

## TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO NO BRASIL, PERSPECTIVAS ATUAIS E CONSCIENTIZAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Valesca Beserra<sup>1</sup>  
Maribel Oliveira Barreto<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo traz como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo geral é investigar o contexto histórico e o panorama vigente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), perpassando pela correlação entre conscientização e alfabetização de adultos. Os objetivos específicos são apresentar o histórico da EJA no Brasil, analisar a questão da conscientização na educação, especificamente na EJA, compreender o processo de alfabetização de adultos e correlacionar conscientização e alfabetização de adultos. Para tanto, metodologicamente, foi realizada pesquisa de cunho bibliográfico, alicerçada por autores, tais como: Beisiegel (2010), Gadotti (1992), Barreto (2009), La Sala Batà (1999), Freire (2006), Stephanou (2005), Gil (2002), Aranha (2006), dentre outros teóricos. Como conclusão, percebeu-se a necessidade de se estabelecer a contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos, perpassando pela atualidade brasileira deste segmento da educação e pela conscientização no processo de alfabetização de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Conscientização. Alfabetização.

### ABSTRACT

The present article brings as its object of study the Education of Young People and Adults. The overall objective is to investigate the historical context and the current panorama of the Education of Young People and Adults (EYPA), which encompass by correlation between awareness and literacy for adults, specific objectives are presenting the history of AYE in Brazil, analyze the issue of awareness in education, specifically in AYE, understand the process of adult literacy and correlate awareness and adult literacy. For both, methodologically speaking, research was performed to imprint bibliographic, founded by authors, such as: Beisiegel (2010), Gadotti tries (1992), Barreto (2009), La Baggage Bata (1999), Freire (2006), .Stephanou (2005), Gil (2002), Aranha (2006), among other theorists. As a conclusion, it was realized that the need to establish the historical context of Education of Young People and Adults, which encompass by Brazilian today this segment of education and awareness in the literacy process of young people and adults.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Awareness. Alphabetization.

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil, em sua história, sempre teve problemas com a educação de seu povo. Tais problemas são também vividos como desafios para se chegar a uma educação de qualidade e para que seja um serviço público voltado para todos. A

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social da Fundação Visconde de Cairu. Contato: valescabeserra@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, com Pós-doutorado em educação, consciência e transdisciplinaridade. Contato: www.maribelbarreto.com.br

democracia é, em primeiro lugar, a possibilidade efetiva de colocar à disposição de todos e de cada um os benefícios considerados modernos. É o caso do acesso ao saber para todos, mas o regime democrático sempre foi uma ameaça aos privilégios das elites (TRINDADE; BLANQUER, 2002).

Segundo Freire(1997, p. 38), “educador e educando devem interagir, criando-se novos métodos de aprendizagem”. A Educação deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural.

Como afirma Gadotti (1979, p.85),

uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de etnia, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses aprendizes é que haverá uma educação de qualidade e a real prática da cidadania.

A questão **cultural** é relevante no tocante ao processo de aprendizagem, sobretudo quando se observa que, embora se tenha a **cultura** brasileira diversificada e que deve ser respeitada, a sociedade elege uma **cultura** dominante; a **cultura** do poder.

Na complexidade da prática escolar, não basta saber ensinar; é preciso também saber o que ensinar. Este ponto se constitui em um dos mais importantes objetos de discussão e articulação com a prática, quando argumentado em favor de uma educação cidadã e, portanto, emancipatória.

Nesse sentido, o tema em estudo situa-se num cenário globalizado, por se considerar que nele estão envolvidas questões que vão para além do aspecto educacional, e tange, também, aspectos de natureza social, econômica, política, étnica e cultural (GADOTTI, 1979).

Assim é que se compreende a sala de aula: enquanto espaço que possibilita interações entre os sujeitos da práxis (professor e aluno) com os vários objetos de conhecimento, tornando-os agentes que interatuam, decidem e constroem o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma é que a práxis pedagógica se dá numa relação de troca coletiva e, portanto, pressupõe diferentes níveis de saberes e de participação.

A motivação da pesquisadora para dissertar sobre o referido tema surgiu da ideia de que se faz indispensável que o educador conscientize-se da sua tarefa de

ensinar e compreenda que esta exige um direcionamento das atividades planejadas, pois requer uma formação adequada. Em se tratando da educação de jovens e adultos, ainda existe a exclusão dos sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino. Mudar este cenário não é uma tarefa fácil; o processo democrático, ao tempo em que argumenta em favor dos diferentes sujeitos, contempla a alteridade na perspectiva do reconhecimento e da convivência na diversidade.

Tal artigo encontra-se pautado na experiência profissional da pesquisadora enquanto pedagoga e cidadã sensível ao processo de exclusão pelo qual passa a sociedade brasileira, especificamente no nível da Educação de Jovens e Adultos.

A partir desta premissa, o artigo trouxe a seguinte questão-problema: de que forma se apresenta historicamente a EJA no Brasil, perpassando pela correlação entre conscientização e alfabetização de adultos?

Com base nesta questão, definiu-se como objetivo geral investigar o contexto histórico e o panorama vigente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), perpassando pela correlação entre conscientização e alfabetização de adultos. Os objetivos específicos são apresentar o histórico da EJA no Brasil, analisar a questão da conscientização na educação, especificamente na EJA, compreender o processo de alfabetização de adultos e correlacionar conscientização e alfabetização de adultos.

