

NATALÍCIA APARECIDA MÁXIMO CARDOSO

**AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DA EJA NA LEGISLAÇÃO
BRASILEIRA APÓS OS ANOS 2000: APROXIMAÇÕES E LIMITES COM O
PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Cézar Luiz De Mari

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

C268p
2020

Cardoso, Natalícia Aparecida Máximo, 1989-

As perspectivas teóricas e práticas da EJA na legislação brasileira após os anos 2000 : aproximações e limites com o pensamento educacional de Paulo Freire / Natalícia Aparecida Máximo Cardoso. – Viçosa, MG, 2020.

92 f. ; 29 cm.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.90-92.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Política pública.
3. Educação e Estado. 4. Freire, Paulo, 1921-1997.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 374

NATALÍCIA APARECIDA MÁXIMO CARDOSO

**AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DA EJA NA LEGISLAÇÃO
BRASILEIRA APÓS OS ANOS 2000: APROXIMAÇÕES E LIMITES COM O
PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de junho de 2020.

Assentimento:

Natalícia Aparecida Máximo Cardoso
Autora

Cezar Luiz De Mari
Orientador

Ao meu filho Diogo, que nasceu e cresceu junto a esse texto,
minha força e fonte diária de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sempre ser fonte de fé e esperança em dias melhores, por me permitir trilhar caminhos e, principalmente, por realizar sonhos.

Ao meu orientador Cezar Luiz De Mari, pela paciência e respeito que me tratou durante todo o processo de pesquisa, além de importante ajuda na construção de aprendizado.

Ao professor Edgar Coelho, pelos conselhos, por ser um grande mestre que muito aprimorou na construção desse texto e nos estudos sobre EJA.

Aos professores do Departamento de Educação, à professora Silvana, por ter sempre se mostrado disponível a orientar e defender o nosso PPGE; e aos demais, por terem sido alicerce para gigantesco aprendizado durante as disciplinas.

Às secretárias Naiany e Mayara, por todo cuidado e profissionalismo que me trataram durante todas as etapas de construção deste trabalho.

À minha família, em especial, meu pai e irmãos por sempre estarem presentes e por acreditarem nos meus projetos de vida.

À minha mãe, por sua luta e crença de que os estudos seriam motivo para orgulho e perseverança em dias melhores. Toda a minha trajetória tem muito de seus conselhos e ajuda.

Ao meu esposo, pelo cuidado e companheirismo em mais esta etapa, por cuidar tão bem do nosso filho em minhas ausências.

Ao meu filho Diogo, que me acompanhou durante toda a escrita da dissertação, nas disciplinas e se tornou minha maior e melhor fonte de aprendizado e, ao mesmo tempo, luz para os meus dias dedicados à pesquisa.

À Rayssa, por ter sido minha companheira nas idas e vindas de Viçosa. Por ter se tornado uma amiga essencial, seja nos momentos de estudo ou no âmbito pessoal. Obrigada pela cumplicidade nos estudos e cuidado com o meu filho em momentos que muito precisei, morando longe de casa.

À Jéssica, por acreditar que esse sonho seria possível e ter aceitado vivenciar uma especialização que proporcionaram muitos apertos até chegarmos ao título de Mestre em Educação. Sem dúvidas, tudo começou numa simples conversa, mas chegamos até aqui juntas e ligadas por muitas palavras de incentivo e colaboração.

À Estela, pela amizade e incentivo. Obrigada por sempre acreditar nos meus projetos e me encorajar a seguir.

À Universidade Federal de Viçosa, que mais uma vez, me permitiu acreditar ainda mais na importância de uma Educação pública, gratuita e de qualidade. Obrigada por me tornar uma

pessoa e profissional melhor! O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Gratidão a todos!

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Pedagogia do Oprimido

RESUMO

CARDOSO, Natalícia Aparecida Máximo. Universidade Federal de Viçosa, junho de 2020. **As perspectivas teóricas e práticas da EJA na legislação brasileira após os anos 2000: aproximações e limites com o pensamento educacional de Paulo Freire.** Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Nesta dissertação, analisamos as perspectivas teóricas e práticas da Educação de jovens e adultos na legislação brasileira após os anos 2000 tendo como referência o pensamento de Paulo Freire (1921-1997), com a finalidade de estabelecer algumas aproximações e limites entre ambos. Considerando que na perspectiva freiriana a educação é problematizadora, política e dialética, objetivando a conscientização do sujeito frente a sua realidade, observa-se que a construção da política pública de educação é orientada não somente por projetos de governos, mas também por mobilizações/provocações sociais-populares que influenciam na sua implementação. O problema de pesquisa partiu do princípio de que as políticas de Educação de jovens e adultos possuem viés de formação técnica para o trabalho e/ou para a formação humana como proposta de inserção social e emancipação dos sujeitos. Compreendemos com essa pesquisa que nem sempre as dimensões unitárias da formação estão presentes nas políticas, sendo estas por vezes expressões de demandas imediatas com viés técnico, de movimentos sociais, empresas e o mundo dos negócios. Por vezes, elas se expressam de modo dialético, incorporando não apenas as tendências imediatas mas a perspectiva de formação do sujeito para o que Paulo Freire reconhecia como formação da consciência no seu tempo. A pesquisa teve como metodologia a análise crítico-interpretativa das perspectivas de formação técnica e humanística presentes na política de EJA, tendo como base empírica os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, com ênfase no Parecer 11/2000 e na resolução CNE/CEB/2000 onde identificamos maior priorização de acesso à estudantes jovens e trabalhadores à escolarização/qualificação. A análise contemplou ainda as aproximações e limites entre as políticas mencionadas e o pensamento freiriano, sob as perspectivas das relações entre a formação técnica e humanística. Para isso utilizamos como embasamento teórico as discussões de Paulo Freire da *Pedagogia do Oprimido* (2016) e *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978). Depois das análises concluímos que, às vezes, na redação dos textos de diretrizes e normas usa-se uma tentativa de acolhimento das ideias e propostas de inclusão promovidas por Paulo Freire em toda sua obra. Entretanto, na construção e idealização dessas políticas, logo, na prática, permanece o conservadorismo que não leva em conta as especificidades do sujeito jovem e adulto

trabalhador.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas de EJA. Paulo Freire. Educação e Política.

ABSTRACT

CARDOSO, Natalícia Aparecida Máximo. Universidade Federal de Viçosa, June, 2020. **The theoretical and practical perspectives of EJA in Brazilian legislation after the 2000s: approaches and limits with Paulo Freire educational thought.** Advisor: Cezar Luiz de Mari.

In this thesis, we aimed to analyze the theoretical and practical perspectives regarding Youth and Adult Education in Brazilian legislation after the 2000s, using Paulo Freire's (1921-1997) thoughts as a reference, in order to establish some approaches and limits between them. Considering that in Freire's perspective, the education is problematizing, political and dialectic, aiming at raising the subject's awareness of their reality, it was observed that the construction of public education policy is guided not only by government projects, but also by social-popular mobilizations/provocations influences in its implementation. The research problem started from the principle that the Youth and Adults Education policies have a technical training bias for work and/or for human training as a proposal for social insertion and emancipation of the subjects. After this research, we understand that the unitary dimensions of training are not always present in policies, which often are expressions of immediate demands with technical bias, from social movements, companies and the business world, sometimes they are expressed in a dialectical way, incorporating not only the immediate trends, but the perspective of the subject's formation for what Paulo Freire recognized as the conscience formation in his time as an empirical basis the documents National Curricular Guidelines for EJA, with emphasis on Opinion 11/2000 and the resolution CNE/CEB/2000 where we identified greater prioritization of access to young students and workers to schooling/qualification. The analysis also included the approaches and limits between the aforementioned policies and Freire's thoughts, from the perspective of relations between technical and humanistic training. Therefore, we used as a theoretical basis the Paulo Freire discussion emerged from *Pedagogy of the oppressed* (2016) and *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*(1978). After the analysis, we concluded that, commonly, in the texts writing, they use an attempt to welcome the ideas and proposals of inclusion promoted by Paulo Freire in all his work, but in the construction and idealization of these policies, therefore, in practice, the conservatism that remains it does not take into account the specificities of the young and adult worker.

Keywords: Youth and Adults Education. EJA policies. Paulo Freire. Education and Politics.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CMI – Conselho Mundial das Igrejas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEE – Conselho Estadual de Educação
CPC – Centros Populares de Cultura
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE/UFMG – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo
ICIRA - Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
IDAC - Instituto de Ação Cultural
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAIGC - Partido Africano pela Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde
PRONATEC - Programa de Acesso ao Ensino Técnico
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD -Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	12
<u>CAPÍTULO I</u>	17
<u>ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL NA EJA</u>	17
1. <u>Introdução</u>	17
1.1. <u>Ações para alfabetização de adultos a partir de 1950 e a influência de Paulo Freire</u>	17
1.2. <u>As políticas de EJA a partir da Constituição Federal de 1988</u>	23
1.3. <u>Paulo Freire como inspirador das políticas de EJA</u>	30
<u>CAPÍTULO II</u>	32
<u>A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE</u>	32
2. <u>Introdução</u>	32
2.1. <u>Pedagogia do Oprimido e suas implicações</u>	32
2.2. <u>Das contradições oprimidos e opressores (e sua superação)</u>	34
2.3. <u>Crítica à concepção bancária de educação</u>	36
2.4. <u>A dialogicidade como método para uma educação libertadora</u>	39
2.5. <u>As teorias da ação antidialógica e da ação dialógica</u>	42
2.6. <u>A conscientização: o sujeito político da EJA</u>	45
2.7. <u>Cartas à Guiné Bissau: registros de uma prática educacional freiriana</u>	47
<u>CAPÍTULO III PAULO FREIRE E AS APROXIMAÇÕES COM AS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE EJA</u>	59
3. <u>Introdução</u>	59
3.1. <u>Por que ainda falamos sobre Paulo Freire em perspectiva política e contemporânea</u> ...	59
3.2. <u>As políticas contemporâneas complementares de EJA: características teórico-práticas</u>	61
3.3. <u>As concepções freirianas e suas aproximações com a política de EJA contemporânea</u> ..	73
3.4. <u>A educação de jovens e adultos contemporânea em contrapartida com a práxis freiriana</u>	78
3.5. <u>As perspectivas atuais de EJA: os marcos legais que não pontuam conquistas</u>	83
4. <u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	88
5. <u>REFERÊNCIAS</u>	90

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES- Código de Financiamento 001) e tem como tema analisar as perspectivas teóricas e práticas da Educação de jovens e adultos na legislação brasileira após os anos 2000 tendo como referência o pensamento de Paulo Freire (1921-1997), com a finalidade de estabelecer algumas aproximações e limites entre ambos. Considerando que, na perspectiva freiriana, a educação deve ser problematizadora, política e dialética, objetivando a conscientização do sujeito frente a sua realidade, observa-se que a construção da política pública de educação é orientada não somente por projetos de governos, mas também por mobilizações/provocações sociais-populares que influenciam na sua implementação.

O interesse pelo tema teve início no ano de 2014 quando a autora teve contato com a educação de jovens e adultos num curso técnico oferecido pelo Governo Federal por meio do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Até então, ainda na graduação, as experiências eram provenientes do ensino regular em projetos institucionais, com alunos numa faixa etária comum e apropriada com o ano escolar que estavam cursando. Logo, foi inevitável não “reparar” a oportunidade tão significativa de lidar com pessoas que retornavam ao ensino técnico depois de muito tempo fora do contexto escolar.

Em outras oportunidades, a autora teve diversos contatos com jovens e, principalmente com adultos, que cursavam o ensino fundamental e médio na rede pública estadual. Foi possível compreender como esta modalidade é capaz de resgatar ideais que ficaram de lado em algum momento da vida. Outro ponto de partida para este trabalho partiu da participação em uma palestra do Prof. Miguel Arroyo–FAE/UFMG¹, sobre educação de jovens e adultos na Universidade Federal Fluminense, em junho de 2018, em que este falou sobre como o âmbito político e o econômico invadem a formação, seja de professores ou de alunos. Além disso, Arroyo também tratou de temas relativos aos sujeitos da EJA, seu reconhecimento e suas diversidades. A partir disso, o interesse em pesquisar e entender mais sobre esta modalidade só tem crescido nos últimos anos.

Esta pesquisa justificou-se pelas contribuições trazidas por meio de análises das múltiplas transformações ocorridas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos, a partir dos anos 2000, sendo possível observar como as mudanças na sociedade influenciam,

¹ Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais.

diretamente, também, no aprimoramento ou não do direito à educação.

O problema de pesquisa partiu do princípio de que as políticas de educação de jovens e adultos possuem as perspectivas de formação técnica para o trabalho e/ou para a formação humana, como proposta de inserção social e emancipação dos sujeitos. Compreendemos com essa pesquisa que nem sempre as dimensões unitárias da formação estão presentes nas políticas, sendo estas por vezes expressões de demandas imediatas com acento na formação técnica, de movimentos sociais, empresas e o mundo dos negócios. Consideramos ainda que elas se expressam de modo dialético, incorporando não apenas as tendências imediatas, mas a perspectiva de formação do sujeito político para o que Paulo Freire reconhecia como formação da consciência no seu tempo.

A pesquisa teve como metodologia a análise crítico-interpretativa das políticas de EJA nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, com foco no Parecer 11/2000 e na Resolução CNE/CEB/2000 onde identificou-se maior priorização de acesso à estudantes jovens e trabalhadores à escolarização/qualificação. A análise contemplou ainda as aproximações e limites entre as políticas mencionadas e o pensamento freiriano, sob as perspectivas das relações entre a formação técnica e humanística. Para isso, temos como material empírico e embasamento teórico as discussões de Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (2016) e *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978).

Com o avanço do Neoliberalismo² no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, as políticas de educação foram sendo conduzidas conforme as regras de mercado vigentes e, conseqüentemente, o distanciamento ao acesso das pessoas a uma política pública que atendessem às suas necessidades e considerasse as suas realidades.

Diante do exposto, a abordagem desta dissertação consiste em um estudo documental e bibliográfico de natureza qualitativa. Logo, as políticas públicas direcionadas para a educação de jovens e adultos, incluem programas que objetivam a inserção social de jovens e adultos, de forma a valorizar a formação técnica e/ou humana. Ademais, na pesquisa qualitativa, é relevante saber o quê, como e o porquê se faz determinada pesquisa. Além da criticidade, torna-se imprescindível trabalhar com os resultados daquele estudo ou, pelo menos, o papel social que ele pode ter. Ludke e André (1986, p. 44) salientam:

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às

²Neoliberalismo (significado): o neoliberalismo é uma doutrina que prioriza a redução da interferência do Estado sobre a economia. Segundo essa doutrina, o Estado deveria retirar-se do mercado, levando a uma regulação natural da ordem econômica. Nessa doutrina, os princípios do liberalismo estão atrelados às condições do capitalismo. Disponível em: <https://abstracta.pro.br/neoliberalismo/> Acesso em: 01/05/2020.

vezes, também de naturalística: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo esta premissa, pudemos compreender determinados aspectos políticos se analisarmos os contextos em que foram construídos. Com o uso de metodologia qualitativa, tendo como base as obras de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2016) e *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978), levantamos as perspectivas teóricas e práticas da educação para articulá-las com as políticas públicas educacionais de EJA abordadas a partir dos anos 2000 no Brasil.

A perspectiva Freiriana que nos acompanhou nas investigações trouxe importantes contributos ao contexto atual, tanto como instrumento de análise do problema, quanto em rememorar os seus ideais políticos, sociais e as causas populares, tendo a educação como instrumento de construção do pensamento crítico e transformador da realidade. A educação em Freire, aqui recuperada, é concebida como um ato político e democrático, em que o sujeito torna-se crítico capaz de transformar e compreender a realidade em que está inserido. “Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador sobre o objeto” (FREIRE, 1978, p. 17). A política educacional, de acordo com Freire, é compreendida como a vivência da educação como direito de todos, de forma justa na produção de uma nova cultura e nova consciência.

Segundo Gadotti (2005), a concepção de educação não pode ser vista apenas como uma crítica à educação tradicional, mas uma *práxis* que comporta uma ética pedagógica, de forma a orientar e contribuir com o trabalho docente. A pedagogia de Paulo Freire continua válida não só porque ainda há opressão, mas porque responde às necessidades fundamentais da educação atual. “Paulo Freire defendia uma compreensão da educação cheia de perguntas, mas também cheia de esperança. Esse paradigma orientou sua *práxis* político-pedagógica e continua sendo o referencial de muitos educadores espalhados pelo mundo (GADOTTI, 2005, p. 13)”. Logo, a educação é muito mais que instrução.

Ao analisarmos as políticas complementares de educação de jovens e adultos dos anos 2000, por meio das Diretrizes curriculares nacionais; Parecer 11/2000 e a resolução

CNE/CEB/2000, já orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB³ nº 9.394/96 e pela Constituição Federal de 1988⁴, constatamos que estas assinalam os princípios para assegurar o direito à escolaridade de jovens e adultos. No entanto, há contradições sobre como essas políticas se concretizam por nem sempre levarem em consideração as realidades dos sujeitos que a frequentam, reforçando a lógica meritocrática, ou ainda partindo da perspectiva de que todos os sujeitos possuem as mesmas condições sociais.

Sendo assim, motivado por toda a história e atuação pedagógico-política de Paulo Freire, alguns pontos analisados, nesta pesquisa, aproximam e outras se distanciam do educador e das políticas, dentre as quais destacamos: *a educação bancária/educação dialógica, relação educador/ educando e educação para formação técnica e/ou humana; práxis pedagógica, formação para consciência e formação para a liberdade.*

Sustentamos a hipótese de que muitos dos conceitos de Freire foram reinterpretados à luz de uma pedagogia acrítica e vinculada em projetos de educação que servem mais como políticas para responder questões imediatas de governos do que para uma formação integral, política e para a libertação.

As Diretrizes curriculares de EJA avançam, ao menos em termos de concepção teórica, na perspectiva do caráter formativo unitário determinando três funções para a modalidade: a *reparadora*, que considera a restauração de um direito negado e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. A função *equalizadora* que propõe garantir maiores oportunidades de acesso e permanência na escola; e, por fim, a função *qualificadora*, que é apontada como o próprio sentido da EJA, essa função corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas, próprias da sociedade em que nos encontramos.

A análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA; com ênfase no Parecer 11/2000, na Resolução CNE/CEB/2000 e das obras de Paulo Freire permitiram compreender que, às vezes, na redação dos textos há um esforço de acolhimento das ideias e propostas de inclusão promovidas por Paulo Freire. Entretanto, nas ações de execução, acompanhamento e avaliação das políticas persiste um certo conservadorismo pedagógico e

³A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior); é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1971 (LDB 4024/71).

⁴Essas leis serão contextualizadas nos próximos capítulos como forma de compreender suas relações com a evolução na construção das políticas de EJA.

epistêmico que as distanciam das especificidades do sujeito jovem e adulto trabalhador compreendida por Freire.

A dissertação está dividida da seguinte forma: no Capítulo I, faz-se um levantamento bibliográfico sobre o contexto da criação de concepções de EJA no Brasil a partir de 1950 para entendermos quais os percursos e realidades sociais enfrentadas até chegarmos ao que temos atualmente na política de educação de adultos trabalhadores. É realizada uma contextualização sobre o trabalho e relação de Paulo Freire quando do surgimento das suas propostas de alfabetização trazendo os aspectos sociais e históricos da alfabetização do Brasil na EJA.

No segundo capítulo, apresentamos as concepções de educação de Freire, tendo como referência: *Pedagogia do Oprimido* (2016) e *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978) de forma a discutir sobre os posicionamentos políticos e pedagógicos do educador, com o intuito de compreender essas referências na história social, cultural e educacional do nosso país, além de dialogá-las com as mudanças nas políticas públicas direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores.

No terceiro capítulo, faz-se as análises documentais da legislação complementar da EJA pós anos 2000, em que dissertamos sobre os discursos presentes nessas políticas, apontando algumas aproximações e limites com o pensamento Freiriano.

Os autores que serviram de referência básica à pesquisa foram Moacir Gadotti, José Romão e os dois livros temáticos de Paulo Freire. Além de estudos bibliográficos e análise documental, temos como referência a consulta nas bases da biblioteca eletrônica Scielo⁵ e do site Instituto Paulo Freire⁶, órgão criado pelo educador com o objetivo de reunir pessoas e reflexões na busca por uma educação humanizadora.

Os dados analisados não esgotam os estudos e referências, mas nos permite ampliar e aprimorar as discussões sobre a EJA.

⁵A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Fonte: <https://scielo.org/> Acesso em: 10/04/2020.

⁶O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921-1997) no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de “um outro mundo possível”. Por sua importância nacional e internacional, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012. Fonte: <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire> Acesso em: 10/04/2020.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL NA EJA

1. Introdução

Este capítulo aborda alguns dos principais movimentos que envolvem a defesa da educação de jovens e adultos trabalhadores a partir de 1950. No Brasil, os baixos índices de escolarização da população continuam sendo um apontamento sobre estarmos longe da universalização do direito à educação e isso ainda é desafio para estudiosos e pessoas que defendem a garantia não somente de acesso, mas também de permanência de alunos na escola pública e de qualidade. “Pautamos-nos em políticas, pois compreendemos [...] não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder”(FREIRE, 1986).

1.1. Ações para alfabetização de adultos a partir de 1950 e a influência de Paulo Freire

Tomamos como referência as políticas construídas a partir da década de 1950, já que foi neste período o início do crescimento do capitalismo e da industrialização, em que Saviani (2013) ressalta que o ser do homem e o ser do trabalho são históricos e a educação faz parte desse processo que o torna indivíduo social e político.

