



Universidade
Estadual de
Londrina

ANA LARISSA GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA:
OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONTEXTO DA VI CONFINTEA**

LONDRINA
2010

ANA LARISSA GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA:
OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONTEXTO DA VI CONFITEA**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Pedagogia apresentado ao Departamento de
Educação do Centro de Comunicação e
Artes da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marcia Rejania
Souza Xavier

LONDRINA
2010

ANA LARISSA GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA:
OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
CONTEXTO DA VI CONFITEA**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Pedagogia apresentado ao Departamento de
Educação do Centro de Comunicação e
Artes da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Marcia Rejania Souza Xavier
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Cláudia Regina Alves dos Santos
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Ms. Isabelle Fiorelle da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____ de _____ de _____.

A Deus que me deu muita força e que me ajudou a prosseguir nos momentos em que estava cansada e desanimada.

A todos aqueles que um dia foram de alguma forma destituídos do direito de estudar enquanto ainda eram crianças.

A todos aqueles que tiveram força e enfrentaram todos os obstáculos para voltar à escola.

A todos os que se dedicam a ensinar e serem não somente educadores mais amigos dos homens e mulheres da Educação de Adultos.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar!

Pela oportunidade de estar concluindo este curso, pela salvação que me foi dada através da morte de seu único filho Jesus Cristo, por ter me dado forças para seguir em frente todas as vezes que pensei em desistir e pela sabedoria, inteligência e paciência para construir este trabalho.

A minha mãe!

Que lutou e sonhou com minha educação, fazendo o possível e o impossível para sempre me ajudar com palavras ou no provimento de necessidades materiais. Sem ela eu não estaria onde estou, nem seria quem eu sou.

A meu pai!

Que sempre me levava para as reuniões do TCC e agüentava as minhas chatices.

A meus irmãos!

Pelos incentivos e preocupações, pela ajuda com os problemas e a superação das dificuldades. Ajudaram-me com recursos financeiros e com conversas.

A minha Irma e meu cunhado!

Que é minha *irmã* e meu *cunhapai*, sempre muito preocupados e interessados em me ajudar e me aconselhar nos momentos em que eu pensei em desistir.

A meu amor!

Que ressurgiu em minha vida, demonstrando um amor incondicional e verdadeiro. Foi quem esteve ao meu lado me incentivando e me ajudando com a produção deste texto.

As minhas grandes amigas, Patrice e Etianne! Pela paciência em ouvirem minhas angústias e preocupações e também pelos momentos de cumplicidade e companheirismo compartilhados.

A minha orientadora Márcia!

Que me ajudou a enxergar que as coisas precisam estar fundamentadas em fatos, e me mostrou que a confiança é conquistada e provada. Agradeço por ter me provado que posso confiar em você e no seu trabalho, porque se hoje consigo ter a visão de educação que tenho foi graças a nossas conversas, e as reflexões feitas sobre este texto. Agradeço também por ter me dado a oportunidade de demonstrar que pode confiar em mim e no meu trabalho. Pela doação do seu tempo e de seus conhecimentos. Agradeço por ter me conscientizado do meu constante inacabamento como ser humano e por ter me ajudado na construção de minha identidade como educadora.

Morte e Vida Severina
João Cabral de Melo Neto

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mais isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue,
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra. (...)

GONÇALVES, Ana Larissa. **Alfabetização e cidadania: os sujeitos da educação de jovens e adultos no contexto da VI CONFINTEA**. 2010. 94 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa se configura como um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina. Tem por objetivo caracterizar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), a fim de problematizar em que termos o texto da referida conferência atende os interesses e necessidades da realidade brasileira nesta modalidade de ensino. A pesquisa bibliográfica apresenta análise de conjuntura referente a história da EJA tendo como foco, a identidade dos estudantes, a história e determinações da VI CONFINTEA e o estudo de quem são os estudantes da EJA. Este documento foi elaborado para atender a realidade de países desenvolvidos economicamente e de países em desenvolvimento como Brasil. No entanto percebemos que ele defende uma educação para a cidadania concebida como permanente que deve garantir a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dos seus respectivos países. Esta perspectiva não contempla a escolarização básica, o que acaba se distanciando das necessidades apresentadas pelos países pobres, visto que estes ainda apresentam um índice alto de analfabetismo e por isso ainda precisa garantir a escolarização dos cidadãos. A fim de entender esta temática a pesquisa de campo foi direcionada para investigar a identidade dos sujeitos da EJA e para tanto escolhemos como *lócus* de investigação as classes de alfabetização do Programa Paraná Alfabetizado (PPA) da Escola do SESC do Centro de Londrina no ano de 2010. O paradigma de investigação é a Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1990) e os dados foram coletados a partir de análise de documentos, de observação direta da dinâmica da escola, questionários, entrevistas e registros em diário de campo. Diante destas constatações percebemos que embora sejam feitas muitas propostas no referido documento, este não contempla a realidade do Brasil, pois o nosso país não tem uma política educacional capaz de atender aspectos deste documento. Neste caso, o trabalho educativo de conscientização para a cidadania demanda comprometimento dos educadores que devem assumir uma postura política diante dos fatos. No contexto da sociedade brasileira, a educação para a cidadania vai além do que é proposto pelo documento da VI CONFINTEA. Implica em uma postura tanto do educador quanto do educando em questionar as condições de vida, a falta de trabalho, os salários injustos, entre outras coisas que são necessárias à promoção da vida humana.

Palavras chaves: Educação de jovens e adultos. CONFINTEA. Alfabetização. Cidadania. UNESCO.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - CONCEITOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
1.1 EDUCAR O ADULTO PARA QUÊ?	15
1.2 NO CONTEXTO MUNDIAL.....	23
1.3 NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	26
1.4 OS ESTUDANTES DA EJA	34
CAPÍTULO 2 - EM BUSCA DA CIDADANIA: OS SUJEITOS DA EJA NO CONTEXTO DA VI CONFITEA.....	39
2.1 O CONTEXTO DA UNESCO.....	40
2.2 AS CONFITEAS.....	41
2.3. O CONTEXTO DA VI CONFITEA	43
2.3.1 OS SUJEITOS DA EJA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	45
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	54
3.1 O CONTEXTO DO SESC	54
3.2 O CONTEXTO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	56
3.3 OS SUJEITOS DA EJA.....	58
3.3.1 Os Estudantes.....	59
3.3.2 Os Educadores.....	70
3.4 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES	92
APÊNDICE A -	93

1 INTRODUÇÃO

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas, para se chegar a alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica de aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual serio.
Paulo Freire, 1986.

As pessoas que procuram a EJA são na sua maioria marcadas por uma identidade negativa de analfabeto ou desescolarizado. Sentem-se desestimuladas, pois têm uma historia de vida muito sofrida, por isso tentam através da educação escolar fazer-se verbo, querendo que as outras pessoas o reconheçam como gentes. Precisa então delimitar as suas singularidades.

No sentido de conhecer o universo destes sujeitos que aceitamos o convite para ir a uma aula na EJA onde pudemos presenciar uma relação entre educador e estudantes que nunca havíamos visto em lugar nenhum. Foi possível percebermos que as relações estabelecidas neste espaço diferenciavam-se muito das relações que eu já havia vivenciado anteriormente nas escolas de Ensino Fundamental. Nos intrigava saber como e porque estas relações aconteciam desta forma tão diferenciada.

Percebemos que embora, os educadores, conforme disseram, não tivessem preparação específica para atuar com a EJA, todos estavam preparados, pois esta relação demanda saberes e fazeres que vão além da formação científica. Demanda formação humana e política, pois são repletas de singularidades e especificidades inerentes às relações humanas, mas, sobretudo singularidades constituídas na

relação do ser humano que ensina e aprende, e por isso mesmo se encontra na condição de educador numa posição de humanização e conscientização do sujeito educando frente à sua realidade.

Branco (2007, p. 1) define os estudantes que freqüentam as salas de aula da EJA como sendo aqueles que:

[...] haviam freqüentado escolas, se evadido sem aprender a ler e escrever e tinham como forma de subsistência subempregos como: faxineiros, carregadores, catadores de material reciclável, vendedores de frutas em esquinas da cidade. Afirmaram que buscaram as salas da EJA porque sentiam que eram enganados e explorados em suas relações de trabalho e comerciais. Além disso, queriam se livrar das situações ridículas em que se colocaram por não saberem ler e escrever.

Foi com o intuito de conhecer estas pessoas que freqüentam a EJA que desenvolvemos nossa pesquisa, tomando como base para referência e comparação o documento elaborado após a realização da VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (VI CONFINTEA).

A VI CONFINTEA é um documento elaborado para atender a realidade de países desenvolvidos economicamente como Estados Unidos, Canadá, os da Europa, etc, mas também a realidade de países em desenvolvimento como Brasil, África os sul-americanos. No entanto ao atentarmos para o texto deste documento percebemos que ele defende uma educação para a cidadania concebida como permanente que deve garantir a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dos seus respectivos países. Entendemos que esta perspectiva não contempla a escolarização básica, o que acaba se distanciando das necessidades apresentadas pelo segundo grupo no qual o Brasil se inclui. Estes países ainda apresentam um índice muito alto de analfabetismo por isso ainda precisa garantir a escolarização dos cidadãos.

O trabalho educativo de conscientização para a cidadania demanda comprometimento dos educadores que devem assumir uma postura política, pois sabemos que não existe pedagogia neutra, pois toda prática educativa está imbuída de uma dimensão que necessariamente é política.

Podemos, portanto afirmar que no contexto da sociedade brasileira, a educação para a cidadania vai além do que é proposto pelo documento da VI CONFINTEA. Implica em uma postura tanto do educador quanto do educando em

questionar as condições de vida, a falta de trabalho, os salários injustos, entre outras coisas que são necessárias à promoção da vida humana.

Nesta perspectiva, a problemática que buscamos elucidar é em que termos o texto da VI CONFINTEA atende os interesses e necessidades da realidade brasileira: Como se constrói a identidade do educando a partir da educação proposta por esta conferência? Em que termos a conferência concebe uma educação para a formação, conscientização e exercício da cidadania?

Consideramos estas questões o objetivo desta pesquisa é conhecer a história, a política e as concepções que permeiam esta modalidade de ensino, quem são os estudantes, bem como a concepção de cidadania atrelada a cada período histórico, fato que interfere na concepção dos sujeitos que procuram a EJA.

Para desenvolvermos a pesquisa bibliográfica utilizamos como fundamentação teórica os pressupostos de Paulo Freire, especialmente quando ele trata em diferentes obras sobre a educação enquanto processo de formação humana que deve levar à emancipação do sujeito, ao processo de conscientização e ao desenvolvimento de uma atitude transformadora e autônoma. Para tratar do tema da cidadania trabalhamos como os estudos de Gohn (1994), Silva (1990), Nogueira (2000) e Fernandes (2000). Para discutirmos os textos das CONFINTEAs utilizamos os estudos de Gadotti (2009) e para analisarmos a história e as políticas educacionais que permeiam esta modalidade de ensino nos apoiamos em Xavier (2003, 2010) e Paiva (1973).

A pesquisa de campo foi realizada no Serviço Social do Comércio (SESC) da cidade de Londrina, em uma sala de aula do Programa Paraná Alfabetizado. (PPA). A coleta de dados foi feita através da observação direta das atividades, de questionários e de entrevista com educadoras e estudantes. Considerando que este processo demandou a nossa participação nas atividades desenvolvidas na escola e na sala de aula, caracterizamos nossa pesquisa como participante, pois à medida que buscávamos respostas para nossas indagações interferíamos na realidade pesquisada, o que de maneira muito significativa também interferiu na nossa formação como pedagoga.

Organizamos a escrita em três capítulos conforme segue:

No Capítulo I - Conceitos e Contextos da Educação de Jovens e Adultos analisamos o histórico e as políticas educacionais que permeiam esta

modalidade de ensino e a construção da concepção de cidadania no decorrer da história.

No Capítulo II – Em Busca da Cidadania: Os Sujeitos da EJA no Contexto da VI CONFINTEA descrevemos o histórico das CONFINTEAs e identificamos a concepção de sujeito trazida pela VI CONFINTEA.

No Capítulo III – Educação e Cidadania: o Contexto da Sociedade Brasileira será feita uma breve descrição do que seria o Programa Paraná Alfabetizado, o histórico do SESC e a confrontação dos dados coletados com o documento da conferência.

Os resultados desta pesquisa apontam para o fato de que os sujeitos da EJA, tanto o educador quanto os estudantes precisam assumir uma postura crítica consciente de que enquanto ser humano é um ser inacabado em constante transformação, e por isso mesmo deve assumir uma postura autônoma e reflexiva capaz de perceber a sua realidade e o que o oprime.

Embora o texto da VI CONFINTEA seja repleto de preocupações pertinentes ao universo da EJA como a inclusão, a educação para a cidadania, entre outros, ainda encontra-se, em alguns aspectos, distante da realidade brasileira, pois as políticas nacionais e estaduais ainda assumem para esta modalidade de ensino uma postura de assistencialismo e desinteresse, pois não investem o suficiente, para a realização das propostas incluídas no documento.

Quando se fala em inclusão espera-se que o governo ofereça capacitação e condições aos profissionais para que os mesmos se sintam seguros e preparados para atender as demandas das diferentes pessoas que buscam a EJA. Porém a postura que o governo assume é a de colocar vários alunos com necessidades especiais dentro das salas de aula sem oferecer nenhum tipo de formação nem de amparo a esses educadores.

Diante destas constatações percebemos que embora sejam feitas muitas propostas no documento este não contempla a realidade do Brasil, pois o mesmo ainda não tem uma política educacional que seja capaz de abarcar todos os aspectos presentes neste documento e também porque o documento em muitos momentos direciona a educação para o trabalho voltado para o desenvolvimento econômico, enquanto que os países pobres ainda têm lutado para garantir a educação escolar. Esta pesquisa colaborou não somente para o entendimento do documento elaborado após a realização da VI CONFINTEA, mas também para a

formação de docentes que compreenderão a estreita relação existente entre educação, cidadania e formação humana.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. Aquela concebida como um processo de grande extensão e profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuísse para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo.
Paulo Freire, 1976.

A EJA tem hoje grande divulgação nos meios de comunicação tais como rádio, televisão e marketing, devido principalmente à implantação de programas sociais como Brasil Alfabetizado e Paraná Alfabetizado, pelo governo federal e estadual que têm como objetivo não somente “acabar” com o analfabetismo, mas também atender as demandas do mercado de trabalho. Para isso tais governos criam propagandas que passam a todo o momento na mídia incentivando essas pessoas a retornarem à escola. Através destas propagandas ou de conversas informais com pessoas que já freqüentam ou freqüentaram a EJA muitas pessoas tem conhecimento desta modalidade de ensino.

Porém não basta a nós educadores e pesquisadores saber tais informações, mas precisamos compreender porque esses projetos foram implantados, como se constituem historicamente, quais as concepções de ser humano e de educação concebidos por estas políticas.

Segundo Capelo¹ (2006, p. 6): “[...] cada um lê com os olhos que tem a partir de onde os pés pisam”, por isso mesmo, como educadores, para atuarmos nesta modalidade de ensino precisamos conhecê-la, conhecer as pessoas que procuram

¹ **Maria Regina Clivati Capelo:** Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (1976), graduação em Esquema I (Licenciatura em Disciplinas Especializadas do Ensino Médio) pela Universidade Estadual de Londrina (1980), mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992) e doutorado em Educação, Sociedade e Cultura pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Foi professora do mestrado em Ciências Sociais da UEL e do mestrado em Educação da Unoeste, onde coordenou o setor de pesquisa e desenvolveu outras atividades acadêmicas. Atualmente desenvolve atividades docentes ligadas à formação continuada de professores

as escolas da EJA, suas particularidades, bem como a bagagem cultural e social que trazem para as salas de aula.

A EJA tem diferenças marcantes em relação às outras modalidades de ensino, caracterizadas principalmente pelos sujeitos que a freqüentam e que precisam de um processo de ensino-aprendizagem também diferenciado. Neste sentido, objetivamos neste capítulo apresentarmos os conceitos e contextos da EJA que foram sendo construídos historicamente, a fim de identificar quem foram e quem são hoje as pessoas que procuram esta modalidade de ensino.

Para tanto utilizamos a pesquisa desenvolvida por Xavier² (2003) quando esta afirma que a história da EJA é constituída por aspectos de ordem política, econômica e cultural que integram um jogo de tensões entre os interesses políticos-ideológicos do Estado e os interesses teórico-metodológicos de educadores comprometidos com a história de vida das pessoas que procuram e mais precisam da EJA.

1.1 EDUCAR O ADULTO PARA QUÊ?

A legislação brasileira contempla o atendimento aos jovens, adultos e idosos analfabetos e desescolarizados, no entanto, questionamos em que termos estas leis na prática atendem de fato as necessidades das pessoas que procuram a EJA.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 214 estabelece o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzem, entre outras coisas, no inciso I, à erradicação do analfabetismo.

O texto da lei deixa clara a responsabilidade do estado brasileiro em atender os sujeitos da EJA por meio de ações de combate ao analfabetismo.

² **Marcia Rejania Souza Xavier** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1992), Especialização em Psicopedagogia (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Professores. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina e desenvolve pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação e Diversidade, Gestão da Educação e Pressupostos Teóricos de Paulo Freire.

A constituição também prevê no artigo 208 o atendimento a esta modalidade de ensino por meio de oferecimento de ensino fundamental obrigatório a todos aqueles que não puderam completar sua educação na idade considerada adequada. Deverá oferecer no ensino fundamental, programas suplementares de material didático-escolar, além de ter que oferecer também alimentação, transporte e assistência à saúde.

A LDB 9394/96 no Art 4º define que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL 1996).

O Capítulo II, Seção I, Artigo 22º defende que: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Seção V define deveres que cabem à União em relação a EJA:

§ 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).(BRASIL, 1996, grifo do autor).

A Seção V artigo 37 trata da EJA quando diz que esta deverá destinar-se a todo aquele que não teve acesso ou não pode dar continuidade aos estudos na idade apropriada.

No Artigo 38 o texto da lei define como será o atendimento, e, portanto qual a responsabilidade do estado com a EJA:

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

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

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

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996).

Temos também o documento estadual de Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006) que define a EJA como modalidade da Educação Básica que deve garantir formação humana integral conforme descrito a seguir:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. O papel fundamental da construção curricular para a formação dos educandos desta modalidade de ensino é fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Tendo em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER³, 2000, p. 40 apud PARANÁ, 2006, p. 27).

Estes documentos caracterizam a EJA como uma modalidade da Educação Básica que se destina àqueles que não puderam concluir o Ensino Fundamental até os quinze anos e/ou o Ensino Médio até os dezoito anos, portanto a legislação brasileira prevê não apenas alfabetizar, mas também a escolarização através de uma educação que prime pela formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Ao considerarmos o contexto da sociedade brasileira, percebemos lacunas quanto à distância entre o conteúdo exposto nas leis e a realidade concreta. Em

³ **Paulo Reglus Neves Freire** (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador e filósofo brasileiro. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial [1], tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

outras palavras, o caminho a ser percorrido entre a garantia do direito e a efetivação do mesmo demanda uma grande luta.

De uma forma geral ainda temos pessoas que não conhecem nem reconhecem o atendimento a EJA como um direito. Muitas pessoas concebem a EJA como uma forma mais rápida de terminar os estudos escolares, outras ainda acham que o estado não deve gastar tempo e recursos com a EJA, pois já ofereceu escola para as pessoas que a procuram quando elas eram crianças, se não estudaram é porque não quiseram.

