

A HISTÓRIA E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: Processos, enfoques, paradigmas e desafios

José Leonardo Rolim de Lima Severo[–]

“A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançosamente para criá-las”. (PAULO FREIRE).

O sistema de ensino público no Brasil passou por diversos momentos onde sofreu influências políticas ideologizantes de uma atuação social dos sujeitos pautada no tecnicismo e reducionismo pedagógico. Assim aconteceu desde os primeiros passos da construção do País ainda no período pós-colonização. As práticas escolares estão associadas diretamente ao modelo político adotado para o desenvolvimento social. Nesse sentido, vale ressaltar que a escola, enquanto locus essencial de educação voltada para a formação da personalidade do trabalhador diferenciando-a conforme o entendimento de classe social atua como uma técnica social precípua no que diz respeito à consolidação de um paradigma sócio-cultural vislumbrado pela sociedade política do espaço-tempo onde ela se processa. No caso do Brasil, a consolidação de um sistema de educação público não aconteceu paralelamente ao desenvolvimento de outras esferas de âmbito social, como por exemplo a expansão de alguns setores ligados à economia e à produção. Isso nos remonta a idéia de que o processo educativo foi encarado, no curso da história, como uma busca “secundarizada” haja vista seu proposital descaso, uma vez que indivíduos qualificadamente formados teriam condições mais favoráveis para atuar de maneira transformadora na (des) construção social.

Em face ao exposto, podemos pensar com mais consistência acadêmica os percalços que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofreu no decorrer do estabelecimento e construção do sistema de ensino brasileiro. Paulo Freire afirmava ser a EJA um meio político de libertação mediante a aquisição e inserção no mundo escrito e lido. Justamente por isso – por ser caráter libertador – diversas iniciativas oriundas do Estado objetivaram inviabilizar a sua efetivação, já que o processo de (se) educar pressupõe a compreensão da educação como uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996).

[–] Graduando em Pedagogia no Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. É bolsista do programa de Monitoria da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) – CFP/UFCG, aluno pesquisador do PIVIC/UFCG no projeto “Formação de Professores e Diversidade Racial” e colaborador no projeto “A Filosofia no Ensino Médio: Formação de Professores para a Filosofia Infante-juvenil” vinculado ao PROBEX/UFCG. É membro da Assembléia Colegiada da UAE-CFP/UFCG. luzes_leo@yahoo.com.br.

Na Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007) encontramos um resgate histórico da EJA no contexto brasileiro a partir da década de 30, quando iniciou-se o processo de consolidação do sistema de ensino público no país. Para compreender melhor as circunstâncias contextuais que “inter-influenciaram” a instauração deste, faz-se necessário lançar um olhar retrospectivo na História da Educação do Brasil.

1. Incursão histórica à luz de enfoques teóricos

O Período Colonial que segue até 1822 foi marcado pela presença e atuação dos Jesuítas que, no processo educativo, refletiam a preocupação com o desenvolvimento e funcionamento da economia colonial e a formação de consciências massificadas que viabilizassem a colonização portuguesa no âmbito concreto e no simbólico(subjetivo), este último proporcionado pela catequese. As poucas escolas que existiam constituíam-se na prática de trabalhos manuais, ensino agrícola e, muito raramente, leitura e escrita. Em 1759 os Jesuítas foram expulsos devido às reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, as quais objetivavam implementar um ensino público voltado aos interesses da colônia, tornando-se assim, laico, sem influências diretas do domínio jesuítico. Foram instauradas, no lugar das aulas régias ministradas pelos jesuítas, as denominadas aulas avulsas.

Com a proclamação da independência no Período Imperial imaginaram os governantes que poderiam resolver o já então grave problema da educação nacional adotando o chamado método de "ensino mútuo" ou "monitorial" criado por Bell e Lancaster. Esse método consistia na utilização de alunos mais adiantados como monitores para a instrução dos menos adiantados sob a supervisão de um professor. Pretendia-se, assim, alcançar grandes massas da população.

É no período republicano onde aparecem personagens importantes na História da Educação e, conseqüentemente da EJA, que começa a ser pensada diante dos paradigmas da Educação Popular sustentada pelos esforços de alavancar o país por meio da oportunidade em frequentar a escola. A delimitação da Educação de Adultos é concomitante aos esforços sócio-políticos em consolidar o sistema de ensino público. Esses esforços são justificados pelo contexto social dessa época que se caracteriza pela expansão industrial e concentração nos centros urbanos. A educação de adultos é vista como necessária ao passo que a população em idade ativa deveria ingressar de maneira otimizada no mercado de trabalho a fim de contribuir para o crescimento do mesmo, reposicionando o país em níveis melhores quando equiparado às outras nações.