Saviani (2013) compreende o trabalho como especificidade do homem sendo essencial para situá-lo no campo de totalidade. Pelo trabalho, o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que modifica-se a si mesmo e produz as relações sociais. É possível compreender que o homem ajusta a natureza às suas necessidades e a isto se denomina trabalho, em consonância, o mesmo precisa aprender, diariamente, a produzir a própria existência. A escolarização foi ampliada no Brasil para as camadas populares com a finalidade de desenvolver o acesso da população à educação formal e ao mesmo tempo buscar inserir o país no processo de desenvolvimento nacional articulado ao internacional. A escolarização e o acesso público a alfabetização de adultos ocorre a partir da primeira metade do século XX da história brasileira, como nos apresenta o excerto abaixo de Beisiegel (2008)

Já na década de 1940, os primeiros movimentos voltados para a extensão do ensino às grandes massas de adultos analfabetos respondiam, perfeitamente, àquelas características típicas atribuídas aos processos da “educação para o

povo”. Pressupunham a necessidade de uma determinada educação para todos os habitantes; consideravam que esta educação devia estender-se a todos, mesmo quando nem todos tivessem consciência da necessidade individual e social de serem educados; deduziam e justificavam os conteúdos de um projeto de aperfeiçoamento da sociedade. (BEISIEGEL, 2008, p. 28).

Já em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passou a orientar os países sobre a função da educação no desenvolvimento e a orientá-los no tratamento de seus adultos analfabetos. A partir disso, surgem as primeiras campanhas nacionais para a erradicação do analfabetismo.

A Educação de Jovens e Adultos teve, em grande parte da história brasileira, apenas caráter instrucional, sendo que o analfabetismo era responsabilizado pelo não desenvolvimento do país. Somente na década de 1950 e início da década de 1960, houve mobilizações da sociedade civil em torno de reformas de base proporcionando algumas mudanças e certa valorização para o ensino de jovens e adultos. Pois, “elevada à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 113)

Neste contexto, entre os anos de 1958 e 1964, difundiram-se diversos movimentos tanto por parte da população, instituições da sociedade civil e políticas governamentais tendo como premissa a melhoria e o aumento no grau de instrução e escolaridade de jovens e adultos trabalhadores, que foram ações voltadas para a alfabetização com aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Dentre eles, destacamos alguns, segundo os teóricos Beisiegel (1997), Ferraro (2009), Freire (1986) e Haddad (2000):

a. O Movimento de Educação de Base (MEB), que teve início em 1961 nas arquidioceses de Natal e Aracaju, por meio de escolas radiofônicas. Oficializou-se pelo Decreto nº 50.379, de 21 de março de 1961. Houve financiamento para o desenvolvimento dos trabalhos de educação popular nas regiões subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro- Oeste do país.

b. O Movimento de Cultura Popular (MCP), do Recife, a partir de 1961. Teve como premissa a criação de escolas populares, aproveitando salas de associações de bairros, de entidades esportivas, de templos religiosos e outras. Inicializou o plano de alfabetização de adultos e buscava realizar a conscientização das massas por meio da alfabetização e educação de base.

c. Os Centros Populares de Cultura (CPC), órgãos da UNE, surgiu também em 1961. Atuou com o teatro de rua, cursos, encontros, festivais, produção de filmes e promoção de alfabetização de adultos.

d. A Campanha “De Pé no chão também se Aprende a Ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, teve início em 1962. Como as outras iniciativas, buscou oferecer a educação escolar para as populações mais pobres. Sendo suprimida, em abril de 1964, a Campanha já atendia a mais de 17 mil alunos, entre crianças, jovens e adultos participantes de diferentes cursos profissionalizantes.

e. Em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, criado pelo Decreto n. 53.465 de 21 de janeiro de 1964 pelo Presidente João Goulart (1962-1964), que convidou Paulo Freire para coordenação. Este programa foi inspirado nas práticas de alfabetização de Paulo Freire, porém, enquanto proposta governamental, não sobreviveu ao golpe de 31 de março de 1964.

O método Paulo Freire⁷ favorecia o desenvolvimento de uma consciência crítica e de classe entre as pessoas jovens e adultas envolvidas nos trabalhos que centravam sua ação na relação entre o trabalho educativo e a atividade política, de forma a reafirmar a impossibilidade de “negar a natureza política do processo educativo” (FREIRE, 1986, p. 26). Em menos de um mês após a vitória do movimento militar que depôs o Presidente João Goulart, o Programa Nacional de alfabetização teve sua Portaria nº 237, em 14 de abril, revogada (BEISIEGEL, 1997).

Paulo Freire surge neste contexto como agente educador e defensor da educação popular, ligado aos movimentos sociais por uma educação emancipadora, capaz de conscientizar e tornar o sujeito crítico de sua realidade. O mesmo, em suas ações, trazia o diálogo e a experiência do trabalho como uma forma do educando reconhecer-se e ter pertencimento (consciência de classe). Logo, a sala de aula era uma potencializadora e instrumento de luta dos grupos marginalizados.

A característica da educação popular brota com o entendimento da conscientização de Paulo Freire e um profundo respeito aos saberes populares (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Pois:

[...] um ser de relações "temporalizado e situado", ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção –, descobre que não só está na realidade, mas também que estão com ela [...] o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o "ser" do "não ser"; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983, p.62)

⁷O método Paulo Freire tem como intuito a alfabetização dos adultos por meio da dialogicidade. Consideram-se as experiências de vida, a partir de palavras presentes na realidade dos alunos, que são utilizadas para a construção do aprendizado teórico.

Paulo Freire, em toda sua obra, critica a educação bancária que tem o professor como único detentor do conhecimento, enquanto para ele o educando deve ser considerado diante de suas vivências e experiências no cotidiano. Em contraponto, critica uma política educacional que propõe inclusão social num sistema capitalista com altos índices de desigualdade social. Cunha (1985) ressalta sobre a educação ser vista como uma forma eficaz para as pessoas melhorarem suas posições na sociedade. O fato é que faz parte de um senso comum a ideologia de que a educação é o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, em que as pessoas que tem acesso a ela, poderão obter crescimento de renda e traçar seu futuro. Cunha (1985) se opõe a essa crença, de forma a entender que na educação também há desigualdade.

A modalidade de ensino de EJA requer um trabalho diferenciado que se distingue na *práxis* e relação entre professor e educando. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 108): “[...] a EJA sempre compreendeu um conjunto diverso de processos [...] de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais [...] quase todos os domínios da vida social”.

Quando Paulo Freire, no Rio Grande do Norte, em 1963, começou a desenvolver trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos que consideravam as experiências de vida dos educandos, passou-se a perceber a necessidade de se pensar uma nova forma de alfabetizar adultos nas escolas regulares. Porém, com o golpe do militar, Paulo Freire foi impedido de desempenhar seu trabalho como alfabetizador, sendo preso por 72 dias e acusado de subversão.

Obrigado a exilar-se, recebeu guarida no Chile durante a gestão do Governo de Jorge Alessandri (1958-1964). Lá trabalhou por cinco anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Icira) e escreveu seu principal livro *Pedagogia do oprimido* (1968) e também *Educação como Prática da Liberdade*. Em 1969, foi convidado a lecionar em Harvard/EUA onde, dentre outros escritos, produziu: *Ação Cultural para a Liberdade*. Em 1970, continua seu exílio em Genebra/Suíça, onde assume o cargo de Conselheiro no Conselho Mundial das Igrejas, promovendo vários projetos, dentre os quais a criação do Instituto de Ação Cultural – IDAC e ações de alfabetização na África. O ano de 1980 marca o encerramento de suas atividades no Conselho das Igrejas e o seu retorno ao Brasil.

Enquanto Paulo Freire permanecia no exílio, no Brasil era criado o Movimento

Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, pela lei n. 5379, de 15 de dezembro de 1967, com objetivo de instrução dos marginalizados, mas atendia interesses políticos e ideológicos dos governos militares que se sucederam.

O MOBRAL⁸ pretendia:

1. o paralelismo em relação aos demais programas de educação.
2. a organização operacional descentralizada.
3. centralização de direção do processo educativo.

Foi um programa que buscou atender aos interesses dos militares que conduziam seu projeto de alfabetização para a obediência e aceitação acrítica da ditadura. A Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º Graus (hoje educação básica), realizada por meio da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971⁹, pelos militares passou a assegurar a educação geral e supletiva, podendo também qualificar para o trabalho, especialmente os grupos de trabalhadores.

Era compreensível que essa política “[...] se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 117). Os militares tinham uma visão nacional e de desenvolvimento, o que implicava em incorporar um processo de formação, obviamente dentro dos padrões ideológicos liberais acompanhado de controle/censura dos conteúdos. A questão é que o MOBRAL não trouxe os efeitos esperados em termos de alfabetização. Pois:

o MOBRAL constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva e sobretudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades enquanto que a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizados. Se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no "método Paulo Freire", a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que nela primava. (PARECER, 2000, p. 50)

A qualificação para o trabalho passa a ser considerada num período forte de crescimento e industrialização, objeto de luta contra o desemprego e a marginalização. Com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial¹⁰ (SENAI), em andamento, a educação

⁸Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/Acesso> em: 04/05/2020.

⁹Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, assegura Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

¹⁰Criado em 1942 era composto por um conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o

profissional foi vista como uma oportunidade de apropriação de conhecimento e do saber tecnológico que era necessário naquele momento. Porém, os programas criados trouxeram à tona forte influência do mercado sob a educação, confirmando ainda mais os processos de privatização e a não responsabilização do governo no oferecimento desses cursos.

Com o avanço do capitalismo, o mercado passa a gerir ou influenciar o Estado e a sociedade civil, até mesmo na busca por direitos e construção de políticas que trouxessem melhorias para a população. Além disso, o livre comércio e as transformações inovadoras por meio das tecnologias tornaram essencial a busca por maior qualificação de mão de obra e uma demonstração ainda maior de atender a interesses das classes dominantes. Afirmam-se, desse modo, as políticas que fortaleciam os setores empresariais pautando o orçamento público em função dos setores privados.

De acordo com materiais do Instituto Paulo Freire, em Folha de São Paulo, julho de 1982, Irede Cardoso expõe razões do fracasso que marca o MOBRAL, além de ressaltar a reformulação do projeto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) da época e a revisão pelos educadores. Estes enfatizaram que os adultos não foram alfabetizados como se propunha, além de terem colocado um economista na presidência do projeto. O Parecer 2000 pondera:

O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os "carentes". (PARECER, 2000, p. 50)

O MOBRAL existiu por quinze anos, tendo início em 1967 e foi extinto em 1985 pelo presidente da época José Sarney. Pois:

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executa diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. Ela foi extinta em 1990, no início do Governo Collor, quando já vigia uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988. (PARECER, 2000, p. 50)

O Brasil contabilizava 18 milhões de analfabetos. Com o projeto, aumentou para 20 milhões em números absolutos e para 30 milhões de analfabetos funcionais (que assinavam

apenas o nome). Paulo Freire, durante esse período, tendo sido exilado em 1964, retorna ao Brasil em 1980 e tem a oportunidade de trabalhar na administração pública de São Paulo, quando Luíza Erundina se tornou prefeita da cidade.

1.2. As políticas de EJA a partir da Constituição Federal de 1988

O cenário muda com a edição da Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, e especialmente a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, em 20 de dezembro de 1996, que no Artigo 37, assegura a garantia a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Destacamos no § 3º a preferência da EJA articulada com a educação profissional, tendência que veio se afirmando ao longo dos anos 2000 tendo sua primeira regulamentação em “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, conforme Parecer CEB nº. 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. O Parecer preconiza que a EJA, então, não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação.

Os marcos legais da CF (1988) e LDB (1996) colocam a educação como direito de todos e dever do Estado, além de instrumento de exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; e a educação de adultos também passou a ser considerada, levando-se em conta as características dos educandos, dando possibilidade ao acesso e a permanência do aluno trabalhador na escola.

Na década de 1990, o Brasil reformulou toda a sua política econômica e financeira, assumindo o caráter neoliberal, tendo uma série de repercussões na educação. Dentre elas o incentivo ao crescimento do setor privado na fase das infâncias e na educação superior; a ampliação dos negócios educacionais via EAD e outros; ampliação da rede de Educação

Técnica e Tecnológica por meio dos IFETs no Governo de Dilma Rousseff (2010-2016); a reforma do ensino médio, com sua finalização em 2017, pela promulgação da Lei 13.415 com propostas para o mercado de trabalho respondendo às pressões dos setores empresariais; a aprovação da Base Curricular Comum Curricular– BNCC do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017 pelo CNE e homologada pelo MEC e a do Ensino Médio, aprovada e homologada em dezembro de 2018.

A década de 1990 foi um período no qual se destacaram as lutas pela educação nacional, embaladas pela homologação da CF/1988. Diversos movimentos sociais, se somam às bandeiras da EJA em busca de uma educação contextualizada, que respeitasse a diversidade regional e cultural da população brasileira, pois:

É extremamente significativo que encontremos nos movimentos sociais, em suas ações coletivas, propostas mais corajosas de EJA. Propostas que vêm sua volta à escola como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas. Em movimento. A história dos movimentos sociais passa a ser central na formação de docentes-educadores/as de jovens e adultos. Há uma rica variedade de estudos sobre a diversidade de movimentos, sua história, seus significados políticos. (ARROYO, 2017, p. 118-119)

Os fóruns de EJA que tiveram início no final década de 1990 em encontros promovidos pelo MEC em todo o país repercutiram avanços nos anos 2000, pois permitiram a conquista de um espaço de interlocução e aprimoramento das políticas na área da educação de jovens e adultos, além de fazer dialogar o Estado e a sociedade civil.

Ademais, a formulação de políticas públicas se dá a partir de disputas de poderes constituídos e os movimentos sociais. As relações entre a sociedade civil e o Estado se refletem em cultura. E, esta, por sua vez, pode funcionar como medidor da eficiência de uma política, já que as ações são elaboradas como forma de intervenção, que se configura em luta por direitos e exercício da cidadania. Contudo:

Neste contexto de inspiração Neoliberal, as atuações e táticas sociais governamentais incorrem essencialmente em políticas compensatórias, em programas pontuais, àqueles que pouco contribuem para uma melhoria na sociedade. Comumente as referidas ações não caracterizam a possibilidade de alterar as relações constituídas na sociedade. (COSTA; MACHADO, 2017, p.49)

Ainda, ressaltamos a importância das políticas públicas, partindo do princípio que as mesmas são essenciais para a garantia dos direitos básicos da população, dentre eles, direito à educação. No decorrer dos anos, nota-se que a globalização, a introdução das novas tecnologias e o Neoliberalismo acarretaram o controle das políticas educacionais mediados pelo Banco Mundial, ocasionando a mercantilização do ensino, priorizando o ensino

fundamental, descentralização e controle sobre o trabalho docente. Como pondera Gentili (1999): Estado mínimo, no que diz respeito aos recursos financeiros, principalmente, para as políticas sociais e, Estado máximo, em seu controle nas políticas sociais como, por exemplo, no Brasil, a avaliação (ENEM, SAEB, PROVÃO¹¹) para o planejamento educacional.

Sendo assim, as propostas neoliberais induzem ações governamentais a serem transferidas para a sociedade civil, favorecendo assim os movimentos empresariais e privados. O Estado se torna mais uma figura de regulador financiador e avaliador de ações voltadas para a construção de políticas públicas educacionais para jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, são inúmeros os financiamentos para o setor privado para investimentos em projetos de formação profissional e EJA nas últimas décadas.

Ao pesquisar sobre as ações de políticas públicas na modalidade de jovens e adultos trabalhadores, podemos perceber que o desafio é da construção de uma escola para os trabalhadores, que considere suas realidades, sendo que as mesmas vão se modificando ao longo do tempo em que as necessidades formativas destes também vão se alterando.

Desde as primeiras ações para escolarização de pessoas que não estudaram na idade considerada adequada, nota-se muitas fragilidades, já que na maioria dos governos os movimentos de melhoria foram a partir de programas que não previam uma formação humana e emancipatória do sujeito. Além disso, não levava-se em conta que o processo de ensino para esses indivíduos deve se dar por meio de políticas que não objetivem somente alfabetização ou escolaridade supletiva, mas de uma formação ampla nos aspectos dos direitos, no conhecimento das relações sociais, valores de convivência, enfim, de formação humana.

A Constituição Federal de 1988 passou a garantir o direito à educação para todos, incluindo a Educação de adultos e, de alguma forma, esta começou a ser visualizada como uma possibilidade de investimento em acesso e permanência dos jovens e adultos não escolarizados na idade certa.

A Constituição Federal do Brasil expressa como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF.Art. 205). Sendo assim, o Artigo 208 da CF alterado pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, os Incisos I e VII passam a

¹¹ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio: teve sua primeira edição em 1998, realizado anualmente pelo Inep, colabora para o acesso à educação superior;

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica: Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturas até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio.

PROVÃO: A avaliação ou prova supletiva eletrônica, mediada por computador e baseada nos serviços da Internet. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao>. Acesso em: 29/05/2020.

vigorar com as seguintes alterações:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Em consonância, com a LDB 9394/96, no seu artigo quinto, parágrafo primeiro, define-se algumas competências para os estados e municípios, num regime colaborativo com apoio do governo federal. De acordo com as Diretrizes 9394/96 (art. 32) das exigências de um ensino da EJA, o ensino fundamental deverá ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Com a publicação da LDB (9394/96), o ensino médio tem como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a continuação dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando e seu aprimoramento.

O termo *ensino* foi substituído por *educação*. Este insere um contexto mais amplo no que tange a EJA, deixando de ter como foco somente a alfabetização e instrução, passando a preocupar-se com os sujeitos participantes. Houve a redução da idade para 15 e 18 anos, nos níveis de conclusão da Educação Básica, e a legislação fez aumentar a demanda por esta modalidade e, portanto, fazendo diminuir, assim, a procura por vagas no ensino regular, considerado espaço adequado para a formação de adolescentes e jovens com pequeno “atraso” na escolaridade.

Ademais, o caráter supletivo da escolarização também sofre mudanças, pois os docentes e a comunidade escolar passam a reconhecer os jovens e adultos com suas características próprias, sendo necessária uma visão e atuação diferenciada daquilo que já vinha sido desempenhado no ensino regular. Tudo isso consolidado no plano formal por meio do Parecer n. 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento

da Educação e em compromissos internacionais também firmados.

No governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), a educação de jovens e adultos passa a ser mais considerada, sendo criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA que a estabelecem como modalidade de ensino, e o seu oferecimento passa a ser responsabilidade dos governos estaduais.

A partir de 2003, surgiram diversos programas voltados à educação de adultos, sendo criada a Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que se torna, em 2004, Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); O Programa Brasil Alfabetizado – PBA (2003); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (2005); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA (2006); os Cadernos de EJA (2007); e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-EJA (2011) são exemplos de ações do governo federal que buscaram dar foco ao público de EJA. Esses programas, porém, não apresentaram propostas mais densas que condizem com as diversas realidades dos sujeitos que a frequentam. Se caracterizavam, muitas vezes, por cursos aligeirados e de curta duração.

Destacamos a seguir algumas das ações, de acordo com o Ministério da Educação (MEC):

1. Programa Brasil Alfabetizado O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Esses recebem apoio técnico para a concretização das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos educandos.

2. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o ProJovem Urbano teve como finalidade principal a formação integral e a inclusão social de jovens entre 18 e 29 anos, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Os recursos do programa podiam ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios, transporte, distribuição de material escolar e pagamento de pessoal, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e as Resoluções n. 8, de 16 de abril de 2014 e a de n.11, de 6 de setembro de 2017.

3. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela Portaria nº 10/1998, durante o governo Fernando Henrique Cardoso(1995-2002), constituído

como uma política pública de educação do campo e encerrado em fevereiro de 2020 no governo Jair Bolsonaro (2019-atual). Tinha como objetivo fortalecer o campo como território de vida, abrangendo aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais. Baseava-se na Pedagogia da Alternância em busca de uma formação integrada.

Os princípios norteadores do programa são o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade. E, nas últimas décadas, o programa tem cumprido um importante papel na Educação do Campo, principalmente na EJA e na formação continuada de educadores do campo, constituindo-se um espaço de construção de Educação do campo com princípios que buscam a valorização da identidade camponesa e do camponês como sujeito histórico. (COSTA; MACHADO; 2017, p. 134)

O PRONERA concretiza suas ações por meio de parcerias que incluem, em sua maioria, movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), além de instituições públicas de ensino.

4. Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513/2011, teve como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. O programa é Federal e teve como objetivo contribuir para o acesso ao ensino técnico e ao emprego, com vistas a qualificar pessoas para ingresso no mercado de trabalho. Foi responsável por mais de 8,1 milhões de matrículas em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e de Formação Inicial e Continuada (FIC) de 2011 a 2014.

De acordo com o portal do MEC¹², as modalidades de demanda eram acordadas entre o Ministério da Educação e respectivos parceiros demandantes no momento em que esses passam a integrar a Bolsa Formação. Os cursos foram ministrados pelas redes do Sistema S e rede privada. O Programa tomou outra forma a partir de 2019 sendo encaminhado por meio de bolsas a trabalhadores e estudantes nas modalidades concomitantes integrados e subsequentes ao ensino médio, e incluindo também cursos via Educação à Distância – EAD.

A oferta dos cursos acontecia pelas instituições parceiras com o objetivo de atender às necessidades econômicas e sociais da região onde eram oferecidos. As mesmas divulgavam, selecionavam alunos e acompanhavam a evolução dos cursos, além de buscar vagas de emprego onde demandava profissionais com alguma qualificação.