Para Freire o processo de alfabetização deve ser sempre uma prática conscientizadora que permita ao sujeito através de sua leitura de mundo e de palavra ir transformando sua consciência tida como ingênua em consciência crítica. Freire (1987) concebe a EJA como prática educativa que deve considerar o sujeito que a procura a fim de que estes possam se transformar criticamente, bem como seu contexto.

Freire (1983) argumenta que na sua origem a EJA se constituiu com a experiência dos movimentos sociais comprometidos com a transformação das estruturas sociais que oprimiam e continuam oprimindo as classes populares. Essa experiência evidencia os desafios da vida das pessoas destas classes, o que se constitui como compreensão quanto às formas de resistência e superação da dominação a que estas pessoas estavam submetidas.

Na análise de Xavier (2003) esta concepção se fundamenta nas potencialidades e na riqueza dos saberes das pessoas exploradas. Defende a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio projeto libertador, por isso mesmo, tem como suporte teórico a interpretação das condições sócio-históricas das nações dependentes, onde o problema do analfabetismo, da baixa escolaridade e da não escolaridade não se explica por si mesmo, nem por referência aos antecedentes familiares e sociais.

Nesta perspectiva, o objetivo desta proposta de EJA é fortalecer um processo de libertação e humanização dos explorados, das classes trabalhadoras, excluídas e oprimidos, bem como a construção de alternativas culturais e políticas para que as classes dominadas possam romper com processos de subjugação. (XAVIER, 2003).

Nesta pesquisa, corroboramos esta concepção de EJA, pois a mesma se fundamenta na experiência do sujeito e considera os conhecimentos por ele

trazidos. Na interação entre o conhecimento que traz do seu contexto sociocultural e os conhecimentos oferecidos pela escola, os sujeitos que procuram a EJA vão transformando a si e a sua realidade ao romperem com a opressão a que estão submetidos.

Para Xavier (2003) o sentido que se dá a EJA está ligado à sua finalidade em cada momento histórico, pois a luta pelo poder faz com que o não oficial (representado pelas iniciativas das classes populares e da sociedade civil organizada) busque o reconhecimento do oficial (representado pelo Estado, e concretizado através de políticas públicas na área).

No contexto da realidade brasileira, conceber um conceito ampliado de EJA implica em considerar as necessidades apresentadas pelos estudantes. Implica, sobretudo em desenvolver processos educativos que visam formar para a cidadania, qualificar para o trabalho e a valorização e promoção da vida humana. Esta perspectiva representa conquistas das lutas travadas em busca do reconhecimento desta modalidade de ensino, bem como das iniciativas da sociedade civil em atender àqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada adequada.

Conforme estudos de Xavier (2003)⁴ no contexto da América Latina podemos observar a evolução das concepções de EJA através do uso de diferentes termos em diferentes contextos sócio-históricos. O termo “Extensionismo ou Educação Agrícola” se refere à educação voltada para preparar o trabalhador rural a fim de incorporar o setor agrícola ao mercado e aumentar os níveis de exploração a que estes estavam submetidos. A concepção chamada de “Educação Fundamental” enfatiza que o aprendizado deve acontecer a partir das atividades cotidianas dos estudantes, utilizando como ponto de partida metodológico a realidade do estudante adulto, contudo com um caráter assistencialista. O termo “Desenvolvimento Comunitário” trouxe um enfoque de educação voltada para a ação social em decorrência das ações desenvolvidas no início da década de 1960 que geraram um espaço próprio para os movimentos sociais populares.

A ação pedagógica provocaria o desenvolvimento da comunidade de forma contínua e permanente, com mudança de valores e atitude nos

⁴ Para desenvolver seus estudos Xavier (2003) se apoia nos documentos da UNESCO, nos estudos desenvolvidos pelo INEP (2000), na LDBEN 9394/96, em Werthein e Kaplun (1985), Torres e Gadotti (1992), Baquero (1996) e Gadotti (2000).

indivíduos. Enfatiza a ação social, em que a educação atua como o princípio dinâmico; no entanto, a execução dos programas precisava de apoio externo, técnico e financeiro. (XAVIER, 2003; p. 53-54).

Na segunda metade da década de 1960 surge o conceito chamado de “Educação Funcional” que concebe a EJA como forma de capacitação técnica que visa aumentar o nível cultural da população em acordo com as necessidades econômicas da sociedade que neste momento encontrava-se em pleno desenvolvimento.

A concepção denominada de “Educação Popular” tem origem com a experiência dos grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que oprimem as maiorias populares. Essa experiência traz a tona a vida real das classes populares, promovendo a compreensão de que apenas com ações isoladas seria impossível superar o círculo vicioso a que estas classes estavam submetidas. Percebe-se, portanto a importância de fortalecer as classes populares:

Esta concepção acredita nas potencialidades e na riqueza das pessoas exploradas e sistematicamente depreciadas, na construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio projeto libertador. Tem como suporte teórico a interpretação das condições sócio-históricas das nações dependentes, onde o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade não se explica por si mesmo, nem por referência aos antecedentes familiares e sociais. O objetivo é fortalecer um processo de libertação e humanização dos explorados e oprimidos, bem como a construção da alternativa cultural e política das classes dominadas. (XAVIER, 2003; p. 54).

Percebe-se que esta concepção de EJA se comparada com as demais é mais elaborada, pois considera a educação como processo de libertação das classes populares. Define o conceito de ELA como o processo educativo que deve atender àqueles que foram privados da educação escolar em idade “considerada adequada” e acabaram por isso sendo oprimidos e excluído pelo sistema.

O termo chamado de “Educação Permanente” propõe para a sociedade pós-moderna uma condição de permanente aprendizado em decorrência das novas exigências voltadas para as mudanças com as novas tecnologias.

A questão é “aprender-a-aprender”, enfatizar a flexibilidade na oferta de oportunidades educativas e se apresenta como “uma alternativa adequada” à variedade de situações que enfrentam diversos tipos de pessoas. (XAVIER, 2003, p. 54).

Embora tente utilizar o termo “Educação Não Formal” para abarcar todas essas concepções, segundo Xavier (2003) isto é insuficiente, pois a realidade da EJA no contexto latino-americano requer uma conceituação que seja capaz de representar a história, as políticas, as culturas, os contextos sociais, bem como as propostas metodológicas utilizadas, sem contudo descartar as variadas correntes da EJA, conforme explica Xavier (2003, p. 55), ao se referir a estudos feitos por Torres e Gadotti (1992):

A Educação de Adultos e a Educação Não-formal referem-se, majoritariamente, à mesma área disciplinar, prática e acadêmica da educação. Os autores explicam que o primeiro termo tem sido popularizado, especialmente por organizações internacionais, para referir-se a uma área especializada da educação. Já o segundo termo tem sido utilizado, especialmente nos estados Unidos, para referir-se à educação de Adultos que se realiza nos países do Terceiro Mundo, vinculada a projetos de educação comunitária e a projetos produtivos. Na América Latina, a Educação de Adultos em si, tem sido, especialmente desde a Segunda Guerra Mundial, de âmbito do Estado, portanto oferecida à comunidade por meio de campanha e programas compensatórios, como fazendo parte da Educação Formal. Já a Educação Não-formal, na perspectiva de Torres e Gadotti (1992), envolvem uma série de opções, geralmente, vinculadas a organizações não governamentais, partidos políticos, igrejas e outros, surgidas geralmente onde o Estado omitiu-se ou deixou de ter uma presença específica e inclusiva. “Estas iniciativas caracterizam-se por surgirem em oposição à Educação de Adultos oficial, em uma luta para a conquista de melhor qualidade de vida para totalidade da população”.

Em seus estudos Xavier (2003) ainda faz menção ao fato de que a EJA tem modificações de acordo com a finalidade e a racionalidade sob a qual se ampara. Para tanto analisa pesquisa de Baquero⁵ (1996) e Torres⁶ (1992) que identificam quatro abordagens no contexto nacional.

⁵ **Rute Vivian Angelo Baquero:** Bolsista de Produtividade em Pesquisa. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1968), mestrado (Master Of Science) (1973) e doutorado (Doctor Of Philosophy) pela Florida State University (1979). Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, consultor ad hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, da CAPES, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Tem experiência na área de Educação, em diferentes níveis de ensino e desenvolve pesquisa na área de educação de jovens e adultos e estudos sobre a juventude.

“Abordagem da Modernização” que tem como estratégia uma política educacional de natureza incrementalista e busca uma dinâmica social de ativação e participação política. Neste caso a EJA está ligada a fatores socioeconômicos, pois concebe que a alfabetização e a escolarização básica são importantes para o processo de modernização. “Abordagem da Pedagogia do Oprimido e da Educação Popular” que é orientada pela política estruturalista e caracterizado por uma pedagogia para a mudança social. “Abordagem do Idealismo Pragmático” influenciada pelas idéias progressistas de John Dewey⁷ e de educação permanente de Pierre Furter. “Abordagem da Engenharia Social” que é caracterizada pela racionalidade, por sua política estruturalista de orientação capitalista que limita a participação popular na vida política, priorizando os encaminhamentos de uma elite técnica e científica. As ações desta abordagem implicam em um planejamento voltado para a expansão dos sistemas de ensino e difusão maciça, vistos como meio de racionalização do processo educativo.

Para Xavier (2003) estas abordagens emergem da relação dinâmica das racionalidades teóricas em educação, com referência a diferentes conjunturas histórico-estruturais. Tem a ver com a estrutura política e social de um país e com a direção imprimida em suas políticas educacionais, pois há diferenças essenciais quanto ao que a EJA objetiva e pode fazer em estruturas sócio-políticas diversas.

Neste sentido, percebemos no contexto brasileiro, a necessidade de organizar a oferta de EJA direcionada para as necessidades das classes populares, para os direitos já adquiridos em leis. Defendemos, portanto um conceito que seja

⁶ **Carlos Alberto Torres:** é professor da Universidade da Califórnia (UCLA, Estados Unidos), diretor do Instituto Paulo Freire e um dos consultores da UNESCO na VI CONFINTEA. É graduado em Artes no México e Estados Unidos pela em Desenvolvimento Internacional da Educação, na Universidade de Stanford Onde também fez seu PhD, Pós-doutorado em Fundamentos Educacionais pela Universidade de Alberta no Canadá. Suas principais áreas de pesquisa de Torres são diretrizes, reforma educacional e educação comparada.

⁷ **John Dewey** ([Burlington, Vermont, 20 de Outubro de 1859](#) — [1 de Junho de 1952](#)) foi um [filósofo](#) e [pedagogo norte-americano](#). Graduou-se em educação pela [Universidade do Vermont](#) em [1879](#) Em [1882](#) retornou à universidade para estudar [Filosofia](#), na [Universidade Johns Hopkins](#), onde obteve o doutorado. Foi professor secundário durante dois anos na universidade de [Universidade do Vermont](#), professor de Filosofia na [Universidade de Michigan](#), onde ensinou a partir de Setembro de [1884](#) onde se tornou chefe do Departamento de Filosofia. Em [1894](#), no entanto, saiu de Michigan para a recém-criada [Universidade de Chicago](#) onde em breve passava a liderar o departamento de Filosofia e o departamento de [Pedagogia](#), criado por sua sugestão. Mais tarde vai para a [Universidade de Columbia](#), em [Nova Iorque](#), onde permaneceu até ao fim da sua carreira no ensino, em [1930](#). Continuou, no entanto, a ensinar como Professor Emérito até [1939](#), e continuou a escrever e a intervir socialmente na vida da universidade até às vésperas da morte. Suas principais linhas de pesquisas estão relacionadas com o pragmatismo, psicologia funcional e educação progressiva norte-americana. Foi autor e co autor de vários livros na área de psicologia, filosofia e educação.

capaz de abarcar todas as suas características sem fragmentá-las. Defendemos uma educação para o adulto analfabeto e desescolarizados que objetive a promoção da vida humana, o exercício da cidadania (inclusive da concretização da escolarização formal) e não menos importante a formação para o trabalho.

1.2 NO CONTEXTO MUNDIAL

A questão do analfabetismo é evidenciada no ocidente após a Revolução Industrial, período onde são reconhecidas as primeiras iniciativas da Educação de Adultos. O objetivo inicial consistiu em organizar na Europa os sistemas de ensino. Este processo aconteceu posteriormente em diferentes contextos do mundo, inclusive na América Latina, e especificamente no Brasil à partir de 1930.

Nestes termos a educação escolar passou a ser considerada como uma responsabilidade do Estado, concebida como um fator de desenvolvimento econômico. O combate ao analfabetismo passa a ser uma preocupação do projeto da modernidade, pois anteriormente a educação era restrita à nobreza e ao clero, visto que o trabalho, que era focado no campo, não exigia qualificação, conforme afirma Xavier (2003, p. 58):

A Idade Moderna foi um período marcado por grandes transformações e acontecimentos que mudaram a história da humanidade e a forma de pensar dos homens e mulheres, servindo de base para construção do liberalismo. Acreditava-se na construção de uma sociedade baseada no progresso das ciências e na difusão do conhecimento.

A realidade que encontramos hoje na sociedade brasileira é praticamente a mesma, pois são homens e mulheres que buscam fugir da exclusão a que foram submetidos anteriormente, em decorrência da necessidade que tiveram de trabalhar ou de cuidar de suas famílias, sentem necessidade de qualificação, pois embora tenha havido abertura da educação as classes populares, estas ainda encontram-se em situação de desvantagem em relação às classes média e alta, buscam então esta qualificação pois vêem nisso uma forma de transformação social.

A Idade Moderna é um período marcado por grandes transformações. O advento da invenção da imprensa foi de grande importância para acelerar o desejo e a necessidade das pessoas aprenderem a ler, pois assim as pessoas tinham acesso a impressos de seu interesse. Percebemos então que houve um grande avanço no processo de alfabetização de adultos no mundo ocidental.

No período entre o século XVII e XIX, além de uma preocupação com a formação dos sistemas de ensino, houve também uma reivindicação pela educação escolar gratuita, obrigatória, universal e laica. No entanto foi apenas na Terceira República que a educação foi concebida como um direito de todos e um dever do Estado.

Foi no século XIX, principalmente na França que a educação teve um caráter de crescimento cultural e humano buscando introduzir as disciplinas exigidas pela evolução humana, pois houve um desenvolvimento do homem neste período, e este passou a exigir certas competências da escola que não está pronta a atendê-lo por isso precisou adequar-se a ele.

Foi neste período também que o analfabeto passou a ser visto como incapaz, visto que todo aquele que não dominava a leitura e a escrita não era considerado suficientemente preparado para exercer funções sociais. A escola surge com a função de qualificar este analfabeto para o trabalho.

Ao falar sobre esta questão Xavier (2003, p. 60) argumenta que o principal papel da educação na modernização foi a disseminação do espírito de empresa, pois a corrente liberal postulava que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e tem diferentes motivações e o papel da escola consiste em atualizar as potencialidades, fixar a motivação e redistribuir os indivíduos:

Para o liberalismo a a escola não elimina as diferenças entre os homens, mas objetiva a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por elas.

O liberalismo⁸ anuncia a crença de que a educação escolar é um meio eficaz e disponível para que as pessoas possam melhorar sua posição na sociedade.

⁸ Segundo Cunha (1980, p. 27) o liberalismo é um sistema de idéias, elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia, contra a aristocracia, que foi corporificado como doutrina, no século XVIII na França, na bandeira revolucionária da burguesia e na esperança de um povo que a ela se uniu.

Sustentou-se na ideologia que defendeu os princípios de igualdade de direitos e de oportunidades, distribuição de privilégios hereditários e do poder político, respeito às capacidades e iniciativas individuais atreladas ao ideal de uma educação universal para todos, pela via de uma escola pública, universal e gratuita.

Para Xavier (2003) esse ideal já foi concretizado na maioria dos países desenvolvidos; porém ainda, é perseguido pelos países da América Latina. É importante destacar este fato, pois conforme já dissemos, é no contexto das reivindicações e lutas sociais que surge a preocupação com a EJA, ligada às experiências da Educação Popular, mesmo no contexto mundial, conforme afirma Xavier (2003, p. 61):

Sua gênese é francesa, com a organização de um ensino pós-escolar de cunho profissional e depois com um caráter variado, sob a forma de Casas de Juventude, clubes, grupos teatrais e musicais, círculos populares de estudos, visitas a museus, excursões e festas. Surgem os cursos noturnos para permitir o aperfeiçoamento, a ascensão e as mudanças profissionais; e foram organizados por grandes empresas, agrupamentos sindicais, ou associações de beneficência. Receberam o nome de Promoção Social, dessa forma, os organismos de Educação Popular.

Depois da Segunda Guerra Mundial as ações voltadas para a EJA foram organizadas pela UNESCO, por meio das Conferências Internacionais (CONFINTEAs) com a finalidade de fazer um balanço mundial sobre a educação, estabelecer novas metas para o futuro, propor uma educação que devia acontecer ao longo da vida, e promover a EJA como política pública no mundo.

A cada nova conferência o conceito de Educação de Adultos é ampliado abarcando diferentes identidades dos sujeitos que procuram esta modalidade de ensino. Iniciou com a preocupação de educar o ser humano para a paz e hoje sua oferta em suas diferentes formas é concebida como crucial para a discussão de políticas públicas internacionais e nacionais, percebendo-se ao longo dos anos a questão não somente das desigualdades, mas o fato de que a educação escolar é um direito do ser humano e deve promover a emancipação do mesmo.

1.3 NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Segundo Xavier (2003) a educação brasileira nasce na contramão da educação européia, dizendo sim a todo sistema educacional que a Europa havia dito não, pois nasce com o projeto da Contra-Reforma voltado para o ideal de formação do homem religioso cristão.

Na sociedade agrária que abrange a Colônia, o Império e parte da chamada Velha República a economia brasileira era agrária com base no trabalho escravo, portanto não se mostrava necessária a qualificação para o trabalho no campo. A educação escolar neste período destinava-se apenas à elite colonial. Pobres, indígenas e negros ficavam excluídos do processo de escolarização, a sociedade era em sua maioria formada por pessoas analfabetas.

Segundo Paiva⁹ (1973), é no período da República Velha (1889 a 1930) que se originam as lutas em busca da alfabetização popular, embora com objetivos políticos, como o aumento do número de eleitores para que a elite agrária pudesse recompor o quadro político e colocar no poder quem fosse de seu interesse. Investiram em educação porque precisavam de eleitores.

Foi um período em que o segmento da educação popular conseguiu delinear muitas de suas características e estabelecer algumas das idéias pedagógicas que orientariam sua evolução. No entanto, a preocupação maior do governo brasileiro era com o aspecto quantitativo da educação escolar (diminuir os índices) e não com a qualidade do ensino. Considerando que até este momento o governo havia se preocupado com assuntos políticos e econômicos, à partir deste momento, apesar

⁹ **Vanilda Pereira Paiva:** possui graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1965), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1972) e doutorado em Educação, Sociologia e Neolatinas - Universidade de Frankfurt/M (Johann-Wolfgang-Goethe) (1978). Estágio-Senior na Universidade de Frankfurt/M com bolsa do CNPq entre março e agosto de 2006. Professora aposentada da UFRJ. Foi diretora do INEP, pró-reitora da UFRJ, secretária-regional da SBPC e vice-presidente do ISER. Foi também professora visitante na Universidade de Notre Dame (USA), na Universidade de Frankfurt/M, na PUC-SP e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) entre 2004 e 2008. É Diretora do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC/RJ), hoje dedicado a atividades de pesquisa e ação social sem qualquer movimentação financeira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação e História das Idéias, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, trabalho, qualificação, educação popular e igreja/questão agrária. Pesquisadora Senior do CNPq.

da motivação ideológica, passou a atender algumas das reivindicação das classes populares. No entanto investiu em educação de crianças e marginalmente na educação de adultos.