A redemocratização do país aconteceu após o término da Era Vargas e trouxe à tona a preocupação com a universalização da educação elementar. Um outro fator preponderante para o reconhecimento da educação de adultos foi a chamada da ONU no pós-guerra que postulava a integração dos povos por meio da vivência da paz e democracia. Lourenço Filho desencadeou, em 1947, a 1ª Campanha de Educação de Adultos que objetivava a alfabetização em massa num período de três meses e a criação mais próxima do modelo de supletivo vigente hoje, um curso primário modulado em dois períodos de 7 meses. Houveram resultados significativos com esse movimento, muito embora que na década de 50 as iniciativas fossem diminuídas pelo fato de algumas das medidas da campanha ligadas à educação rural não alcançassem êxito.

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. (BRASIL, 2007, p. 20).

Durante a campanha, algumas representações acerca do analfabeto que geraram preconceitos e discriminações fossem desconstruídas por meio do processo de conscientização sobre a produção do analfabetismo no Brasil. Nesse sentido, idéias mais ligadas à perspectiva pedagógica também deram lugar ao reconhecimento do analfabeto “*como um ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas*” (idem). Partindo da concepção do analfabeto como um indivíduo específico que é fruto da marginalidade educativa, a Educação de Adultos configurou a perspectiva do reconhecimento dos saberes de cada um desses sujeitos, compreendendo-os sob um ponto de vista maduro e histórico, desvirtuando-se da idéia posta de um adulto-criança. Essa compreensão sugere práticas pedagógicas infantilizadas que distanciam as atividades elaboradas dos sujeitos que irão efetuar-las, o que contribui para a não-identificação deste com aquele, resultando em um novo processo de exclusão simbólica.

A precarização do sistema administrativo e a orientação pedagógica foram denunciadas por priorizar o caráter superficial do aprendizado e inadequação à população adulta o país. A referência neste momento histórico foi Paulo Freire, proponente de uma Pedagogia da Conscientização que unia de maneira indissociável o caráter político e pedagógico do ensino. Na década de 50 e 60 os esforços por uma alfabetização de adultos legítima foram somados por diversos segmentos sociais, Comunidades Eclesiais de Base e o Movimento Estudantil são exemplos desses.

Articuladas as iniciativas, o Governo instituiu em 1964 o Plano Nacional de Alfabetização que reunia as concepções de Freire acerca do processo libertador de educação, compondo um projeto de alfabetização centrado na vivência concreta dos contextos onde os sujeitos-educandos estão inseridos e fazem parte ativamente. A perspectiva de vincular a problemática pedagógica à problemática social sugeria pensar criticamente o processo de produção do analfabetismo que, anteriormente, era compreendido como causa de certos eventos na tecitura social e que, nesse momento, é entendido como um mecanismo para transformação e liberdade das estruturas sociais opressoras.

Paulo Freire postulou uma educação contrária à da época, denominada por ele de “Educação bancária”, esvaziada de contextualidade e senso de cidadania. O antídoto para esta proposta educativa é a Teoria da Educação problematizadora pautada na criticidade e consciência da posição do sujeito aprendente no mundo para poder intervir eficazmente nele. A dimensão do contexto remonta a idéia de uma educação firmada na cultura valorizada, no respeito à diversidade e em um processo educativo que “tivesse a cara do povo”.

Com o golpe de 1964, todos os esforços e resultados obtidos até aquele momento histórico foram impugnados, já que eram percebidos como ameaças ao governo repressivo, sendo que as marcas políticas de Paulo Freire estavam impressas nos programas até então implementados.

O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral [...] contando com um volume significativo de recursos [...] mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de material didático eram centralizadas (BRASIL, 2007, p.26).

Como se pode observar, o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi uma medida alternativa do Governo repressor de centralizar as etapas do processo pedagógico para alfabetização de adultos e o destino de verbas para implementação do mesmo. Criou-se comissões locais para fiscalização da execução das atividades. Tal programa tornou-se assistencialista e conservador por desvincular-se da problemática social postulada por Paulo Freire, e, com isso, esvaziou-se de sentido crítico e problematizador (idem), ao enfatizar que o processo de autonomia e vitória social daria-se pelo esforço individual transpassado por uma idéia de sociedade harmônica capaz de fazer ascender as iniciativas particulares.