Oliveira (2017) faz um balanço avaliativo das Políticas de Qualificação Profissional que se materializaram no contexto brasileiro a partir da década de 1990 aos dias atuais, considerando as diversas reformas no plano político, econômico e social. Além de mencionar como o PRONATEC possuía ideal de inclusão social, cidadania, empregabilidade, empreendedorismo e

¹²Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/pronatec>. Acesso em: 04/05/2020.

Sustentabilidade. No entanto, deixa prevalecer a perspectiva econômica, empreendedora e meritocrática de forma a atender ao sistema capitalista.

Em relação aos balanços sobre o Programa entre os anos de 2003 e 2010, Costa e Machado assim se manifestam:

A expectativa, com todo investimento feito de 2003 a 2010, era, exatamente, de um resultado contrário a esse, pois houve maior aporte de recursos, houve mais formação de alfabetizadores, houve efetivação de ações de suporte às classes de alfabetização (alimentação, transporte, material didático), houve um plano de avaliação e acompanhamento dessas ações. Com tudo isso, os alunos não prosseguiram os estudos ou, pelo menos, não prosseguem na quantidade esperada que impactasse no aumento da matrícula capturada no sistema de EJA. (COSTA; MACHADO; 2017, p. 121)

Ao verificar os objetivos do programa é possível visualizar a possibilidade de dar oportunidade de maior qualificação aos indivíduos, mas ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público por meio da educação profissional. Logo, a concepção presente na política para a Educação de Jovens e Adultos, seja na LDB ou nas Diretrizes Curriculares da EJA, compreende maiores oportunidades tanto de qualificação, quanto de reparação do tempo perdido. O Parecer 11/2000 da Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação fixa as funções *Reparadora, Equalizadora e Qualificadora*; e, como princípios da EJA, estabelece *a proporção, a equidade e a diferença*. Logo, são discursos que se entrelaçados e relacionados dizem muito sobre uma realidade e sobre as práticas sociais que foram desenvolvidas neste período.

Neste sentido, se estabelece o perfil dos estudantes de EJA, que é diferente das crianças e adolescentes. Essa construção de uma educação básica para jovens e adultos não se resolve apenas garantindo as vagas, mas principalmente oferecendo-se um ensino de qualidade que garanta a permanência dos mesmos na escola.

Em grande parte dos programas de governo com propostas de reformarem as políticas para jovens e adultos trabalhadores, percebemos que a concepção de trabalho como forma de emancipação humana permanece. O mesmo é reconhecido como *práxis* e um dos princípios formativos do sujeito.

No ano de 2008, foram criadas as Diretrizes Operacionais¹³, Lei nº 11.741/2008, que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível

¹³Segundo o Ministério da Educação, o documento institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 03/10/2019.

médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica para a EJA. Enquanto a Constituição Federal (1988) e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996) nos orientam sobre o que fazer, as Diretrizes operacionais para a EJA sistematizam e nos orientam sobre como fazer, indicando princípios e diretrizes com foco nos sujeitos que dão vida à escola, se embasando nas políticas públicas construídas pelo governo federal. Sendo assim, são essas Diretrizes operacionais que impulsionam a nossa pesquisa, já que são os discursos desses documentos e das Diretrizes curriculares de EJA instituídas pelo Parecer 2000 que vão encaminhar para a realização de políticas que direcionam ou não para a educação profissional/técnica e humana para os indivíduos que frequentaram esta modalidade.

Um dos principais questionamentos sobre a educação de trabalhadores é como conciliar os estudos, a preparação para o trabalho e, ao mesmo tempo, alcançar o desenvolvimento e o sucesso pessoal. Além disso, a estrutura educacional reflete a desigualdade social e as políticas de EJA têm tido papel de direcionamento para a igualdade social/pessoal dos sujeitos a partir de melhor qualidade de vida diante de maior qualificação.

Nesta perspectiva, é importante entender que houve oscilações e descontinuidades das políticas no decorrer dos anos em âmbito nacional, e como as mesmas têm se concretizado em espaços educacionais, no que se refere à formação dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino. No tópico seguinte, para entendermos todos os processos que as políticas desse tipo de ensino passou, torna-se indispensável resignificar a influência do educador Paulo Freire e como suas ações foram pioneiras para a melhoria das políticas educacionais, tendo como premissa a busca por qualidade da EJA.

1.3. Paulo Freire como inspirador das políticas de EJA.

A escolha por Freire como referência da pesquisa se deve à sua luta em favor do acesso a educação pelas camadas populares. O Brasil, historicamente, é refratário de uma cultura patrimonialista e agrária, que atrasou sobremaneira o acesso das camadas populares ao conhecimento. Isto se reflete na tardia inserção de políticas públicas de acesso e inserção escolar e universitária, sendo lentamente empregadas somente no final da metade do século XX.

Esse atraso proporcionou prejuízos no desenvolvimento de uma estrutura técnica, tecnológica e de ensino ampliado, a ponto de nos anos de 1940 com 56,1% e nos anos de 1950 o nível do analfabetismo em 50,6 % da população com 15 anos ou mais de idade

(MEC/INEP, 2004). Paulo Freire vivendo este momento observa que não haveria desenvolvimento em um país que ostenta tamanho atraso e desigualdade de acesso ao conhecimento, daí resultam suas experiências de alfabetização com as populações marginalizadas. Seus escritos refletem seus projetos de avanços do acesso ao conhecimento juntamente com a crítica às classes dominantes e seu projeto de escola que perpetuavam as diferenças sociais, aprofundando os “fossos” entre os oprimidos e os opressores.

As críticas que o educador viera endereçando à educação escolar brasileira ao longo do tempo, aquelas críticas às orientações assistencialistas e ao caráter de doação do ensino, as críticas à atuação impositiva e às diversas modalidades de invasão da consciência do outro, sugeriram a alguns observadores, a intenção de praticar uma educação não-diretiva, despojada ao máximo de uma interferência exterior sobre o educando. (BEISIEGEL, p. 215, 2008).

Contudo, Freire não se tornou político no sentido *stricto*, mas estava enraizado em todo o seu método a politização necessária para a libertação e aprendizado do sujeito. Num contexto de atribulações sociais e políticas, o educador surge com propostas diferentes e desafiando o que havia até então em termos de políticas públicas para a população trabalhadora. Enquanto Freire pensava e executava uma educação que medisse a profissão em conjunto com a conscientização dos subalternos, as classes dominantes viam ali uma semente “revolucionária” que poderia acender mudanças que mexeriam com o status quo.

Convidado em 1962 para um projeto de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, o mesmo alfabetizou mais de 300 pessoas num período de 40 horas. BEIGIESEL (2008, p. 251) observa que “É bem verdade que as experiências incluíram a avaliação dos resultados, tanto do ponto de vista da alfabetização, quanto da politização, no Rio Grande do Norte, ou da conscientização, em algumas outras regiões”:

Na “cartilha” e na prática do método de Angicos, o voto popular aparece como instrumento de luta pela maior participação do povo na atividade política do país. Em última instância, o voto era o canal de ascensão do povo ao governo: “o voto era a arma do povo”. É preciso notar que esta eleição do voto como a arma do povo implicava a clara recusa àquela outra ideia do “povo em armas”. Assim orientados, os trabalhos de Paulo Freire na alfabetização de adultos inegavelmente exprimiam uma definição de posições. (BEISIEGEL, p. 247, 2008)

Cabe ressaltar que todo o processo de conscientização do educador para um processo de ensino libertador e crítico, inclui articulações entre a sociedade e a educação, a denominada *educação popular*. Da mesma forma em que havia o desenvolvimento social, crescia também a necessidade de melhor/maior escolarização das camadas marginalizadas. Neste contexto, Paulo Freire surge ligado ao processo de alfabetização de adultos. Contudo, a

influência do mesmo não se reduz somente a isso, mas à forma como ele concebeu a educação e lutou para que a mesma se tornasse objeto de luta e resistência das classes populares.

Por isso, não é de estranhar todo o medo e a recusa causada nos grupos dominantes quando Freire é alçado a diretor de alfabetização do MEC no Governo de João Goulart (1961-1964). Seu projeto era profundamente revolucionário ao permitir que uma determinada população pudesse ter acesso a um direito básico, à educação.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

2. Introdução

Neste capítulo, trataremos sobre as obras *Pedagogia do oprimido* (2016) e *Cartas a Guiné Bissau* (1978), contemplando os registros tanto epistêmicos quanto práticos do pensamento freiriano. Em ambas as obras, o educador defende a importância da conscientização por parte do sujeito e a superação do saber fragmentado como forma de busca por transformação da realidade.

Como proposta de reflexão sobre as práticas pedagógicas do nosso cotidiano entraremos na *Pedagogia do Oprimido* buscando sintetizar as concepções de educação – especialmente as que justificam as contradições opressor-oprimido; as situações de opressão e os oprimidos; em que modo a educação bancária é instrumento de opressão e como a dialogicidade se torna essência da educação como prática da liberdade.

Para isso, demonstraremos, sob a ótica freiriana, como a teoria da ação antidialógica contribui para manter a opressão. Além disso, buscamos refletir sobre como se dá a *Pedagogia do Oprimido* e como essa perspectiva epistêmica foi reinterpretada na construção de projetos educacionais contemporâneos. Por conseguinte, explicitamos como as experiências em Guiné Bissau são descritas pelo educador como vivência de um processo de aprendizado entre educador e educando.

2.1. Algumas razões para a escrita da *Pedagogia do Oprimido*

A Obra *Pedagogia do Oprimido* foi proibida pela ditadura militar e permaneceu inédita no Brasil até 1974. Desde então teve diversas reedições e traduções sendo conhecida

em mais de 100 países. A 60ª Edição, lançada pela editora Paz e Terra no ano de 2016 é aqui escolhida por ser a mais atual e ter sido a edição comemorativa aos 50 anos do livro. No seu conjunto, o livro propõe uma visão libertadora e transformadora da educação. Considerando-se sua atemporalidade, esclarece-se que este ajudou a refletir sobre o contexto educacional do seu tempo e também do atual.

O prefácio à 60ª Edição, escrito por Celso de Rui Beisiegel¹⁴ (Faculdade de Educação da USP), pondera que a “Pedagogia do Oprimido foi redigido num período de exacerbação de tensões em todos os aspectos da vida social no Chile. Tensões na economia, na política e nas suas expressões ideológicas” (2016, p. 26). Ao mesmo tempo, com esses escritos traz “a riqueza e a generosidade das propostas e ideias que permeiam toda a sua obra” (2016, p. 31).

Freire (2016), em seu prefácio, nos escritos originais, chama atenção da necessidade de conscientização e politização do sujeito frente à sua realidade, pois “ao povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar” (2016, p. 51). O método Paulo Freire é direcionado à cultura popular, considerado meio de busca por liberdade, conhecimento e a aprendizagem sobre as contradições do mundo.

Nas “Primeiras Palavras” da obra, há a justificativa da *Pedagogia do Oprimido*, e como ponto significativo, destaca-se que importa aos homens reconhecer a desumanização como realidade histórica e, logo, se empenharem na busca por sua humanização. Assim, como característica, os homens são seres inconclusos e conscientes disso. O educador assinala que a vocação é “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta de oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2016, p.62).

Logo, é tão importante também, compreender que a desumanização é processo daquele que rouba a humanidade, por Freire chamada como a “distorção do *ser mais*” (2016, p. 62). “Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem”; injusta que gera a violência dos opressores e esta, o “*ser menos*” (FREIRE, 2016, p. 63). Assim, a busca pela humanidade é uma forma de restaurar a própria humanidade tanto do oprimido quanto no opressor.

Nos tópicos seguintes, como forma de organização, discutiremos como a *Pedagogia do oprimido* apresenta as concepções de educação freirianas e como isso dialoga com as

¹⁴Assim como Paulo Freire, seu contemporâneo no campo da educação, Beisiegel é considerado um representante da educação popular no Brasil.

nossas vivências do cotidiano escolar, assim como, com as construções políticas atuantes na nossa sociedade. Além de apresentar o lado pedagógico e político do educador Paulo Freire, ainda tão atual.

2.2. Das contradições oprimidos e opressores (e sua superação)

Paulo Freire compreende a educação como ferramenta de luta popular, como meio de concretização do direito ao conhecimento, na busca por humanização e conscientização sobre a realidade da qual fazemos parte. Para isso, a *práxis* precisa ocorrer no cotidiano escolar, pois para ele, somente o oprimido pode libertar-se a si e aos outros. Contudo, a educação tem se mostrado opressora quando atende aos interesses do lucro e da acumulação impondo severas limitações ao acesso por parte das camadas populares.

A sua obra é ferramenta para conscientização daqueles que se encontram empenhados em melhorar e transformar sua realidade. “Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais da situação de opressão” (FREIRE, 2016, p. 54). Já nas primeiras páginas, o educador indica que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2016, p. 65)

Na medida em que as relações são estabelecidas entre educador e educando, é possível compreender que a educação e as políticas públicas a ela relacionadas fazem reproduzir as desigualdades presentes na sociedade. Além disso, num processo de busca por conhecimento, compreendemos que as políticas educacionais são elaboradas por quem, muitas vezes, não atua nesta área. Isso gera, por sua vez, um processo de desumanização, já que ambos os sujeitos não se reconhecem oprimidos e reproduzem uma prática antidialógica - resultando na identificação com o “seu contrário”.

Em consonância, “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 2016, p. 81). Quando se trata do método Paulo Freire, percebe-se a reflexão sobre a necessidade de nos tornarmos seres políticos a fim de não apenas estarmos, mas também sermos alguém no mundo. Assim sendo, “está aí a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos— libertar-se a si e aos opressores”(FREIRE, 2016, p. 63)

Ademais, o educador sinaliza sobre a existência de uma “falsa generosidade” (2016,

p.63) dos opressores numa tentativa de amenizar o processo de opressão ou mesmo de torná-la imperceptível. “A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 2016, p. 64). Logo, o principal objetivo de Paulo Freire foi apresentar uma *Pedagogia do Oprimido*, quando este nem sempre é notado. No caso, a preferência do educador em se colocar no lugar do oprimido é o que torna todo o seu legado polêmico e visado, pois à época, isso foi algo inovador e, ainda hoje, é motivo para muita discussão. Pois, em contrapartida à pedagogia tradicional:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2016, p. 65)

Entretanto, na visão do educador, quando falamos nas contradições entre oprimidos e opressores e na superação dessa opressão, é a identificação do oprimido com o seu opressor que vai provocar mudanças na medida em que o primeiro se conscientiza sobre todo o processo. “Até as revoluções, que transformam a situação concreta de opressão em uma nova, em que a libertação se instaura como processo, enfrenta essa manifestação de consciência oprimida” (FREIRE, 2016, p. 67).

Isso vale tanto para o sujeito oprimido quanto para o opressor, já que no momento em que este se reconhece como tal, não importa apenas a descoberta, mas o que se faz para deixar de sê-lo. A superação pode acontecer, mas diante disso, na busca, é visível a existência do medo da repressão ser ainda maior por causa da conscientização pela necessidade de libertar-se.

A pedagogia não pode ser realizada pelos e por opressores, mas pelos e com os oprimidos, diferente de uma educação sistemática e pronta, como a que está muito presente no cotidiano das escolas. Paulo Freire propõe uma reflexão sobre as relações entre educador e educando, chamando atenção para a dialogicidade como caminho para a conscientização. Ele também ressalta a historicidade da opressão, que passa de geração a geração, tornando concreta a situação de opressão e opressores. “Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 2016, p. 86). Ademais, “se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é” (FREIRE, 2016, p. 87).

A condição concreta de opressão, mais pontualmente, “é dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor, cuja sombra eles “introjetam”, são eles e ao mesmo

tempo são o outro (FREIRE, 2016, p. 90)”. Logo, para o educador, ninguém se liberta sozinho, sendo necessário ao processo de libertação a ação-reflexão *práxis*. Junto disto, deve haver ações políticas que atuem fortemente como ação cultural com eles.

Para Freire (2016), a *práxis*, que vem a ser a reflexão sobre a realidade e, posteriormente, na ação transformadora, indica a importância de nos conscientizarmos sobre quem desempenha os papéis de opressor e oprimido no processo de ensino e aprendizagem. “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 75). Como se dá o processo de conhecimento e em que medida a reflexão-ação deve ocorrer dialoga com a perspectiva freiriana e “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história” (FREIRE, 2016, p. 34).

2.3. Crítica à concepção bancária de educação

Para Freire, a educação passa por dois eixos, podendo ter uma concepção libertadora e dominadora. Ele chama atenção ainda para o papel opressor que a educação pode desempenhar. O que chama a nossa atenção na escrita da *Pedagogia do Oprimido* é “quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (FREIRE, 2016, p. 103). Por isso Beisiegel destaca o papel do método de alfabetização de Freire e seu potencial de alterar radicalmente as práticas pedagógicas tradicionais:

Como outras importantes criações, o método Paulo Freire de alfabetização também apresentava notável simplicidade. O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como “escola”, “classe”, “professor”, “aluno”, etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações “domesticadas” da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. (BEISIEGEL, 2008, p. 183-184)

Pedagogia do oprimido (2016), é a obra que melhor sistematiza o pensamento freiriano, sua concepção problematizadora e libertadora da educação na crítica à concepção bancária que carrega a contradição educador-educando. Sua pedagogia implica na necessidade de conscientização de ambos, e não somente dos educandos, pois “a pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (FREIRE, 2016, p. 34). Beisiegel(2008):

O educador afirmara muitas vezes a necessidade de eliminar o autoritarismo na educação, e este autoritarismo, em sua expressão mais sutil e consolidada, surgia exatamente nas relações dos homens que sabem, porque têm a verdade, com aqueles que precisam ser esclarecidos, porque nada sabem. Esta equação da relação pedagógica não era aceitável. Os homens, mesmo os mais “intransitados”, assim entendia Paulo Freire, de alguma forma realizavam em si mesmos a ontológica abertura para os outros, para o mundo, para o criador. (BEISIEGEL, 2008, p. 210).

Em se tratando da concepção bancária de educação, a premissa de que o professor é o detentor do conhecimento ainda está enraizada no cotidiano das nossas escolas. Freire trouxe importantes questionamentos a respeito da postura do educador e do educando diante do processo de ensino-aprendizagem que ainda persiste na educação bancária.

Sobre o educador que se posiciona como agente do conhecimento sem levar em conta a vivência e experiência do educando, esse acaba por ajudar a propagar a ideologia da opressão, não havendo dialogicidade e, conseqüentemente, a troca de aprendizado necessária para a construção de conhecimento. Pois:

Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criticidade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2016, p. 105)

Logo, as concepções de educação bancária e libertadora apresentadas por Paulo Freire, remetem a uma necessidade autocrítica ou mesmo de reflexão sobre aquilo que vivenciamos. No que se refere às relações sociais e políticas, o processo de aprendizado nos cotidianos escolares deve dizer respeito à realidade do educador e do educando em seus contextos particulares. Cada um vai agir de acordo com aquilo que lhes é permitido e estimulado, considerando que existem regras e interações possíveis no ambiente escolar que frequentam.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnosiológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 2016, p. 119)

As contradições entre as duas concepções de educação nos remete a como as formulações das políticas educacionais acontecem, já que são direcionadas à diferentes contextos. No que diz respeito à modalidade de educação de jovens e adultos, as políticas

historicamente foram voltadas para a inserção do educando no mercado de trabalho, mas ainda assim, não são políticas que se constroem com viés de inclusão tanto do educador e educando a uma prática que problematiza as realidades sociais e políticas em que estão inseridos.

Conforme Freire (2016), “para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas [...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (2016, p. 122) e não “o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (2016, p. 103). Pois, “mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2016, p. 104). Por estes aspectos, é negada a educação e a busca por conhecimento e, logo, a criticidade frente à realidade.

Quando se trata da educação de adultos é ainda mais notório a tentativa de permanecer-se na situação de opressão, já que interessa apenas fazer do homem o seu contrário, e não reconhecer-se como capaz, como ser mais. Digo isso por toda trajetória de políticas voltadas para esta modalidade, na medida em que não são prioridade em todos os governos.

E, ainda que tenha havido maiores investimentos, nunca foi um ideal para os governantes, considerar o sujeito da EJA como sujeito político consciente da sua capacidade de transformação de sua realidade. Na verdade, o jovem e adulto trabalhador busca a oportunidade de voltar a estudar pelo simples fato de poder melhorar a escolarização, mas em quê isso corresponde no processo de sua humanização não é mencionado. Para isso, a ênfase da concepção problematizadora da educação é central no pensamento freiriano.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve-se orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido de doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2016, p. 110)

Na concepção “bancária” ocorre a contradição educador-educando, em que aquele “não pode entender que permanecer é buscar ser, com os outros. É conviver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.” (FREIRE, 2016, p. 113). E o homem como um ser inconcluso, consciente de sua

inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais é a chave para libertar-se dessa realidade opressora. Logo, “enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança”(FREIRE, 2016, p. 127).

Logo, a educação bancária, na visão do educador Paulo Freire, é uma educação em que o aluno é passivo, na mesma medida em que aquela é autoritária, que não considera a vivência do educando. A educação libertadora não reproduz a opressão que herdamos historicamente. Contudo, na busca por libertação, o oprimido se torna opressor, pois a educação permite ao aluno reconhecer-se numa situação desumana. Além disso, é importante refletir que a forma como se libertam não pode ser violenta, pois estas formas apenas fazem repetir a opressão antiga.

Em contraponto, há de se ressaltar, também, como a opressão é reproduzida constantemente nas salas de aula por grande parte dos docentes. Na medida em que incentiva o jovem numa formação que abra “portas” para o mercado de trabalho, quando se pode a partir da dialogicidade, sugerir a busca por conhecimento sobre como funciona o mercado e em que isso é, de fato, importante ou influente na vida deles.