O nacionalismo, intensificado pela Primeira Guerra Mundial e toda a luta pela alfabetização popular, não conseguiram atingir em alguns momentos toda a sociedade, pois alguns se mostravam contra o nacionalismo como relata Paiva (1973, p. 92-93):

Esse nacionalismo suscitado pela guerra, entretanto, embora se acompanhasse de preocupações educativas, não se deixava levar pelo “entusiasmo pela educação” por temor de que com a alfabetização de criaturas incultas talvez aumentemos a anarquia social. Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também ela conseguir emprego público. Assim, a capacidade produtiva poderia se ver estacionaria ou mesmo diminuída, pois “aqueles analfabetos que não se sentiam humilhados cavando a terra ou fazendo recados, quando souberam escrever e ler e comentar os acontecimentos políticos já não se haviam de submeter à velha profissão.” Era preciso educar pó povo sem formar descontentes que pudessem constituir uma ameaça ao progresso e à harmonia social; os ideais de recomposição do poder político não incluíam, nesse período, ameaça à estrutura social.

Percebemos que a preocupação com a alfabetização aconteceu, porém veio revestida de interesses políticos e muitas limitações. O interesse dos políticos e do governo, apenas era ensinar a ler para que as pessoas analfabetas pudessem votar e não para que pudessem melhorar a qualidade de vida, pois a elite agro-industrial pretendia manter sua hegemonia.

Segundo Xavier (2003), neste período há também a preocupação com a escolarização da população para o trabalho, pois o país passava de um modelo de economia agro-exportador para o modelo industrial urbano, necessitando organizar o sistema de ensino para atender as novas necessidades do “capital”, ou seja, das indústrias que passam a se instalar no país exigindo então uma formação do homem como trabalhador.

No contexto de 1934 á 1937 a historia da EJA mostrava que esta não se distinguia da problemática da Educação Popular. Isso acontece a partir da década de 1940 com as reivindicações e ações dos Movimentos Sociais pela educação

popular agora já com preocupação com a educação dos adultos. Isto aconteceu porque os trabalhadores começam a perceber que a política estatal tinha a ideologia de controlar as pessoas e fazer com que se conformassem com a sociedade nos moldes capitalistas e o que ela impõe ao ser humano. Além disso, é neste período que após a realização do Censo de 1940 se constatou que 55% da população com mais de 17 anos era analfabeta.

Houve muitas discussões entre os educadores e as lideranças políticas à fim de resolver os problemas em torno da questão da alfabetização, ou seja, de como alfabetizar a todos com mais de 18 anos que até então não haviam tido contato com as letras. Por um lado objetivava-se a implantação de mais escolas que oferecessem o ensino elementar, por outro, pensava-se também na implementação de medidas que resolvessem o problema em curto prazo com a implantação dos supletivos, cursos com uma duração mais curta do que a escola regular.

Neste cenário foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que possibilitou a implantação independente de programas para educação de adultos incentivando uma abordagem teórica em torno do problema e propondo soluções aos problemas apresentados. Foi criado também o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e realizado o I Congresso Internacional de Educação de Adultos. A Campanha Nacional de Educação Rural despertou os organismos internacionais que reorientaram seu trabalho passando a distribuir pequenas missões pela interior do país.

Foram muitas as ações em busca de uma educação que atendesse aos anseios da população que desejava uma educação que ultrapassasse a escolarização e buscasse a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Estas ações destoavam do projeto do Estado brasileiro que se preocupava com uma educação utilitarista, conforme destaca Xavier (2003, p. 63):

A Educação de Adultos no Brasil nasce neste duplo jogo: de um lado o Estado com fins políticos, ideológicos e quantitativos; de outro, os educadores interessados em organizar um sistema de ensino que atendesse às verdadeiras necessidades pedagógicas (considerando o aluno trabalhador) e conscientizasse as pessoas da sua condição de exploração.

O que se esperava dessas iniciativas?

Esperava-se que as iniciativas e empreendimentos pudessem propiciar motivos para as reflexões e encaminhamentos por parte do Estado, de organizar uma política voltada para uma educação mais comprometida, não alienante, com uma proposta radicada na realidade dos sujeitos da Educação de Adultos. (XAVIER, 2003, p. 63).

O resultado foi então uma concepção de EJA marcada pelo despreparo dos profissionais, por um ensino que se concentrou nas capitais e que foi sistematizado e divulgado como Ensino Supletivo.

A década de 1950 é marcada pela revolução conceitual implementada pela proposta de Paulo Freire que propunha uma prática pedagógica que partisse do saber apreendido no cotidiano dos estudantes e que o conhecimento fosse construído a partir dos problemas cotidianos do trabalhador e da comunidade. Evidenciamos uma preocupação em conscientizar as classes populares de sua situação de alienação e de contradição, pois o Estado declarava que a educação era fundamental para o trabalho e para exercer a cidadania, mas o próprio Estado não oferecia educação de qualidade e não garantia a todos o acesso a ela.

Diante da necessidade de resolver as questões da EJA, os educadores envolvidos com a mesma unem-se à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Concomitantemente a estas iniciativas ocorrem discussões que orientam a atividade dos profissionais da educação reconfiguradas pelas propostas de Paulo Freire, Jacques Maritain¹⁰, Teilhard de Chardin¹¹ e Manuel Mounier¹².

No contexto da segunda metade de 1960 e de 1970 evidencia-se uma concepção instrumental de EJA em função da ideologia da Ditadura Militar que proibiu a utilização da proposta Freiriana. A organização do sistema educacional brasileiro volta-se para a qualificação dos trabalhadores para atender aos modernos meios de produção. Surgem então às margens do sistema de ensino, iniciativas voltadas para a educação dos adultos como a “Cruzada ABC”, o “MOBRAL” e o Sistema de Ensino Supletivo (SES).

¹⁰ **Jacques Maritain** (Paris, [1882](#) - [Tolosa](#), 1973) foi um [filósofo](#) de orientação católica [tomista](#) cujas obras influenciaram a ideologia da [Democracia Cristã](#). Escreveu mais de sessenta obras e é um dos pilares da renovação do pensamento [tomista](#) no [século XX](#).

¹¹ Pierre Teilhard de Chardin ([Orcines](#), [1881](#) - [Nova Iorque](#), [1955](#)), foi um [padre jesuíta](#), [teólogo](#), [filósofo](#) e [paleontólogo francês](#) que logrou construir uma visão integradora entre [ciência](#) e [teologia](#). Através de suas obras, legou-nos uma [filosofia](#) que reconcilia a [ciência](#) do mundo material com as forças sagradas do divino e sua [teologia](#).

¹² **Emmanuel Mounier** ([Grenoble](#), [1905](#) - [Châtenay-Malabry](#), [1950](#)) foi um [filósofo francês](#), fundador da revista *Esprit* e raiz do [personalismo](#). Suas obras influenciaram a ideologia da "[Democracia cristã](#)".

Neste contexto a EJA é concebida e fundamentada por princípios filosóficos positivistas¹³ com caráter pragmático¹⁴, por ações de cunho psicológico empirista¹⁵ associacionistas¹⁶ e por uma visão antropológica¹⁷ que concebe o indivíduo como pobre culturalmente.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por inúmeras contribuições para a área como a definição de políticas e de ações do poder público e também por exigências feitas por entidades nacionais e internacionais no âmbito político-econômico.

A abertura política permitiu que vários educadores que haviam sido exilados voltassem para o Brasil, dentre eles Paulo Freire, o que possibilitou a reorganização dos Movimentos Sociais e Sindicais e dos partidos políticos de esquerda. Neste contexto, educadores influentes retomaram seus trabalhos voltados para a educação do adulto.

A Constituição Federal de 1988 trouxe algumas determinações que mudariam o caminho da EJA, pois até o momento o país apresentava índices altíssimos de analfabetismo e com o objetivo de diminuí-los o governo federal implantou determinações que favoreceriam esta área, conforme destacamos aqui:

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do

¹³ Para Comte, o Positivismo é uma doutrina [filosófica](#), [sociológica](#) e [política](#). Surgiu como desenvolvimento sociológico do [Iluminismo](#), das crises social e moral do fim da [Idade Média](#) e do nascimento da [sociedade industrial](#) - processos que tiveram como grande marco a [Revolução Francesa \(1789-1799\)](#). Em linhas gerais, ele propõe à existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente a [teologia](#) e a [metafísica](#) (embora incorporando-as em uma [filosofia da história](#)). Assim, o Positivismo associa uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma [ética humana](#) radical, desenvolvida na segunda fase da carreira de Comte.

¹⁴ O Pragmatismo constitui uma escola de [filosofia](#), com origens nos [Estados Unidos da América](#), caracterizada pela descrença no [fatalismo](#) e pela certeza de que só a ação humana, movida pela inteligência e pela energia, pode alterar os limites da condição humana. Como [paradigma](#) filosófico caracteriza-se pela ênfase às consequências (utilidade e sentido prático) como componentes vitais da [verdade](#).

¹⁵ Na [ciência](#), o empirismo é normalmente utilizado quando falamos no [método científico](#) tradicional (que é originário do empirismo filosófico), o qual defende que as teorias científicas devem ser baseadas na observação do mundo, em vez da intuição ou da fé, como lhe foi passado.

¹⁶ A teoria associacionista, antecessora do comportamentalismo ou behaviorismo, inspirada na [filosofia](#) empirista e positivista, atribuiu exclusivamente ao [ambiente](#) a constituição das características humanas e privilegia a [experiência](#) como fonte do [conhecimento](#) e de formação de hábitos de comportamento. Assim as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nesta abordagem, desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente.

¹⁷ Antropologia (do [grego](#) άνθρωπος, [transl.](#) [anthropos](#), "homem", e λόγος, [logos](#), "[razão](#)"/"[pensamento](#)") é a [ciência](#) que tem como objeto o estudo do [homem](#) e a [humanidade](#) de maneira totalizante abrangendo todas as suas dimensões.

ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- IV - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Art. 60 - Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o Art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Com estas determinações legais se supôs que haveria um investimento maior na educação daqueles que não tiveram possibilidade de freqüentar a escola regular na idade considerada correta. Isto ocorreria se os governos investissem e tomassem as decisões independentes voltadas para as necessidades desta modalidade de ensino e não para a manutenção de suas ideologias.

De acordo com Arelaro¹⁸ e Kruppa¹⁹ (2002) o contexto do governo de Fernando Collor de Mello (1991-1995) foi repleto de iniciativas por parte de Paulo Freire, quando era secretário da educação do município de São Paulo. No entanto, contraditoriamente no âmbito nacional este foi um governo, considerado pelos estudiosos da área de EJA, como aquele que usou mal os recursos. De acordo com o então ministro da Educação José Goldemberg, os recursos deveriam ser destinado a ações que visavam a “não criação” de mais analfabetos e não a alfabetização

¹⁸ **Lisete Regina Gomes Arelaro** possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1966), Mestrado em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da USP (1980), Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (1988), é Professora Titular do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP (2009). Atualmente é Diretora da Faculdade de Educação da USP. Exerceu várias funções públicas, tendo sido Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer da Cidade de Diadema/SP (1993/96 e 2001/02); foi, também, professora e diretora de escola da rede estadual de ensino de São Paulo, de várias etapas e modalidades de ensino. É pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, dedicando-se, principalmente, aos seguintes temas: política educacional, políticas públicas, administração escolar, administração de sistemas educacionais, planejamento e avaliação educacional, municipalização do ensino e financiamento da educação.

¹⁹ **Sônia Maria Portella Krupa** possui pela Universidade de São Paulo: bacharelado (1976) e licenciatura (1981) em Ciências Sociais, graduação em Pedagogia (1985), Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Educação (2001). Atualmente, é Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Professora Titular do Centro Universitário Fundação Santo André. Tem experiência de pesquisa na área de Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, Organismos Multilaterais de Cooperação (Banco Mundial) e Economia Solidária. Trabalhou em administrações públicas municipais e federal nas áreas da educação e da geração de trabalho e renda. Foi professora da Educação Básica em escolas públicas municipais e estaduais.

daqueles que já haviam sido excluídos do processo, como destacado no texto de Arelaro e Kruppa:

A posição do ministro Goldemberg sobre esta questão foi surpreendente. No início de sua gestão, afirmou, publicamente, ser a morte a solução para o problema educacional do adulto analfabeto, pois esta já havia aprendido a sobreviver sem escolarização. Assim, os recursos deveriam ser destinados aos analfabetos jovens e/ou em idade escolar para se viabilizar, em dez anos, a erradicação do analfabetismo (JORNAL DO COMÉRCIO, 1991, p. 93 apud ARELARO; KRUPPA, 2002, p. xx).

No contexto do governo de Itamar Franco (1992 - 1994) houve uma tentativa de encaminhamento com prioridade no “combate ao analfabetismo”, com a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 a 2003), porém com a entrada de Fernando Henrique Cardoso no governo houve uma mudança radical na atitude frente à Educação de Jovens e Adultos que se destinava à erradicação do analfabetismo, pois reduziu recursos para a manutenção desta modalidade de ensino, transformando-a em “ação social”, adquirindo assim um caráter assistencialista, próprio da ideologia neoliberal materializada por um modelo chamado de Estado Mínimo, conforme afirma Xavier (2003, p. 65):

Já em 1990, a política neoliberal impõe a redução de gastos públicos, por um Estado Mínimo, que se concretiza por meio da privatização dos serviços públicos, do enxugamento do Estado e da implementação de uma política de descentralização e de desresponsabilização com a Educação. Quanto à Educação de Adultos, o Estado transfere para a iniciativa privada a qualificação do trabalhador, e para a sociedade civil a alfabetização e educação daqueles e daquelas que não aprenderam na “idade apropriada”.

Notamos que aos poucos o governo vai transferindo responsabilidades para a sociedade, pois a EJA assume uma nova concepção, ao deixar de lado a formação do trabalhador, e se voltar para evitar o aumento da exclusão social, que no momento afetava a estabilidade política do mundo e do país. Com a revolução tecnológica as necessidades educacionais se transformam exigindo outros conhecimentos do ser humano.

No contexto do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) o que temos visto são políticas que buscam amparar-se no que foi feito pelo governo

anterior, pois todas as culpas são colocadas nas iniciativas que foram tomadas anteriormente por Fernando Henrique.

Embora tenha criado o Programa Brasil Alfabetizado no ano de 2003 que visava em parceria com organizações não governamentais, alfabetizar vinte milhões de pessoas em quatro anos esperava-se muito mais deste governo:

Espera-se que, além das ações de alfabetização, jovens e adultos tenham continuidade em sistemas de ensino, conforme determina a Constituição de 1988, dentro de uma política de educação universal. Para tanto, é preciso incluir esta modalidade no acesso ao FUNDEB²⁰, derrubando o veto do ex-presidente e induzindo estados e municípios a contemplarem esta camada da população em seus sistemas educacionais. Sem a garantia da continuidade escolar, o máximo que se conseguirá é aumentar o número do analfabetismo funcional. (HADDAD, 2003 b, p. 2).

Esperava-se que o governo fosse capaz de garantir a continuidade dos trabalhos evidenciados no contexto dos períodos anteriores, que não se preocupasse apenas em diminuir o número de analfabetos, mas que estivesse preocupado realmente com a formação integral do ser humano.

Retomamos aqui o que foi proposto nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Paraná, que pretendia alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos, e até o final da década superar o analfabetismo. Estando já no final da década em que isso foi proposto percebemos que não foi possível cumprir, porque embora os documentos proponham melhorias e investimentos, eles não acontecem ou acontecem muito pouco. O Estado está preocupado em desenvolver políticas que oferecem aprendizado rápido, “eficiente”, e com pouco custo, conforme afirma Xavier (2003, p. 67):

Quanto à Educação de Adultos, se com canto da “necessidade de qualificação para o trabalho” já ficava à margem dos investimentos da política educacional, hoje mais do que nunca se encontra desafiada a lutar contra a marginalização e descaso do poder público. Onde o adulto analfabeto é visto como culpado pelo seu

²⁰ **FUNDEB:** O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. A estratégia é distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões em caráter complementar, o FUNDEB tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim. O Ministério da Educação promove a capacitação dos integrantes dos conselhos.

estado de ignorância, a concentração crescente de renda e de terras na mão de poucos; enquanto causas sociais tiram milhões de pessoas da escola e os jogam à margem do processo.

Diante dessas considerações percebemos que a história da EJA teve muitas idas e vindas e que no contexto da sociedade as iniciativas estão centradas em uma concepção que objetiva diminuir a exclusão social.

1.4 OS ESTUDANTES DA EJA

Assim como houve evolução no conceito de EJA, houve também no conceito de cidadania que se constitui como categoria indispensável para compreendermos os diferentes estudantes que constituem os diferentes contextos de EJA.

No contexto do liberalismo era considerado cidadão aquele que era esclarecido o suficiente para escolher os seus representantes, cumprir os seus deveres e exigir os seus direitos. Esta concepção estava associada àqueles que eram proprietários de terras ou imóvel.

Segundo **Gohn²¹ (1999)** “começava a nascer o sujeito político burguês, independentemente de sua origem social estar vinculada á nobreza ou ao clero”. Portanto era cidadão neste contexto apenas quem tinha propriedade, pois este tinha

²¹ **Maria da Gloria Marcondes Gohn:** possui graduação em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1970), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1979) e doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983). Pós-Doutoramento na New School University/N.York/USA (1996/97). Professora Titular da UNICAMP e do Programa de Pós Graduação da Universidade Nove de Julho. Profa convidada da Universidade Complutense de Madri (2010) e da Universidade de Córdoba (2009). Vice-Presidente do RC 47- Social Movements and Social Classes da Associação Internacional de Sociologia; membro do GT Desarrollo Urbano da Clacso - Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales; membro do Comitê de Assessoramento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do CNPq, faz avaliação de periódicos - SciELO, parecerista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, parecerista de projetos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. É membro da equipe de correspondentes/editores do International Journal Of Urban And Regional Research e do board científico da New Cultural Frontiers, da ISA-Associação Internacional de Sociologia. Atuou de 2002 a 2010 como Secretaria do comitê de pesquisa-RC 47 da - Asociación Internacional Sociologia, e foi eleita, em Julho de 2010, Vice-Presidente deste Comitê da ISA. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Urbana e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, participação social, educação não-formal, associativismo, cidadania e políticas sociais.

interesse na boa gestão do estado visto que a propriedade garantiria a independência econômica que levaria a liberdade de espírito, o desprendimento das paixões e ao direito pleno de liberdade e cidadania.

Neste contexto a educação para a cidadania não deveria ser destinada para a classe trabalhadora, pois esta era considerada incapaz de agir com racionalidade, sabia apenas lidar com seus instrumentos de trabalho, sendo considerados ignorantes por não saberem racionalizar:

[...] eles seriam segundo Locke, incapazes de governar suas vidas por princípios de ordem moral, raramente elevariam seus pensamentos acima de sua substância. [...] Por isso eles não poderiam saber, apenas precisavam acreditar. (GOHN, 1999, p. 12).