Concomitantemente, movimentos contrários à ditadura continuavam a desenvolver o legado de Paulo Freire – exilado para fora do país -, alavancando movimentos de críticas e não-submissão ao governo e os canais de intercâmbio e troca de experiência foram ganhando

cada vez mais espaço no sentido de sua ampliação. Esses acontecimentos fortaleciam a postura da contra-ditadura e baseavam um movimento de resistência que obtia cada vez mais propriedade e consistência. O Mobral foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação educar.

Posteriormente à esse período, as experiências da EJA foram se consolidando e fomentando novos arranjos de práticas pedagógicas fundamentadas em processos de alfabetização conscientizadora. Gradativamente, a EJA adquiriu novos mecanismos metodológicos que garantissem sua eficácia, como por exemplo a duração que, antes minimamente era de meses, passa a ser de anos, a iniciação matemática, além de abordagens teórico-metodológicas que sustentassem as práticas adotadas.

Na tangente da EJA, pesquisas no âmbito da Pedagogia de Jovens e Adultos, revelam que o Analfabetismo ainda atinge altos índices no Brasil, mais acentuadamente na região nordeste, onde chega a 21,9% contra 5,9% na região sul. Os programas de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação, segundo Guedes (in Revista Aprende Brasil, jun/jul, 2007), reduziram suas metas no intuito de qualificar melhor o ensino com cursos de formação para professores e aumento dos recursos que viabilizarão um maior número de material didático, além de transporte e infra-estrutura.

2. Aportes freirianos para uma concepção histórico-libertadora da EJA

É perceptível que o programa de EJA é resultado de intersecções entre o processo educativo e o modelo vigente de sociedade que foram estabelecidas ao longo do percurso histórico de construção de sentidos e significados do que hoje entendemos por Educação de Jovens e Adultos. Isso nos permite conectar o paradigma de sociedade e a sua relação orgânica com o planejamento, execução e avaliação de processos educativos que contribuíssem com a efetivação de propostas contempladas pelo grupo social em nível estrutural e superestrutural.

Nessa relação, a tônica que mais me vem a calhar é a Pedagogia de Paulo Freire que, de forma contundente, explícita e consistente, vinculou a problemática educativa à política, propondo uma epistemologia do saber educativo baseada em questões ideológicas – leia-se influências de âmbito político - que interferiam diretamente no fluxo das políticas públicas para a Educação e nas estratégias pedagógicas para o acesso, aquisição e produção do conhecimento que eram realizadas na instituição educativa. O próprio Freire (2005) afirma que todo ato educativo é um ato político. Acredito ser relevante um tratamento especial a essa problemática na abordagem das questões em meu texto. Nessa perspectiva, centremo-nos no caráter libertador da EJA segundo os aportes freirianos.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2005), Paulo Freire nos apresenta uma proposta de educação que viabiliza a libertação dos oprimidos dos mecanismos opressores, problematizando a situação concreta em que se encontram os blocos humanos fadados pela miséria e ignorância intelectual, ao mesmo tempo que explicita a dimensão coletiva do ato educativo. A Educação é um processo humano, realizado entre humanos mediatizados pelo contexto social onde estão inseridos. A apropriação do sentido coletivo da educação proporciona a reflexão acerca das opressões que afligem os sujeitos que, diante da exclusão social, organizam-se e, referenciados por uma educação que vincula a vida social à escolar, lutam pelos seus direitos individuais e coletivos, uma vez que o que desrespeita a condição de humanidade é responsabilidade de todos. A atitude reflexiva se coloca, pois, como condição essencial para a prática da liberdade.

A reflexão e a ação se impõe, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica do ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática (FREIRE, 2005, p.59).

Podemos nos questionar sobre quem são os oprimidos na sociedade hodierna. Possivelmente, se consideramos os condicionantes de um mundo pós-moderno e industrializado, enxergaremos que são aqueles sujeitos que estão à margem do processo de escolarização que os proporcionaria formação adequada para que fossem inseridos no mercado de trabalho de forma otimizada e, por conseguinte, obteriam maiores condições de êxito no plano trabalhista que garantisse melhores salários, renda fixa e oportunidades de ascensão social. Nesse sentido, a educação é componente intrínseco da frente transformadora de uma sociedade que objetive o seu desenvolvimento e modernização. A intersecção da educação com a esfera de produção e trabalho vai além dos limites técnicos e dos níveis de ensino. Ela chama sobremaneira atenção para um processo de escolarização capaz de desencadear reflexões críticas acerca da posição e papel que o sujeito assume diante do mundo.

