias, locais onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aqueles que a instituição escolar intencionava receber. A escola esperava alunos e o que lhe adentra, são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo (CARRANO, 2007).

É no encontro entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos escolares, na relação de troca entre os saberes do educando e os saberes do educador, que ocorrem as mudanças significativas nos olhares, tanto do aluno quanto no do professor. É importante investigar como se dá esse trânsito da vida à escola e da escola à vida para delinear algumas especificidades dos adultos como sujeitos da aprendizagem, como indivíduos que interagem com os diferentes saberes e como pessoas que transformam o olhar sobre o mundo (ÁLVARES, 2010, p. 22).

A respeito da seleção dos conteúdos para a composição do currículo, Álvares (2010), sugere três critérios básicos:

- **Significados:** É imprescindível que os temas selecionados estabeleçam relações com aspectos da vida vivida pelos alunos. É dessa forma que a aprendizagem auxiliará o sujeito a construir significações que se ancorem no seu cotidiano, em sua vida pessoal.
- **Abstração:** Os temas selecionados devem facilitar o desenvolvimento de habilidades metacognitivas de modo a levar o sujeito a descolar seu pensamento do senso comum desenvolvido a partir de suas experiências particulares, auxiliando-o na construção de um pensamento abstrato e prospectivo, estabelecendo relações conceituais mais generalizadas e formulando concepções universais.
- **Estética:** Os temas selecionados devem favorecer um processo de ensino e aprendizagem que desencadeiem experiências estéticas nos sujeitos. Tais experiências devem provocar encantamento, mobilizando emoções e sentimentos, despertando lembranças, ativando a imaginação, estimulando uma visão sensível e receptiva para a aprendizagem por meio de um olhar curioso e reflexivo de recriação do mundo, de reconstrução de ideias e valores. Devem despertar nos educandos o prazer e a alegria de aprender.

5.3 As Questões Referentes à Educação

Gomes e Carnielli (2003) afirmam que pode ser observado pelas pesquisas realizadas a respeito da qualidade da educação oferecida pelo sistema público no Brasil, e divulgadas pela imprensa nos últimos anos, que a escola permanece reproduzindo uma estrutura de desigualdades sociais, por meio da repetência, da evasão e do fracasso que se manifesta por meio do chamado analfabetismo funcional. Às camadas populares restam a opção do ensino noturno e da educação de jovens e adultos. Ambos caracterizados pela sua condição periférica. A escola noturna é marginalizada e nela se agravam as mazelas do ensino diurno, ou seja, de reprodução da seletividade e hierarquização social. As aulas noturnas são as últimas opções de trabalho dos professores.

A educação de jovens e adultos, continuam Gomes; Carnielli (2003), embora teoricamente em pé de igualdade com as demais modalidades educacionais, continua a ter condição marginal, seja no interior da unidade escolar, estigmatizada como o turno da evasão, seja no interior das secretarias de educação, pelo descompromisso. Trata-se de um sistema paralelo, independente e inferior ao sistema regular. Nele se reproduz os mesmos elementos comuns em outros sistemas de ensino: a seletividade, a exclusão, o autoritarismo e o ensino precário, mnemônico e centrado na subordinação do educando como objeto passivo. Ainda assim, ampliaram-se nos últimos anos as oportunidades educacionais para jovens e adultos.

Como bem se sabe, as condições de letramento oferecidas à grande maioria da população brasileira, bem como a desigualdade que sustenta as próprias diferenças sociais e legitima os mecanismos de exclusão cultural e econômica em nossa sociedade, silenciam muitos dos estudantes adultos. É necessário observar mais profundamente esse público, pelas condições excepcionais que ele reúne para o aprendizado escolar (ÁLVARES, 2010, p. 23).

Medeiros (2005, p. 9) alerta que “A crescente e perversa desigualdade entre uma educação pública precária e de má qualidade, para os cidadãos pobres”, em contrapartida com “uma educação privada de alta qualidade, para os que podem pagar por ela”, compõe um modelo neoliberal de sociedade, “em que nos vemos submergidos.” Uma escola pública popular é algo que não se constrói a toque de caixa.