No contexto do século XVIII esta concepção começa a mudar com o racionalismo ilustrado que propõe nova ordem social e política, dando ênfase a razão. O conceito de cidadania é ampliado incluindo as pessoas das classes populares que passam a ser consideradas como sujeitos de direitos. Neste contexto o ser humano deveria tornar-se capaz de modificar a sua realidade como sujeito histórico e a questão da cidadania passa a ser concebida como uma questão educativa:

À medida que o capitalismo se consolida, as lutas sociais vão deixando de ser apenas pela subsistência e surgem concepções alternativas dos direitos. A educação volta a ser pensada pelas classes dirigentes como mecanismo de controle social. Os teóricos da economia política a recomendam para evitar desordens. Adam Smith justifica a necessidade da educação em função da divisão do trabalho. Seria competência de o Estado facilitar, encorajar e até mesmo impor a toda população a importância do aprendizado mínimo às necessidades de capital, quais sejam: ler, contar, apreender rudimentos de geometria e de mecânica. O pressuposto básico era de que o povo instruído seria ordeiro, obediente a seus superiores e não presa de credices e superstições religiosas e místicas. (GOHN, 1999, p. 13).

No contexto do século XIX a concepção de cidadania é ampliada e abrange todas as pessoas, incluindo as massas populares que deveriam ser disciplinadas e domesticadas através da educação da alfabetização e da educação escolar, conforme afirma Gohn (1999, p. 14):

Os direitos sociais não são conquistados, são outorgados pelo Estado. Neste processo, onde a educação tem destaque, a prática pedagógica enfatiza as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro cidadão.

No contexto do século XX apesar do projeto burguês enfatizar o direito dos indivíduos, os deveres receberam maior destaque, visto que a cidadania passa a ser regulamentada pelo Estado neoliberalismo que a pensa no retorno a idéia de comunidade, contrapondo-se à sociedade urbano-industrial burocratizada vigente no momento. Conforme análise de Gohn (1999, p. 15) “o cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesse e solidário com seus pares”. De maneira ideológica a educação escolar objetiva a cooperação geral, por isso era “cidadão civilizado justamente o que teria superado os estágios iniciais de convivência grupal, da barbárie, para estágios avançados modernos de convivência harmoniosa na sociedade urbanizada” (GOHN, 1999, p. 15).

No contexto dos movimentos sociais o cidadão coletivo reivindica seus direitos com base no interesse coletivo. Nesta concepção coletiva de cidadania a educação escolar ocupa um papel importante por se constituir como processo de lutas e ser em si um movimento educativo, conforme afirma Gohn (1999, p. 16-17):

A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram. A cidadania não se constrói por direitos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas.

O estudante da EJA, principal sujeito abordado nas políticas governamentais mundiais e nacionais foi em grande parte da histórica privado do direito de ser cidadão por não ter acesso à educação básica que em muitos momentos era o critério padrão para considerar o homem cidadão ou não. Embora tenha havido muitas mudanças neste, sentido ainda hoje, muitas pessoas são “rotuladas” como não cidadãos quando não tem acesso a educação escolar, mesmo que compreendamos que é uma consequência do sistema político e econômico excludente que vivemos.

Para Lewin²² (1990) o analfabeto tem sua identidade deteriorada devido a exclusão que sofre por parte da sociedade letrada, que desconsidera tudo o que não é próprio da sua cultura, folclorizando tudo aquilo que se refere a cultura do analfabeto. Desta forma além de aprisionar o analfabeto em uma identidade negativa boa parte da sociedade desconhece o que lhe é próprio. Acaba usando a leitura e a escrita como uma ferramenta de poder.

Em sua maioria os estudantes da EJA são pessoas com mais de quarenta anos, oriundas da zona rural, que emigraram para as cidades em busca de melhores condições de vida, porém devido a sua condição de analfabetos acabam não encontrando bons serviços, sendo direcionados sempre a áreas de trabalho pesado ou que não exige nenhum tipo conhecimento científico como limpeza por exemplo. Com essa emigração da zona rural para as cidades, essas pessoas acabam inchando as favelas ou as zonas urbanas mais carentes, mas existem também aqueles casos em que as pessoas possuem um poder aquisitivo alto porém não tem nenhum tipo de escolarização, mas podemos dizer que esses casos são minoria.

Pudemos através do estudo do contexto e da trajetória perceber o quanto a educação de jovens e adultos lutou e ainda continua lutando para se constituir como modalidade de ensino, e para ter reconhecimento por parte da sociedade e dos governos como sendo uma modalidade que merece tanta atenção quanto as outras.

Foi através da análise das políticas educacionais nacionais e também das internacionais que pudemos conhecer as propostas e os sujeitos da EJA, bem como o que se espera deles. Constatamos que são todos aqueles que foram excluídos da escola em sua maioria pela necessidade de trabalhar ainda muito cedo e em muitos casos por não terem acesso a escola. Esses são os mesmos que continuaram a serem excluídos pela sociedade e privados de seus direitos como cidadãos.

Considerando esta perspectiva, no próximo capítulo faremos uma análise do documento da VI CONFINTEA a fim de entender a concepção de EJA, bem como a identidade dos sujeitos que procuram a mesma. Para tanto procuraremos enfatizar a

²² **Helena Lewin** possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1964) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1981). Atualmente é professor colaborador da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Associação Brasileira Para o Desenvolvimento da Mulher e da Federação Israelita do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: judaísmo, identidade, identidade judaica, Tijuca e mulher.

concepção de cidadania bem como as iniciativas propostas para a formação do cidadão.

CAPÍTULO 2

EM BUSCA DA CIDADANIA: OS SUJEITOS DA EJA NO CONTEXTO DA VI CONFINTEA

Seria mais forte ainda se disséssemos a alfabetização como formação da cidadania ou a alfabetização como fornecedora da cidadania.

Por outro lado, se faz necessário, neste exercício, que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. Buscar inteligência da frase significa, de fato, indagar em torno dos limites da alfabetização como prática de gerar nos alfabetizados a ascensão da cidadania ou não.

Paulo Freire, 2001.

A educação escolar no contexto da sociedade brasileira é um direito do cidadão garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LBDN 9394/96. Porém, por diferentes motivos, ainda hoje vemos esse direito sendo negado a muitas pessoas, principalmente jovens e adultos que não estudaram quando ainda eram crianças.

Em geral os motivos pelos quais estas pessoas não estudaram e ainda hoje não conseguem estudar, têm relação com as condições econômicas, sociais e culturais. As pessoas das classes populares que mais precisam da EJA são aquelas que também precisaram trabalhar muito cedo por isso relegaram a escolarização, e mesmo depois de adultos ainda precisam trabalhar o que dificulta o acesso e a permanência na escola.

Neste sentido, neste segundo capítulo analisaremos o documento da VI CONFINTEA a fim de entender a concepção de EJA proposta neste contexto, bem como a identidade dos sujeitos que procuram a mesma. Para tanto resgatamos a trajetória histórica em que as conferências definiram os diferentes sentidos da EJA enfatizando, sobretudo a concepção de cidadania e as iniciativas propostas para a formação do cidadão. Buscamos caracterizar quem são os sujeitos da EJA concebidos no texto do documento a fim de saber o que se espera deles e especialmente identificá-los no contexto da sociedade brasileira.

2.1 O CONTEXTO DA UNESCO

Passada a Segunda Guerra Mundial foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) á fim de organizar o caos deixado pela guerra e gerenciar os acordos de paz e respeitos entre os diferentes países. Como organismo da ONU fui criada a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com o propósito de pensar sobre as questões da educação dos países inclusive a EJA. A idéia era promover uma educação mundial para a paz, no sentido de garantir a ordem e evitar a barbárie vivenciada pelas guerras.

Estas iniciativas ganham expressividade na Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em 1990 na Tailândia com a participação de 155 países dentre eles o Brasil.

Nessa ocasião foi reconhecida a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e uma renovação do compromisso a favor dela. Para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, foi proclamada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que tem como foco “a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBA).

Para Torres, 1995 (apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 58) essa declaração refere-se a conhecimentos teóricos e práticos para enfrentar situações como, sobrevivência, desenvolvimento pleno de suas capacidades, vida e trabalho dignos, participação plena no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões informadas e a possibilidade de continuar aprendendo.

No entanto Shiroma, Moraes e Evangelistal (2000, p. XX) afirma que:

Genericamente, tais situações deveriam ser enfrentadas em todo o mundo. Defendia-se, entretanto, que sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que significa obter meios apropriados para satisfazê-la que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial entre outros) e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo.

Este documento prevê também a universalização e o acesso á educação, a promoção da equidade concentrando atenção na aprendizagem, no sentido de proporcionar um ambiente adequado a aprendizagem, fortalecendo as alianças entre

todas as esferas sociais e de governo. Para tanto faz-se necessário reparar os requisitos como o desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio, a mobilização dos recursos, o fortalecimento da solidariedade internacional.

Em relação aos objetivos e as metas, encontramos no documento a seguinte proposta:

O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. Autoridades competentes, aos níveis nacional e estadual, podem tomar a seu cargo o estabelecimento desses objetivos intermediários, levando em consideração tanto os objetivos da Declaração quanto as metas e prioridades gerais do desenvolvimento nacional [...] Os objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas: indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo; definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e são formuladas de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados. Essas metas representam um "piso" - não um "teto" - para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação. (UNESCO, 1990, p. xx).

Tais apontamentos segundo Shiroma, Moraes Evangelista (2000, p. 63) demonstram que para a UNESCO o enfrentamento do analfabetismo seria a capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho e a adequação do sujeito às intempéries da sociedade capitalista e a aceitação da globalização adaptando sua cultura a mentalidade moderna. E é com essa ideologia que a UNESCO chama para si a responsabilidade em discutir a Educação de Adultos no Mundo.

2.2 AS CONFINTEAS

As CONFINTEAS passaram a acontecer a partir do ano de 1949 e já foram organizadas seis edições com a finalidade de fazer um balanço mundial sobre a educação, estabelecer novas metas para o futuro, propor uma educação que devia acontecer ao longo da vida, e promover a EJA como política pública no mundo.

A I CONFINTEA teve sua primeira edição no ano de 1949 na cidade de Elsinore na Dinamarca com a participação de vinte e um países. Objetivou através de uma educação “paralela” à escola suprir o que esta não foi capaz de fazer na época, evitar a guerra e toda a sua barbárie. Esta educação deveria garantir os direitos humanos e tentar construir uma paz que fosse duradoura, concebendo a Educação de Adultos como uma espécie de “educação moral”, como forma de “educar” o homem para a paz e acabar com as barbáries vividas durante a Segunda Guerra Mundial.

A II CONFINTEA aconteceu em 1963 em Montreal no Canadá e contou com a participação de 51 países. Com uma proposta diferente da primeira, teve como tema “A educação de adulto num mundo de transformação”. Concebia a Educação de Adultos como complementar, permanente e paralela à educação formal.

A III CONFINTEA aconteceu em 1972 em Tóquio e contou com a participação de 82 países e 37 organizações intergovernamentais e não-governamentais. Concebia a Educação de Adultos como parte integrante do sistema educacional de ensino, pois deveria recolocar os jovens e adultos, em especial os que ainda não eram alfabetizados, no sistema formal de educação. Foi tratada como uma forma de suprir as falhas da educação formal.

A IV CONFINTEA aconteceu na França no ano de 1985 e foi caracterizada pelos variados conceitos que trouxe sobre Educação de Adultos dentre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação vocacional, educação rural, educação da família, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação técnica. Neste contexto a pluralidade de conceitos foi reconhecida como uma nova forma de conceber o sujeito, pois reconhecia sujeitos com suas respectivas peculiaridades que antes não eram considerados dentro do contexto escolar. Focou pois tanto o sujeito urbano que precisava de formação para o mercado de trabalho, quanto os sujeitos da área rural.

A V CONFINTEA aconteceu em 1997 em Hamburgo na Alemanha e contou com a participação de 130 países. Entre os mais de 1500 inscritos, 300 pertenciam a 40 ONGS de 50 países diferentes. Objetivou facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo a fim de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, na justiça e no respeito mutuo. Nesta edição foi adotada uma agenda para o futuro que incluiu a “Década Paulo Freire de Alfabetização”.

Esta conferência trouxe consigo a idéia de que a Educação de Adultos é um direito de todas as pessoas, devendo considerar principalmente as necessidades dos grupos minoritários. Pensou-se na educação para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável, discutindo temas relacionados à educação indígena, da terceira idade, de gênero, para o trabalho e principalmente qual a contribuição dos meios de comunicação na parceria entre estado e sociedade civil.

Segundo Gadotti (2009), a Declaração de Hamburgo passou a conceber a Educação de Adultos “como aquela que” engloba todo o processo de aprendizagem formal, informal e não formal a fim de que as pessoas consideradas “adultas” desenvolvam suas habilidades, enriqueçam seu conhecimento e aperfeiçoem suas qualificações técnicas e profissionais.

Segundo Xavier (2003) a V CONFINTEA revelou um conceito ampliado de Educação de Adultos que abarcou um grande leque de práticas pedagógicas e educacionais, incluindo os programas de educação escolar e todas as atividades socioculturais de formação para a cidadania, qualificação e atualização para o trabalho e geração de renda.

Em 2003 foi organizado um evento denominado CONFINTEA “Mid Term” (meio-termo) para avaliar os resultados da V CONFINTEA e a partir destes propor a VI CONFINTEA.

2.3. O CONTEXTO DA VI CONFINTEA

A VI CONFINTEA aconteceu em dezembro de 2009 aqui no Brasil, na cidade de Belém do Pará, contou com a participação de 43 estados membros da África e foi marcada por uma diversidade de tipos humanos.

O objetivo foi discutir a educação ao longo da vida tendo como alicerce a alfabetização com ênfase no papel da Educação de Adultos para a realização e organização das agendas e políticas mundiais.

O tema central “*Lifelong learning*” (educação ao longo da vida) gerou polêmica, pois de um lado estava os Estados Unidos, a Europa e em alguns momentos Coréia e Japão, que entendiam que a empregabilidade do termo referia-se a formação de recursos humanos de acordo com a concepção de educação

permanente. De outro lado, estavam os países Africanos, do sul e sudeste Asiático e os da América Latina que entendiam e lutavam para que a educação ao longo da vida tivesse seu conceito ligado ao da alfabetização e não ao de formar para o mercado de trabalho, ou para atendê-lo.

As opiniões e interesses tão diversos a respeito do conceito de educação ao longo da vida revelaram a dificuldade em estabelecer um conceito único a respeito da Educação de Adultos, pois há uma heterogeneidade grande quando pensamos nas práticas dos diferentes países.

No contexto do Brasil, ao pensarmos no tema central da VI CONFINTEA, não devemos considerar apenas o acesso à aprendizagem, mas como afirma Gadotti (2009, p. 3), devemos pensar na educação com qualidade social, pensando que a ela todas os cidadãos e cidadãs terão direito a participar da aprendizagem que deverá ser “sócio-cultural” e “sócio-ambiental”. A aprendizagem neste caso passa a ser fator de transformação, pois questiona o que se aprende, diferente de focar apenas o aprender.

O informe regional (GADOTTI, 2009) de monitoramento da Educação para Todos²³ de 2004 divulgou que na América Latina ainda existe cerca de 36 milhões de jovens e adultos analfabetos. No Brasil o índice de pessoas analfabetas ainda é alto²³.

Apesar desses dados e de verificarmos a demanda voltada para a Educação de Adultos, pouco ainda se faz a respeito, pois ainda é precária a oferta de EJA e quando há esta oferta não há preocupação com as necessidades próprias da classe social a que pertencem as pessoas que precisam da EJA, nem com as particularidades dos diferentes segmentos sociais como índios, camponeses, mulheres, negros, deficientes, idosos, etc.

O estado brasileiro se responsabiliza apenas com o exame de suplência conforme consta na Constituição de 1988 e na LDBEN 9394/96. As demais iniciativas são decorrência da sociedade civil, das empresas e de programas de governo que não garante continuidade, pois são finalizados juntamente com a gestão dos mandatos.

Ao longo do tempo foram feitos investimentos e implementadas políticas de educacionais para atender crianças, adolescentes e jovens, deixando de lado a

²³ Segundo dados divulgados pelo IBGE até 2006 a porcentagem de pessoas com mais de 15 anos analfabetas era de 10,8%.

Educação de Adultos. Diante dessas condições torna-se cada vez mais difícil reduzir o analfabetismo, pois além de não haver colaboração por parte dos governos (consideram o combate ao analfabetismo como custo e não como investimento), a população analfabeta é muito dispersa, as pessoas têm mais de 40 anos e moram em cidades pequenas com menos de 2.500 habitantes, o que acaba dificultando o trabalho de combate ao analfabetismo.

Segundo Gadotti (2009), a posição do estado brasileiro em relação à EJA é oportunista e como não consegue obter formas de lucrar com ela acaba deixando-a de lado. Nesta perspectiva, os estudos sobre VI CONFINTEA são importantes porque vem discutir a questão da cidadania no sentido de mostrar que o sujeito da EJA não pode ser visto como vulnerável e carente, mas como um sujeito de direitos, que tem conhecimentos e sabe criá-los.

2.3.1 OS SUJEITOS DA EJA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Segundo o dicionário Larousse cultural: dicionário da língua portuguesa o termo sujeito designa aquele que é titular de um direito ou uma obrigação. Neste sentido, questionamos aqui quem é o sujeito que frequenta a sala de aula da EJA. Quais são suas habilidades, seus interesses, seus desejos, seus sonhos, suas limitações, suas possibilidades, seus deveres como cidadão, e principalmente seus direitos.

A VI CONFINTEA nos apresenta uma concepção de educação que objetiva fazer com que o ser humano se assuma como sujeito portador de direitos, por isso deve buscar tomar posse dele, principalmente o direito a educação conforme segue:

Estamos convencidos de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida desempeña una función crítica en la manera de abordar los problemas y retos mundiales y de la educación, y nos inspiramos en ella. Tenemos también la convicción de que el aprendizaje y la educación de adultos dotan a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos y hacerse cargo de su destino. El aprendizaje y la educación de adultos son también un factor indispensable para el logro de La equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento. (UNESCO, 2009, p. 3)

Além de ter a intenção de garantir os direitos do homem como cidadão a VI CONFINTEA concebe, pois uma Educação de Adultos com aquela que deve promover a inclusão, por considerar que os sujeitos que precisam dela foram excluídos devido a fatores como a pobreza e a necessidade de trabalhar ainda muito cedo.

O texto deste documento concebe ainda o desenvolvimento e a formação de uma sociedade mais justa, sustentável e tolerante, baseada no conhecimento, na reinclusão daqueles que foram excluídos, e, sobretudo na transformação de uma sociedade imposta a estes sujeitos.

A partir da leitura dos estudos de Rodríguez (2009) percebemos que a UNESCO quando propõe uma sociedade mais justa, tolerante e sustentável, baseia-se nos princípios da sociedade capitalista, que visa lucro e a apropriação do trabalho humano para o desenvolvimento do capital. Ao falar em uma sociedade baseada no conhecimento, a UNESCO se refere ao conhecimento voltado para o trabalho.

Ao falar em reinclusão, refere-se ao fato de incluir novamente aqueles que foram excluídos, para tanto é preciso que haja políticas públicas que possibilitem o acesso a esse direito, cabe, portanto á sociedade em geral uma conscientização dessa necessidade.

A VI CONFINTEA pretende uma educação que seja atrativa e que estimule o estudante a aprender e a buscar o conhecimento no sentido de que possa aplicar estes em qualquer cultura e sociedade em que esteja. Por isso para a UNESCO a educação deve atender qualquer cultura e qualquer sociedade a que pertencem os sujeitos da Educação de Adultos.