2.4. A dialogicidade como estratégia para uma educação libertadora

O objetivo de Paulo Freire (2016, p 133), em muitos aspectos, é trazer considerações sobre a essência do diálogo para a pedagogia, além de ressaltar que “não há palavras que não seja práxis.” “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2016, p. 135). Para Paulo Freire, o diálogo é a melhor forma para que a educação se concretize de forma libertadora, pois a partir do momento em que se dialoga no contexto de aprendizado, o educando se torna crítico e consciente de sua realidade, a fim de transformá-la, constituindo-se *práxis*. Beisiegel (2008) fala sobre o respeito aos educandos, que deve ser definido como agente ativo.

Em *Pedagogia do Oprimido*, há um capítulo (o último) dedicado às teorias antidialógica e dialógica, sendo estas os principais eixos da concepção de educação como prática de liberdade, logo, problematizadora e libertadora. “A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciabilidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade” (FREIRE, 2008, p. 274).

No momento em que somos autoridade, não podemos ser autoritários e no momento em que há liberdade, o silêncio não é significativo na busca por conhecimento, considerando

que: “no objetivo do dominador da ação cultural antidialógica se encontra a impossibilidade de superação de seu caráter de ação induzida, assim como, no objetivo libertador da ação cultural dialógica, se acha a condição para superar a indução.” (FREIRE, 2016, p.277)

Logo, reportando ao cotidiano escolar, todas as decisões precisam ser pautadas tendo o diálogo como chave para a resolução, seja na formulação de horários, de conteúdos programáticos, reuniões, e outros, mas, nem sempre isso ocorre. No objetivo do dominador, não existe uso da “palavra” por ambos, e se torna inexistente a possibilidade de mudança daquela realidade. Para Freire (2016), o diálogo deve preceder a ação pedagógica para, de fato, concretizar uma educação como prática de liberdade. Pois:

Mais ainda, a situação objetiva de dominação é, em si mesma, uma situação divisória. Começa por dividir o eu oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora. (FREIRE, 2016, p. 266)

Ademais, se toda ação dialógica não existir, não haverá liberdade e, conseqüentemente, não haverá conscientização. Na medida em que se busca conhecimento mútuo, ocorre um processo de busca por mudanças, seja nos aspectos sociais, pessoais ou políticos. No entanto, é imprescindível que ocorra *práxis*, a unidade do teórico e do prático em consonância com a conscientização sobre o nosso lugar no mundo, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”(FREIRE, 2016, p. 134). Para o educador, ao estabelecer uma educação dialógica cria-se uma relação de amor pela aprendizagem.

Na educação dialógica, educadores e educandos aprendem juntos orientados por suas vivências e pelo mundo. Na concepção de educação bancária, somente o educador decide pelos conteúdos a serem trabalhados, a metodologia e a disciplina, de forma a deslegitimar a história social daqueles sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. Para Freire (2016, p. 140) “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”.

Assim sendo, todos os envolvidos no processo educacional devem participar dessas decisões, na construção de temas geradores e na discussão sobre as relações dos homens com o mundo e com as pessoas. A partir disso, no uso da palavra, é que os sujeitos podem se sentir humanizados, capazes de unir ação à reflexão como prática de sua liberdade. O educador deve propor ao povo conteúdos por meio de contradições ou problemas que os desafiem a

participarem das aulas. Pois para Paulo Freire, o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático que será trabalhado.

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para à maneira da concepção “bancária” entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. (FREIRE, 2016, p. 143)

Nesse sentido, na prática pedagógica baseada no diálogo importa demonstrar as relações do homem com o mundo, por meio de suas contradições e, além de tudo, dissertar sobre as missões para o qual estamos vivendo. Para isso, as ações políticas são, também, parte educativa, pois permitirão um olhar crítico sobre as situações do cotidiano. Contudo, tanto o político quanto o educador, de acordo com a *Pedagogia do Oprimido* (2016), necessitam conhecer as “condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem”(FREIRE, 2016, p. 147).

Sendo assim, a educação problematizadora requer investigação sobre as vivências do educando, na medida em que o considera como sujeito crítico no ambiente escolar, baseado nas suas visões de mundo e percepções da realidade e, a partir disso, o educador poderá construir seus “temas geradores”.

Paulo Freire (2016) veicula que o próprio processo de investigação se dá em torno deles (dos temas) e não para a sua comprovação. Logo, na situação de reflexão/ação por parte de educandos e educadores, se dá a *práxis*. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 2016, p. 154).

A investigação dos temas geradores e sua metodologia são parte de uma educação problematizadora e dialógica e contém o “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2016, p. 160). Pois:

Neste sentido, é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2016, p. 161)

Logo, “em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das ‘situações-limite’, sua percepção estática ou dinâmica da realidade” (FREIRE, 2016, p. 163). A investigação e

proposta de temas geradores inclui investigar o pensamento dos homens diante da sua realidade e, em consonância, como o mesmo atua sobre ela, que será sua *práxis*. Esta só poderá ser compreendida na medida em que dialogamos sobre as relações humanas com o mundo. Portanto, essa metodologia conscientizadora não pode ser realizada sem o povo, pois a consciência resulta em autoconsciência. Ademais,

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e noutra, não o mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores. (FREIRE, 2016, p.164)

Sendo assim, no processo educativo, a investigação temática é parte fundamental para uma educação problematizadora. Logo, uma educação como prática de libertação do sujeito, de forma que reflita sobre sua “situacionalidade” (FREIRE, 2016, p. 168). Isso diz respeito ao refletir sobre e o porquê da nossa existência e porque estamos nele; de imersos passamos a seres humanos inseridos na realidade, materializando a consciência histórica. O papel do educador neste contexto, é, a partir dos temas, problematizá-los para o diálogo com o educando. “Se na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (FREIRE, 2016, p. 169).

Pudemos perceber o quanto as concepções “bancária” e “libertadora” de educação são antagônicas, na medida em que se diferenciam por terem ou não o diálogo como metodologia de ensino/aprendizado. Para Paulo Freire, a segunda opção é a chave para um educação como prática de liberdade e a que pode apresentar possibilidades de mudança na vida do sujeito que se encontra oprimido.

Em *Pedagogia do Oprimido*, é possível fazer uma leitura da visão do mundo do oprimido, quando até então, só se legitimava o comportamento opressor. No próximo tópico, daremos destaque, às últimas considerações da Pedagogia do Oprimido como um tópico tanto quanto importante para este trabalho. Isso, tendo em vista que nos direciona para o entendimento sobre a teoria da ação antidialógica, que comprova a forma de atuação da elites dominantes, que se articulam com as políticas educacionais, foco desta pesquisa, e a maneira como são estruturadas.

2.5. As teorias da ação antidialógica e da ação dialógica

Ao final da *Pedagogia do Oprimido* encontram-se críticas sobre a teoria da ação antidialógica que tem como premissa a conquista dos oprimidos, ou seja, a ação dos dominantes que, para isso, inclui a invasão e a manipulação cultural como forma de desqualificar a identidade do sujeito. Para Paulo Freire (2016, p. 202) “não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas”.

A proposta do educador não se resume à ação e reflexão, mas num processo de conscientização sobre nossa realidade, no qual sejamos capazes de “esperançar”, ou seja, que possamos compreender a opressão em que vivemos e “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez mais o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 2016, p. 204).

O mais significativo é que, ao visualizarmos o oprimido, esse “pensar” não pode ser negado a ele. Para as classes dominantes, esse “não pensar” do oprimido interessa, pois “quem pode pensar sem as massas, sem que se possa dar ao luxo de não pensar em torno delas, são as elites dominadoras, para que, assim pensando, melhor as conheçam e, melhor conhecendo-as, melhor as dominem” (FREIRE, 2016, p. 205).

Uma revolução ou possível libertação só poderá acontecer com os oprimidos, para assim, se tornarem sujeitos humanizados.

O sentido pedagógico, dialógico, da revolução, que a faz ‘revolução cultural’ também, tem de acompanhá-la em todas as suas fases” [...] “O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para sua humanização.(FREIRE, 2016, p. 203)

Sendo assim, as características da teoria antidialógica a torna opressora, enquanto a teoria dialógica a torna revolucionária e libertadora. Antidialogia, por meio do domínio, oprime economicamente e culturalmente; “roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (FREIRE, 2016, p. 215). Uma das formas de domínio/convencimento é o paternalismo. Em consonância, os dominantes buscam mitificar o mundo de que a única realidade ao oprimido é a adaptação ao que está posto, tendo cada um o seu lugar determinado, ao esforçado o sucesso, ao preguiçoso a pobreza. É *anti-práxis*, a alienação o que interessa nessa ideologização determinística como único caminho.

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade.

De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta ordem respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários - mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. (FREIRE, 2016, p. 217)

Logo, as experiências vivenciadas pelo povo demonstram múltiplos mitos, quando da parte do dominante essa mitificação é necessária para que os mesmos continuem dominando. Além disso, uma outra dimensão fundamental para opressão é a necessidade de dividir para manter a opressão, interessa a estes, enfraquecer os oprimidos.

A necessidade de dividir para facilitar a manutenção do estado opressor se manifesta em todas as ações da classe dominadora. Sua interferência nos sindicatos, favorecendo certos “representantes” da classe dominada que, no fundo, são seus representantes, e não de seus companheiros; a “promoção” de indivíduos que, revelando certo poder de liderança, podiam significar ameaça e que, “promovidos”, se tornam “amaciados”; a distribuição de benesses para uns e de dureza para outros, tudo são formas de dividir para manter a “ordem” que lhes interessa. (FREIRE, 2016, p. 223)

A partir disso, da conquista e divisão do povo desenvolve-se a manipulação, outra característica da ação antidialógica. É por meio dela que a elite vai convencendo a massa popular a seus objetivos. [...] “O modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isso, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra” (FREIRE, 2016, p. 227). Muitas vezes, a manipulação ocorre ou sugere-se como uma “negociação”, quando na verdade, está tudo planejado para que o dominador continue dominando. Historicamente, é compreensível que esta característica da teoria antidialógica esteja presente em muitos contextos educacionais, com a premissa de que há uma política inclusiva para todos.

Ademais, uma outra característica da teoria antidialógica descrita em *Pedagogia do Oprimido* é a invasão cultural, que “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”(FREIRE, 2016, p. 234). Pode ser considerada como forma de dominação ou como dominação, literalmente. Num contexto educacional, a invasão cultural se instaura na medida em que os educandos buscam se adaptar ao espaço e às condições estabelecidas.

Finalmente, e tão importante, ao finalizar *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, como maneiras de driblar todas as formas de dominação e opressão historicamente presentes, faz um convite à revolução cultural, em defesa da teoria da ação dialógica, na qual os sujeitos se

encontram e juntos transformam o mundo em co-laboração para se unirem em busca da libertação. A organização e a síntese cultural são, também, características da teoria dialógica da ação, que implica liberdade sem ser licenciadora; autoridade sem autoritarismo; em que na ação pedagógica, o aprendizado seja resultado para ambos os sujeitos.

2.6. A conscientização: o sujeito político da EJA

A modalidade da EJA se insere na reflexão sobre a realidade e, logo, na tomada de consciência de que podemos mudar o contexto social do qual fazemos parte. Para Paulo Freire, o mundo e a realidade coincidem, já que a partir do momento em que pensamos e estamos no mundo, estamos, também, agindo sobre o mesmo - vivendo e aprendendo. Porém, nem sempre o processo de ensino se dá através da dialogicidade entre educador e educando, sendo aquele detentor do conhecimento, em face de um educando que sempre escuta e precisa decorar teorias sem associá-las a sua vivência. À vista disso, o diálogo se torna importante para conscientização de que, se oprimido, é possível reconhecer-se como tal e lutar por mudanças, pois:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem o fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2016, p.63)

Sendo assim, a educação inclui conscientização enquanto sujeito político e, ao mesmo tempo, envolve colocar-se como sujeito de resistência, principalmente no contexto político atual, em que muito se discute sobre o papel da escola na formação dos sujeitos.

Os educandos que frequentam a modalidade de EJA são jovens que retornam ao contexto escolar depois de anos para dar continuidade aos estudos. Nesse ínterim, há desigualdades sociais, diferenças de identidades, dentre outros aspectos que acabam por influenciar nas atitudes desses discentes para que houvesse antes o abandono escolar. Desse modo, ao educador que trabalha na EJA cabe salientar que, além de lecionar conteúdos, a sala de aula pode ser tida como um espaço também de formação crítica e de consciência do sujeito frente a sua realidade. Contudo:

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com

alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas – de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam a situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 2016, p. 77).

Cunha (1985), salienta que nem todos têm acesso à educação, e quando têm, a realidade fora da escola pode impedi-los de estudar, como é o caso de muitos jovens e adultos. Sendo assim, os determinantes das diferenças intelectuais são as situações de classe, já que o mesmo Estado que rege a educação, também é responsável pela ordem econômica.

Para Miguel Arroyo (2017), os jovens e adultos, mais do que sujeitos com direitos escolares negados, são sujeitos com trajetórias de exclusão social que vivenciam caminhos de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.

A educação voltada para jovens e adultos, em todo período histórico, atende a um sistema capitalista, pois muitos retornam ao cotidiano escolar com o objetivo de complementarem seus currículos tendo como atribuição melhores salários ou condições de trabalho. Compreende-se que o ser humano se realiza enquanto é capaz de fabricar e/ou produzir. Entretanto, ao mesmo tempo, as circunstâncias de vida é que vão criando a necessidade do trabalho e da adaptação da natureza a sua realidade. A modalidade de ensino aqui apresentada retrata, por sua vez, a luta pela igualdade na educação de adultos, com a ideia de uma sociedade democrática e igualitária nas condições sociais e, no âmbito educacional.

Vale salientar que as políticas educacionais atuais têm apontado para uma formação a partir da adequação dos conteúdos escolares às realidades das pessoas pertencentes às classes populares e trabalhadoras. Isso se assemelha à concepção de educação de Paulo Freire e é interessante haver questionamentos na medida em que há a percepção da necessidade de adaptação do ensino à vivência dos educandos que frequentam esta modalidade. Porém, há muitas discordâncias que serão discutidas, neste trabalho, no que diz respeito à formação e preparação de professores para a realização e concretização destas políticas.

No tópico seguinte, nos orientamos, teoricamente, sobre a prática freiriana tendo como aporte a obra *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978), a fim de assimilar como a prática e teoria freiriana dialogam e são reinterpretadas para a formulação

de políticas menos compensatórias e mais emancipatórias para os sujeitos adultos e trabalhadores.

2.7. Cartas à Guiné Bissau: registros de uma prática educacional freiriana

A pequena/grande obra de Freire é composta de cartas-relatórios escritas e publicadas em 1978, com o objetivo de relatar sobre a sua experiência de alfabetização no ano de 1974 na Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos realizada em Guiné-Bissau, um pequeno país africano que teve sua independência reconhecida por Portugal em 1974. Por meio do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), o educador foi à África com o objetivo de dar suporte ao Ministério da Educação, que tinha como responsável Mário Cabral, liderança revolucionária que defendia ideias comuns à Freire. A obra é organizada por uma introdução, que contém primeiro, segundo momento e *post scriptum*; e posteriormente, a segunda parte e as 17 cartas-relatório direcionadas à Guiné Bissau. Conta, ainda, com uma última página de finalização.

Cartas à Guiné Bissau foram publicadas antes do fim da consultoria de Paulo Freire, já que as cartas publicadas datam entre janeiro de 1975 à primavera de 1976. Paulo Freire escreveu 17 cartas, sendo doze delas endereçadas à Mário Cabral e cinco para a equipe de alfabetização de adultos.

Costa (2009) ressalta que devido à diversidade existente no país, no que se refere às etnias, o Partido Africano pela Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde – PAIGC – tinha como projeto construir uma identidade e consciência nacional. Dentre as propostas do projeto, incluía-se a educação, mais precisamente, a alfabetização de adultos para criar o sentimento de unidade entre os habitantes daquele país.

Cartas à Guiné Bissau oferece uma visão dinâmica das atividades lá realizadas pela comissão da qual Paulo Freire fazia parte; de forma a relatar sobre aspectos relacionados aos problemas teóricos que marcaram suas visitas ao país africano. Já na introdução do livro, Freire explica:

Sabíamos que íamos trabalhar não com intelectuais “frios” e “objetivos” ou com especialistas “neutros”, mas com militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país. De reconstrução digo bem, porque a Guiné Bissau não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pôde matar. De zero ela parte, com relação às condições materiais em que a deixaram os invasores quando, já derrotados política e militarmente, numa guerra impossível, tiveram de abandoná-la definitivamente após o 25 de abril¹⁵, com um legado de

¹⁵ Na madrugada de 25 Abril de 1974, forças militares ocuparam pontos estratégicos em Lisboa e derrubaram a ditadura do Estado Novo, implantada também por militares em 1926. A partir daí passou a vigorar o regime democrático que admite a derrota e a perda na Guiné Bissau. No entanto, a Guiné só é declarada independente em setembro de 1973. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/tag-artigo/25-de-abril-1974/> Acesso em 31/05/2020.

problemas e de descaso que diz bem do “esforço civilizatório” do colonialismo (FREIRE, 1978, p. 15)

A atuação de Paulo Freire foi fundamental para o processo alfabetizador, além de influenciar na luta pela libertação, pela descolonização e pela reafirmação do povo de Guiné Bissau. À época, além desse país, o educador foi convidado a ajudar alguns países africanos, na tentativa de implantar propostas de educação no período pós colonial.

Paulo Freire desempenhou um trabalho educacional e também político na África. Nesta obra, o autor reitera que sua atuação no continente africano se dá, primeiramente, com a Tanzânia, como pontuado pelo trecho de relato a seguir: “meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado” (FREIRE, 1978, p. 13). Na oportunidade, o educador defendeu uma concepção de educação e trabalho baseados em ajuda mútua na luta pela liberdade, pois “a ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar (FREIRE, 1978, p. 15).

Logo, essa experiência, mesmo fora do país de origem, era para ele, se “sentir em casa” e, assim, desenvolvia por lá educação e alfabetização de adultos. Na introdução da obra, Freire ressalta que em outras oportunidades visitou o país, também com a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) - responsável por projetos de alfabetização em países africanos recém libertos do colonialismo português na década de 1980. Vale salientar que este instituto foi criado por quatro brasileiros enquanto exilados na Europa, dentre eles Paulo Freire. As cartas retratam algumas experiências vivenciadas em favor do movimento de libertação da Guiné-Bissau, no período pós colonial, de forma a estimular a população a construir uma nova sociedade. Nota-se, então, a alfabetização como fator importante no processo de transformação social. Assim, em relação ao trabalho desempenhado pelo IDAC em Bissau, destaca-se:

A premissa de base a orientar nosso trabalho é a que a alfabetização, como primeira etapa de um processo em aberto e permanente de educação de adultos, só tem sentido lá onde ela se torna um instrumento de trabalho na vida quotidiana da população, instrumento que permite ao grupo que se alfabetiza elaborar o conhecimento de sua própria realidade, visando a aumentar seu poder de transformação desta realidade. (FREIRE; OLIVEIRA; CECCON, 1980, p.93)

Assim, as cartas à Guiné Bissau foram redigidas em Genebra, e serviam como relatório

das atividades realizadas por Freire em conjunto com a equipe do IDAC, que também participou das experiências. A primeira tarefa desempenhada no país africano foi buscar o reconhecimento das características daquele lugar e daquelas pessoas, como diz na introdução da obra escrita em 1978:

Nossa colaboração ao desenho do projeto e à posta em prática do mesmo dependeria de nossa capacidade de conhecer melhor a realidade nacional, aprofundando o que já sabíamos em torno da luta pela libertação, das experiências realizadas pelo PAIGC¹⁶ nas antigas zonas libertadas, através da leitura de todo o material que pudéssemos recolher, privilegiando a obra de Amílcar Cabral (FREIRE, 1978, p. 16).

Como sempre, a proposta era a construção de um aprendizado em conjunto com os educandos e isso era sempre explicitado pelo educador, principalmente numa luta por reconstrução de um país em pós-guerra que necessitava de resgate às suas raízes culturais e identitárias. “Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo, deve sempre aprender primeiro”(FREIRE, 1978, p. 16). Reitera-se assim a busca de Freire pela humanização, da humildade e da aprendizagem mútua, de uma concepção de ensino e aprendizagem dialético/dialógico, da superação da dominação para a libertação mediada por instrumentos da educação, e o ser e o fazer da educação como um profundo ato político.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2016) e *Cartas à Guiné Bissau* (1978), Paulo Freire defende a premissa de que o educador deve construir o aprendizado e não ser o único detentor do conhecimento. Ao analisarmos as políticas educacionais brasileiras de EJA, compreendemos a necessidade de adequação das ações do cotidiano escolar para que estejam em consonância com as vivências desses alunos. Entretanto, vale frisar que nem sempre isso era mencionado antes dos anos 2000 como diretrizes ou propostas que pudessem/deveriam ser seguidas. Uma indicação em sua obra a respeito do que foi mencionado anteriormente pode ser lido a seguir:

O educador deve ser um inventor e um re-inventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer. (FREIRE, 1978, p.17)

Nesse contexto, assinala que “quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para em seguida começando a ensinar, continue a aprender” (FREIRE, 1978, p.16). Sendo

¹⁶PAIAG – Partido Africano de Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde.

assim, compreende-se ainda mais que a luta por uma educação libertadora naquele local é direcionada por uma busca por conhecer o país africano. Isso, considerando que a educação como ato político necessita, antes de ensinar códigos, precisa atribuir sentido e conhecer contextos em que se estão inseridos. Além disso, Freire menciona que as experiências já realizadas em outros países não deveriam ser levadas como verdades para a experiência que ali se iniciava. Logo, a postura do educador sugere visão crítica e conscientizadora sobre a realidade em que nos encontramos.