Democratizar o ensino não significa criar mais escolas, e sim mudar os padrões elitistas e o privilégio social. É necessário que se construa uma educação democrática na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais. Para que isso aconteça, precisa de tempo e espaço, mas é possível, mesmo enfrentando obstáculos e limitações. Alguns esforços conjuntos que consigam articular

vontade política dos governantes, e atitude dos cidadãos mostrarão que é possível construir uma escola a partir da incorporação dos princípios como democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo (MEDEIROS, 2005).

A educação de jovens e adultos, na visão de Gomes Carnielli (2003), tem valores precários por serem menos aceitáveis por uma parte da população. É considerada educação de segunda oportunidade, para alunos fora da faixa etária, como uma espécie de recuperação, constitui atividade menos vinculada ao propósito primário da educação, possuindo características próprias, como:

- Ser menos estruturada, por força da flexibilização necessária ao atendimento das necessidades dos alunos;
- Não constitui uma modalidade de ensino compulsório, por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar;
- Possui demanda voluntária, com a manutenção e permanência dependentes das oscilações do número de alunos;
- Não possui objetivos homogêneos e estes, em parte, são menos claros, por incluir não só a educação de segunda oportunidade, mas também a educação continuada.

Todas essas particularidades, alertam Gomes; Carnielli (2003), resultam num grau de legitimidade abaixo que o do ensino regular, colocando a EJA numa posição relativamente marginal no âmbito da organização, com maior dificuldade de obter recursos e elevada vulnerabilidade a cortes orçamentários.

As conquistas e o reconhecimento do valor da educação enquanto aquisição de cultura, enquanto base do desenvolvimento humano, segundo Paiva (2006), foi sendo reduzido ao longo do tempo, para simplesmente, alfabetização. O direito constitucional de ensino fundamental para todos encontra-se sintetizado, reduzido ao mínimo a que é possível que se chegue: o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isso parece ser suficiente para o indivíduo se manter em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige um aprendizado continuado ao longo da vida devido aos avanços do conhecimento e a permanente criação e recriação de códigos, linguagens e símbolos, que invadem o cotidiano das pessoas.

Para Paiva (2006), a verdade é que para se obter o domínio de toda essa tecnologia, na velocidade necessária, não basta o domínio da linguagem escrita, mas também é preciso ter competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Isso exige reinventar os modos de sobreviver, transformando, recriando o mundo.

Mas são as práticas que definem a educação de jovens e adultos, na vertente da escolarização. Uma prática que até hoje, continua compreendida no âmbito do atendimento aos que não sabem ler e escrever, daqueles que são privados da rede de todo o conhecimentos que se produz, se organiza, se dissemina, se socializa por meio da escrita, sem que o acúmulo de experiências se associe a sucesso, na luta contra o analfabetismo.

Sob o ponto de vista econômico, segundo Torres (2003), a educação de adultos constitui um ótimo investimento em capital humano, pois estimula o desenvolvimento econômico de diferentes maneiras, como, promovendo o aumento da produtividade dos recém alfabetizados e/ou educados e daqueles que com eles trabalham; expande a difusão de conhecimentos socioeconômicos e de saúde para o indivíduo e seu ambiente, reduzindo o custo de transmissão do conhecimento útil; estimula a demanda por treinamento técnico e vocacional; funciona como um instrumento de seleção de trabalhadores mais hábeis ampliando sua mobilidade ocupacional possibilitando ao indivíduo ascender profissional e economicamente em função de esforços pessoais. Dessa forma, pode-se afirmar que a alfabetização é tão importante do ponto de vista cultural quanto do econômico.

Tornar popular a educação pública, para Medeiros (2005) não significa necessariamente criar programas paralelos, que suplementem a alfabetização das camadas populares, ou a educação de jovens e adultos, como é comum serem sugeridas, quando se discute a educação brasileira. Significa valorizá-la, universalizá-la e democratizá-la em seus diferentes níveis e em suas diferentes dimensões, tornando-a de fato acessível às camadas populares. Promover, pelas vias do conhecimento e da cidadania, as condições de inteligibilidade necessárias à transformação social e a emancipação humana, o fim último da ação político-pedagógica. Elevar esta modalidade educativa ao nível das demais oferecendo profissionais devidamente habilitados, treinados para essa modalidade educativa, com as mesmas condições de salário e carreira proporcionados aos seus pares.