Embora o texto da UNESCO trata do conhecimento voltado para a formação para o trabalho, também entendemos que é possível uma educação que respeite as peculiaridades de cada cultura, respeitando também as necessidades primordiais apresentadas por esses sujeitos, sem que o foco seja o dado pelo texto, a formação para trabalho.

A idéia é organizar a Educação dos Adultos de tal maneira que possa formar cidadãos autônomos, livres e confiantes, que sejam capazes de construir novos caminhos para suas vidas e reconstruir os já existentes nas sociedades, culturas e economias já postas, que tais cidadãos possam enfrentar os desafios das sociedades que estão em constante transformação:

El aprendizaje y la educación de adultos son una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos. Son un componente esencial de un sistema global y completo de aprendizaje y educación a lo largo de la vida que integra el aprendizaje formal, no formal e informal y que se dirige explícita o implícitamente a los alumnos jóvenes y adultos. A fin de cuentas, el aprendizaje y la educación de adultos consisten en proporcionar contextos y procesos de aprendizaje que sean atractivos y atentos a las necesidades de los adultos en tanto que ciudadanos activos. Consisten en formar a personas independientes y autónomas, capaces de construir y de reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio - en el trabajo, en la familia y en la vida comunitaria y social - La necesidad de desempeñar distintos tipos de trabajo en el curso de la vida, la adaptación a nuevos contextos en situaciones de desplazamiento o emigración, la importancia de las iniciativas empresariales y la capacidad para sostener mejoras de la calidad de vida: éstas y otras circunstancias socioeconómicas exigen un aprendizaje permanente durante la vida adulta. El aprendizaje y la educación de adultos no sólo ofrecen competencias específicas, sino que además son un factor fundamental de La confianza en sí mismo, la autoestima, un sólido sentimiento de identidad y apoyo mutuo. (UNESCO, 2009, p. XX).

Questionamos se o texto da UNESCO não traz um discurso em que formar o sujeito para a vida em sociedade não é adequá-lo aos padrões já estabelecidos por esta sociedade, desta forma embora sejam divulgados os conceitos de autonomia, liberdade e confiança sempre estarão ligados a ideologia do capital, de obedecer a ordem do capital, de formar-se para atender ao mercado.

Para Freire (2001, p. 8) a formação de sujeitos autônomos demanda da educação que desperte nos sujeitos a capacidade para perceber que podem ser mais e que podem superar esta sociedade injusta, desigual, capitalista e dominadora a que somos submetidos: “Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indignação, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia.”

Freire (2001, p. 37) é enfático quando diz que a postura que o educador deve ter: “É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores” Postura de não domesticação, de não submissão.

A perspectiva de Gadotti (2009, p. 4) é de que o sujeito da EJA é um cidadão, e como tal tem direito à educação escolar:

A Educação independentemente da idade, é um direito social e humano, muitos jovens e adultos de hoje tem esse direito negado na idade chamada “própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes pela segunda vez o direito a educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural.

Para Gadotti (2009) a educação escolar é um direito do ser humano independente da idade que ele tenha. No entanto, ele denuncia que o acesso a esse direito foi negado a muitos homens e mulheres, por diferentes motivos que na sua maioria diz respeito à desigualdade e injustiça social. A questão consiste em garantir que estas pessoas exerçam este direito.

Freire (1983) concebe o sujeito como um “ser concreto que não somente está no mundo, mas também esta com ele”. Neste sentido concebemos que homens e mulheres não somente vive em sociedade, mas participa dela.

A EJA neste caso deve ser organizada de tal maneira que possibilite a conscientização dos estudantes quanto a sua condição como **sujeitos de direitos**, pois muitos estudantes desta modalidade de ensino concebem a idéia de que são responsáveis sozinhos pela sua condição de analfabeto e desescolarizados, como não possuem conhecimentos escolares não são dignos de e não estão aptos a participar da vida em sociedade, e em alguns casos nem a viver em sociedade.

Segundo Freire (1983) para viver em sociedade e participar dela é importante que o ser humano estabeleça relações e através delas construa significados. São nestas relações que homens e mulheres se percebem inseridos no espaço-temporal e no mundo. Tais relações exigem respostas diversificadas que vão se aprimorando em função da necessidade que o ser humano tem de organizar-se com seus pares, por isso mesmo o ser humano é concebido como um **sujeito de relações**.

As relações humanas constituídas nos diferentes contextos sociais trazem conotações políticas e de pluralidade, pois, diferentemente dos animais o ser humano terá de responder a diferentes desafios que exigirão dele uma ampla variedade de respostas e posicionamentos que não devem permitir a padronização, mas o compromisso com dignidade humana.

Através das respostas que dá aos desafios dos contextos que é parte o ser humano pode mostrar criatividade, conseqüência, pluralidade e temporalidade como dimensões da constituição de diferentes sujeitos. Segundo Freire (1983, p. 63)

“existe uma pluralidade na própria singularidade” do ser humano porque apesar de ser único na sua essência humana apresenta uma diversidade muito grande de ações, reações e respostas que o caracterizam como **um sujeito histórico**:

Todas essas características que o homem trava nas relações com a sua realidade fazem dessas relações algo conseqüente, na verdade não se esgota na mera passividade, criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que se lhe é exclusivo, o da história e o da cultura (FREIRE, 1983, p. 63).

Para Freire (1983) além das interações que o ser humano estabelece com o mundo é muito importante que o ser humano se perceba como **sujeito criativo e crítico**, pois suas relações e suas respostas são aperfeiçoadas na medida em que desenvolve a criatividade e deixa o estado de acomodação. É nesta hora que a sua história e cultura ganham sentido, assim é possível ao homem criar, recriar e decidir.

[...] o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele, vai criando, recriando e decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criado vai temporalizando os espaços geográficos, faz cultura e é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 1983, p. 64).

Ao entendermos as relações que o ser humano estabelece com o mundo, entendemos também as relações dele com a educação, portanto o papel da mesma na formação dos sujeitos para que estes não estejam apenas no mundo, mas participe dele ao desenvolverem uma postura crítica.

Neste sentido, a EJA deve ensinar o ser humano a pensar sobre a sua condição para que possa refletir sobre ela e saiba como intervir e modificá-la. O ser humano que pensa criticamente sobre sua condição torna-se capaz de entender o que deve ser mudado e como fazê-lo racionalmente:

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu embasamento espaço-temporal, mas “emergira dela “conscientemente” carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.” (FREIRE, 1983, p. 61).

Para Freire (1983) os homens e mulheres precisam refletir sobre o tempo e o espaço nos quais se encontram inseridos e dos quais são parte integrante. Neste sentido compreendemos que a educação escolar não deve ser pensada ou acontecer alheia ao contexto da realidade em que o sujeito encontra-se, pois é através dela que o sujeito deve refletir e pensar criticamente em sua história, em seu contexto, e em como superá-lo ou nele fazer modificações.

O ser humano que se encontra alheio à educação, e em especial à educação escolar tem dificuldade de desenvolver a capacidade de aliar educação e história, pois ainda está preso a uma perspectiva do senso comum. O sujeito que já aliou sua história a educação, superou o senso comum e passa a ter uma nova leitura sobre a história, pois e concebe como um tempo em movimento repleto de pluralidade, conforme afirma Freire (2001, p. 17):

Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado.

Para Freire (2001) o ser humano está sendo no mundo e com ele interage, portanto é um sujeito inacabado e é por isso mesmo que a educação deve ajudá-lo a superar a perspectiva do senso comum.

Ao contrario do que pensa o senso comum, ensinar autonomia não é “demonstração” à subversão, mas é levar o ser humano à liberdade e a luta por ela. Além disso, homens e mulheres precisam reconhecer-se como sujeito e objeto da história, sabendo participar dela, reinventando-a para além dos padrões que estão postos. Neste sentido, o papel da educação é fazer com que o ser humano reconheça-se como cidadão, como sujeito de direitos, conforme afirma Freire (2001) no texto citado como epígrafe deste capítulo.

Freire adverte quanto à necessidade de superar a condição social de ter e chegarmos a ser, pois quando somos também assumimos diante da história, a nossa possibilidade de estarmos inseridos nela, e assim, percebemos se a nós é possível uma história, também é igualmente possível que nos façamos possíveis

como ela, possíveis de liberdade, de autonomia, de criticidade, possíveis como cidadãos.

Portanto a educação deve superar conceitos impostos que imobilizam homens e mulheres, e trabalhar em busca de uma proposta baseada na experiência do ser humano na relação consigo, com seus pares e com o contexto do qual é parte, conforme afirma Freire (2001, p. 10):

O que a pós-modernidade progressista nos coloca é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista. Digo realmente dialética porque muitas vezes a prática assim chamada é, de fato, puramente mecânica, de uma dialética domesticada. Em lugar da decretação de uma nova História sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade. A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

Neste contexto, consideramos um outro sujeito o qual concebemos como articulador entre os conhecimentos trazidos pelos sujeitos estudantes e os conhecimentos oferecidos pela escola. Este é o **sujeito educador** que deverá desenvolver uma ação educativa capaz de fazer com que o sujeito estudante se reconheça como cidadão livre, autônomo, crítico reflexivo, conforme afirma Freire (2001, p. 16):

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios

conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Freire (2001) também discorre sobre a importância de o educador ter um postura política que esteja preocupada em conscientizar o sujeito educador para a sua condição de opressão.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2001, p. 16).

No documento da VI CONFINTEA vemos de algum modo a preocupação com a formação e a capacitação dos educadores para atuarem com as propostas expostas por eles, de trabalhar para a “inclusão” na sociedade e para respeitar as diferentes culturas e conhecimentos trazidos pelos educandos. Tema tratado quando o texto fala sobre a qualidade do ensino, para tanto ele propõe:

- a) elaborar criterios de calidad para los planes y programas de estudio, los materiales de aprendizaje y las metodologías de enseñanza en los programas de educación de adultos, teniendo en cuenta las mediciones de los resultados y de las repercusiones;
- b) reconocer la diversidad y pluralidad de los proveedores;
- c) mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y La profesionalización de los educadores de adultos, por ejemplo mediante la colaboración con establecimientos de enseñanza superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil;
- d) formular criterios para evaluar los resultados del aprendizaje de los adultos en distintos niveles;
- e) establecer indicadores de calidad precisos;
- f) conceder más apoyo a las investigaciones interdisciplinarias sistemáticas en el aprendizaje y la educación de adultos, complementadas por sistemas de gestión del conocimiento para el acopio, el análisis y la difusión de datos y buenas prácticas.(UNESCO, 2009, p. 7).

Entendemos que educador é aquele responsável por saber articular os conhecimentos trazidos pelos educandos e os conhecimentos a serem construídos

na escola, sempre calcado na concepção de emancipação, autonomia, liberdade e transformação do sujeito.

Observamos através do estudo do documento da VI CONFINTEA e da trajetória percorrida pelas outras conferencias quais os objetivos que se pretende alcançar com a realização dessas conferencias que são fazer um balanço mundial sobre a educação, estabelecer novas metas para o futuro, propor uma educação que devia acontecer ao longo da vida, e promover a EJA como política pública no mundo. Especialmente na VI CONFINTEA a educação para a vida é tida como objetivo principal.

A conferencia também propôs a inclusão de sociedades indígenas, mulheres, camponeses na educação de jovens sendo um dos objetivos buscar fazer que se incluam nesta realidade. Para os educadores buscou-se uma profissionalização e uma capacitação para atuação junto a esses educandos sempre respeitando suas realidades e culturas.

Foram analisadas também as idéias trazidas por Freire em suas obras, tratando da emancipação, da autonomia, da criação de uma consciência crítica, livre e transformadora.

Considerando estas abordagens, no próximo capítulo faremos uma análise dos dados coletados na sala de aula do PROGRAMA PARA ANÁ ALFABETIZADO localizado na instituição SESC da cidade de Londrina, faremos esta análise a fim de entender em que ponto as concepções trazidas pelo documento e as respostas obtidas se encontram. Procuraremos compreender também a relação que existe entre o documento e a educação para a cidadania e a relação da educação com cidadania. Para tanto continuaremos apoiando nossos estudos em Freire e seus estudos sobre a emancipação do sujeito que entendemos como cidadão portador de direitos e deveres.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter.
Paulo Freire, 1981.

Ao considerarmos a perspectiva apontada de Paulo Freire nesta epígrafe, evidenciamos que o processo de conscientização da nossa condição de ser humano que se constitui na relação com o mundo, demanda uma atitude educativa constante que implica em conhecer e problematizar esta condição. Nestes termos a nossa condição de cidadão é garantida em lei, no entanto a efetivação dos nossos direitos demanda uma ação constante de luta que se concretize no processo de aprendizagem também constante. A efetivação da cidadania exige o comprometimento dos sujeitos, educadores e estudantes que devem assumir uma postura política.

No contexto da sociedade brasileira, a educação para a cidadania vai além do que é proposto pelo documento da VI CONFINTEA, pois implica em questionar as condições de vida, a falta de trabalho, os salários injustos, entre outras coisas que são necessárias à promoção da vida humana.

Neste capítulo objetivamos caracterizar a relação entre educação e cidadania no contexto da sociedade brasileira e para tanto analisaremos o contexto do Programa Paraná Alfabetizado que é desenvolvido na escola do SESC.

3.1 O CONTEXTO DO SESC

Segundo Xavier (2010) a criação do SESC (Serviço Social do Comércio) se deu após a Segunda Guerra Mundial a fim de atender as reivindicações de

trabalhadores e ao mesmo tempo controlá-los numa época em que se exigia novos métodos nas relações entre capital e trabalho.

Inicialmente o público atendido pelo SESC era de trabalhadores ligados ao comércio e seus familiares, mas também a projetos sociais voltados a pessoas carentes e da sociedade em geral.

No campo da educação, o SESC se configura como entidade que trabalha de acordo com as necessidades das comunidades que não foram alcançadas pelas políticas públicas de educação.

O modelo educacional adotado pela instituição é o politécnico, que abrange a capacitação da mão de obra para o trabalho e também ciência, arte cultura e cidadania e suas ações objetivam o desenvolvimento integral dos indivíduos através da compreensão do meio em que vivem. R

O SESC define sua proposta pedagógica como construtivista, afirmando para isto que o sujeito e o objeto de conhecimento constituem-se mutuamente caracterizando um saber inacabado, continuamente vislumbrado, fruto de muitas determinações e interações.

No ano de 1967, preocupados com o índice de analfabetos, o SESC lança sua campanha para mobilizar o país contra o analfabetismo, que se deu através de “programas de alfabetização funcional e de educação de base voltados para a faixa etária de 14 a 30 anos, principalmente nos centros de maior expressão econômica e social”

Segundo Xavier (2010), as “Diretrizes Gerais de Ação do SESC” foram elaboradas em 1969 e substituídas em 1973 pelo “Plano Geral de Ação do SESC”, que focava a Educação Permanente.

Em 1975 são refeitos os convênios com o MOBREAL, O Projeto Minerva e com as Secretarias de Educação, a partir de um “Encontro Nacional de Coordenadores de Cursos Supletivos do SESC” realizado na cidade de Brasília.

Na cidade de Londrina o SESC nasceu em um pequeno sobradinho e somente em 1980 recebeu um prédio com estrutura para realização de suas atividades. Seus primeiros cursos eram voltados para a culinária e o cabeleireiro, porém hoje já oferece cursos nas mais diversas áreas.

Os cursos na área de educação foram organizados por uma ex funcionária que por não ter podido estudar na idade adequada organizou os primeiros cursos supletivos nas instituições. Ela por ter tido êxito em sua vida estudantil e por sua

historia de vida comprometeu-se com a EJA, encarando como um compromisso social e pessoal para com aqueles que foram privados do direito a educação enquanto crianças.

São ofertadas turmas de alfabetização no período da manhã e da tarde, que são organizadas em parceria com o poder publico através do Projeto Paraná Alfabetizado.

O SESC na cidade de Londrina trabalha apoiado na Proposta Político Pedagógica Nacional para Educação de Jovens e Adultos que propõe que:

Deve, portanto, existir o estímulo a uma prática que favoreça o intercâmbio de experiências entre indivíduos de diferentes culturas, através de atividades ou de projetos comuns que impliquem a disponibilidade e abertura ao outro, de modo a permitir, na construção do conhecimento, que o estabelecimento de laços afetivos favoreça uma abertura à assimilação de conceitos racionais.(SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2000, p. 16).

O **Projeto Educação e Cidadania** caracteriza-se por ações sociais educativas voltadas a aquisição de saberes produzidos historicamente e busca preparar pessoas para enfrentar os desafios da contemporaneidade, abrindo a possibilidade de continuidade de estudos de comerciários e seus dependentes e outras pessoas da comunidade. (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2006, p. 3, **grifo do XXXX**).

Percebemos que este projeto propõe o atendimento a pessoas da comunidade também com base no fato de que as ações educativas devem ser voltadas para a aquisição de conhecimento no sentido de preparar e formar para os desafios do mundo contemporâneo. A preocupação é com a formação integral do ser humano respeitando as suas diferenças, historias e culturas ajudando-os a super sua condição de exclusão.

3.2 O CONTEXTO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é um programa do governo federal voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2003, seu principal foco é dar acesso à cidadania, através

da alfabetização e elevação da escolaridade, a pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada. Para participar do programa é preciso que o sujeito tenha quinze anos ou mais.

O apoio que o governo fornece aos Estados, Distrito Federal e Municípios é o apoio econômico de caráter suplementar, destinando verbas que são direcionadas para as entidades federadas que aderirem ao programa e desenvolverem ações de alfabetização para o pagamento de bolsas benefício dos alfabetizadores, como tradutores da língua brasileira de sinais e para os coordenadores das turmas em andamento.

O Brasil Alfabetizado desenvolve-se em todo o território nacional com atendimento prioritário a municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Os municípios que aderem ao programa recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.

As turmas podem ser organizadas tanto nas regiões rurais como nas urbanas. Para as rurais exige-se um número de alunos entre sete e vinte e cinco, considerado menor pelo fato de que o acesso dos estudantes é mais difícil. Já para as urbanas este número é maior, no mínimo quatorze alunos e no máximo vinte e cinco.

Participam do Programa Brasil Alfabetizado de acordo com o Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2008) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC); o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC); a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, chamados de Entes Executores (EEx); as comissões e os comitês técnicos estaduais de Informações sobre Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; as instituições formadoras; gestor local do Programa (designado pelo Ente Executor); os coordenadores de turmas; os alfabetizadores e tradutores-intérpretes de LIBRAS e os alfabetizandos.

Cada Estado recebe um auxílio financeiro de ordem proporcional ao número de turmas, alfabetizadores, coordenadores e alfabetizandos cadastrados. Do repasse total, pode destinar verbas para compra de material escolar, custear curso de formação para os alfabetizadores, financiar o transporte de alunos.

Por sua vez o Programa Paraná Alfabetizado (PPA) é uma ação do governo estadual coordenado pela Secretaria de Estado da Educação. É parte integrante na esfera estadual do PBA desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil.

Foi criado para garantir alfabetização ao maior número possível de jovens, adultos e idosos residentes no Paraná, por entender que a leitura e a escrita são direitos elementares da e para cidadania. Contudo, a tarefa alfabetizadora não é somente ensinar ler, escrever e interpretar o seu próprio nome, um texto simples e as operações matemáticas básicas, mas sensibilizar a população não alfabetizada a ingressar no universo da escolarização.