Cartas à Guiné Bissau é uma obra em que Freire utiliza-se de suas próprias conclusões explicitadas na *Pedagogia do Oprimido*. O método de ensino no país africano teve como premissa não somente a teoria do conhecimento, mas também se baseava numa opção política. Na visão do educador “um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90% do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político”(FREIRE, 1978, p. 17).

Seguidamente, “daí que jamais nos tenhamos detido no estudo de métodos e de técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e deles enquanto a serviço de, e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política (FREIRE, 1978, p. 17)”.

Segundo Coelho (2011):

[...]Cartas a Guiné-Bissau concretiza-o, não somente por sua “forma postal”, mas também, porque se constitui, em boa parte, de cartas que foram enviadas objetivamente a Mário Cabral e aos educadores daquele país africano. Finalmente, a obra se concretiza a configuração do oprimido como ator histórico, na medida em que Paulo Freire o visualiza nos guineenses, na luta contra o colonialismo. Em suma, Cartas a Guiné Bissau é uma obra síntese do núcleo fundante do pensamento freiriano, que é o oprimido, e da estratégia básica da práxis, que é o diálogo. Ainda que Pedagogia do oprimido seja seu livro mais traduzido e divulgado, certamente por conter o que de mais importante ele produziu e sistematizou, penso que não seria exagero considerar Cartas a Guiné Bissau como um espécie de exercício praxiológico da Pedagogia do oprimido. Era chegada a hora de um experimento do método de Paulo Freire ou de suas concepções de educação. (COELHO, 2011, p. 76)

Na visão de Coelho (2011, p. 85), a obra foi o resultado das experiências que mais se aproximaram das utopias de Paulo Freire, no que se refere à convicção que ele tinha de que o escrever deve derivar de uma organização da reflexão sobre a própria prática. Além disso, nos é possível compreender a importância da dialogicidade entre educando e educador, sendo que aquele deve se mostrar inserido objetivamente nas relações com as temáticas sociais, econômicas e políticas.

Ademais, enfatizamos que, diante da realidade educacional, nas relações entre educador e educando é necessária a atitude crítica em relação ao objeto, em que a informação deve ser precedida pela problematização. Em contraponto com a teoria da educação bancária da *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1978, p. 18), aponta que “se o educador, pelo contrário, não é levado a ‘burocratizar-se’ neste processo, mas a manter viva a sua curiosidade, re-desvela o objeto no desvelamento que dele vão fazendo os educandos e , assim, não raro, percebe nele dimensões até então despercebidas”.

Não obstante, é possível observar, na introdução da obra, uma crítica à forma como o conhecimento, muitas vezes, é dominado pela burocratização e a escola tem como pena se transformar num mercado do saber. Especialmente na educação de adultos, é fundamental compreendê-la como um ato político – sobretudo quando no caso da Guiné Bissau –, tendo em vista que as condições sociais e econômicas eram muito mais opressoras do que a condição de colonização em si.

Nos tópicos seguintes, discutiremos sobre os momentos registrados na experiência de Paulo Freire em Guiné Bissau.

- **Primeiro momento: reafricanização/conscientização** – No primeiro momento das atividades realizadas no país Guiné Bissau, a equipe composta pelo educador Paulo Freire buscou a reafricanização das mentalidades, de forma a ouvir não somente as equipes do comissariado da educação, mas também o recém criado Departamento de Educação de Adultos. Assim, buscou-se desconstruir a ideologia colonialista que pregava inferioridade ou mesmo a incapacidade das crianças e dos jovens, fazendo acreditar que a “única salvação estaria em tornar-se ‘brancos ou pretos de alma branca’”(FREIRE, 1978, p. 20).

Como proposta inicial para a alfabetização, a ideia era fazer com que o povo fosse chamado a entender o próprio processo de trabalho. Como segue:

Daí que a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exija um esforço inter-estrutural, quer dizer, um trabalho de transformação ao nível da infra-estrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia. A reorganização do modo de produção e envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que “adestrados” para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho (FREIRE, 1978, p. 21).

Isto posto, o entendimento de Paulo Freire (1978) foi o de que “o novo sistema a surgir não poderá ser uma síntese feliz das duas heranças, mas o aprofundamento em todos os aspectos melhorado do que se fez nas zonas libertadas, em que uma educação eminentemente

popular e não elitista se desenvolveu” (FREIRE, 1978, p. 22). A partir disso, foi necessário que os estudantes guineenses estudassem a geografia, história e formas de resistência do seu país e não mais de Portugal. “Era preciso, por isso mesmo, começar a pensar em caminhos através dos quais fosse possível provocar, mesmo timidamente, no início, as primeiras intimidades entre os estudantes liceanos de Bissau e a atividade produtiva”(FREIRE, 1978, p. 25).

Assim, a ideia era estudar ao trabalhar, não separando as duas atividades. Compreendeu-se que, por meio da atividade produtiva, surgiriam os conteúdos programáticos e, por conseguinte, o aprendizado e percepção da importância do trabalho na vida dos educandos. Pois:

O importante, de fato, na alfabetização de adultos, não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulte a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua “introdução ao mundo das letras”. E quanto mais “neutras” fizerem estas classes sua “entrada” neste mundo, melhor aquelas.(FREIRE, 1978, p. 27)

Logo, a metodologia utilizada com os estudantes guineenses era uma forma de alfabetização como ato político, sob a necessidade de o sujeito fazer história e conhecer a sua história e de seu país. O conhecimento jamais deve vir pronto, mas deve ser construído mutuamente, de forma crítica pelos participantes do processo de ensino/aprendizado. Se assim não o for, “o analfabeto é visto ora como uma erva daninha, ora como uma enfermidade, daí que se fale tanto de sua ‘erradicação’ ou dele como uma ‘chaga’ (FREIRE, 1978, p. 27)”.

Sendo assim, a alfabetização de adultos, em Guiné Bissau, foi vista como uma forma de sistematizar o conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos através de suas atividades práticas, fundamentadas pelos objetivos que as motivaram.

Conhecer o povo a maneira como o povo conhece os níveis de seu conhecimento [...] através da reflexão crítica sobre sua própria atividade prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, a organizar os seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos mesmos (FREIRE, 1978, p. 29).

- **Segundo momento:** Sobre a diferença radical entre a violência dos opressores e a violência dos oprimidos, salienta-se a necessidade de harmonia entre o que se pretendia com as mudanças em todo o sistema de ensino em Bissau e o que se cogitava em relação à educação de adultos no país. Pois, o que estava em jogo, não era

uma nova educação, de mudança dos educandos para outra escola por exemplo. Buscava-se, construir uma escola real em que os conteúdos trabalhados fossem dialéticos com as necessidades daquele povo. Para então, de acordo com Mário Cabralo, o aluno participar das transformações necessárias para sua comunidade.

O projeto em que o comissário de educação da Guiné Bissau se engaja, projeto realista, em consonância com a realidade do país, reconhecendo embora as relações entre seus diferentes níveis, prevê, pelo contrário, que, em cada um, a tarefa formadora se realiza ao máximo. Assim, as relações que possam existir entre o ensino básico e o Ensino Geral polivalente ou o médio politécnico não são relações que reduzam o primeiro a um “corredor” por onde uns poucos passem com o objetivo, apenas, de alcançar os seguintes que, por sua vez, os conduzissem à paisagem seleta da universidade. (FREIRE, 1978, p. 45)

De acordo com Freire (1978), a proposta do comissariado de Guiné Bissau foi dividir o sistema de ensino básico em três níveis. São eles: Ensino Básico, de seis anos, com dois ciclos: um de quatro, o outro de dois anos; Ensino Polivalente, de três anos; e Ensino Médio Politécnico, que variando de acordo com as próprias exigências da formação média, teriam uma duração nunca inferior a dois ou três anos. Além disso, dialogando com a teoria antidialógica e bancária da educação, presente na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1968), compreende que, no país africano:

[...] Não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico, valores em que se forjou o PAIGC, em todo o processo da luta da sua libertação, se nesta educação colonial, [fossem] meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação educativa dos educadores. (FREIRE, 1978, p. 46)

Ademais, diante da nova estrutura da escola construída, cabia aos estudantes a permanente busca por transformação do país independente de seu nível de formação. Eles teriam que continuar engajados no esforço de reconstrução nacional e deveriam passar “de um a outro, ‘de acordo com as qualidades reveladas no nível anterior’. Impõe-se a comprovação de sua seriedade nos estudos, a sua qualificação científica e técnica, em função do nível de onde vêm, bem como a comprovação de ‘suas qualidades morais e de militantes’”(FREIRE, 1978, p. 47)

Vale salientar que em Guiné Bissau o projeto de educação compunha um investimento em formação de professores, também. Na visão do comissariado, não se podia transformar um nação com resquícios do colonizador se não tivessem professores em boa quantidade e qualidade. Isto posto, Paulo Freire (1978, p. 49) menciona ainda que sua experiência em Bissau proporcionou aprendizado, na medida em que “um dos aspectos básicos do sistema de

educação constituindo-se é o chamamento que vem fazendo aos educandos para, ao lado de sua indispensável formação científica [...] desenvolverem solidariedade, a responsabilidade social, o gosto pelo trabalho livre [...]”.

Sendo assim, o projeto de educação dialogava com o projeto de uma nova nação que estava começando a se construir. Portanto, interessava ao comissariado a demanda por formação política concomitante com a técnico profissional, além de fazer com que a educação dialogasse com outros setores como saúde e agricultura, já que as necessidades do povo não eram somente de conhecimento científico, mas também de melhoria social.

Freire buscava a “re-africanização”, pois a colonização já mostrara seus efeitos destrutivos na cultura africana e fora muito bem compreendida por Cabral quando a denominou de “suicídio de classe”. Retomar a cultura autóctone é um projeto político do qual Freire entende poder participar, sobretudo na recuperação dos ideais e lutas por libertação e revolução.

- **Terceiro momento:** percebemos que nos dois momentos anteriores da obra *Cartas a Guiné Bissau*, Paulo Freire sintetiza que tais textos objetivaram ouvir e ver como estava o país e qual era a característica de seu povo:

Naturalmente, enquanto participantes do mesmo processo de descodificação da realidade, em diálogo com as equipes nacionais, não poderíamos, de um lado, ser meros expectadores silenciosos; de outro, ser sujeitos exclusivos, sujeitos da decodificação da realidade quanto encarnar o papel de recipientes da descodificação, feita, no caso, pelas equipes nacionais, para, no último momento, o da síntese quase misteriosamente, fazer o nosso discurso. Uma espécie de discurso zelosamente guardado. De discurso surpresa. (FREIRE, 1978, p. 40)

O educador e sua comissão entendeu a necessidade de buscar conhecer a realidade do país Guiné Bissau na medida em que, no projeto de educação, pudessem conscientizá-los enquanto sujeitos transformadores de suas realidades e de seu país. Contudo, nos dois primeiros momentos, foi necessário que a comissão se tornasse também autora de ações de busca por conhecimento, para que, posteriormente, pudessem ensinar aos educandos. Esse terceiro momento serviu para decodificar tudo que observou-se e anotou-se durante as visitas nas comunidades africanas, voltando-se para uma análise sobre o que caberia fazer.

Segunda parte: De acordo com Freire (1978), em Guiné Bissau, importa a harmonia entre o que se pretende com a educação de adultos e o que se busca realizar com o sistema regular de ensino do país. “Tomando a educação não como algo em si, mas como expressão supra estrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infra estrutura da sociedade, é que o comissariado de educação vem introduzindo tais modificações no sistema educacional

herdado e de que vai resultando a constituição do novo (FREIRE, 1978, p. 45).

No tópico intitulado como *pos scriptum*, o educador busca atualizar considerações, análises e informações contidas na introdução. Dentre elas, menciona-se sobre a relação entre trabalho e educação e as dificuldades em se implantar isso no país africano, ao mesmo tempo em que tinha-se como premissa a união dos dois conceitos. Houve, ainda, muita resistência por parte dos estudantes, tendo em vista o fato de considerarem difícil deixar um sistema educacional herdado dos colonizadores. Para o comissariado, a possibilidade de mudança para um novo país, advém da junção entre educação e o mundo do trabalho. Pois:

Não se tratava, na verdade, naquela época, de impor a todos os estudantes do Liceu de Bissau sua participação no trabalho produtivo, mas de convencê-los do valor formador do trabalho. O que se impunha no momento era a busca da adesão da juventude ao esforço de reinvenção de sua sociedade para o que a unidade entre trabalho e estudo se fazia indispensável. (FREIRE, 1978, p. 71)

Contudo, o que se valorizava não era a noção capitalista de educação para o trabalho, numa visão de exploração da força da mão de obra para obtenção do lucro da classe dominante. Mas sim, uma visão de trabalho útil, em que buscava “de um lado, iluminar a contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, de cuja separação total estamos ainda longe; de outro, possibilitar o autofinanciamento gradativo da educação, sem o que não poderia ser, em nossas condições, democratizada”(FREIRE, 1978, p. 72).

Sendo assim, a juventude de Guiné Bissau foi, aos poucos, se rendendo à proposta de reconstrução de sua sociedade, a partir dos diálogos estabelecidos pelo comissariado da educação. Na verdade foram desafiados pela busca de reconhecimento de sua própria história e da história de seu país, tudo isso tendo como fonte o trabalho. Dessarte, o aprendizado da escrita deveria estar associado ao aprendizado da leitura crítica da realidade.

Seria, no caso, a prática da “re-leitura” crítica de sua realidade, associada a uma forma de ação sobre ela, a que poderia despertar a comunidade para o aprendizado da leitura e da escrita dos signos linguísticos. O oposto, numa perspectiva revolucionária, é que seria inviável, isto é, o aprendizado da língua sem o aprofundamento da “leitura” e da “re-leitura” da realidade. (FREIRE, 1978, p. 75)

Concretizava-se assim, a alfabetização como ação cultural. Via-se, na prática, a alfabetização e a conscientização a respeito de suas realidades. Via-se “jovens camponeses, com terceira e quarta série primárias, nascidos e crescidos ‘no mundo’ de Sedengal e envolvidos, agora, com seus camaradas mais velhos, na ‘re-leitura’ e na ‘re-escritura’ de seu mundo” (FREIRE, 1978, p. 77)

Freire (1978), ressalta a forma como o povo apreende a realidade, e diz ser necessário saber como o povo pensa, para de fato compreendê-lo, se fazer compreendido e poder, enfim, orientar no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ressalta sobre a necessidade de os

processos de alfabetização considerarem a cultura daqueles que serão alfabetizados, de forma que faça sentido para eles o que se aprende.

Paulo Freire reacende no final do *Pos-scriptum*, sua crítica com relação ao uso de cartilhas e materiais “prontos” para o trabalho com os educandos. De tudo que foi lido até aqui, observa-se coerência entre os pensamentos pedagógicos e políticos do educador. Freire fala sobre a importância de se produzir um material para o auxílio aos educandos, não necessariamente uma cartilha, mas um caderno do alfabetizando que sintetize a elaboração coletiva e as expressões dialéticas e de descolonização.

O caderno, composto por dois momentos, em que no primeiro se tivessem 20 palavras geradoras, associadas às codificações de imagens e desenhos correspondentes e a tudo que se observou das características daquele povo e daquele país. No segundo momento, caberia associar a leitura crítica da realidade e a leitura de textos em sua relação com o contexto, a que se juntava a escrita.

Sobre as Cartas

Neste tópico e diante de todo o exposto, não é o objetivo descrever todas as cartas enviadas por Paulo Freire aos educadores guineenses para contribuir no processo de educação de adultos. Importa aqui salientar que todos os momentos anteriormente mencionados foram base para a construção do projeto do novo sistema de educação pretendido no país africano.

A partir das observações e diálogos com a população guineense, construiu-se círculos de cultura como propostas de ensino que não tivessem como método somente o ensino nas salas de aula. Acreditava-se que por meio de temas geradores voltados para a realidade daqueles sujeitos, deveria-se construir o ambiente (os círculos) para que o aprendizado se estabelecesse. Pois “eles não viriam aos círculos de cultura para receber, passivamente, as letras, como se fossem um presente que os alfabetizadores lhes fariam. Viriam aos círculos para ajudar também aos alfabetizadores a tornar-se alfabetizadores” (FREIRE, 1978, p. 101).

Um dos conceitos freirianos mais importantes presentes é o processo de conscientização nacional, que permeava todas as ações e desafiava a população de Guiné Bissau. Freire ressalta a importância de um projeto de educação ligada ao trabalho, mas não como numa sociedade capitalista, que “[...] implica necessariamente em abafar a consciência política dos trabalhadores, na Guiné Bissau a produtividade econômica poderá ser tão maior quanto mais clara seja a consciência das massas populares” (FREIRE, 1978, p. 97)

Na terceira Carta que Freire enviou ao Comissário Mário Cabral, pudemos entender que a educação é um projeto político e que a alfabetização é parte dele. Freire aponta que a

alfabetização deve contribuir e estar inserida no projeto cultural, ligado aos objetivos políticos e econômicos. Em outra Carta, a de nº 6, Freire informa ao comissariado que conseguiram o financiamento e marca nova visita à Guiné em fevereiro de 1976.

Freire, na Carta nº 14, afirma o relevo do trabalho da comissão de alfabetização e diz que “a dinâmica do trabalho na área civil dependerá muito do que se possa fazer no seio dessa comissão que, por sua vez, deve ainda fornecer materiais à Comissão Nacional à qual cabe pensar as linhas mais gerais da política da campanha” (FREIRE, 1978, p. 148). Já na Carta nº 17, Freire aponta os possíveis motivos para os problemas enfrentados em Bissau e para a concretização dos trabalhos realizados nas FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo).

Sendo assim, em vários momentos da obra, e na escrita das cartas, pudemos compreender que, em Guiné Bissau, se encontrava um contexto mais politizado, tendo em vista que buscava-se a formulação de um homem e mulher novo/a. Junto a isso, a proposta de uma escola de trabalho tinha como preocupação, também a politização dos educandos e que esses, por meio da produção agrícola, buscassem, na prática do trabalho, uma nova sociedade. Pois:

O caso de Guiné-Bissau é diferente, mas problemático também. Indiscutivelmente, a guerra de libertação, como “uma fato cultural e um fator de cultura” (Ámilcar Cabral), foi a grande parteira da consciência popular. Não foi por acaso que os camaradas do círculo de cultura que visitamos, Elza e eu, ao discutirem sobre a luta, diziam que ‘a luta de hoje é a mesma de ontem com algumas diferenças’. Ontem, diziam eles, ‘com armas nas mãos, buscávamos expulsar o invasor. Hoje, com armas nas mãos, vigilantes, a nossa luta é a luta pela produção para a reconstrução de nosso país’. (FREIRE, 1978, p. 131)

Paulo Freire (1978) tem muito como referência Ámilcar Cabral, chefe dos guerrilheiros na luta por libertação de Guiné. Não o conheceu pessoalmente, mas teve seus escritos como referência para atuação na sua ajuda no país africano. Os dois tinham ideais e ideias comuns na luta pela massa popular e na construção de uma nação consciente e resistente a todo processo de opressão. A dedicatória do livro *Cartas a Guiné Bissau* é para Ámilcar Cabral, como forma de ressaltar a sua reverência/referência no momento de conhecimento/reconhecimento do povo de Bissau.

Em algumas das cartas, o educador chama atenção para as divergências ou dificuldades enfrentadas para a construção do projeto de educação que se propunham, pois por mais que tivesse objetivos comuns de libertação e reconstrução do país, alguns fatores como qual língua ensinar, eram pontos divergentes, como ele escreve na Carta nº 4:

Precisamente quando fala da assimilação – desafricanização – das minorias urbanas que, vivendo sob, e em volta do poder colonial, se entregam à cultura e à língua dominante, em oposição às grandes maiorias camponesas que, escapando ao poder mais destruidor do colonizador, sobrevivem na preservação

dos traços marcantes de sua cultura. (FREIRE, 1978, p. 145)

O educador brasileiro defendia o ensino da língua crioula aos guineenses, porém Mário Cabral via a necessidade de manter a língua portuguesa como língua de ensino nas escolas. Para Freire (1978, p. 94), “o novo sistema educacional a surgir, não pode ser uma síntese feliz entre a herança da guerra de libertação e o ‘legado’ colonial, mas o aprofundamento melhorado e enriquecido daquela”. Logo, os educandos precisariam se libertar do colonianismo até mesmo com relação à língua imposta a muitas comunidades guineenses pelo colonizador. Isso fazia parte de um discurso freiriano para a conscientização crítica frente à sua realidade em busca por melhorias sociais e reconhecimento de sua cultura e de seu país.

Sendo assim, as duas obras até aqui apresentadas são instrumentos de reflexão teórica e prática no que se refere ao cotidiano em sala de aula dos guineenses mas também às nossas vivências. Compreendemos que em *Pedagogia do Oprimido* e *Cartas a Guiné Bissau*, Paulo Freire consegue transpassar o olhar do oprimido, ao mesmo tempo em que o defende, na medida em que, também, o apresenta como ser capaz de conscientizar-se politicamente e agir sobre sua realidade.

Quando tratamos sobre política e, ao mesmo tempo, temos Paulo Freire como referência, estamos considerando, também, os sujeitos oprimidos por um sistema político capitalista que mantém opressão sobre os marginalizados. Estudar sobre EJA é manter viva, de alguma forma, as ideias e, conseqüentemente, continuar lutando para a melhoria do acesso e permanência dos jovens e adultos na escola. Logo, as duas obras em questão são importantes fontes de inspiração e pesquisa para que as políticas contemporâneas de educação enxerguem os sujeitos de EJA como capazes de mudarem sua história.