6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A DIMENSÃO POLÍTICA

A história da educação, especialmente da educação de jovens e adultos, para Lopes e Souza (2004), está sempre estreitamente ligada, ou é delas dependentes, às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do Brasil. A catequese exercida pelos Jesuítas, no Brasil colonial, na realidade era uma forma política de dominação, de exercer a posse e o mando da terra. O desmando para com a educação após a expulsão dos Jesuítas refletia o descaso político de Portugal para com o Brasil. Durante o Império, naturalmente, o acesso à educação era privilégio da nobreza, sendo extensiva, como favores destes, a seus protegidos.

Lopes e Souza (2004) alertam para o fato de que, mesmo quando ocorreu a Proclamação da República, que declarava a cidadania de todos os indivíduos livres, concedendo-lhes o direito ao voto, o analfabetismo não foi questionado. Era vedado ao analfabeto o direito de votar nas eleições e a população de analfabetos era maioria, na época, mas isso não constituía um problema. A república nascente ideologicamente era democrática, mas na prática, talvez caracterizasse uma oligarquia, pelo fato de que a maioria dos cidadãos não podiam se manifestar pelo fato de serem analfabetos.

A Constituição de 1934, oferta ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos, indicando a educação de adultos como um direito social e dever do Estado. Porém, segundo Paiva (2006), foi somente em 1948, graças a acordos internacionais, a educação foi reconhecida como um direito humano, extensivo a todas as pessoas, nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Foi necessário existir uma pressão internacional para que se reafirmasse um direito de maiorias, vistas por uma sociedade desigual, como minorias. Isso ilustra a constatação de que os direitos dos homens, por mais fundamentais que sejam, como o direito à educação, são direitos históricos, nascidos em certas circunstâncias. São frutos de lutas contra velhos poderes em defesa de novas liberdades que são concedidas de forma gradual (LOPES e SOUZA, 2004).

Em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, objetivando avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão. Foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborada em 1962 o

Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963 (LOPES e SOUZA, 2004, p. 6).

A Ditadura Militar reprimiu as manifestações da cultura popular, narram Haddad e Di Pierrô (2000), porém preocuparam-se com o analfabetismo, criando sistemas de ensino voltados exclusivamente para o público adulto, o MOBREAL. Esta foi uma forma encontrada pelos militares de reconstruir sua mediação com os setores populares dos quais temiam as manifestações mais ostensivas. Por outro lado, o MOBREAL e o Ensino Supletivo propiciaram que a educação de adultos fosse estendida, ainda que de forma precária, aos níveis do ensino fundamental e médio. Ampliaram-se também as possibilidades de acesso à formação profissional. Assim, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi divulgado em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares consistia em uma chance individual de ascensão social, em uma época de “milagre econômico”.

O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção, e assim, o Estado atenderia a sua função de assegurar a coesão das classes sociais. Dentro dessa linha de pensamento, a questão metodológica limitava-se às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que significavam o maior desafio a ser enfrentado pelos dirigentes que se propusessem a educar toda uma sociedade. Colocando-se frente a esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha a priorizar soluções técnicas, buscando o enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que serviria a todos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Com o início da redemocratização do país, continuam Haddad e Di Pierro (2000), da reorganização partidária, da promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo, da liberdade de expressão dada à imprensa e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais aconteceu a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas características da educação popular, que eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram aos ambientes universitários e passaram a influenciar programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. 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 208 da Constituição de 1988. 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 e DI PIERRÔ, 2000, p. 120).

Percebe-se claramente pelas colocações dos autores acima, vinculação da educação com a ideologia de quem está no comando político da nação. Cada época teve na educação o reflexo de sua forma de comando. Observa-se ainda, afirma Torres (2003), que políticas de educação, especialmente de educação de adultos, podem ser uma resposta do Estado às pressões do sistema internacional. Os indicadores de prestígio internacional consideram muito importante os níveis de desenvolvimento e de alfabetização. Dessa forma, o interesse retomado em alfabetização por parte de muitas sociedades no último século se tornou como uma maneira de evitar constrangimentos internacionais.