Os principais objetivos do PPA são garantir a universalização da educação a jovens, adultos e idosos que ainda não foram alfabetizados e têm mais de quinze anos. Esse programa tem uma perspectiva de superar o analfabetismo, garantindo o aprendizado da leitura e da escrita, sendo representações do direito à educação básica. São também tidos como instrumentos de cidadania, respeito à diversidade cultural, étnica e social.

Também tem como objetivo garantir condições para a continuidade da escolarização através do desenvolvimento de ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação

3.3 OS SUJEITOS DA EJA

Faremos nestes tópicos uma análise dos sujeitos da EJA: educandos e educadores baseando as análises nos dados coletados através das pesquisas, nos estudos de Freire (1985, 2000, 2001), Xavier (2003, 2010), Silva (1990), Nogueira (2000) e Fernandes (2000), sempre tendo como base de comparação o documento da VI CONFINTEA.

Percebemos a importância desses estudos para a compreensão de sujeito trazida por este referido documento e para a compreensão do que seria cidadania e de como a educação deve trabalhar com este conceito.

3.3.1 Os Estudantes

As salas de aula de alfabetização de jovens e adultos são compostas por pessoas que não puderam estudar em sua maioria porque eram trabalhadores. Alguns começaram a alfabetização ainda na infância, geralmente entre os sete ou oito anos, no entanto evadiram pela necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar.

No contexto do SESC entrevistamos cinco estudantes que apresentaram idade entre 40 e 79 anos, todos tinham filhos, quatro eram mulheres e apenas um deles era homem. Fato que também merece destaque, pois as salas de aula da EJA são formadas na sua maioria por estudantes mulheres.

A questão do trabalho que antes era um empecilho para o estudo hoje se tornou um argumento para o retorno, no entanto ainda é se constitui como uma barreira pela necessidade que estas pessoas têm de trabalhar na idade adulta. Dos estudantes entrevistados apenas um trabalhava prestando serviços de limpeza em uma clínica. Um era aposentado, mas juntamente com os que não trabalham expressou a necessidade de ainda desenvolver uma atividade para complementação da renda familiar.

O educando FPA relatou sobre sua rotina diária de trabalho e sobre sua necessidade de sair logo após o almoço para vender caldo de cana na esquina de sua casa:

Não consigo estudar em casa porque sou aposentado com R\$ 510,00 daí tenho que trabalhar pra completar a renda. (FPA)

Ele disse que trabalhava desta forma porque a mulher precisava tomar alguns medicamentos e ele ainda pagava a prestação da casa e a aposentadoria não era suficiente para suprir todas as necessidades e pagar todas as contas.

Já a estudante MFM que trabalha na limpeza da clínica, tem 40 anos, é separada e tem três filhos que dependem do seu trabalho. Relatou que no ano de 2009, não pode estudar o ano todo porque precisava trabalhar o dia todo como diarista, e no período da noite fazia serviços de limpeza na clínica que trabalha hoje. Precisou parar de estudar e em seguida mudar a sua rotina porque estava ficando doente.

As estudantes CG, RIB e AR não trabalham fora, mas RIB faz pão e rosca para vender e trabalha em casa e agora no mês de setembro embarca para Portugal para trabalhar, deixando no Brasil o marido. CG e AR são donas de casa e AR é aposentada. As duas têm filhos, porém não são mais dependentes delas.

Constatamos que quatro deles têm um nível socioeconômico baixo pois embora alguns sejam aposentados ainda precisam trabalhar ou precisam da ajuda de outro ente da família para complementar a renda familiar, arcar com as contas e suprir as suas necessidades básicas. Os estudantes que não são aposentados como é o caso de RIB e MRM precisam trabalhar ou produzir algo para vender e assim arcar com as despesas.

Já o caso de CG é diferente, pois a pouco ela se separou, nunca trabalhou e hoje são os filhos que cuidam dela e de suas contas. Notamos a diferença socioeconômica entre ela e os outros educandos, por alguns fatores como: a localização de sua residência, as atividades que ela participa e o fato de não precisar desenvolver nenhuma atividade e prestar algum tipo de serviço para poder garantir o seu sustento.

O analfabeto principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mas do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho. (FREIRE, 2000, p. 70).

Freire (2000) consegue nos mostrar claramente o que acontece na realidade das salas de aula ao falar sobre o desejo dos educandos para com o aprendizado da leitura e da escrita, e que precisam tomar consciência de que apenas o fato de aprenderem a ler e a escrever não mudará sua realidade de vida, porém mesmo tomando consciência desse fato o aprendizado da leitura e da escrita não perde

importância para esses educandos, que expressam muitas vezes ser um sonho aprenderem ler e escrever.

Quando indagados sobre qual a importância da educação para suas vidas, responderam:

Muito importante, pedia para as pessoas escrever pra mim, igual eu pedia pra você, porque eu tenho muito medo de errar mas eu sei que tenho que perder esse medo.(CG, 58 anos)

Para mim é muito importante porque o que agente precisa é ler e escrever. (FPA, 61anos)

Pra mim arrumar um serviço melhor.(MFM, 40 anos)
É tudo (RIB, 59 anos)

É muito bom, porque agente ta aprendendo bem e o pouco que agente aprende é bom. (AR, 79 anos)

Para estes estudantes a educação está diretamente ligada com a questão do trabalho, mas também com a realização pessoal como é o caso de RIB que nos respondeu que a educação para ela. Quando indagada sobre o que mais gostava na escola e porquê, ela disse: “Aprender a ler e a escrever porque é meu sonho”.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1985, p.11-12).

Freire (1985) explica que os estudantes percebem a necessidade de ler palavras, pois já foram capazes de ler a vida, e o seu mundo, e foi esta leitura que os fez sentir a necessidade de ler a palavra. No entanto, a leitura desta palavra, que aqui entenderemos como a aprendizagem da leitura e da escrita, não está desvinculada de sua realidade, pelo contrario vem para complementar a compreensão desta realidade.

Por isso destacamos a importância de um trabalho contextualizado com a realidade do educando, mas acima de tudo que se ensine a esses educandos a ter uma leitura crítica de mundo capaz de fazê-los lutar pela transformação de sua realidade, pois como já foi tratado por Freire (2000), o aprendizado de leitura e da

escrita de forma descontextualizada, alienada. Sem o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora do educando, estes não são capazes de mudar a realidade a que estão submetidos. Freire (2000, p. 70) conclui dizendo que “Essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais na sociedade”.

As pessoas precisam perceber que a saída da situação a qual estão submetidas, só é efetivada pela luta coletiva por seus direitos, que demanda criar antes uma consciência crítica que fará com percebam isso e consigam perceber o que deve ser mudado e como mudar. Esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indignação, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia (FREIRE, 2001, p. 8).

Percebemos, portanto que não basta aprender a ler e escrever é preciso que aprendam a ser livres, saibam perceber e tomar decisões e tenham autonomia de pensamento e de decisão. Diante destas constatações nos perguntamos então qual deve ser a postura que se deve ter diante dessas situações.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2001, p. 16).

Não devemos nos esquecer que a prática educativa é também uma prática política que busca a conscientização, ao invés da subordinação e da memorização dos conhecimentos e saberes escolares.

Indagamos os educandos sobre o porquê pararam de estudar o que respondera:

Por causa da idade e porque o marido não deixou voltar (CG, 58 anos).

Trabalhei com meu pai desde pequenininho, desde os 7 anos e não tinha escola perto de casa. Quando eu trabalhava, mesmo eu querendo estudar, não conseguia porque precisava trabalhar o horário não dava certo. (FPA, 61 anos).

Porque eu trabalhava na roça (MFM, 40 anos).

Porque não tinha registro, meu pai teve 7 filhos e nunca registro um filho. Registrou para casar, meu marido que me registro com a ajuda de um irmão mais velho. (RIB, 59 anos).

Porque eu morava longe da cidade e o negocio era serviço, trabalhar. (AR, 79 anos).

Através destas falas é possível perceber que a questão trabalho é o que afasta as pessoas da educação e em alguns casos o que impede de retornar, já em outros é o que impulsiona o retorno.

Percebemos que educação e trabalho estão ligados não somente pelo fato de os estudantes terem evadido em razão do trabalho, mas porque procuram a escola como uma forma de se qualificar para ele. Xavier (2010, p. 129) em estudos sobre estudantes trabalhadores destaca que:

[...] o trabalho configura-se como necessidade básica da razão de existir do ser humano, pois as atividades desenvolvidas pelas pessoas para produzir sua própria existência são constituintes da maneira de ser e estar no mundo destas pessoas, portanto, da sua própria razão de ser especificamente humano.

É preciso perceber a situação a qual estamos submetidos para que assim possamos superá-la. Foi com o intuito de conhecer a realidade que perguntamos aos educandos porque voltaram a estudar:

Porque senti necessidade, quando eu participava das coisas da igreja e eles pediam pra eu fazer as coisas eu tinha vergonha. Daí eu fazia coisas que não precisava escrever. Eu sentia vergonha de não saber ler e a escrever. (CG, 58 anos, separada, 2 filhos independentes).

Porque eu precisava disso, agente sem estudo não é nada, preciso e tudo as coisas tem que ficar perguntando, agente vê o mundo de uma maneira diferente. Queria estudar, mas não tinha oportunidade, principalmente quando tava trabalhando. (FPA, 61 anos, casado, 4 filhos independentes).

Porque precisa né? É ruim ter que ficar pedindo pros outros escrever as coisas pra gente. E tem firma que não pega agente sem estudo. (MFM, 40 anos, separada, 3 filhos dependentes).

Porque agora que eu pude vir, e porque tinha vergonha de vir, e tinha vergonha de ser analfabeta. (RIB, 59 anos, casada, 3 filhos independentes).

Depois que meu marido morreu fiquei muito deprimida dentro de casa, minha vida era chorar. Daí minha nora falou: - vai estudar que assim distrai. E pela necessidade também. (AR, 79 anos, viúva, 5 filhos independentes).

Com a leitura destas falas é possível perceber que o retorno à escola está ligado a superação da condição de analfabeto. O retorno aos bancos escolares significa a busca por superar uma condição que os tornava “diferentes” dos demais, nesta sociedade letrada.

É considerada alfabetizada hoje, no Brasil, aquela pessoa que consegue ler e escrever um pequeno bilhete. Esse é um critério pouco exigente para avaliação, considerando a complexidade da sociedade letrada. Ser analfabeto, não dominar o ofício de ler e escrever, se constitui num grande problema, visto que a sociedade está inserida no âmbito da cultura letrada, no qual a leitura e a escrita se constituem em importantes canais de comunicação entre as pessoas. Na medida em que uns sabem e outros não, cria-se um estado de desigualdade e instala-se a diferença, que assume um significado negativo, à medida que estão em jogo as relações de poder: os que sabem são vistos em posição de vantagem em relação aos que “não sabem”. O não alfabetizado, o não letrado é sempre visto como o diferente, com inferioridade. (XAVIER, 2003, p. 124)

A superação da condição de analfabeto é importante para os estudantes que se percebem com desigualdade em relação aos outros, letrados e alfabetizados, que fazem parte da mesma sociedade na qual estão inseridos. Vemos aqui a alfabetização e o ser alfabetizado, como um critério para incluir-se na sociedade.

Aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código através do simples acréscimo de uma nova capacidade. Aprender a ler é ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza. O mundo da escrita não se limita a simples registros das manifestações orais [...].O acesso a este mundo, através da alfabetização, pode se constituir em uma espécie de iniciação [...] Aprender a ler e escrever são necessidades tão gritantes que sua rejeição indica o alheamento do sujeito, é ta forte quanto a recusa do alimento, quanto á aceitação da família, ou quanto à aceitação dos bens sociais. Esta valorização da alfabetização tem a sua justificativa pelo fato de que ela pode instrumentar o sujeito para a própria vida, franquear-lhe possibilidades de sobrevivência, que, de outro modo, lhe estarão vedadas. (OSAKABE, 1995, p.17-18 apud XAVIER, 2010, p. 103).

Esses educandos procuram a escola buscando a sua aceitação no mundo. A questão do trabalho ainda encontra-se muito presente nas falas, pois notamos que

ou não retornaram em decorrência do trabalho e dos horários ao qual estavam submetidos, ou voltam, pois acreditam que a educação possibilitará que tenham empregos melhores.

Quando indagamos FPA sobre o porquê de ter vindo estudar ele nos contou que conheceu uma mulher que sempre comprava caldo de cana com ele e sempre falava que estudava. Certo dia ela passou apressada por sua banca e ele perguntou porque estava tão apressada, se estava indo trabalhar e ela contou que estava com pressa porque precisava ir para escola. Sabendo da condição dele, ela falou para ele sobre o SESC e o chamou para estudar. FPA nos contou que demorou um pouco, mas resolveu procurar o SESC e muito orgulhoso nos contou que sua incentivadora acabou desistindo de estudar, mas ele continuava. Fez questão de confirmar com a educadora a informação para nos mostrar que era verdadeira. Ele disse ainda que antes de se aposentar tinha vontade de estudar, mas como trabalhava o dia todo e alguns dias trabalhava até a noite, não podia devido o horário de trabalho que era rígido.

El aprendizaje y la educación de adultos abarcan una amplia gama de contenidos: asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación para la vida familiar, ciudadanía y muchos otros, además de las prioridades en función de las necesidades específicas de cada país. (UNESCO, 2009, p. 3, **grifo do xxxxx.**)

Vemos presente na VI CONFINTEA o tema referente ao trabalho quando a mesma indica que entre os conteúdos a serem trabalhados inclui temas profissionais. Encontramos também a questão da cidadania como um dos temas a serem discutidos com os estudantes, mais adiante o documento trata sobre a exclusão que entendemos estar relacionada com a questão da cidadania.

La educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente. Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, orígenes étnicos, situación migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado por un conflicto o hallarse encarcelado. Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de padecer varias desventajas. Deben tomarse medidas que amplíen la motivación y el acceso para todos. (UNESCO, 2009, p. 6).

Neste trecho percebemos também o destaque dado pelo documento à importância de que todos tenham acesso à educação, e que os governos locais devem tomar medidas que ampliem o acesso de todos motivando a permanência dos estudantes na escola.

Com desejo de entender estes processo, questionamos os estudantes quanto as dificuldades que encontravam para estudar depois de adultos, no sentido de identificar também quais as medidas que o governo tem tomado e quais ainda precisa tomar para que todos tenham acesso a educação. Questionamos também o que os estudantes mais gostam na escola e por quê, no sentido de conhecer o que motiva essas pessoas buscarem e permanecerem na escola.

Quanto às **dificuldades encontradas para estudar**, os estudantes responderam o seguinte:

A caminhada de volta (devido ao sol quente), mas hoje, todos me incentivam muito, diferente de antes, que meu marido me impedia. Agora eu vou aprender a dirigir e por isso eu tô aprendendo a ler e a escrever também. (CG)

Só o ônibus mesmo. A família incentiva a aprender. Não consigo estudar em casa porque saio daqui e vou pra casa almoçar e depois do almoço vou para a esquina vender caldo de cana, as seis ou seis e meia da tarde volto para casa e fico raspando cana até as dez horas da noite. É muito difícil porque tenho que raspar na faca, mas eu já conversei com a professora e expliquei que só posso fazer o que ela manda no final de semana. (FPA)

Por causa que tem que trabalhar pra pagar a passagem, daí eu saí daqui e vou a pé por que se não gasta o passe, daí eu passo dificuldade porque eu que sustento a casa. (MFM)

Desde que eu vim não tinha mais dificuldade, fazia meus pães e vinha pra cá, eu tenho os maquinários para fazer pães. Largo tudo e venho pra cá, esqueço de casa, isso aqui é uma terapia pra mim. (RIB)

Se não fizer de dura (força), agente não sai de dentro de casa de manhã, porque minha nora mora comigo e ela trabalha e a hora que chego em casa é serviço que não acaba mais. É ruim de vim também porque agente mora longe. (AR)

É possível perceber muitas coisas através destas falas, uma delas é o significado de estar na escola, pois para algumas destas pessoas a escola assume o papel de transformação de sua identidade por terem anulado suas vidas em detrimento de viver a vida de seus cônjuges. Muitos vêm para a escola buscando

mudar tudo o que estava posto para encontrar-se como ser humano, como indivíduo portador de uma identidade.

Para outros o fato de estar na escola tem um papel de transformador da realidade social, que para muitos é dura e sofrida, porém como já tratamos anteriormente não é possível transformação da realidade apenas com o aprender a ler e a escrever, mas com a criação de uma consciência crítica e transformadora que muda sua forma de enxergar e ver as questões que estão postas e precisam ser mudadas.

Percebemos também que as maiores dificuldades enfrentadas são em decorrência da distância entre as residências e a escola, e o transporte que em alguns casos representa um gasto que fará falta no orçamento, porém como percebem os estudos como uma necessidade social, vencem essas dificuldades da maneira como podem, alguns indo a pé para economizar o dinheiro do passe, outros procurando seus direitos como estudante e fazendo carteirinha de estudante para pagar metade do passe, conforme relatou FPA: procurei fazer a carteirinha para pagar meia passagem, porque é um gasto que acredito poder ser custeado pelo governo.

Para outra estudante a maior dificuldade encontrada é o deslocamento e o fato de conciliar o serviço doméstico com os estudos. No início da pesquisa quando questionamos esta estudante sobre o seu trabalho ela nos disse: “Trabalho em casa, sou aposentada. Serviço de casa não tem valor! Né?”. Embora ela considere o seu serviço muito valioso e não perceba que outras pessoas também o vejam assim, afirmou que serviço de casa não tem valor. O serviço doméstico faz parte de sua identidade e é parte integrante e indispensável da sua condição humana, porém ela não se sente valorizada por ele.

Já para RIB, estar na escola é tão transformador que ela não consegue perceber nenhuma dificuldade. Ela procura aliar suas necessidades básicas, como o trabalho à sua ida à escola. Percebemos isso quando ela nos diz que faz pães e leva para vender na escola. Conclui a sua fala dizendo que quando vai à escola esquece de todos os problemas porque estar ali para ela é como uma terapia.

Quanto aquilo que os estudantes mais gostam na escola obtivemos as seguintes respostas:

Estudar, porque é bom saber, não sente vergonha na hora de preencher documentos, assinar. Daí eu pedia. Quando as pessoas me vê com a pastinha na mão me perguntam se eu sou professora daí eu tenho muita vergonha. (CG)

Gosto da atenção da professora porque ela é muito boa pra nos, dos amigos que é tudo pra nós. Nossa professora é uma mãe pra nós. (FPA)

De ler e escrever, porque eu me sinto gente! Me sinto importante. (MFM)

Aprender a ler e a escrever porque é meu sonho. (RIB)

A professora, porque ela é muito boazinha pra gente, os amigo. Porque é tão bom. (AR)

Procurávamos saber qual era o fator que motivava esses estudantes a estarem na escola. Para AR e FPA é a relação com a educadora e como os outros estudantes o que os motivam a estar na escola.

[...] você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias. Isto não significa que o educador-político ou político-educador se acomode ao nível de maior ou menor ingenuidade das classes populares, em dado momento. Isto significa não ser possível esquecer, subestimar, negar as aspirações das classes populares, se a nossa é uma opção progressista. Neste sentido é que trabalham em favor da reação tanto o intelectual que, dizendo-se progressista, menospreza o saber popular, quanto o que, dizendo-se igualmente progressista, fica, porém, girando em torno do saber popular, sem buscar superá-lo. (FREIRE, 2001, p. 42, grifo do XXXXXX).