Pedagogia do oprimido pode ser referência para construção de políticas educacionais, em defesa das camadas mais populares e dos seus direitos. Tanto que uma das bandeiras mais defendidas por Freire é ir de encontro com uma concepção bancária de educação, pois:

o que não percebem os que executam a educação ‘bancária’, deliberadamente ou não (porque há um sem número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o ‘bancarismo’ é que nos próprios ‘depósitos, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta (FREIRE, 2016, p. 109).

A obra tem uma premissa que é conscientizar, tanto o educador quanto o educando, para que juntos possam construir o aprendizado em ambos. Também é uma obra que se insere num processo de “tornar-se”, já que trata sobre realidade, sobre como podemos ou devemos lidar com as histórias dos sujeitos que nos propomos a ensinar. Muito mais significativo do que ensinar conteúdos teóricos e científicos, é entender a minha realidade a partir de um conteúdo que ensino

a esmo e que pode não ter valor ou redundância no meu cotidiano. Sendo assim, “se percebemos a alfabetização numa tal perspectiva, compreendemos como jamais pode ser ela sequer pensada isoladamente ou reduzida a um conjunto de técnicas e de métodos [...], significa que aqueles e estas estão a serviço de objetivos contidos no projeto cultural que, por sua vez, se encontra envolvido e envolvendo os objetivos políticos e econômicos do modelo de sociedade a ser concretizado” (FREIRE, 1978, p. 99).

CAPÍTULO III

PAULO FREIRE E AS APROXIMAÇÕES COM AS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE EJA

3. Introdução

Este capítulo tem como tema a análise das políticas contemporâneas de EJA com foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, no Parecer 11/2000 e na Resolução CNE/CEB/2000, a partir da perspectiva de educação de Paulo Freire.

3.1. Por que ainda falamos sobre Paulo Freire numa perspectiva política e contemporânea

Paulo Freire, a partir das obras aqui mencionadas e toda a sua trajetória enquanto educador nos permite repensar a escola pública especialmente a partir da década de 1950. O educador inaugurou no Brasil uma nova maneira de entender a pedagogia, como mediação educativa que exige crítica e consciência do sistema como um todo (sistema educacional, formação de professores, leitura de mundo, formação técnica e humanística tratadas em conjunto, dentre outras). A *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, é referência para a luta contra a opressão e contra as desigualdades educacionais de hoje. A obra é tão atual, que nos permite refletir sobre o analfabetismo, que hoje se insere na perspectiva funcional ou mesmo digital. Passaram-se anos, porém os problemas relacionados ao sistema educacional perduraram ou se renovaram.

Sempre num ideal progressista, sua vida e obra condizem com todos os seu posicionamento diante da prática e daquilo que ele sempre defendeu, afinal, ele pôde vivenciar tudo o que escreveu. Quando utilizamos aqui, *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*, sabemos da importância da obra no que diz respeito a tudo que o educador ofertou de ajuda ao país africano. Toda a sua teoria de uma educação realizada de

forma mútua pode ser comprovada nos escritos sobre Bissau e servem para interpretar as políticas desenvolvidas em outros lugares do mundo.

Além disso, quando se trata de EJA, Paulo Freire é uma das maiores referências mundiais, pois foi no contexto da educação de adultos, que seu trabalho ficou reconhecido internacionalmente, como idealizador de uma proposta de educação para todos os brasileiros, uma educação dita popular. Esta se caracteriza como aquela que não é institucionalizada, acontecendo com os grupos populares e marginalizados. Para o educador, a educação deve ser objeto de luta contra um sistema que é dominador, “reconhece também que nos fundamentos de sua atividade, havia a intenção de promover a melhoria das condições da vida popular, mediante a transplantação de valores dos ‘opressores’ para os ‘oprimidos’” (BEISIEGEL, 2008, p. 37).

Beisiegel (2008, p. 36) salienta que Paulo Freire enfatizava que o seu trabalho não se resumia apenas em alfabetizar, “mas simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história”. Esse método se refere ao de alfabetização.

Segundo o Instituto Paulo Freire TV¹⁷, mesmo 50 anos depois, Paulo Freire é um contribuinte importante na perspectiva da construção de uma escola pública popular, na medida em que se comece a pensar a prática pedagógica a partir do legado e da *práxis* do educador. Por seu método de alfabetização, se tornou conhecido e respeitado em termos de dedicação pelas melhorias para a educação brasileira. Para o educador, o saber popular era importante. “O saber popular é fruto de experiências de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade, etc.) É a partir deste saber que o grupo se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade em que vive” (FREIRE et. all, 1980, p. 109)

Possuindo como metodologia o círculo de cultura, tinha-se como premissa uma aprendizagem integral, que rompesse com a fragmentação, além de problematizar assuntos vivenciados pelos educandos a partir de situações promovidas no momento do aprendizado. Nesse sentido, o educador mediava as situações em que os educandos pudessem desenvolver seus pensamentos sobre assuntos de seus próprios interesses. Esse método surgiu nas experiências de Freire no Rio Grande do Norte, na década de 1960.

A partir de três etapas que eram a problematização, tematização e investigação, o educador não objetivava apenas a alfabetização, mas também a emancipação do sujeito como uma proposta de formação crítica, capaz de fazê-lo refletir sobre sua realidade.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8mBV304CZec> Acesso em: 05/05/2020.

Sendo assim, para pensarmos em analisar as aproximações e limites entre as políticas de EJA contemporâneas e os pensamentos freirianos, é necessário conhecer não só seu método de ensino, mas também ter sua prática contextualizada, não tendo como fim a comparação. Visto que nos cabe compreender como os marcos legais e políticos de EJA posteriores traduzem aquilo que Paulo Freire já defendia.

3.2. As políticas contemporâneas complementares de EJA: características teórico-práticas

Para chegarmos nas análises das políticas contemporâneas de EJA, foi necessário uma busca criteriosa, no que se refere aos marcos legais relacionados às políticas públicas educacionais nacionais. Ressaltamos que, diante de todo o exposto, compreendemos que foi a partir da CF/1988 e da LDB/1996 que a educação de jovens e adultos começou a ser concebida como direito e como modalidade de ensino da educação básica.

No artigo 205 da CF/88 destaca-se a garantia do direito à educação para todos e, em consonância, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e na LDB 9394/96, no Art. 4º, diz: “oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

A partir desses marcos legais passou-se a discutir sobre o “lugar” da EJA, e como os direitos já garantidos por lei, poderiam se efetivar na prática. Em 2000, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com base na Resolução CNE/CEB nº 01/2000 (BRASIL, 2000a) que, em seu Parecer CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000b), pontua o reconhecimento por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) da concepção de EJA como “um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000b, p. 26).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Ministro da Educação, em 7 de junho de 2000. Para isso, passa a determinar instituições próprias para esta modalidade na estrutura de componentes curriculares do ensino fundamental e médio (Artigo 1º), tendo como referência a LDB (1996), nos âmbitos da Educação Básica.

Partindo do princípio que Resolução - é um Ato Normativo do Congresso Nacional, do

Senado Federal ou da Câmara dos Deputados, destinado a regulamentar suas matérias internas ou de competência privativa, temos como objeto de pesquisa a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CBE nº 1 de 1º de julho de ano 2000. Esta resolução no Art 1º assim se expressa:

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

No §2 o Art 1º pondera:“estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos”. Ou seja, as diretrizes ainda se apresentam como orientação para instituições que oferecem a EJA como supletivo, com objetivo de certificar o ensino médio e o fundamental.

Além disso, garante aos estudantes da modalidade de educação de jovens e adultos:

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

No artigo 6º orienta sobre respeitar a identidade desta modalidade e, logo, partir para um regime de colaboração. No artigo 7º, compreende-se que é considerada a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos. Sendo assim, fica proibida a oferta de EJA para estudantes da faixa etária entre 7 e 14 anos completos, além da idade mínima de 18 anos para inscrição em exames supletivos para conclusão do ensino médio. Com relação aos direitos dos educandos, compreende-se que:

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Além disso, as instituições de ensino devem, juntamente com o poder público divulgar, acompanhar e fiscalizar os cursos e as condições em que são ofertados:

Art. 15. Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de

publicidade:

- a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.
- b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

No que se refere à formação de professores, orienta sobre a necessidade de formação continuada, salas de aula adequadas e reconhecimento das características desta modalidade de ensino, de forma a adequar melhores condições de aprendizado aos educandos e, conseqüentemente, melhor formação e capacitação dos docentes que atuarem na área.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Ainda sobre a resolução, dos artigos 19 ao 22, trata-se sobre a obrigatoriedade de ofertar a língua estrangeira para esta modalidade, além de garantir atendimento especial a quem o necessita. No Art. 24. “as escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99”.

Com vistas a entender o contexto em que se instituiu a resolução, no Art. 5º, compreende-se que as diretrizes curriculares de EJA são acompanhadas por pareceres já formulados e aqui, posteriormente, daremos maior destaque ao Parecer nº 11 de 2000:

Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

O Parecer nº 11/2000 destaca que 14,6% dos indivíduos com mais de 15 anos são analfabetos no Brasil, tendo por base o ano de 1996. Tal percentual obtido, apesar de inúmeros movimentos em defesa da educação popular, com vistas à educação de jovens e adultos trabalhadores, como segue:

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa

populacional. Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa.

O Parecer 11/2000, sob a coordenação do relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, de 10 de maio de 2000, institui as Diretrizes Curriculares de EJA, que traz um panorama sobre a situação real da modalidade já nos anos 2000. O documento foi determinante para a nova concepção política dessa modalidade, já que a ideia anterior de uma educação oferecida a partir de cursos compensatórios passa a se orientar sobre um direito socialmente adquirido a todo cidadão que não concluiu a escolaridade na idade regular.

O Parecer mencionado tem 68 páginas e tem como premissa assegurar a educação de jovens e adultos de forma igualitária a todos. O documento ressalta os cursos e as instituições que a oferecem. Um dos pontos orientados é a importância da formação adequada para os professores, tendo em vista que, anteriormente, os cursos objetivavam apenas a alfabetização. No texto, salienta-se que “muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia” (BRASIL2000, p. 3).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 ocorreu em conselhos estaduais de educação (CEE) e em fóruns de EJA ao conselho nacional de educação (CNE) para discussão dos novos caminhos da educação de jovens e adultos no Brasil. O documento salienta as bases históricas, sociais e as funções que essa modalidade possui, além de direcionar e orientar sobre as Diretrizes Curriculares e observar sobre como deve ser a formação docente na educação de jovens e adultos. São concepções que nem sempre eram levadas em conta em busca de uma EJA de mais qualidade.

O Parecer 11/2000 objetiva firmar como direito o acesso ao ensino por jovens e adultos trabalhadores, em que garante a “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7). Além disso, se dirige aos sistemas de ensino e aos respectivos estabelecimentos que ofertam EJA nas formas presencial e semipresencial, e que objetivam certificar a educação básica. Para esses, as diretrizes curriculares são obrigatórias.

Esse texto estabelece que as instituições escolares passem a formular materiais

apropriados para os estudantes, de forma a considerar suas realidades. Com isso, o parecer ocorre como forma de assegurar o pleno exercício do direito, que já estava previsto na CF/1988 e LDB/1996, se tornando, nos anos 2000, base legal das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seus detalhes, as diretrizes nele apresentadas compõem-se também dos Pareceres CEB nº 4 de 29 de janeiro de 1998 e CEB nº 15 de 1º de junho de 1998, nos quais resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998.

O Parecer está dividido em duas partes conforme segue abaixo:

I - Relatório e voto do relator, que trata sobre o ponto de aceite por uma tentativa de atender às demandas e pedidos da sociedade, a respeito das especificidades da EJA. Essa parte se orienta em duas páginas que resumem o compromisso de, a partir dali, se comprometer a tratar a EJA de acordo com a realidade dos educadores e educandos, bem como das instituições responsáveis pela oferta dos cursos. Além disso, num subtópico pontua os **Fundamentos e Funções da EJA**. Nas definições prévias deste, salienta a existência de dois Brasis:

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

Ademais, quando se menciona a existência de analfabetos e alfabetizados no país, compreende-se a afirmação da existência da dualidade no âmbito educacional, ainda nos anos 2000. Ainda que o direito à educação seja assegurado pela CF/88, o relator do parecer menciona que “o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho”. Logo, aqui avaliamos a relação educação/trabalho (mercado) no início do parecer, mas com uma ressalva de se mencionar a necessidade de se adequar as linguagens à microeletrônica nesse espaço mais contemporâneo de educação. Outrora, ocorre um aprofundamento da dualidade já existente entre os que têm acesso aos bens produzidos pela sociedade, incluídas as tecnologias, e outros que ficam restritos ao consumo para reposição de sua força de trabalho, apenas.

Para isso, houve a necessidade de apresentar as diretrizes curriculares nacionais de EJA

¹⁸do ensino médio e fundamental (que já estavam homologadas) numa perspectiva mais aprofundada, e o Parecer 11/2000 o faz.

Os Conceitos e as Funções da EJA

O aumento da procura à modalidade de EJA significa maior defasagem na modalidade regular de educação, quando se compreender que muitos educandos, por motivos diversos, deixaram a escola para estarem matriculados, mais à frente na EJA. Pois, “as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização” (BRASIL, 2000, p. 4), que podem condicionar o sucesso de muitos educandos. A partir desta realidade, é também mencionado que:

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. [...] São Paulo, o estado mais populoso do país, possui um contingente de 1.900.000 analfabetos. É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afrobrasileiros. Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo. (BRASIL, 2000, p. 5).

Considerando que a alfabetização tem por objetivo conscientizar o sujeito sobre sua realidade social, permitindo a compreensão do mundo, os dados apresentados pelo Parecer nº 11/00 reforçam que Paulo Freire, ainda no seu tempo, se deparou com o analfabetismo, e o mesmo ainda perdurava em meados dos anos 2000. É notável que esse problema não foi solucionado mesmo depois de mais de 50 anos das ações empenhadas por Freire.

Sendo assim,

a função **reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento. (BRASIL, 2000, p. 7)

O problema do analfabetismo, no Brasil, é antigo e se tornou, muitas vezes, não somente um problema pedagógico, mas também político. É a partir do século XXI, que se começa, de fato, uma tentativa de minimizar o “descaso” com a educação de jovens e adultos. E é notável alguns esforços (ainda que insuficientes) de cada governo de combater ou diminuir

¹⁸ Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf Acesso em: 29/05/2020.

o analfabetismo. Freire (2016, p. 81) pondera que “quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua”. Com isso, as tentativas de “reparação” existiram, mas não se menciona projetos de eliminação das raízes do problema.

A **Função reparadora** faz referência à dívida histórica, em busca de corrigir a desigualdade; “Daí, muitas vezes, tal qual a elite dominadora, tente a conquista das massas, se faça messiânica, use a manipulação e realize a invasão cultural. E, por esses caminhos, caminhos de opressão, ou não faz a revolução ou, se a faz, não é verdadeira” (FREIRE, 2016, p. 255). As políticas com viés de reparação desde a recusa ao projeto de Freire vem sendo desenvolvida nas políticas e programas do EJA. A materialidade mais visível dessa constatação foi que depois da LDB a EJA vai sendo implementada mais como projeto e programa do que como escola regular.. Não se percebem políticas mais compromissadas que priorizem atendimento a um público diferenciado e que necessita de projetos pedagógicos direcionados para suas realidades.

O Parecer também chama atenção para as raízes históricas do nosso país, já que a educação de jovens e adultos teve início a partir da educação escolar de negros escravizados, índios e outros, considerando que os descendentes destes grupos trazem consigo as consequências de um ensino marginalizado, que era e é capaz de demonstrar as desigualdades sociais que se refletem ainda hoje no cotidiano escolar.

Considerando a cultura patrimonialista e elitista brasileira que permitiram as relações de dominação de alguns grupos sobre outros, Paulo Freire se destaca por ser referência de luta por maior conscientização, pela ascensão popular e inserção das classes marginalizadas no processo de desenvolvimento do país. O educador soube compreender realidades de injustiças e opressões, ao mesmo tempo em que via a educação como forma de luta e prática de liberdade, em que os “oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 2016, p. 79).

Contudo o Parecer (2000, p. 8), ressalta que “dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial”. Logo, pensar a educação numa perspectiva crítica é reconhecer que a mesma é potência para significativa mudança na vida das pessoas que a frequentam.

Atualmente, ainda enfrentamos inúmeras dificuldades no sistema educacional

brasileiro, no que se refere ao papel social da escola e ao que a comunidade escolar, pais e alunos esperam dela. A escola que se mostra importante deve investir na formação docente, ter clareza de seu currículo e das propostas pedagógicas, a fim de se compromissar com a realidade em que está inserida.

Para isso, compreendemos que, de todas as políticas construídas direcionadas a jovens e adultos trabalhadores, muitas delas não consideravam as experiências vivenciadas por esses educandos. O fato de se ter como foco somente a alfabetização de forma técnica, em que se aprendem códigos e números, não se torna significativo se relacionarmos esse aprendizado à vida deste educando. Pois, ao passar vários anos longe da escola, o retorno procede da busca por algo que foi perdido, mas que pode ser retomado dando mais sentido à realidade desse sujeito.

Além disso, há o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/90)²⁰, que assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No parágrafo 4º garante-se que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, [...] à saúde, à alimentação, à educação [...]”. Contudo, várias são as esferas responsáveis pela garantia do direito, mas o que vemos é ainda muita desigualdade de ações em relação à política de EJA. No que se refere à função equalizadora:

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9)

Na visão de Paulo Freire, toda a sociedade precisa ser alfabetizada, o que não condiz com apenas equalizar o problema, já que a educação é meio para um processo de busca da superação das relações de opressão, em que o oprimido, “libertando-se, podem libertar os opressores” (FREIRE, 2016, p. 82). No entanto, nesse processo, a política educacional não propõe resolver, mas “equilibrar”, com a premissa de correção de um erro, sem projetos para

uma formação humana e emancipatória do sujeito.

A **função equalizadora** propõe a garantia de maiores oportunidades de acesso e permanência na escola.

Embora cabe aqui reiterar que o Parecer n. 11/2000 e a Resolução n. 1/2000 buscarão, na função qualificadora, dar centralidade a uma concepção de EJA menos direcionada a atender aos interesses de mercado, mais especificamente aos interesses de treinamento e qualificação imediata de mão de obra (Brasil, 2000^a, p. 11) (COSTA, MACHADO, 2017, p.75)

Na **Função Qualificadora** há a premissa de proporcionar a todos atualização de conhecimento ao longo da vida/realizar o potencial humano. A partir disso, compreendemos que o trabalho aparece como uma retomada de todos os movimentos sociais que influenciaram nas ações a favor da EJA desde sempre.

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.(BRASIL, 2000, p. 11)

Com vistas a uma pedagogia comprometida com a humanização e a libertação (e conscientização) do sujeito, Freire também dialoga com uma proposta educacional empenhada na formação humana levando em consideração a formação para o trabalho. O autor menciona a importância de um currículo que valorize as potencialidades dos alunos, pois a “prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema” (FREIRE, 2016, p. 128).

A partir disso, as duas obras Freirianas aqui consideradas têm como referência a luta pela libertação da classe oprimida, que além da qualificação, que é importante, necessita de uma formação para a vida como meio de emancipar-se enquanto sujeito.

Além disso, podemos perceber que, apesar de inúmeras políticas e ações no campo de educação de adultos, a educação tradicional perdura, mesmo que seja um público de sujeitos trabalhadores e que necessitam de metodologias e formas de trabalho diferenciadas. Em *Pedagogia da autonomia*¹⁹ (2017, p. 114), Freire apresenta reflexões sobre as possíveis relações entre educador e educando, com a premissa de que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga,

¹⁹*Pedagogia da autonomia* é um livro da autoria do educador brasileiro Paulo Freire, sendo sua última obra publicada em vida. Apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedagogia_da_Autonomia Acesso em: 10/11/2019.

fale, responda”. Deste modo, as diretrizes estabelecem funções na modalidade de EJA para que as instituições escolares as tenham como orientação de trabalho. Entretanto, na prática, o investimento do Governo nesses cursos são inferiores, exigindo ainda mais a participação do professor no papel de orientar o sujeito em sua formação.

Sabemos, também, que não é só responsabilidade dos profissionais de educação a não observação desse público diferenciado, já que também enfrentam dificuldades em sua formação inicial e continuada em EJA. Freire (2016, p. 53) diz: “Gosto de gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras [...] sei também que os obstáculos não se eternizam”. O papel do professor frente a isso é motivo de reflexão e análise, pois daí se permite problematizar sobre a organização do conhecimento e a concepção de trabalho existente na formação dos educandos.

Diante disso, num próximo tópico do Parecer nº 11/00 sobre as bases legais, também se pontua o histórico da educação de jovens e adultos, em que “se expressam a multiplicidade das forças sociais” (BRASIL, 2000, p. 12). Nos cabe aqui, dar destaque às bases legais vigentes e a pontos que dialogam com o nosso objetivo de pesquisa. Quando muito, o próprio Parecer (2000, p.49), documento aqui mencionado, cita Paulo Freire como “a referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA” no início dos anos 1960.

Em outro momento, o documento disserta sobre as iniciativas públicas e privadas, das quais muitas são as agências que promovem a EJA, “onde se mesclam cursos presenciais com avaliação no processo, cursos à distância, cursos livres, formas específicas de educação mantidas por organizações da sociedade civil e tantas outras iniciativas sob a figura da educação permanente” (PARECER, 2000, p. 52). Sendo assim, tanto o poder público, quanto a sociedade civil são atuantes na oferta de educação para jovens, adultos e trabalhadores.