O paradigma do conflito em sociologia da educação, segundo Gomes e Carnielli (2003), tem apontado nos últimos anos, para a estratificação e segmentação dos sistemas educacionais, refletindo a estratificação das suas sociedades. A teoria da reprodução entregou o controle para grupos e classes dominantes, que elegem os significados legítimos e socialmente valorizados que intermedeiam as relações de poder. Desse modo, a escolarização é a base para uma mobilidade social que é limitada, na qual têm maior vantagem os que possuem capital cultural. De acordo com a teoria da correspondência, percebe-se que as relações sociais de produção determinam as relações sociais de educação, de maneira a produzir uma socialização diferenciada dos alunos, de forma que alunos destinados a diferentes classes sociais recebem escolaridades de tipos diversos.

A sociologia do currículo, continuam Gomes e Carnielli (2003), denunciou que este é uma seleção de conhecimentos aprovados pela sociedade e distribuídos a diversos grupos sociais em diferentes teores e dosagens. Esses conhecimentos passam por sucessivas filtragens até formarem os currículos escolares, de forma a definir quais conhecimentos, quais conteúdos da cultura, montando a estratificação dos conteúdos, a organização curricular e a distribuição aos diferentes grupos de estudantes. Assim, o conhecimento socialmente estratificado, mais abstrato e erudito, para elevar o status, dá origem a currículos e a sistemas educacionais também estratificados, com diferentes trajetórias dos estudantes no seu âmbito.

A educação passa então a servir de marca de identificação de um grupo de status, como critério de seleção, não necessariamente ligado à competência. É desse modo que o diploma, nas sociedades burocráticas, acaba por criar privilégios análogos aos dos títulos de aristocracia. Transformam-se em credenciais e são utilizadas como moeda para obter empregos, e de meios de seleção cultural, no processo de competição entre os grupos sociais. Enquanto isso, os sistemas escolares são reduzidos a elos da burocracia, em cuja estratificação, como numa arena, se desenrola continuamente o drama da luta entre grupos e indivíduos pela riqueza, prestígio social e poder (GOMES e CARNIELLI, 2003).

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais constroem o papel dos organismos governamentais, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que, na provisão de oportunidades de formação para jovens e adultos, cresce a importância das iniciativas da sociedade civil, difundindo as práticas de parcerias que envolvem universidades, movimentos sociais, organizações não-governamentais, associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores, fundações privadas, organismos empresariais e órgãos públicos das três esferas de governo para o desenvolvimento de projetos educativos. A disseminação de tais parcerias configura um terreno de experimentação de diferentes concepções do que possa vir a ser, num contexto de reforma do Estado, os serviços públicos não-estatais.

Educar é um ato político. Ter acesso à educação é exercer um direito político. E um jovem ou um adulto, depois de tomar posse do conhecimento, encontra-se em condições de agir modificando sua realidade, exercendo sua cidadania. Segundo Torres (2003), a educação de adultos pode também ser uma forma do governo ganhar legitimidade, no contexto de sociedades cada vez mais ingovernáveis e pluralísticas, sendo considerada como instrumento de promoção de participação simbólica no sistema político. Consiste em uma estratégia de legitimação compensatória, inclusive valendo-se da experiência acadêmica para planejamento, participação, e, por último, apoio do sistema judicial na constituição de uma ordem social afetada pela crise de legitimidade.

Para Torres (2003), o treinamento para o exercício da cidadania é um ponto central no papel de socialização que tem a educação de adultos. Pessoas com leitura e escrita fracas, e poucas noções matemáticas, tornam-se cidadãos marginalizados e limitados. Nesse sentido, leitura e escrita passam a ser pré-requisitos para o exercício dos direitos fundamentais de cidadania. Porém, a confiança de que maior oferta de educação para adultos resultará em um melhor uso de cidadania não ajuda a entender uma série de cenários possíveis. Cidadania poderia ser manipulada através de atividades educacionais na forma de simples doutrinação. Os programas de educação de adultos podem promover a cidadania ou desenvolver posturas

de resistência a princípios básicos de organização do próprio sistema político. A idéia de promover educação de cidadania, baseia-se na idéia de um consenso básico compartilhado, algo que se mostra altamente efetivo nas sociedades contemporâneas.