Para os estudantes este respeito demonstrado pelo educador em relação aos seus sonhos, as suas aspirações, em mostrar-se interessado com o seu desempenho e com o seu avanço é crucial para a permanência na escola. A educadora desta sala tinha uma postura de política defendida por Freire, pois buscava ajudar os estudantes a superar sua condição de ingenuidade interessando-se por suas realidades e trabalhando a partir delas. Para esses estudantes a motivação reside na interação com o outro, educador e estudantes, conforme afirma Xavier (2010, p. 67, grifo do xxxxx):

[...] pela proposta teorizada por Paulo Freire, quando este defende uma prática social e educativa que considera os processos de cooperação caracterizados pela relação de reciprocidade entre sujeitos diferentes, que juntos assumem o desafio de enfrentar problemas sociais decorrentes de estruturas econômicas e políticas injustas. Nesta perspectiva, a educação é concebida como processo interativo, polissêmico, multidimensional, crítico e criativo.

Consideramos que a prática educativa deve estar sempre fundamentada na realidade dos estudantes no sentido de considerar os processos de cooperação que são constituídos pela relação recíproca que se constrói entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

As pessoas se expressam através de um sistema de signos lingüísticos. Este pressuposto exige um acordo entre os comunicantes, em que a expressão verbal e-ou não verbal tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum a todos. O acordo entre os comunicantes, em torno dos signos, garante a compreensão, a inteligibilidade, a intercomunicação e a intersubjetividade que se constituem simultaneamente como dimensões de um mesmo processo. No âmbito da escola as linguagens científicas, que se exprimem num universo de signos lingüísticos próprios, podem não ser compreendidas pelos educandos. O diálogo problematizador diminui a distância entre a expressão significativa do educador e a percepção pelos educandos em torno do significado. Isto é intercomunicação que possibilita a aprendizagem significativa. (XAVIER, 2010, p. 69-70, grifo do xxxxx).

Percebemos através desta fala a importância da comunicação entre educador e educando e a quanto uma postura problematizadora por parte do educador pode transformar a relação com que o educando terá com o saber.

A formação da identidade individual e cultural de estudantes, e também de educadores, constitui-se em relação, isto é, na interação entre estudantes e docentes (em relação com seus respectivos contextos) enquanto organismos vivos que são acionados pela diferença, que se constitui no movimento dos elementos de cada organismo, mas principalmente dos elementos constituídos pela relação destes diferentes organismos enquanto sistema. (XAVIER, 2010, p. 170).

Já para RIB, MFM e CG o que as mantêm na escola e o que as incentiva a permanecerem na escola é o conhecimento e a sua relação com o conhecimento.

[...] elaborar disposiciones relativas a la alfabetización pertinentes y adaptadas a las necesidades de los que aprenden, de modo que puedan adquirir conocimientos, habilidades y competencias funcionales y sostenibles que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y cuyos resultados sean reconocidos mediante métodos e instrumentos apropiados de evaluación (UNESCO, 2009, p. 3, grifo do xxxxx).

De acordo com o documento da VI CONFINTEA os conhecimentos devem estar adequados as necessidades dos estudantes, de modo que possibilitem o desenvolvimento de saberes e de outros conhecimentos que sejam pertinentes e adequados ao que os estudantes precisam.

Os estudantes chegam nas salas de aula do SESC no PPA com muitos sonhos e esperanças que depositam no fato de estarem freqüentando as aulas e aprendendo a ler e escrever, acreditando que ali poderão mudar a realidade de suas vidas. É através da postura e do relacionamento com o educador que essa realidade será transformada, não apenas pelo fato de aprenderem a ler e escrever.

São pessoas que tiveram o direito à educação negado especialmente por serem trabalhadores e pobres. São pessoas que não puderam exercer a cidadania porque não sabiam ler nem escrever.

Por isso mesmo a educação para a cidadania conforme afirma o texto da VI CONFINTEA, no contexto da sociedade brasileira, implica em garantir o básico que é a alfabetização e a escolarização, questão que de certa forma já está definida nos países ricos. Entendemos que educar para a cidadania implica antes de qualquer coisa em garantir a estas pessoas condições de vida digna, incluindo a possibilidade de trabalhar e ganhar salários que possibilitem a promoção da dignidade humana.

3.3.2 Os Educadores

Para Freire (2001) a prática educativa que se reconhece como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Ao lidar com o processo de conhecer, os educadores possibilitam o ensino de conhecimentos escolares tanto quanto a conscientização dos estudantes e a sua própria.

Observar as aulas de alfabetização do PPA do SESC foi muito importante para nossa formação como pedagoga, pois percebemos que a docente LN desenvolve um trabalho comprometido com a história de vida dos estudantes, respeitando seus limites e caminhando lado a lado com eles no sentido de ajudá-los a superar a condição de analfabetos “excluídos” da sociedade.

Ela nos relatou como é o seu trabalho e também quais os maiores desafios. Disse que os estudantes são matriculados no PPA pelo Núcleo Regional de Educação, no entanto como há uma parceria com o SESC, ela segue alguns encaminhamentos da instituição.

Cada aluno tem um portfólio onde podemos encontrar as atividades produzidas por eles. Uma vez por mês é realizada uma atividade livre que pode ser a produção de um pequeno texto, de frases, ou a escrita de palavras, ou mesmo um desenho, onde a educadora procura relacionar a atividade livre às atividades e temas que estão sendo trabalhados.

Em uma destas atividades referente ao trabalho rural, a educadora trouxe a música “Terra Tombada” de Chitãozinho e Xororó que retrata o dia-dia do trabalhador rural. Depois de ouvirem a música, a educadora questionou os estudantes: “Vocês acham que o trabalhador do campo é mais importantes que o da cidade?”

A estudante MFM respondeu que o trabalho no campo era muito importante e muito sacrificado também. Desde criança ela trabalhava na roça com o pai. Ela gostava muito de geléia de mocotó e junto com a irmã pedia para o pai comprar e o mesmo respondia que só compraria se as duas até o final do dia tivessem colhido um corredor de café. Contou-nos que não tinha boas lembranças da época em que morava e trabalhava na roça porque seu pai era muito ruim, pois levava almoço e não permitia que ela e o irmão que também trabalhavam na roça levassem, quando chegava a hora do almoço eles iam para bem longe dos que estavam comendo para que não percebessem que eles não tinham o que comer. Porém uma das colegas de trabalho um dia se inquietou com o fato de irem tão longe e perguntou porque elas faziam isso e elas contaram que era porque não tinham o que comer. Então a colega passou a trazer comida para elas todos os dias.

Neste momento a educadora mostrando grande interesse em todas as histórias contadas, destacou que embora fossem historias tristes eram historias

repletas de muita solidariedade, pois em todas as historias contadas principalmente neste, era possível perceber como as pessoas eram solidarias umas com as outras.

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. (FREIRE, 2001, p. 16).

A educadora consegue em sua prática perceber quais são essas palavras, como fazer com tenham significado fazendo assim com que a construção do conhecimento tenha sentido para seus alunos.

Podemos completar esta questão com a fala de Xavier (2010, p. 68):

Quanto mais pensa sobre sua própria realidade, sobre a sua situação concreta, sobre a sua ligação com as coisas do mundo, sobre a sua ligação com as coisas e mundos das outras pessoas, o ser humano se torna gradativamente consciente e comprometido a interferir na realidade que o cerca.

Foi possível perceber que a educadora tinha uma postura muito humana frente aos educandos, preocupava-se em ajudá-los e em fazer com o que o estar na escola tivesse significado e transformasse as suas vidas.

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do dialogo critico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador "ilumina" a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 24-25).

Foi importante para nossa formação como pedagoga vivenciar a prática educativa de uma educadora comprometida em ensinar o conhecimento de maneira significativa e transformadora e não apenas transmiti-los como se fossem produtos prontos e acabados, como se as pessoas também fossem sujeitos acabados e

depositários de conhecimentos. A trabalho desta educadora é realizado com base no princípio de que nós humanos somos seres constituídos pelo inacabamento dos outros humanos e pela construção constante do conhecimento.

O texto da VI CONFINTEA indica algumas iniciativas voltadas para o educador como propostas de capacitação e profissionalização no sentido de:

Mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y La profesionalización de los educadores de adultos, por ejemplo mediante la colaboración con establecimientos de enseñanza superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil; (UNESCO, 2009, p. 7).

3.4 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

O texto da VI CONFINTEA propõe que a alfabetização é uma das bases para a cidadania e que para tanto é preciso desenvolver uma aprendizagem ao “longo da vida”, firmada nos princípios de inclusão, humanismo e democracia como parte integrante de uma sociedade baseada no conhecimento. Para tanto, o texto se sustenta nos seguintes pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos”, princípios ideológicos do neoliberalismo baseados na lógica capitalista:

El aprendizaje a lo largo de toda la vida cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de educación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba” es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en El conocimiento. Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, a saber: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. (UNESCO, 2009, p. 2).

Entendemos que a educação para a cidadania implica em formar e informar os sujeitos para assumirem-se como transformadores de sua realidade que passam a entender-se como cidadão. A condição de cidadão é inerente à condição humana,

independe do sujeito ser analfabeto, pobre, negro, mulher, índio, trabalhador rural ou urbano.

Porém poucos entendem esta condição, por isso em nossa pesquisa procuramos saber se os estudantes não freqüentaram a escola por não terem seus direitos de cidadãos garantidos. Questionamos se estudaram quando crianças, quanto tempo e onde e eles responderam:

Sim, primeiro ano do sítio. Estudei no sítio “água da fartura, município de Ibiporã”. Eram três anos (de estudo) mas “porque eu tinha “acessos” que hoje chamam de convulsão, daí muitas vezes me levavam carregada pra casa e eu faltava muito por isso tive que fazer quatro anos.(CG)

Não, só trabalhava na roça. E só sabia escrever o meu nome porque minha mulher ensinou, mas só sabia que era meu nome quando eu escrevia, se eu visse meu nome escrito com outra letra ou com letra de forma, não sabia que era meu nome. (FPA)

Só um pouquinho. Meu pai colocava só um pouquinho tirava e colocava na roça. Sempre de picadinho. Ele colocava agente na escola e depois tirava pra por na roça, sempre de picadinho (MFM)

Não. Porque não tinha registro, meu pai teve 7 filhos e nunca registro um filho. Registrei para casar, meu marido que me registrou com a ajuda de um irmão mais velho. (RIB)

Não. (AR).

Podemos notar que apenas dois dos educandos tiveram algum contato com a educação quando ainda eram crianças, mas foi um contato muito prejudicado em um caso em virtude de problemas de saúde em outra pela necessidade de trabalhar. Já nos outros três casos os educandos não tiveram nenhum tipo de acesso a educação, dois deles pela necessidade de trabalhar e um dois casos pela falta de documentação.

Através destas falas vemos que o direito a educação que é um direito de todo o cidadão não foi garantido a esses educandos por vários motivos. A educação direito que deve ser garantido pelo Estado, naquele momento não lhes foi garantido, fato que acabou ocasionando uma serie de conseqüências para a vida deles, como falta de valorização perante a sociedade, dependência para a realização de tarefas que exigissem esses conhecimentos e a submissão a situações ou trabalhos em decorrência de seu estado como analfabeto.

Quando lemos o texto da VI CONFINTEA em alguns trechos, alguns já retratados neste texto, percebemos que o mesmo se refere a educação para a cidadania, porém o que torna-se cada vez mais difícil entender é porque precisamos de uma educação para a cidadania se todos somos cidadãos portadores de direitos e deveres? Não seria uma concepção excludente esta trazida pelo texto?

Talvez o texto queira nos dizer que devemos educar para a conscientização da cidadania porque todos somos cidadãos, porém nem todos tem consciência de que o são.

Para entender esta questão, indagamos os educandos sobre o que entendem ser cidadão:

Pessoa importante, né? Acho que é isso sim, pessoa importante. (CG)

Ser cidadão é, agora você me apurou, é saber ler e escrever pra saber reconhecer as pessoas, as amizades, poder sair fazer o que quer, ajudar as pessoas. Saber respeitar as pessoas, e gostar muito de casa e da minha família. (FPA)

Ser importante né? (MFM)

Minha identidade, porque hoje eu sei mais das coisas, eu não enxergava nada, não sabia ler, daí eu dependia das pessoas, hoje eu sou mais independente. (RIB)

Ser cidadão é agente aprender as coisas, não é? É agente ser sabido das coisas, não é? (AR)

Percebemos que para esses estudantes o sentido da cidadania está ligado ao conhecimento, por ter sido este um fator de exclusão, o fator que os privou de exercerem muitos de seus direitos enquanto cidadãos. De acordo com Fernandes (2000, p. 61) cidadania é:

A cidadania é considerada como um status concedido aos indivíduos que são membros integrais da sociedade. Os que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e deveres pertinentes a esse status. Independentemente da desigualdade de classes, a igualdade de status é mais importante que a igualdade de renda. Nesta evolução, os direitos soam entendidos sempre como concessões e não conquistas.

Para esses estudantes a cidadania refere-se à condição de ter conhecimento, assumindo o papel cidadão apenas aquele que tem o conhecimento

da leitura e da escrita, por isso consideram-se cidadãos apenas porque agora estão tendo contato com este conhecimento. É papel da escola, portanto conscientizar esses educandos para o fato de que ser cidadão vai muito além de saber ler e escrever, é uma postura de luta frente à sociedade, postura crítica, reflexiva e de tomado de decisões em prol de interesses que sejam de todos.

Para esses estudantes a cidadania assume o papel tratado por Fernandes (2000), o de status e os seus direitos são vistos como concessões (favores) e não como obrigações do Estado para com eles, são concessões obtidas através de atitudes ou ações realizadas por eles, a exemplo do que relata a estudantes RIB: “Minha identidade, porque hoje eu sei mais das coisas, eu não enxergava nada, não sabia ler, daí eu dependia das pessoas, hoje eu sou mais independente.”, que entende a cidadania como sendo um status de identidade que foi adquirido pelo fato de ter aprendido a ler e escrever e não depender mais das pessoas para isso.

Para outros estudantes a cidadania está ligada ao status de importância social. Questionamos os mesmos sobre se reconheciam como cidadãos e por que, e eles responderam:

Sim, porque eu procuro aprender as coisas que eu não sei. (CG)

Eu acho que sou porque procuro levar meus dever, minhas obrigação, minhas amizade a sério. Acho que é isso. (FPA)

Ah, as vezes sim, as vezes não, porque como agente não sabe ler, agente é meio discriminado né!(MFM)

Sou, porque pago imposto. (RIB)

Não sei. - Quando perguntei se ela era ela pensou, pensou e falou que não sabia e quando eu perguntei porque ela não sabia, ela disse que ser cidadão é ser sabido das coisas, então ela perguntou para mim se era mesmo, expliquei pra ela o que era ser cidadão, então ela me responde - Sou sim. (AR)

Para estas pessoas o reconhecimento como cidadão está relacionado à condição de saber. Elas não têm claro o que é ser cidadão e muitos não se reconhecem como tal, quando afirmam ser justificam com questões ligadas a relacionamentos pessoais (como por exemplo, a responsabilidade com a família e com amigos), ou apenas aos deveres e obrigações e não se reportam aos seus direitos. Percebe-se que a questão do status tratada por Fernandes (2000) está muito presente nas falas dos estudantes, pois alguns afirmam serem cidadãos por

estarem no status de alfabetizados, e outros se colocam como cidadãos ou não pelo fato de não terem esse status, como é o caso MFM que declara que em alguns momentos é cidadã e em outros não, por ser analfabeta e sofrer discriminação.

Ser "excluído" não é um "estar fora de", mas, pelo contrário, é ser parte fundamental de uma sociedade, ocupando um lugar. Politicamente subordinado, culturalmente desierarquizado, expressão da "alteridade" depositária daquilo que impede a definitiva constituição de uma sociedade plena. Os chamados "excluídos" não são apenas força de trabalho barata disponível mas também - e talvez seja sua função mais importante - o lugar simbólico no qual a sociedade deposita sua impossibilidade de constituição definitiva. (RODRÍGUEZ, 2009, p. 23).

Sabemos o que é ser incluído, e sabemos também que os educandos tem claro que a sociedade letrada da qual são parte integrante os excluem. Para Rodriguez o conceito de educação para inclusão está voltado para uma prática que seja transformadora, conforme afirma a seguir:

Educar para a inclusão significa, então, potencializar a formação de sujeitos em uma práxis transformadora. A educação de adultos tem uma longa tradição - talvez para potencializar e atualizar - no interesse de produzir subjetividades, onde o desenvolvimento e a melhora progressiva das condições de vida sejam orientados por um horizonte de justiça. Significa uma proposta que potencializa a consolidação de identidades, individuais e coletivas, superando a perspectiva de um humanitarismo assistencial, que surge às vezes em atualizadas modalidades de ressonâncias progressistas. (RODRÍGUEZ, 2009, p. 2).

Quando falamos em cidadania nos remetemos ao fato de que cidadãos tem direitos e deveres, para tanto perguntamos aos educandos quais os direitos que eles acreditam ter enquanto cidadãos:

Respeito e o suficiente para sobreviver(CG)

Tem que garantir os estudos, procurar ajudar as escola e procura também vê se acaba com essa robaiada la do congresso, e os candidato que vai vota (FPA)

Ta estudando aqui, trabalha, trabalha. (MFM)

Todos, sou um cidadão independente, tenho todos os direito que um cidadão tem saúde, trabalho.(RIB)

Ai minha filha, você me pegou agora em. É ter direito a médico, eu não sei mais.(AR)

Estes estudantes não têm claro quais são seus direitos enquanto cidadãos, pois associam os direitos que tem à política ou a valores morais como respeito e integridade. Outros têm ainda como prioridade a questão do trabalho e agregam um outro fator que é a saúde. Apenas FPA retrata em sua fala que a educação é um direito que tem enquanto cidadão.

O texto da VI CONFINTEA defende que a Educação de Adultos possibilita a conscientização dos estudantes quanto as questões da cidadania ao mesmo tempo em que se constitui como um direito destes sujeitos:

Estamos convencidos de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida desempeña una función crítica en la manera de abordar los problemas y retos mundiales y de la educación, y nos inspiramos en ella. Tenemos también la convicción de que el aprendizaje y la educación de adultos dotan a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos y hacerse cargo de su destino. El aprendizaje y la educación de adultos son también un factor indispensable para el logro de La equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento. (UNESCO, 2009, p. 3, grifo do XXXXX).

Ao considerarmos a perspectiva do texto da VI CONFINTEA, constatamos mais ainda a necessidade de que a EJA, principalmente no contexto da sociedade brasileira, precisa objetivar a educação para a cidadania, não uma cidadania comprometida com o desenvolvimentos econômico (para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento), mas uma cidadania que promova a dignidade dos estudantes enquanto sujeitos de direitos e deveres. Compreender o direito como acesso a saúde, educação, ser tratado com equidade, ter condição e oportunidades de suprir suas necessidades de forma integral com salários justos, ter acesso universal à arte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Compreendemos que é tarefa da educação problematizar e conscientizar o educando quanto aos seus direitos, no sentido de que para usufruí-los precisa ter uma atitude de luta constante.