Isto posto, vale frisar o significado desta modalidade para os “trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, [estes] tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional” (BRASIL, 2000, p. 54). Por sua vez, as empresas possuem papel significativo, pois “têm tomado iniciativas próprias ou buscado o fortalecimento de parcerias seja com os poderes públicos, seja com organizações não-governamentais e redefinindo ações já existentes no âmbito do ‘Sistema S’” (BRASIL, 2000, p. 54)

Ademais, no tópico posterior, o Parecer nº 11/00, pontua alguns indicadores estatísticos

da EJA, nos anos 2000, com o intuito de “compor um quadro junto com os outros elementos já postos neste Parecer e propiciar um olhar aproximativo em vista da plenificação de um direito assegurado e não efetivado” (PARECER, 2000, p. 54). No ano 2000, ainda se percebia a não efetividade das ações de EJA para enfrentamento do analfabetismo, além da dificuldade de haver registros numéricos a respeito da oferta desta modalidade, já que muitos eram os atores envolvidos e nem sempre contabilizados.

Embora haja esta complexidade, o Censo Escolar e os diagnósticos do INEP e do IBGE quanto à situação educacional de jovens e adultos, já fornecem uma contagem que permite uma visibilidade do universo a ser trabalhado. Apresentar-se-á apenas um quadro geral e certamente incompleto, porém revelador. Mas, qualquer que seja a origem do levantamento estatístico ou da agência promotora, bastaria a existência de um só brasileiro analfabeto para que tal situação devesse ser reparada por se tratar de um direito negado. (BRASIL, 2000, p. 54)

Paulo Freire, na década de 1960, já defendia a importância da alfabetização como ato de “ler o mundo” e não somente um ensino por decodificação, que desconsidera o universo dos sujeitos nos espaços escolares. Há a premissa do “caráter político da alfabetização, como de toda educação, caráter que demanda dos educadores uma clareza crescente com relação à sua opção política e uma coerência com esta opção, em sua prática” (FREIRE, 1978, p. 94). Sendo assim, além ser necessário levar em conta as individualidades dos sujeitos (politizando-o), o problema da alfabetização deixa visível os níveis de desigualdade social em que estes educandos se encontram.

Como possível explicação a um número alto de analfabetos, se pontua que: “Ele expressa um cenário de exclusão característico de sociedades que combinam uma perversa redistribuição da riqueza com formas expressivas de discriminação” (BRASIL, 2000, p. 55). Pois:

De acordo com o MEC/INEP/SEEC, em 1999, o número de alunos matriculados em cursos presenciais da EJA em salas de alfabetização era de 161.791; em ensino fundamental, 2.109.992; em ensino médio, 656.572 e em cursos profissionalizantes, 141.329. O número de estabelecimentos que oferecem a EJA, de acordo com os dados de 1999, no Brasil, é de 17.234. Deste total, os Estados oferecem a EJA em 6.973 estabelecimentos, os Municípios em 8.171, a União em 15 e a rede privada em 2.075 estabelecimentos. O número de matrículas vem crescendo no âmbito municipal. Se em 1997 eram de 683.078 matrículas, em 1999 eram de 821.321. Já para os mesmos anos, o número de matrículas nos entes federativos passou de 1.808.161 para 1.871.620. (BRASIL, 2000, p. 55)

O Parecer (2000) também pontua sobre a formação docente para a educação de jovens e adultos, em que:

Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. [...] dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (BRASIL, 2000, p. 58).

Inseridos numa realidade de negação e busca por maior inclusão, os sujeitos da EJA, muitas vezes, tiveram que priorizar o trabalho em vez do estudo e, quando isso não acontece, os mesmos sujeitos precisam frequentar trabalho e escola, respectivamente. Esta realidade nem sempre é levada em conta, podendo haver evasão, ou mesmo, uma formação que não considere suas trajetórias e emancipação humana. Em *Pedagogia do Oprimido* (2016, p. 143), ao tratar sobre o diálogo na busca por conteúdo programático, Freire pondera que o educador, muitas vezes, parte de uma visão pessoal da realidade, “porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa”.

No que se refere aos últimos tópicos sobre as *Diretrizes Curriculares para a Educação de jovens e adultos e o direito à educação*, estes serão pontos de análise e de referência (juntos aos demais pontos caracterizados) nas análises seguintes, a fim de pontuar sua aproximações e limites com o pensamento freiriano e em que pese, na sua importância para a modalidade de ensino de jovens e adultos.

3.3. As concepções freirianas e suas aproximações com a política contemporânea

Sobre todas as políticas educacionais até aqui mencionadas, não há o intuito de comparar as políticas ou associá-las ao pensamento de Paulo Freire, já que são contextos sociais e históricos distintos carregados de realidades governamentais que nem sempre dialogam entre si. No entanto, a contribuição das obras freirianas para a construção de políticas educacionais de EJA é inegável, já que é a partir de suas experiências em vida que se começou a discutir a real necessidade de mudança no tratamento do ensino desses educandos e dessa modalidade.

As duas obras, *Pedagogia do Oprimido* e *Cartas a Guiné Bissau*, tidas como objeto de pesquisa, partem de um contexto de reflexão sobre a *práxis* do educador-educando e, além disso, dão importante margem à discussão sobre como a política é incorporada nas camadas populares e como os sujeitos reagem à situação em que se encontram. Isso, tendo em vista que, nem sempre as realidades dos sujeitos são consideradas, e a política educacional se torna apenas documento para concretização de ideais para crescimento econômico do país.

Em *Pedagogia do oprimido* (2016), o autor propõe uma explicação da importância e

necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, contrária à educação bancária. Há propostas para que o cidadão tenha consciência sobre a capacidade de transformação de sua realidade, por meio da *práxis*, ação-reflexão. Paulo Freire afirma sua defesa pelo oprimido e ressalta a importância de haver um comportamento de luta pela libertação diante de uma educação bancária imposta que manifesta a ideologia da opressão. Logo, o principal meio para que a educação seja instrumento de democratização perpassa a dialogicidade entre professor e educando.

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente para realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. (FREIRE, 2016, p. 258)

Numa crítica à educação tradicional bancária, *Pedagogia do oprimido* salienta em relação aos educandos que “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2016, p. 107). Isto posto, consideramos a premissa de que o ser humano como inacabado deve permanecer na busca cotidiana por conhecimentos a fim de transformar a si e a sua realidade. Essa visão freiriana, dialoga com os primeiros dizeres do Parecer nº 11/00, em que:

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2000, p. 5)

No excerto acima fica subentendido que, apesar do direito à educação estar garantido por leis já existentes, como a LDB (96) e CF (88), o Parecer nº 11/00 também menciona que “o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (BRASIL, 2000, p.5). A simples escolarização não dá garantia de emancipação do sujeito. De modo igual, os saberes sociais e pessoais que os indivíduos carregam não podem ser desconsiderados, mesmo que em muitos contextos estes sejam encarados com preconceito e como um “ser menos”.

Essa estereotipação é representativa de uma realidade histórica ligada a tudo que as classes populares já vivenciaram, no que se refere aos direitos e, ao mesmo tempo, na sua

concretização. Estes, por sua vez, materializaram-se como medidas por vezes engessadas por parte dos governos, seja na esfera nacional, estadual ou municipal. Pois, “impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica” (BRASIL, 2000, p. 6). Vale ressaltar que as raízes desses descendentes “são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros” (BRASIL, 2000, p. 9).

Sendo assim, dentre as três funções estabelecidas para EJA, fazer a reparação dessa dívida histórica está como princípio. Além de mencionar a escola como espaço democrático que pode interferir no campo das desigualdades e, “com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social (BRASIL, 2000, p.9).

Posto que muitas tentativas de se assegurar a EJA estivessem voltadas, também, para a garantia de inserção ou permanência no mercado de trabalho, não é diferente nas linhas textuais do documento, aqui em análise, que o mesmo conclui que as igualdades e as desigualdades estão ligadas ao emprego. “[...] Aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades” (BRASIL, 2000, p. 9).

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (PARECER, 2000, p. 9)

Diante da caracterização histórica das lutas pelos direitos à educação de jovens e adultos, o Parecer 11/00 compreende que a mesma é um fator que dialoga com a realidade desta modalidade, já que a não escolarização das classes marginalizadas é uma “chaga” num país com desigualdades que excluem os cidadãos de uma série de direitos, limitando-os a uma vida reduzida, em muitos casos, apenas à sobrevivência. A existência de uma dívida histórica é afirmada nesse Parecer o que rememora a Freire, uma vez que este sempre tratou da questão da educação como uma questão de injustiça social, como um problema de classe e dominação de classe.

No início do Parecer, já se pondera a existência de “dois Brasis”. Vale ressaltar que, quando se trata de educação de jovens e adultos, isso é ainda mais pontual, já que é uma

modalidade de ensino que, em muitos dos governos, é tratada como “à parte”, como “se der certo ou não, fizemos o que nos foi imposto.” Paulo Freire (2016), pontuou as contradições e desigualdades em nosso meio social e chama atenção para as sociedades duais – “a das relações de dependência que se estabelecem entre elas e a sociedade metropolitana. Enquanto não superam esta contradição, não são ‘seres para si’ e, não o sendo, não se desenvolvem”(FREIRE, 2016, p. 249). Para o educador, na medida em que se supera essa dualidade, se estabelece o desenvolvimento verdadeiro.

Voltando ao parecer,

para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais comprometidos com a EJA. (BRASIL, 2000, p. 54)

Desse modo, as funções de EJA estabelecidas no documento em análise são, de alguma forma, uma tentativa de rever todas ações já pontuadas no refere ao direito à educação, que não se efetivou da mesma forma a todos os indivíduos. As funções *Equalizadora*, *Qualificadora* e *Reparadora* foram um passo importante, mesmo que tenham sido limitadas pelas condições da aplicação e investimentos nas políticas da EJA, para dar sentido ao que essa modalidade representa. Consideramos, pois, que é a partir delas, que se estabelecem os caminhos que necessitam ser trilhados para se garantir o direito já concedido.

Dito isto, “a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2000, p. 9). Ao se mencionar, então, a igualdade de oportunidades, é possível compreender que, em grande parte das vezes, o que vemos é que a escola apenas faz repetir as desigualdades sociais já eminentes, no que confere uma ordem social injusta, na qual não há igualdade de oportunidades para todos.

Quando se trata da função qualificadora atribuída à EJA, compreendemos que “ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”(BRASIL, 2000, p. 11). Nesse aspecto, se pontua o inacabamento como característica do ser humano, quando a realização da pessoa não é um universo fechado. Na medida em que isso é percebido, se destaca como o meio social influencia na concepção/realização do sujeito de EJA:

Esta compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e

vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000, p. 11)

Isso nos remete a Freire (2016) ao ressaltar o quanto a educação e práticas bancárias de educação podem imobilizar o sujeito, não considerando a sua história, enquanto a concepção problematizadora corresponde à condição dos homens como seres históricos e sua historicidade. Na medida em que se reconhece como inconcluso, o sujeito se insere num movimento de busca, a partir de uma conscientização que é defendida na concepção libertadora da educação.

Além disso, ainda sobre a função qualificadora de EJA, o mundo do trabalho aparece como uma fator importante na conquista da cidadania. No entanto, frisamos que a educação deve ser meio para que essa conquista como cidadão não se torne meio de opressão pela classe dominante. Pois:

Se o seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua reificação. (FREIRE, 2016, p. 224)

Importante retomar aqui a função reificadora do trabalho, isto é, quando o trabalho aliena, empobrece e diminui as capacidades humanas ao invés de potencializá-las. A EJA precisa apontar nessa direção como indica o documento, mas a sociedade também precisa superar suas contradições, no sentido de permitir o acesso nas mesmas condições para todos.

No que se refere à função equalizadora, que subteme a igualdade, sem distinção dos sujeitos, já é perceptível que não houve igualdade de oportunidades no contexto histórico da oferta de EJA. Logo, esta falha necessita de correção, não somente com relação aos educandos, mas também nas realidades pelas quais ela diz respeito, seja de educadores que não tiveram qualidade de realizar um trabalho condizente com o meio social e contexto de vida dos educandos, ou seja, pelas instituições escolares que, muitas vezes, não se dispunham de diretrizes que orientassem o cotidiano e as práticas por eles realizadas.

Além disso, quando se trata dos educandos de EJA, são muitos os que não tiveram igualdade de acesso e permanência na escola. Nesse sentido,

a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma

nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9)

Sendo assim, o documento aqui analisado, teve como premissa garantir o direito à educação às pessoas que ainda não tiveram a oportunidade de acesso, mesmo que garantido por lei. Na mesma direção, se propôs maior aperfeiçoamento dos professores que fossem lecionar para educandos jovens e adultos. “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (PARECER, 2000, p. 57)

Desse modo, se compreende que, para reconhecer as especificidades dos alunos de EJA, é necessário uma boa e melhor formação dos docentes, também, numa relação dialógica entre as instituições que formam esse docentes em licenciaturas.

Tratando-se de uma tarefa que sempre contou com um diagnóstico de um Brasil enorme e variado, alcançar estes jovens e adultos implica saber que muitos deles vivem em distantes rincões deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado a uma escola. Neste sentido, as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. (BRASIL, 2000, p. 58)

Se ressalta a necessidade de considerar as realidades dos sujeitos que frequentam EJA. Para isso, é preciso mudança nas práticas para que se estabeleça um ensino de qualidade, com vistas não somente em aumentar o grau de escolaridade, mas também de formar o sujeito para a vida. Logo, a maneira como os docentes são formados, influenciará em sua prática em sala de aula:

Por isso, ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao “cinematógrafo”, às “escolas itinerantes”, às “missões rurais”, à “radiodifusão”, aos cursos por “correspondência”, “aos discos”, às “telesalas”, aos “vídeos” e agora ao “computador”. A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios. (BRASIL, 2000, 59)

Sendo assim, até aqui pontuamos as funções de EJA vinculadas ao direito estabelecido da educação, e também a um investimento na formação docente. Pois:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. (BRASIL, 2000, p. 57)

Junto a isso, se carece, também, de conscientização sobre a realidade dos sujeitos que

frequentam essa modalidade. Somente com a dialogicidade entre esses elementos, pode-se pensar num direito de acesso bem como de permanência dos jovens e adultos trabalhadores na escola.

3.4. A educação de jovens e adultos contemporânea e a *práxis* freiriana

Levando em consideração os escritos freirianos, é importante pontuar o distanciamento entre os mesmos e as políticas que nos propomos a analisar. Referimo-nos aqui não à eficácia de sua *práxis*, mas à forma como os textos surgiram e em como dialogam com o contexto contemporâneo. É compreensível que as práticas de Paulo Freire foram realizadas em contextos distintos daqueles que vivenciamos. Entretanto, no que se refere à educação de jovens e adultos, a maneira como são construídas as políticas educacionais desta modalidade ainda perdura esse afastamento já mencionado em grande parte dos planos governamentais, os quais foram objeto de crítica de Paulo Freire há muitos anos.

Segundo o Instituto Paulo Freire TV²⁰, Paulo Freire se encontrava exilado, na segunda metade dos anos 1960, enquanto no Brasil, a ditadura crescia. E foi neste contexto que surgiu *Pedagogia do Oprimido*. Assim, essa obra surge de um período em que se pensava em revolução, e também era marcado pela perspectiva das revoluções socialistas no norte da Europa e, especialmente, em Cuba (1959) pela ascensão dos movimentos sociais de base popular e pelo desenvolvimento da Igreja progressista. Em “Vivendo e aprendendo, experiências do IDAC em educação popular” Paulo Freire pontua a importância de estar exilado sem se desfazer de suas raízes. Nessa perspectiva, o exílio de Freire não o fez parar a luta por melhorias na educação, ao contrário, o permitiu aprimorar cada vez mais suas experiências com a educação popular:

Todo exilado é confrontado com um dilema. Sua realidade é uma realidade de empréstimo e ele tem que se incorporar a esta realidade sob pena de ficar historicamente esquizofrênico. Mas ele tem que se incorporar à nova realidade até um limite que não faça com que olvide definitivamente a sua realidade anterior. Quem perde as raízes, perde a identidade. (FREIRE *et. al*, 1980, p. 10)

Com isso, um dos conceitos principais de Freire era a luta pela libertação dos oprimidos. Essa é, então, uma espécie de expressão pedagógica e educativa freiriana que buscava trazer transformação. Sendo assim, Paulo Freire, a partir da educação, buscava, naquele contexto, esse fio de renovação. Vale salientar que, tal perspectiva surge numa época marcada pelo forte nacionalismo e também pela projeção de uma nação brasileira, no que se refere à evolução para a democracia. Nesse ínterim, se pensava no voto democrático e numa melhor convivência e consciência das pessoas. Desse modo, havia um projeto central de desenvolvimento nacional.

²⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8mBV304CZec> Acesso em: 05/05/2020.

Entretanto, o analfabetismo era, naquele período, um problema central. Tal concepção não subsiste na contemporaneidade de forma tão expressiva, apesar de ainda estarmos longe de ter alcançado um direito que é de todos.

O Brasil se projetava mundialmente em todas as esferas, até mesmo no futebol. A Petrobrás, fundada em 1950, trazia uma proposta de desenvolvimentismo e a noção de democracia em crescimento. Com isso, as reformas educacionais eram tidas como meio de auxílio para que todos os outros projetos de desenvolvimento dessem certo. É nesse contexto, que o educador Paulo Freire se inseriu como um incentivador da educação popular. No entanto, o seu entendimento tinha como premissa a alfabetização como um produto social da política brasileira.

Sendo assim, a EJA era entendida como um projeto de governo e não necessariamente como uma política de Estado que, de fato, acompanhasse, de perto, a realidade de muitas pessoas marginalizadas e em condições inferiores. As atividades educativas se resumiam em alfabetização, educação de base e cultura popular, cada um com a sua especificidade. Destaca-se que o caráter político sempre influenciou nas ações de construção de projetos ou programas que atendessem a jovens e adultos que não puderam estudar na idade considerada adequada. À vista disso:

O populismo desenvolvimentista prometia um futuro melhor uma vez que o progresso da nação se estenderia a todos com a abundância de oportunidades e a geração de riquezas: empregos, melhores salários, mercadorias, estradas, escolas, etc. As grandes metas do desenvolvimento. E ainda reforçava os aspectos de liberdade e representatividade da democracia liberal. Isso tinha um significado muito específico para a população que guardava a memória suficientemente fresca de uma fase de restrições políticas.(BRANDÃO *et. al*, 1980, p. 18)

Em “A questão política da educação popular” (1980), são apontadas algumas diferenças fundamentais reveladas pelos movimentos educativos do período 1959/1964:

- a) Suas práticas estavam predominantemente voltadas para o exercício da cidadania, para a afirmação e desempenho, pelas camadas populares (o povo), do papel que deveriam assumir no cenário sócio-político; e não para o desenvolvimento das capacidades produtivas da população/força-de-trabalho em busca de maior rendimento sócio-econômico (o progresso), marcas predominantes das práticas anteriores.
- b) A nova proposta educativa continha a convocação de alinhamento dos grupos populares em um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço de pressão para a mudança das condições sociais existentes; enquanto as propostas anteriores encaminhavam a integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder gerente da sociedade, sem colocar em questão o estabelecido.
- c) Enquanto as práticas anteriores se justificavam pelo estabelecimento de melhor padrão de funcionamento da sociedade, através da cooperação dos diversos setores da sociedade, e buscavam a sua força de atuação nesse cooperacionismo, na anulação das tensões sociais em nome do bem comum – as

novas práticas se propunham a despertar as energias populares pelo desvendamento dos conflitos sociais e pelo reconhecimento das tensões existentes em nome da construção de uma força de pressão suficiente para as condições sociais postas. (BRANDÃO *et. al* , 1980, p. 26)

Destarte, a ampliação da expansão do ensino público defendida por Freire fazia parte de um projeto de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira, porém a passos muito lentos e com o controle das classes dominantes à base da exclusão. “Assim, as práticas educativas seriam examinadas sob a perspectiva de suas conexões com o processo de formação e desenvolvimento dessas características de consciência e personalidade entre os brasileiros”(BEISIEGEL, 2008, p. 126). Paulo Freire, em sua prática e discurso sempre defendeu uma educação como prática de liberdade em consonância com a criticidade a respeito do momento em que viviam:

A educação escolar estava opondo obstáculos ao desenvolvimento sócio-econômico da nação. Acompanhando as indicações de Anísio Teixeira, Paulo Freire advertia que uma escola ‘verbalista’, ‘nocional’, ‘voltada para o torneio da frase’ e para seleção ‘de um mandarinato das letras, das ciências e da ‘bacharelesca’, ‘acadêmica’... uma escola com tais características não poderia responder às exigências de formação de quadro técnicos solicitados pelas novas formas de economia. (BEISIEGEL, 2008, p. 127)

Com isso, é possível compreender que, nos anos 1960, já se via a educação sem ser baseada no diálogo e sem a consideração devida às classes subalternas. No que se refere à educação de adultos, era ainda mais evidente o não atendimento escolar aos sujeitos desta modalidade. Para Paulo Freire:

Mais do que analfabeto, este adulto – repetia – era um brasileiro ingênuo, dobrado sobre si mesmo, quase demitido da vida, marcado pelas duras condições de existência das populações subalternas, esmagado, enquanto ser humano, pelas práticas domesticadoras do autoritarismo e do assistencialismo vigentes. (BEISIEGEL, 2008, p. 143)

Além disso, ressalta-se:

Não será, porém, com essa escola rica, mas na palavra milagrosamente esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do que fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (BEISIEGEL, 2008, p. 143)

Logo, a partir de contextos distintos, chegamos a uma realidade atual de EJA que, por um lado avançou sob alguns aspectos, mas de outro manteve a tradição escolar e as proposições reféns de políticas fragmentárias. No documento que aqui analisamos, há uma melhor compreensão sobre como, no ano 2000, começou-se uma tentativa de rever todos os caminhos trilhados na busca pelo atendimento de jovens e adultos que não foram escolarizados no tempo

adequado. “As presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos.” (BRASIL, 2000, p. 4)

Dessa forma, o documento tem um foco maior de direcionar e orientar sobre o percurso necessário a percorrer para que haja entendimento sobre em que patamar se encontrava a EJA no país. Começou-se a trabalhar as ideias sobre a necessidade de tratar a EJA como uma modalidade que envolve sujeitos com suas especificidades. Não é porque estão à procura de conclusão do ensino médio ou fundamental, que os indivíduos poderiam receber os mesmos conteúdos curriculares que os alunos do ensino regular. No entanto, apesar de mudanças em muitas linhas a respeito da inclusão, se viu mais uma vez alguns aspectos repetidos no que se refere às características e ao tratamento dos educandos que frequentariam esse tipo de ensino.