A concepção problematizadora de Paulo Freire envolve todas as etapas do processo educativo, acontecendo desde o planejamento até a avaliação das práticas pedagógicas, sugerindo a contextualização histórica, cultural e política das mesmas ao mesmo tempo em que recorre à urgência de uma educação capaz de desenvolver a criticidade dos sujeitos.

A influência do Método de Alfabetização para adultos de Paulo Freire ainda exerce influências na tentativa de definir um campo didático-metodológico próprio da EJA na

atualização das práticas educativas. Paulo Freire recorre que é preciso dimensionalizar os conteúdos de acordo com a experiência do mundo dos sujeitos, encarando o aprendente como um indivíduo formado por características adultas, o que diferencia-o de uma criança, inserido num contexto amplo de vivência do mundo que desdobra-se em diversos âmbitos da vida social. Nesse sentido, podemos inferir que o legado de Paulo Freire não se limita mais a um método, mas constitui uma Teoria da Educação respaldada na dialogicidade, politicidade e cidadania.

[...] a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu contexto real (FREIRE, 1980, p.31).

Partindo da concepção que a alfabetização proporciona a inserção dos indivíduos numa composição cultural que utiliza-se das formas escritas como mediadora das relações sociais, a EJA compreende uma ação pedagógica capaz de organizar os aprendentes como sujeitos de suas próprias relações mantendo o paradigma da dialogicidade, *essência da educação como prática da liberdade*. (FREIRE, 2006, p.56).

Ser sujeitos. É essa a intencionalidade do fazer educativo, uma vez que, sujeitos de sua própria história, os indivíduos se distanciarão das falsas imagens do mundo, das ideologias dominantes, aquelas que os oprimem e desrespeitam sua condição de homens. Em conformidade com Freire, podemos afirmar que *para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – a vocação do ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto* (1980, p.38).

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história (idem, p.39).

3. O público alvo da EJA: sujeitos situados historicamente como aprendentes do mundo educador

Sem dúvida nenhuma, estamos inseridos em uma realidade social que compactua-se às novas formas de sociabilidade decorrentes das transformações ocasionadas pelo fenômeno da globalização. Os novos paradigmas da EJA contemplam essa condição de modernidade dos

fenômenos sociais, pois a forma de ver, sentir e intervir na realidade social absorve nossos modelos para se adaptar aos avanços tecnológicos, políticos, científicos e econômicos.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto mecanismo para transmissão de conhecimentos e saberes valorizados no grupo social e que subsidiem a libertação das estruturas opressoras, está inserida num contexto de transformação, assumindo uma prática que configura novos parâmetros diante das novas perspectivas sociais entre educação e trabalho, por ser questionada acerca de seu papel ante a globalização da sociedade do conhecimento e da tecnologia, que exige o domínio das competências escolares básicas. Portanto, pensar a EJA e seus sujeitos nos dias atuais é levar em consideração o contexto exposto. Os espaços de aprendizagens estão cada vez mais amplos. As pessoas hoje aprendem nas fábricas, em sindicatos e organizações da esfera trabalhista, além da mídia educativa como a televisão, internet e vídeos. A escola formal e regular não é detentora única das ferramentas de aprendizagem, haja visto esses espaços para o desenvolvimento cognitivo e técnicos das faculdades, habilidades e competências requeridas para a vida prática.

Uma das características da EJA é a diversidade do público que atende. Em conformidade com o que prescreve a LDB 9394/96, pessoas acima dos 15 anos de idade podem ser matriculadas nessa modalidade de ensino, o que faz com que as turmas de EJA sejam freqüentadas por um público com idades variantes e distintas, de jovens à adultos. Esses sujeitos procuram a EJA na intenção de melhorar suas condições de vida, que vão do plano trabalhista ao campo subjetivo. Segundo Coutinho *as más condições de vida e o desemprego acabam por influenciar diretamente o processo de escolarização dessas pessoas*(2006, p.75).