CONCLUSÃO

Ante o que foi largamente exposto ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pode-se concluir que a Educação de Jovens e Adultos consiste em uma modalidade educativa necessária, pois oferece uma nova oportunidade àqueles que não tiveram acesso à escola, ou não puderam dar continuidade aos estudos, de buscarem a sua formação mesmo depois de adultos. As distorções e desencontros, apontados por autores como Haddad; Di Pierrô (2000); Gomes; Carmielli (2003); Paiva (2006) e outros mais, são ocorrências que permeiam o sistema educacional brasileiro como um todo e não uma de suas modalidades específicas.

Há que se concordar com Di Pierrô; Jóia; Ribeiro (2001) quando estes afirmam que, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos pode ser considerada como parte integrante da história da educação, pois constitui uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. Trata-se de um campo de práticas e reflexões que transbordam os limites da escolarização em seu sentido estrito, porque abarca processos formativos diversos, onde se incluem iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, além de outras questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

Mesmo que essa prática represente apenas uma forma de reparação, como afirmou Cury (2004). Segundo esse autor, o Brasil, desde o seu início, foi bastante injusto com aqueles que, com seu trabalho construíram as riquezas, e as viram acumuladas nas mãos de uma elite, e não distribuídas, de modo a que todos pudessem ter acesso aos bens sociais necessários a uma participação política consciente. Até hoje este padrão de desigualdade se estende para a educação escolar. Esta situação tem a ver também com um determinado tipo de escola que nem sempre conseguiu acolher e entender os diferentes perfis de alunos que a procuram. Uma escola que não consegue perceber que todos os indivíduos são iguais e diferentes ao mesmo tempo. A escola parece confundir igualdade com uniformidade, e diferença com inferioridade e superioridade.

A Educação de Jovens e Adultos será sempre uma educação multicultural, procurando desenvolver o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como bem definiu Rocha (2002). Uma educação direcionada para a compreensão mútua, para a construção e o exercício da cidadania, contra qualquer tipo de exclusão ou discriminação. Para que isso se efetive, o educador deve ser devidamente habilitado para o exercício pedagógico; ser treinado para a

modalidade educativa; e conhecer bem o meio onde vive o educando. Somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Considerando a própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos. Álvares (2010) ao afirmar que é importante valorizar os conhecimentos que os jovens e os adultos adquiriram em suas vivências, fazendo destes ponto de partida para os demais conhecimentos, dimensionava a necessidade de elevar a auto-estima dessa clientela. O jovem e o adulto querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua auto-confiança, pois sua "ignorância" lhes trará ansiedade, angústia e "complexo de inferioridade". Esses jovens e adultos são tão capazes quanto as crianças, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade.

A título de encerramento, há que se concordar com Medeiros (2005), quando este afirma ser a educação uma condição básica para a realização de uma pessoa e um fator estratégico para o desenvolvimento social e econômico de um país. E nesse aspecto, a educação de jovens e adultos constitui um instrumento de conquista da cidadania, representando o exercício de um direito de acesso ao saber organizado, como um elemento propulsor de mudanças da própria realidade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste aspecto, a EJA encontra-se em um bom momento, uma vez que encontra-se devidamente regulamentada pela Constituição da República e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVARES, S. C. **Educação estética para jovens e adultos**: a beleza no ensinar e no aprender. Coleção Questões da nossa época, volume 10, São Paulo: Cortez, 2010, 128 p.
- CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 2007. Disponível em www.forumeja.org.br Acesso em 08/05/2012.
- CURY, C. R. J. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: **TV Escola, Salto para o Futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004.
- DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.
- FEITOSA, S. C. S. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. 133 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1999.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 2010, 184p.
- GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 47-69, julho/ 2003.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 108-194, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Alfabetização Solidária**, 2004. Disponível em www.cereja.org.br Acesso em 02/05/2012.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 2003, 310 p.
- MEDEIROS, M. N. A Educação de Jovens e Adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

MORTATTI, M. R. L. A “Querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, nº 5, fev. 2009.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

ROCHA, H. F.; KARL, H. A.; VEIGA, M. S.; GUIMARÃES, M. As práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos. 2002. **Dissertação** (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Católica de Petrópolis, Faculdade de Educação. Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html#resul> Acesso em 08/05/2012.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “**O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

TORRES, C. A. Política para educação de adultos e globalização. **Currículo sem Fronteira**, v. 3, nº 2, p. 60-69, jul/dez. 2003.