Em se tratando das diretrizes curriculares de EJA, o Parecer 11/00 ressalta que esta modalidade se baseia no que já estava previsto na LDB (1996) para o caráter obrigatório do ensino fundamental e progressivamente obrigatório do ensino médio. E com relação ao currículo de seus cursos, “ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade” (BRASIL, 2000, 61).

Ademais, quando se tem como base a LDB e suas diretrizes referentes ao ensino fundamental e médio para serem seguidas no âmbito da EJA, não se considera que por mais que o grau de escolaridade que se busca seja o mesmo, as idades não são as mesmas e muito menos as vivências sociais que os educandos trazem consigo.

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (BRASIL, 2000, p. 61)

Diante disso, há uma observação metodológico-política do Parecer/CEB 15/98, aplicável para além do ensino médio: “a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada” (BRASIL, 2000, 61).

Pelo documento se entende que a modalidade de EJA requer um cuidado com a realidade daqueles que a frequentam, quando os seus cursos são oferecidos no período noturno. Além da

“flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente” (BRASIL, 2000, p. 61).

Além disso, o documento analisa que a busca por alfabetização ou da complementação dos estudos indica uma busca maior por cidadania, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho, a uma melhor oportunidade profissional. Também se baseando na LDB (1996): “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2000, p. 62).

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Leia-se agora este inciso II do art. 35:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Tome-se o parágrafo único do art. 39: Parágrafo único: O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Nesse sentido, entende-se que o trabalho não pode ser compreendido apenas para um ensino profissionalizante, mas deve ser mais abrangente, deve se enquadrar numa educação na perspectiva do trabalho. No que se refere à educação física e artística, “os componentes curriculares são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade” (BRASIL, 2000, p. 63)

Desse modo, a EJA precisa ser mais considerada de forma igualitária, na medida em que não seja apenas reparação de um direito. Torna-se necessário o respeito à modalidade e aos seus alunos, que além de buscarem a escolarização, de certa forma, estão dispostos a dialogarem sobre suas formações que foram adquiridas em espaços informais, seja no ambiente de trabalho ou familiar.

“Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético” e, além disso, “torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2000, p. 63). Visto que “o aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da ‘leitura’ da realidade através da análise correta da prática social” (FREIRE, 1978, p. 110). Por esta razão, Freire incentivava a necessidade de se trabalhar

com os educandos partindo daquilo que eles já vivenciaram, para que o ensino tivesse sentido e fosse impulso para melhoria de sua realidade e da sociedade em geral.

No tópico posterior (e último) do Parecer, mencionado como o direito à educação, se destaca o caráter histórico de desigualdade no tratamento da modalidade de EJA. Além disso, tal documento pontua que a ideia de uma compensação é substituída por reparação e equidade. No entanto, a formação e emancipação do sujeito ainda não são conquistas dessa modalidade de forma satisfatória. Numa sociedade contemporânea, há ainda mais a busca por aperfeiçoamento e a EJA é cada vez mais uma modalidade que se mostra em atraso, devido ao tratamento que recebe pelos governos, em geral. É necessário a universalidade ao acesso e permanência na escola. O relator do Parecer 11/00 (BRASIL, 2000) conclui:

Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático. (BRASIL, 2000, p. 67)

Diante do exposto, ainda que se trate de contextos diferentes, a política de EJA contemporânea ainda não possui uma política própria, que leve em conta as realidades dos sujeitos que a frequentam. Em Guiné Bissau, por exemplo, quando Freire trabalhou com a população empobrecida, a mobilização via educação foi necessária para que essas populações pudessem encontrar um caminho de liberdade da educação colonial. No Brasil, essa necessidade também foi percebida, mas de fato, as políticas governamentais não conduziram de forma isso fosse concretizado. Sendo assim, nem sempre a realidade do país ou a própria realidade do educando é apresentada a ele como proposta de reflexão, e isso torna cada vez mais o ensino mecânico e não significativo. Isto posto, crê-se que

a alfabetização de adultos, como a entendemos, se faz uma dimensão da ação cultural libertadora, não podendo ser, por isso mesmo, sequer pensada isoladamente, mas sempre em relação com os outros aspectos da ação cultural, tomada em sua globalidade. Discuti-la significa, também, a política econômica, social e cultural do país (FREIRE, 1978, p. 92).

Nos textos políticos contemporâneos, muito se vê sobre a inclusão das classes marginalizadas, mas as mesmas nem sempre conseguem garantir que, na prática, os educadores tenham a oportunidade de realizar um trabalho diferenciado e significativo com os educandos de EJA.

3.5. As perspectivas atuais de EJA: os marcos legais que não pontuam conquistas

Diante de todo o exposto, ressaltamos que a EJA sempre foi pautada por políticas aligeiradas, materializadas sob a forma de campanhas e projetos caracterizados pelo baixo custo. Buscava-se atender a essa modalidade, sem de fato oferecer uma formação que abrangesse um grande projeto nacional de enfrentamento do analfabetismo. Freire (2016) ressalta ser “daí a concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida para todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal” [...] Por isso é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter, dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 2016, p. 86).

Diante disso, compreendemos que as políticas educacionais contemporâneas não pontuam conquistas, apesar de ter a educação de EJA como um direito já conquistado. Pensar Paulo Freire aqui, foi uma forma de resgatar reflexões acerca do que se entende como processo de formação ampla. Esta que abrange não somente o conhecimento sistematizado de conteúdos, mas um ensino voltado para a conscientização do sujeito, na medida em que este se sinta inserido na sociedade e seja capaz de transformá-la.

Quando se projeta uma educação de qualidade, é necessário pensar sobre qual qualidade estamos trabalhando: a de uma educação igualitária e emancipatória do sujeito? Ou uma qualidade voltada para o capitalismo? Por tudo que dissertamos, é possível supor que as duas qualidades não andaram juntas, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos. Em que medida a escola tem trabalhado para formar indivíduos jovens e adultos trabalhadores? E da mesma forma: em que medida tem dado condições melhores para os professores? O sistema capitalista tem deixado essas perguntas sem respostas e, de modo igual, tem tentado camuflar aqueles que tentam respondê-las de forma a solucioná-las.

O pensamento freiriano é um dos meios que nos permite enxergar o patamar que nos encontramos em termos de educação e, especialmente, nos faz refletir sobre como a EJA é uma modalidade que continua sendo deixada de lado por todos os governos. Há de se ressaltar que, de acordo com os documentos aqui analisados, a política a partir do ano 2000 se pautou muito mais em reconhecer a EJA enquanto uma modalidade que abrange sujeitos com especificidades que necessitam ser levadas em conta. Mudou-se a forma de pensar o currículo e, logo, os sujeitos que dele participam.

No entanto, ainda que houvesse um esforço em atribuir valor à formação do sujeito de forma mais consciente, a perspectiva neoliberal das políticas públicas e as implicações para a educação foram na contramão da concretização de uma educação, dita por Paulo Freire, como prática da liberdade.

Na verdade, como já ressaltamos, a EJA sempre se enquandrou num projeto capitalista de

governo, e nem sempre como uma política de Estado, que ao contrário, só busca alterações e melhoras nas políticas educacionais a partir das condições econômicas que são o ponto de partida para as tomadas de decisões. A formação humana não é interesse num sistema que é condicionado pelo capital. Logo, a escola segue reproduzindo as desigualdades sociais.

Para Paulo Freire, a educação seguia uma ordem econômica e social. Para a concepção bancária de educação, que é a que perdura, não interessa a educação crítica para o educando e para a sociedade em que vive, interessa apenas o saber dado e depositado como forma de reproduzir conhecimentos. “Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se ‘Ada deu o dedo ao urubu’, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que ‘Ada deu dedo à Arara’” (FREIRE, 2016, p. 199).

É preciso dizer que não é dever da educação solucionar problemas relacionados à desigualdade social, mas a partir dela é possível formar sujeitos que se posicionem a respeito da sociedade que pretendem construir. No entanto, as políticas são impulsionadas por interesses diversos e, ao mesmo tempo, a manifestação popular também pode ser impulsionadora da construção de políticas educacionais que realmente tenham como premissa a conquista da cidadania prevista na CF de 1988.

Por isso torna-se necessária a educação como ato político, no sentido de que as transformações que buscamos na sociedade não acontecerão por livre vontade das classes dominantes, e nem serão condicionadas por políticas limitadas aos interesses empresariais e de negócios. A perspectiva de Paulo Freire dialoga aqui, na medida em que a educação como prática de liberdade permite a libertação do povo para que, livre, se torne sujeito de sua história.

Quando o oprimido é levado a pensar a sua situação, inicia-se um processo de conscientização. “A questão fundamental que se colocava, pois, não era a de se fazer a alfabetização de adultos por ela mesma, ou de fazê-la como se fosse ela, em si, um instrumento de transformação da realidade, mas de a pô-la a serviço, reinsista-se, da reconstrução nacional” (FREIRE, 1978, p. 33)

Dessa forma, os documentos aqui mencionados, nos deram possibilidade de analisarmos uma parte das políticas educacionais de EJA no contexto atual, considerando todo o contexto histórico para chegarmos nelas. O que podemos perceber, é que alterou-se a forma de visualizar o jovem e adulto trabalhador que retorna à escola em busca de melhor escolarização. Entretanto, ainda não presenciamos, de fato, ações para concretização dessas políticas de inclusão tão citadas e iniciantes do ano 2000. Dessa década em diante observamos um conjunto de políticas sociais e de educação que permitiram avanços significativos no acesso dessa riqueza a

populações que historicamente ficaram à margem. Projetos, por exemplo, que adentraram populações indígenas, ribeirinhos, quilombolas, famílias de camponeses e outras, sobre o impacto e a importância destes quanto ao preceito freiriano de educação. Acompanhadas de outras políticas como as que descrevemos abaixo, é possível perceber que houve avanços, limitados porém, às circunstâncias políticas e sociais de um país historicamente dirigido por muitos interesses de grupos com finalidade estrita no lucro.

É fundamental destacarmos, também, para se perceber que os limites da regulamentação da EJA, sozinhos, não reduziram as desigualdades educacionais. De acordo com dados divulgados em maio de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 11,5 milhões de pessoas, com idade acima de quinze anos, analfabetas no Brasil; o que significa dizer que 7% da população brasileira permanecem ainda alijadas, pelo menos diretamente, dos bens culturais advindo da cultura letrada. Outro ponto que vale a pena destacar: a taxa de analfabetismo é inferior à meta de 6,5% do Plano Nacional de Educação de 2015²¹. Os dados referentes à alfabetização tardia no Brasil possuem três aspectos importantes: a) o analfabetismo no Brasil possui uma geografia: as maiores taxas se concentram no nordeste. De acordo com o IBGE (2019), 14,8% da população nordestina não sabem ler e escrever. Nas demais regiões, os tais índices se concentram nas áreas interioranas e nas periferias dos centros urbanos²²; b) o analfabetismo possui faixa etária e gênero: 19,3% das pessoas do sexo feminino, com idade acima de sessenta anos, permanecem alijada, pelo menos diretamente, da cultura letrada. Observa-se que, enquanto a taxa média do analfabetismo no Brasil é 7%, o índice de analfabetismo entre pessoas idosas quase que triplica; c) o analfabetismo possui cor: de acordo com IBGE (2019), o analfabetismo possui mais incidência sobre pretos e pardos, que possuem uma taxa 9,3% em relação aos brancos 4,0%. Note que, enquanto a população negra possui uma taxa de analfabetismo acima da média nacional, a incidência de brancos analfabetos é, em termos percentuais, bastante inferior.²³

Os dados persistentes referentes ao analfabetismo brasileiro evidenciam, assim, um problema estrutural que se manifesta na segregação região do nordeste, das áreas interioranas dos estados e das periferias das capitais brasileira, bem como no peso do patriarcado e da

²¹Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>. Acesso em 28/06/2020.

²² Disponível em <https://www.portalt5.com.br/noticias/brasil/2017/12/34946-nordeste-apresenta-maior-taxa-de-analfabetismo-do-brasil-aponta-ibge>. Acesso em 27 de maio de 2020.

²³ Maria Clara de Pierro (2010), após contextualizar e avaliar os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) entre os anos de 2001-2010, concluiu que as metas para a educação de jovens e adultos (EJA) não seriam alcançadas. Além disso, indicava que desafios prioritários desse campo educativo deveriam ser enfrentados pelo novo PNE 2011-2020 nos âmbitos das concepções político-pedagógicas, do financiamento, da formação e profissionalização dos educadores e do regime de colaboração entre as esferas de governo. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015. Acesso em 28 de maio de 2020.

persistente força do racismo estrutural na formação da sociedade brasileira. Lilia Moritz Schwarcz (2019) aborda aspectos espúrios do autoritarismo articulado à formação histórica social do Brasil que nos permitem inferir que o analfabetismo se trata de um problema que remonta às estruturas coloniais, que se arrasta até aos nossos dias. Uma das constatações é a compreensão de que a alfabetização nem sempre fora concebida no Brasil como um direito social. Sua inscrição como privilégio, serviu para criar distinções, legitimar hierarquias sociais e estigmatizar as camadas populares.

No entanto, ainda que de forma específica, se pontuam ações para jovens e adultos trabalhadores e seu direito de acesso à educação. Ressaltamos que não houve qualidade no ensino ofertado satisfatoriamente e a formação do sujeito manteve-se aligeirada e fragmentada.

Além disso, quando nos pautamos no ano 2000, salientamos que os três últimos governos federais posteriores contribuíram com o processo de configuração da EJA enquanto política pública. Nessa década, deixa de ser um projeto de ensino que se orienta de demandas imediatas do sistema produtivo, para começar a pautar-se nas necessidades de crescimento humano do sujeito. Todavia, ainda permanece de forma rápida, numa perspectiva de negação de indicadores negativos para uma classe que, antes, nem era vista ou considerada pela sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi apresentado e tendo como referência as políticas aqui mencionadas, consideramos que o sistema capitalista, muitas vezes, não constrói ações e projetos que, de fato, proporcionem a formação humana para os sujeitos que frequentam a EJA. Quase sempre, o que percebemos são medidas para uma tentativa de inclusão das classes marginalizadas. No entanto, estas se mostram fragmentadas. Além disso, surgem em um contexto de lucro no qual ainda não são vistas com a devida relevância. O que vê-se, em grande parte, são ações descontextualizadas da realidade e da busca por um ensino de qualidade na EJA. Logo, a educação é tida como um instrumento para atender o sistema, tornando-se, assim, opressora, já que não tem como função a formação do sujeito crítico e ciente de sua realidade. “Estamos convencidos de que, para homens de tal forma ‘aderidos’ à natureza e à figura do opressor, é indispensável que se percebam como homens proibidos de ‘estar sendo’ (FREIRE, 2016, p. 259).

As políticas educacionais de EJA, em todo o seu percurso histórico, têm reproduzido as desigualdades sociais, tendo em vista que são orientadas por um viés capitalista que tem como

premissa o lucro em vez da qualidade e formação crítica do sujeito. A dualidade da educação acontece na medida em que ainda não se atingiu a universalidade da mesma para todos os sujeitos. Embora garantida pela Constituição Federal de 1988, o que presenciamos na prática, não é concretização do direito.

Ademais, a política educacional na perspectiva de Paulo Freire deve ser construída com a premissa de oportunizar ao sujeito refletir sobre sua realidade e agir sobre ela. Uma vez que pensamos a inclusão, é preciso reconhecer a diversidade e politizar as diferenças. No entanto, no Parecer nº 11/00, aqui analisado, percebemos uma nova visão para a modalidade de EJA, seja na perspectiva do currículo, recursos e formação continuada de professores, mas na prática, não é que o podemos encontrar no cotidiano dos espaços escolares.

O indivíduo se encontra na sociedade a partir da tomada de consciência e autonomia diante das decisões que possam transformar sua realidade. Assim, torna-se importante vislumbrar uma forma de educar na qual a contextualização das vivências também possam ser importantes no cotidiano escolar. A experiência de aprendizado adquirida é rica e válida desde que ocorra de forma significativa, permitindo ao aluno a compreensão de sua capacidade de aprendizagem.

Por isso mesmo é que se impõe a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá ação, da visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares, da percepção clara de qual seja a contradição principal e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade, para se determinar o que e como do testemunho. (FREIRE, 2016, p 271)

Pondera-se, portanto, que uma educação voltada para o mercado capitalista, visando o lucro, não proporciona uma formação humana que torne os sujeitos conscientes de sua realidade. “Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo “quase coisas” possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida (FREIRE, 2016, p. 269)

Em todo texto, percebemos que um dos marcos legais mais significativos foram as construções das Diretrizes e Bases de 1996. Por esta razão, as Diretrizes Curriculares de EJA do ano 2000 vieram a complementar o direito à educação e, ao mesmo tempo, trazer uma percepção escolar diferenciada para sujeitos escolares tão diversos. Isso é uma forma de dar sentido ao aprendizado dos alunos, pois saberemos “até que ponto estariam os alfabetizando apropriando-se de sua palavra, exercitando a sua expressividade, conscientemente envolvidos num ato político ou se, pelo contrário, estariam simplesmente ‘aprendendo a ler e escrever’ (FREIRE, 1978, p. 31).

Esta pesquisa foi um esforço de investigação de uma política que comportou uma série

de limites em relação ao conjunto de avanços das políticas sociais e públicas da década de 2000 em diante. Retornar aos escritos de Paulo Freire, especialmente *Pedagogia do Oprimido* e *Cartas a Guiné Bissau*, foi profundamente formativo e também se caracteriza como um ato de resistência nesse momento onde todos os avanços sociais e de direitos, incluindo a própria democracia, sofre questionamentos. Rer Freire hoje é uma forma de angariar novas energias para enfrentar todo o retrocesso social, político, cultural e econômico proporcionado por grupos muito semelhantes aos que o impuseram ao exílio.

Por fim, salientamos que o quadro de crise mundial se abate sobre o Brasil e sentimos seus efeitos no campo formativo e ideológico também. Indo além do econômico e do esforço das classes dominantes em consolidarem uma cultura individualista, apequenada diante das grandezas e possibilidades de conquistas que uma boa educação poderia proporcionar à população. Estamos diante de resistência aos saques das terras indígenas, quilombolas, atentados contra o meio ambiente, uma opressão sobre os movimentos sociais e o esforço de desestruturação da educação pública. Nesse sentido foi muito importante reencontrar Paulo Freire que é sempre um “feixe de luz” que ajuda a encontrar caminhos diante dos obscurantismos. É nesta perspectiva de dar segmento aos escritos freirianos que este trabalho de pesquisa se realizou, pois “e uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 2017, p. 29).

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: questões de teoria e de método*. Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.) *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: 2008, 380 p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Parecer 11/2000*. Brasília.2000.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal,1988.

_____. *Lei n. 10.172*, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan.2001.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília,DF.

BRASIL, Ministério da Educação/INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em 06 de jun de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 de jun de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BEZERRA, Aida. Org. Luis Eduardo W. Wandesley. Paulo Freire. Pedro Benjamim Garcia. Sílvia Maria Manfredi e Vanilda Pereira Paiva. *A questão política da educação popular*. 5ª edição. Brasiliense: 1985.

COELHO, Edgar Pereira. *Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*. Brasília: Liber Livro, 2011. 175 p.

CORRÊA, Avani Maria Campos. *Pedagogia do oprimido, tantos anos depois... 50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido [livro eletrônico] / Paulo Roberto Padilha [et. al], [organizadores]. -- 1. ed. -- São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.*

COSTA, Cláudia Borges. MACHADO, Maria Margarida. *Políticas públicas e Educação de*

jovens e adultos no Brasil. 1 ed – São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Larissa Guimarães. *Campanha nacional de alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau*. Rio de Janeiro, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8 ed., Rio de Janeiro, F. Alves, 1985. (p.27-63).

FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez; 2009.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. 3ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978

_____. *Pedagogia do oprimido*. 60ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

_____. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55ª Ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e terra, 2017.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Paradigma do oprimido*. Ano IX, nº 35 Ago/Out 2005. São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2019

GENTILI, P. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: ____; SILVA, T. T. (orgs). *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. Ed. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, RJ. Autores Associados. Nº 14, Mai/Jun/Ago 2000. (p.108-130)

HAMBURGO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: V CONFINTEA, Alemanha: Julho, 1997.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/>. Acesso em: 06 de jun de 2020.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. São Paulo: Livraria Brasiliense Editora S.A., 1980.

OLIVEIRA, Lilian Aparecida Carneiro. *Políticas de formação profissional: análise do PRONATEC no IF Sudeste MG*. Dissertação em Educação. Viçosa, MG, 2017. 125 f.

PEREIRA, Amílcar Araújo. VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. Estudos históricos – vol, 25 nº 50-Jul/Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862012000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06 de jun 2020.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez.2013.