Moura (2001, p.68) afirma que *alfabetizadores e alfabetizados têm a mesma gênese histórico-cultural. Ambos são sujeitos portadores de cultura*, entretanto, por não se encararem como sujeitos de suas vidas, esses indivíduos não se percebem como produtores de cultura, ativos no processo de construção social. A compreensão da importância de cada ato de intervenção numa dinâmica social que requer a participação coletiva para consolidação do ideal de cidadania, é uma premissa para a dimensionalização da EJA como uma educação geradora de politicidade.

Devido à extensão do paradigma mercantilista, o próprio conceito de cultura foi ressignificado, de modo que a população passa a consumir produtos culturais, enquanto a prática da apropriação e reelaboração da cultura, característica do sujeito ativo na sociedade, é inviabilizada. Moura(idem) afirma que os alunos da EJA retornam aos estudos no intuito de afirmarem-se diante da situação exposta anteriormente, onde a submissão econômico cultural que propicia a opressão política.

A vivência social do aprendente é marcada por um conjunto simbólico muito distinto que se transforma em práticas e rituais cotidianos. Essa carga cultural tem sua gênese no processo de experiência do contexto onde o indivíduo encontra-se inserido mediante as relações sociais estabelecidas. Tais estruturas costumam influenciar diretamente na ótica pela qual o aprendente enxerga e analisa o mundo à sua volta. Nessa perspectiva, concordamos com Paulo Freire quando afirma que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* (2000, p.88).

Os elementos que compõe a conjuntura de vida dos aprendentes da EJA são advindos da vivência de mundo dos mesmos, conforme explicitado anteriormente. Nesse sentido, esses sujeitos trazem para sala de aula anseios concretos de melhoria na qualidade de vida. Retratos do desemprego, de pobreza, de descrédito social são algumas das imagens emolduradas ao longo da história de cada um que procura a EJA como uma oportunidade de integrar-se ao mundo por meio da palavra escrita, que possibilitaria uma vivência concreta das estruturas reais sob as quais se organizam os sistemas de informações modernos: os signos gráfico – lingüísticos.

4.Considerações provisórias

O resgate histórico do desenvolvimento da pobreza brasileira aponta a urgência de uma Educação para os Jovens e Adultos capaz de permitir a auto-reflexão e, ao mesmo tempo, o posicionamento crítico acerca dos elementos que estruturam o tecido social onde cada um desses sujeitos são envolvidos, uma vez que tem sua gênese em desigualdades sociais que foram transformadas em deficiências sócio-educativas, ao passo que a instituição escolar contribuía com a exclusão e marginalização sociais quando atuava na manutenção da hegemonia cultural mediante uma prática educativa voltada para os interesses dominantes.

Na sociedade hodierna, mais do que nunca é recorrente a educação enquanto política pública, acessível à todos os indivíduos e com qualidade sócio-cultural (PADILHA, 2007), haja vista os objetivos internacionais de desenvolvimento tecnológico, industrial e, mais recentemente, ao desenvolvimento eco-sustentável.

Cobra-se da educação a capacidade de transformação social, no entanto ela mesma encontra uma série de obstáculos diversos quanto à implementação e autonomia, além de percalços com a formação docente. A EJA deve ser encarada como um direito do indivíduo garantido por lei, em contraposto à entendimentos da mesma como uma concessão social à sujeitos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola em faixa etária específica.

Em face ao exposto, acredito que ainda enfrentaremos alguns desafios no que concerne à efetivação da EJA como um processo educativo que viabiliza o desenvolvimento humano e a conscientização enquanto motes para a vivência cidadã e crítica das experiências políticas, uma vez que deve superar o descrédito das autoridades e uma estrutura pedagógico-organizacional debilitada e frágil, quando referenciamos as práticas de contratação do corpo docente e políticas de financiamento para esse nível de ensino.

Essa abordagem deve ser aprofundada por cada um que acredite que a educação consiste em um meio eficaz para propor a transformação da sociedade mediante a mudança dos hábitos de cada indivíduo, potencializando-os numa perspectiva de cidadania, democracia e vida política ativa na luta por interesses pessoais e coletivos.

Referências

BRASIL, MEC. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília, 2007.

CONTRERAS, Rolando N. Pinto. O Pensamento Dialético na Educação: A Vigência da Proposta Educativa de Paulo Freire. In **PATIO**, ano I nº2, ago/out, 1997.

COUTINHO, Ana Carolina Faria in ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA E INSTITUTO UNIBANCO (org). **Prêmio Instituto Unibanco de Educação de Jovens e Adultos - 2006**. São Paulo: Unimarco, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: Canções e reflexões para uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez: IPF, 2007.