Os direitos civis são a chave para o mundo moderno. Entretanto as leis podem ser tendenciosas, beneficiando um lado mais do que

outro. E o governo das leis pode deixar sérias desigualdades. Por outro lado, os direitos políticos quase nada significam se as pessoas não possuem educação e cultura letrada para fazer uso deles. E os direitos sociais, por fim, provaram não ser muito duradouros, permanecendo, na maior parte das vezes, um projeto a ser conquistado. Benevides (1994) afirma que na evolução analisada por Marshall embora haja um avanço do liberalismo, manifesta-se também a contradição entre teoria e prática, na medida em que os direitos passam a ser entendidos como concessões. Os direitos são concedidos não como prestações legítimas para cidadãos livres e iguais perante a lei, mas como benesses para protegidos, tutelados e clientela. Deixam de ser direitos para serem alternativas aos direitos. São essas concessões que configuram a cidadania passiva e excludente, predominantemente nas sociedades autoritárias. (FERNANDES, 2000, p. 62, grifo do xxxxxx).

Ousamos dizer que a cidadania no contexto da sociedade brasileira é passiva e excludente, pois além de fazer dos direitos uma concessão, ela exclui aqueles que a sociedade considera inaptos a fazer uso da cidadania por não se adequarem aos padrões educacionais estabelecidos. Porém esta mesma sociedade que exclui esquece-se de que foram as situações impostas por ela a essas pessoas que fizeram com que não se adequassem à educação tida como padrão e aceitável, desta forma fazem com que os direitos destinem-se a uma clientela previamente escolhida.

Com a leitura de documentos como os da União, Constituição Federal de 1988, a LBDN 9394/96, as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, entre outros, percebemos que a educação para a cidadania tem sido uma exigência imposta à escola. Encontramos também essa exigência no documento da VI CONFINTEA, porém a questão maior consiste em entender como cumprir esta exigência, conforme adverte Nogueira (2000, p. 9, grifo do xxxx):

Educar para a cidadania é a exigência atual. Como realizar esse tipo de educação, considerando as limitações e dificuldades enfrentadas dentro da realidade em que vivemos? Esse parece ser o grande desafio colocado às escolas brasileiras, especialmente à escola pública. Para que haja uma educação de cidadãos, é preciso que acima de tudo os indivíduos, vistos como iguais, tenham oportunidade de dialogar, expor seus anseios, necessidades e opiniões para que a escola possa a ser vista como local de troca, de relacionamento interativo, e não de imposições e regras, que muitas vezes não condizem com sua realidade.

Percebemos que para que haja uma educação que nós chamaríamos de educação para a conscientização e para a cidadania faz-se necessário antes de tudo conscientizar àqueles que ainda não se vêem nesta condição de cidadãos. Compreendemos juntamente com Nogueira (2000) e com Freire (1983) que uma educação para a cidadania se faz com diálogo, autonomia, liberdade, interação e transformação da realidade a que estamos submetidos, da qual somos parte e a qual podemos transformar.

Ao questionarmos os estudantes quanto aos seus deveres enquanto cidadãos eles responderam:

Cuidar bem do que agente consegue, não destruir. (CG)

Tenho que vim na escola e cumprir com minhas obrigação de vim né? Não faltar (na escola) dia bastante, estudar bastante. (FPA)

Trabalha pra sustenta a casa. (MFM)

Trabalhar, pagar suas contas e não parar. (RIB)

Ah, sei lá, levar mais a sério as coisas, ajudar os outros. (AR)

Os estudantes também não sabem com clareza quais são seus deveres. Podemos considerar que apenas CG passou uma idéia de qual é seu dever enquanto cidadã, que é o de zelar pelos bens públicos e privados, não os destruindo e FPA que declarou ser um dever freqüentar a escola, pois como se encontra na condição de estudante, seu dever é este o de estudar. Já os outros acabam confundindo seus deveres enquanto cidadãos, com relação e obrigação com a família e com as relações de trabalho e pessoais.

Seus deveres são os de andar em conformidade com a lei proposta por seus governantes, respeitar o próximo, se prevenir de agravos e doenças de acordo com as orientações dos profissionais da saúde, preservar a natureza e o meio ambiente, freqüentar a escola e estudar colaborando assim para que sua educação seja de qualidade.

La alfabetización es un cimiento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuum educativo. El derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación. Es un requisito previo del desarrollo de la autonomía personal, social, económica y política. La alfabetización es un medio esencial de capacitación de los individuos

para afrontar los cambiantes problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad. (UNESCO, 2009, p. 3).

A VI CONFINTEA fala da alfabetização como um direito prévio ao direito a educação, pois se constitui como um requisito para que as pessoas desenvolvam autonomia pessoal, social, econômica, cultural e política. Nestes termos a alfabetização é um meio através do qual as pessoas conseguem enfrentar problemas encontrados na vida, nas esferas culturais, econômicas e sociais.

Questionamos os educandos se o Estado garantia os seus direitos como cidadão pedindo que explicassem como e porquê:

Não, porque mesmo tendo trabalho tantos anos no sitio não consegui me aposentar. Nesse momento relatou toda sua indignação por ter trabalhado a vida toda em casa e na roça e dos sete aos dezoito anos na roça. (CG)

Tudo não, alguma coisa ele dá. Ele deveria dá o material, os passe do ônibus. (FPA)

Tem porque eu consegui financia uma casa e é através do governo. “Pago uma prestação alta mas pelo menos é meu.(MFM)

Nem todos, porque eu hoje não consigo me aposentar, porque eu tenho que pagar mais 15 anos pra aposentar. Voce acha que eu vo aturar até La? Quando cegar a hora de se aposentar chegou a hora de morrer. Eu acho que todas donas de casa deveriam ter direito a um aposentadoria. (RIB)

Sim! (AR)

Assim como os educandos não têm claro quais são os seus direitos e seus deveres enquanto cidadãos, também não têm clareza se o Estado tem garantido a eles os direitos previstos por lei. Alguns se sentem amparados pelo Estado apenas pelo fato de terem conseguido adquirir algum bem material como é o caso de MFM ao afirmar ter seus direitos garantidos pelo fato de ter conseguido financiar uma casa.

Entendemos que seus direitos vão além do direito a moradia. Não estão restritos à moradia, pois suas necessidades como a de transporte e de um emprego que garanta um salário capaz de suprir as necessidades de sua família não são supridas. Constatamos esta forma de pensar quando os estudantes nos contaram que no ano anterior precisou ter dois empregos para conseguir ganhar um salário que fosse suficiente, fato que acabou privando-a do direito a educação e

desenvolvendo um quadro patológico. No entanto, também constatamos que no momento em que ela passa a desfrutar do direito a educação, não tem dinheiro para pegar o ônibus, por isso precisa ir andando para a escola. O direito a educação foi garantido, mas agora faltam recursos para garantir o acesso e a permanência na escola.

O Estado estaria garantindo os direitos destas pessoas se elas não tivessem que renunciar determinado direito para ter acesso a outro. Estas pessoas deveriam poder freqüentar a escola, ter bons trabalhos e o suficiente para sobreviver. Porém, ao analisarmos suas histórias de vida percebemos que estas foram marcadas por renúncias de direitos para garantir a sobrevivência e o mínimo necessário para viver.

O Estado sendo o responsável por garantir que todos os cidadãos tenham acesso a educação não tem cumprido sua obrigação, criando uma sociedade excludente que beneficia apenas aqueles que já se encontram em condições favoráveis a garantia de direitos. O Estado não tem sido capaz de criar condições para que essas pessoas tenham acesso a todos os seus direitos enquanto cidadãos.

Nas agendas e nos diversos documentos nacionais e internacionais são incorporados ou reforçados temas de conteúdo democrático que a educação popular foi incorporando ao longo de seu percurso, como o cuidado com o meio ambiente, a atenção ao multiculturalismo, a educação para a saúde, a cultura da paz e dos direitos humanos, para citar alguns. (RODRÍGUEZ, 2009, p. 1).

Embora o texto da CONFINTEA proponha uma educação cidadã ainda torna-se inviável em nossa realidade devido as condições de exclusão que vivemos. Seria preciso uma reformulação geral no quadro político e legal para que todos os cidadãos, algum dia, tenham acesso a todos os seus direitos. Observamos através do estudo do documento da VI CONFINTEA que ela propõe a inclusão de sociedades indígenas, mulheres, camponeses na educação de jovens sendo um dos objetivos buscarem fazer que se incluam nesta realidade.

A educação deve ser para a cidadania, pois todos somos cidadãos portadores de direitos, no entanto o Estado ainda não tem sido capaz de garantir os direitos dos cidadãos pois aqueles que foram privados de educação na idade considerada adequada, hoje ainda tem que renunciar algum direito para terem acesso a educação. O fato de terem tido a educação negada quando crianças, fez com que no decorrer de suas vidas tivesse acesso apenas a subempregos que

garantiam apenas o mínimo para a sobrevivência e muitas vezes nem o mesmo mínimo.

A prática educativa da EJA é comprometida e humana, pois busca respeitar a realidade dos estudantes no sentido de que estes desenvolvam uma consciência que seja capaz de transformar a realidade de opressão a que estão impostos. Embora o documento da VI CONFINTEA ainda esteja distante da realidade brasileira em alguns aspectos é possível observar que são propostas possíveis e algumas já existem nas salas de aula da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir:

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro.

Paulo Freire, 2001.

Iniciamos nossa fala de conclusão deste trabalho com a constatação de Freire sobre a relação entre alfabetização e cidadania, pois com a análise documental e de dados coletados nesta pesquisa foi possível perceber a veracidade de tal constatação.

A alfabetização por si só não é capaz de transformar e modificar a realidade humana, pois ela precisa vir atrelada a um trabalho comprometido do educador, que buscara sempre fundamentar sua prática como um ato político, que busca a conscientização e a reflexão do sujeito sobre a sua realidade, despertando assim nele (educando) uma posição autônoma, livre e transformadora.

Desta forma sim a alfabetização poderá ser atrelada ao conceito de cidadania, pois quando assume esta postura o sujeito consegue perceber-se cidadão e atuar frente a esta sociedade excludente e autoritária que esta posta.

Com o objetivo de conhecer o sujeito que freqüentam as salas de aula da EJA no Programa Paraná Alfabetizado, e contrapor os dados obtidos com o texto da VI CONFINTEA e constatamos que as questões referentes a cidadania e a constituição do sujeito enquanto cidadão é acima de tudo de cunho educativo, pois educação não servirá para formar o cidadão mas conscientizar o homem de sua condição de cidadão.

Percebemos o caráter assistencialista dado a esta modalidade de ensino e o quanto a educação de jovens e adultos lutou e ainda continua lutando para se constituir como modalidade de ensino. Para reconhecer-se frente a sociedade civil

como sendo merecedora de, tanto quanto as outras modalidades de ensino, de atenção e políticas que a garantam enquanto modalidade.

Os sujeitos que freqüentam a EJA são aqueles que foram excluídos e privados do direito a educação por terem que trabalhar muito e ainda muito cedo. Esses são os mesmos que continuaram a serem excluídos pela sociedade e privados de seus direitos. A concepção de sujeito trazida pela UNESCO é a de que todo aquele que foi excluído e que hoje precisa ser incluído ou reincluído na sociedade, precisa também freqüentar as salas de alfabetização para se adequar aos padrões impostos pela sociedade letrada e excludente da qual fazem parte.

Constatamos que embora o documento ainda esteja distante da realidade brasileira, em alguns aspectos é possível observar que são propostas possíveis e já existem nas salas de aula da EJA. Com este estudo percebemos que ainda não foi desenvolvida uma política capaz de contemplar toda a população excluída do direito a educação, pois em alguns momentos os educandos tem que escolherem entre garantir a sobrevivência ou freqüentarem a escola.

A postura adotada pelo governo frente a educação de jovens e adultos ainda é de fornecer as sobras. A sua maior preocupação do ainda tem sido quantitativa e não qualitativa através da realização de programas que buscam apenas números que ilusoriamente demonstram diminuir as taxas de analfabetismo. Porém os programas do governo têm formado analfabetos funcionais

Defendemos que a transformação social aconteceu a partir da postura do educador frente ao educando, conscientizando-o de sua condição de cidadão oprimido e excluído de seus direitos básicos, fazendo que com o mesmo crie então uma postura crítica e reflexiva que será a via pela qual atrelada a alfabetização poderá mudar sua realidade e lutar ativamente por seus direitos, tendo consciência clara de quais são esses direitos e de como garanti-los, não submetendo-se mais a condição de opressão a qual a sociedade o colocou.

Enquanto profissionais da educação compreendemos a importância de se entender que a cidadania é um conceito que ainda não está claro para os educandos adultos. Faz-se necessário desenvolvermos uma postura de libertação desses sujeitos das condições de opressão e exclusão a que estão submetidos.

Sendo homem inacabado também preciso assumir minha condição histórica de inacabamento e construir juntamente com os educandos conceitos e conhecimentos, pois a ação educativa é uma ação de constante troca e construção.

As conclusões deste trabalho são expressas por Freire quando ele diz que a alfabetização é uma ação individual, mas também coletiva, que faz parte da formação cidadã do homem, porém é preciso ter claro que ela não será a chave para a conscientização para a cidadania mas deve ser atrelada a uma postura política que fará com que o sujeito perceba-se politicamente, seja autônomo, livre e reflexivo para que possa assim perceber-se como cidadão.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes; KRUPPA, Sônia Maria Portella. A educação de Jovens e Adultos In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereso (Org.).

Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidade na Constituição Federal e na LBB. Tansi, 2002. p. 89-107.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova - CEDEC**, São Paulo, n. 33, p. 5 - 16, 1994.

BRANCO, Verônica. A sala de aula na educação de jovens e adultos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000100011&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. **Contituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional do programa Brasil alfabetizado: o que é o programa Brasil alfabetizado?** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba_passoapasso.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. INEP. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos.** Brasília, 2000.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jul. 2010.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Era política brasileira.** Entrevista concedida a Poliana Lisboa de Almeida. Disponível em: <http://www.uel.br/portaldoaposentado/Entrevista/entrevista_28.php>. Acesso em: 20 jul. 2010. não citado

_____. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista. **Manual informativo.** Cascavel: UNIOEST, 2006.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a historia da Severina:** um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1-2.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade.**

Campinas, v. 26, n. 92, oct. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2010.

FERNANDES, Angela Viana Machado. Cidadania, democracia e cultura política: Brasil e Espanha em análise. In: VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: UNESP, 2000. p. 53-72.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. não citado

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 maio 2009. não citado

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. não citado

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Série Cadernos de Formação, 4.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da Escola Cidadã, v.5).

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HADDAD, Sergio. **A educação de jovens e adultos é um direito humano**.

Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/11aeducacaodejovense.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41,

2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Educação, direitos humanos e política. **Jornal “O Povo”**, Ceara, 2003a.

_____. **O direito à educação no Brasil**. 2003b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

JOHN DEWEY. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey>. Acesso em: 20 jul. 2010.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100008&lng=&nrm=iso.> Acesso em: 3 maio 2008.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/joacabraldemeloneto.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. IN: ALVES, Nilda: **Formação de professores pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção questões da nossa época: v. 1).

NOGUEIRA, Ione da Silva. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. In VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos: polêmicas do nosso tempo**: Campinas, 2000. p. 97-111

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=&nrm=iso.> .Acesso em: 3 maio 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

RODRIGUEZ, Lúcia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFITEA. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, aug. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200010&lng=en&nrm=iso.>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Caminhos Feitos ao Caminhar**. ANPED, 2008. <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4183--Int.pdf>>. Acesso em: 20.ago. 2010.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - SESC. Departamento Nacional. **Módulo de educação do SESC**: módulo político. São Paulo, 1997.

_____. **Projeto educação e cidadania**. Londrina, 2006.

_____. Departamento Nacional. **Proposta pedagógica**: educação de adultos. Rio de Janeiro, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des)caminhos da escola**: traumatismos educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Ligia Maria Portela da. **Elementos propositivos de uma educação para a cidadania**. ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4663--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas**. ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4457--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SUJEITO. In: LAROUSSE cultural: dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1992. p. xx .

UNESCO. Organização das Nações Unidas -. Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de educación de adultos. In. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS, 6., 2009. Belém. **Anais...** Belém, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/ui/en/UIPDF/nesico/confinteaclose/BelemFramework_Final_es.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**. Brasília, 2008.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf >. Acesso em: 30 set. 2009.

VENANCIO, João Carlos. Políticas públicas destinadas a educação de jovens e adultos na primeira etapa do ensino fundamental – algumas considerações. **Revista Científica Eletônica de Pedagogia**, v. 5, n. 9, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/pedagogia09/pages/artigos/edic09-anov-art10.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

XAVIER, Marcia Rejania Souza. **Comunicação, conhecimento e docência**: dimensões do processo de formação de educadores no contexto da educação de

jovens e adultos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. **Educação e religião:** os entre - lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003

XAVIER, Marcia Rejania Souza. (Org.). **Ciclo de leituras Paulo Freire.** .Londrina: Edições Humanidades, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A
NOME DO APENDICE

NOTAS

- ¹ **Marcia Rejania Souza Xavier** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1992), Especialização em Psicopedagogia (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Professores. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina e desenvolve pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação e Diversidade, Gestão da Educação e Pressupostos Teóricos de Paulo Freire.
- ¹ **Cláudia Regina Alves dos Santos** é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é Supervisora em Educação no Serviço Social do Comércio (SESC), Docente da Universidade Estadual de Londrina e Pesquisadora na área de Gestão e Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos.
- ¹ **Isabelle Fiorelli Silva** é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2005) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina e desenvolve pesquisas na área de Política, gestão e Financiamento da Educação.
- ¹ **Maria Regina Clivate Capelo** é doutora em Educação, Sociedade e Cultura (2000). Foi docente da Universidade Estadual de Londrina e professora do mestrado em Educação da UNIOESTE em Presidente Prudente (SP). Desenvolve pesquisas sobre [Diversidades e Desigualdades Juvenis no Campo](#), e [Juventude e Educação](#).
- ¹ **Maria Victoria Benevides** é Professora Titular da Faculdade de Educação da USP, Diretora da Escola de Governo e vice-coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. É professor da Universidade da Califórnia (UCLA, Estados Unidos), diretor do Instituto Paulo Freire e um dos consultores da UNESCO na VI CONFINTEA. Carlos Alberto Torres: É graduado em Artes no México e Estados Unidos pela em Desenvolvimento Internacional da Educação, na Universidade de Stanford Onde também fez seu PhD, Pós-doutorado em Fundamentos Educacionais pela Universidade de Alberta no Canadá. Suas principais áreas de pesquisa de Torres são diretrizes, reforma educacional e educação comparada. Ele foca principalmente nos assuntos de igualdade e eficiência na educação infantil, ensino fundamental e médio nos Estados Unidos. Foca também no impacto da globalização na vida dos professores de diversas regiões do mundo. Já escreveu mais de 50 livros e quase 200 artigos, além de capítulos em livros e trechos de enciclopédias em diversas línguas. Lecionou em universidades na Inglaterra, Japão, Itália, Espanha, Tanzânia, Finlândia, Moçambique, Argentina, Brasil, México, Canadá, Costa Rica, Portugal, Taiwan, Coréia, Suécia e África do Sul. Atualmente é diretor-fundador do Instituto Paulo Freire da Argentina (2003), diretor-fundador do Instituto Paulo Freire da Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla), desde 2002, e diretor-fundador do Instituto Paulo Freire (São Paulo, 1991). É professor de Ciências Sociais e Educação Comparada e diretor do Centro de Estudos Latino-Americanos da Ucla, universidade onde também atua como sociólogo político da Educação e professor da Faculdade de Educação.