No aspecto metodológico, foi realizada pesquisa de cunho bibliográfico, com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, alicerçada por autores tais como: Beisiegel (2010), Gadotti (1992), Barreto (2009), La Sala Batà (1999), Freire (2011), Stephanou (2005), Gil (2002), Aranha (2006), dentre outros teóricos. Foram identificadas as fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto. Para identificação dessas fontes, foram solicitadas indicações do orientador, especialistas ou pessoas que já haviam realizado pesquisa similar. Fez-se leitura, fichamento e análise de todo o material selecionado, para posterior redação do artigo.

Ao final da pesquisa, espera-se que este artigo traga para o leitor o arcabouço teórico necessário para que se tenha uma visão mais clara e objetiva acerca da educação de jovens e adultos e sua trajetória no Brasil, explicitando sua estrutura, os sujeitos envolvidos nesta modalidade da educação, bem como as perspectivas atuais que se apresentam.

## 2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Os primeiros vestígios da educação de adultos no Brasil são perceptíveis durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Estes se voltaram para a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma desorganização do ensino. Somente no Império o ensino voltou a ser ordenado (ARANHA, 2006).

Em 1910, segundo informações do IBGE, “o direito a ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos”. Logo, alguns grupos sociais mobilizaram-se para organizar campanhas de alfabetização chamadas de “Ligas”.

A partir de 1945, com a aprovação do Decreto **nº19.513, de 25 de agosto de 1945**, a Educação de Adultos tornou-se oficial. Daí por diante novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular. Dentre estes se pode citar: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL, sendo que o primeiro estava mais voltado para atender às necessidades de qualificação da mão-de-obra para o setor industrial (além da necessidade de ampliar os “currais” eleitorais mantidos pelas práticas “clientelísticas”), os demais tinham o intuito de atender às populações das regiões menos desenvolvidas, além da preocupação de conscientização e integração desse grupo através da alfabetização e utilização do sistema Paulo Freire (BRASIL, 1945).

Porém, durante o regime militar (1964-1985), estes movimentos e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal que, em 1967, autorizou a criação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (a partir de 1985 passou a se chamar Fundação Educar), tendo como principal objetivo erradicar totalmente o analfabetismo, mas, principalmente, preparar mão-

de-obra necessária aos seus fins, aos interesses capitalistas do Estado (CORRÊA, 1979).

A LDB 5692/71 que contemplava o caráter supletivo da EJA, excluindo as demais modalidades, não diferia dos objetivos do MOBRAL quanto à profissionalização para o mercado de trabalho e à visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos (BRASIL, 1971).

Somente com a nova LDB nº 9394/96, art.37 e art.38, é que se passou a contemplar as várias modalidades de educação de jovens e adultos e uma melhor adequação às novas exigências sociais. Dentre algumas alterações significativas é possível citar a redução da idade mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio) com um atraso de pelo menos 80 anos em relação à divulgação das pesquisas do IBGE de 1910, o uso de didática apropriada às características do alunado, condições de vida e trabalho e incentivo à aplicação de projetos especiais que proporcionem o alcance dos objetivos desejados (BRASIL, 1996).

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (BRASIL, 1996).

Nos períodos de Colônia e Império, os jesuítas dominaram a educação, com a intenção de difundir o catolicismo e dar educação à elite colonizadora, a quem se oferecia uma educação humanística. Esse domínio compactuava com os interesses do regime político que visava à manutenção da ordem. Na Europa, com o crescente movimento da Reforma, paralelo às ideias modernas inspiradas no Iluminismo, a Companhia de Jesus tratou de afastar as atividades criadoras presentes naquele continente e, transmitia, em seus ensinamentos no Brasil, os severos dogmas católicos, o que possibilitou a destruição de culturas inteiras (ARANHA, 2006).

Pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu-se de uma ação prioritária no interior do processo de colonização. Embora os jesuítas [...]

priorizassem a sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional (STEPHANOU, 2005).

Os filhos dos colonos e dos mestiços também recebiam instruções dos jesuítas, através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega. No séc. XVIII, os jesuítas contavam com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, além dos seminários menores e das escolas de alfabetização presentes em quase todo o território. Os colégios de formação religiosa abrigavam os filhos da elite; frequentavam também os que não queriam se tornar padres, mas que não tinham outra opção a não ser seguir as orientações jesuíticas, que evoluíram para o plano de estudos da Companhia de Jesus, que articulava um curso básico de Humanidades com um de Filosofia seguido por um de Teologia, que, a depender dos recursos, culminava com uma viagem de finalização à Europa (ARANHA, 2006).

Segundo Stephanou (2005, p.101), posteriormente, os jesuítas, assim como os membros de outras ordens religiosas, também catequizaram e instruíram escravos. Essas experiências, no entanto, foram menos estudadas e pouco se sabe sobre as práticas desenvolvidas junto a esses sujeitos. Por outro lado, poucas parecem ter sido as experiências educacionais realizadas com mulheres adultas. Poucas sabiam, ao final do período colonial, ler e escrever.

A expulsão dos jesuítas e as reformas feitas Pelo Marquês de Pombal, não puseram fim à influência jesuítica no setor educacional, visto que os novos mestres-escola e os preceptores da aristocracia rural foram formados pelos jesuítas; e os mestres leigos das aulas e escolas régias se mostraram incapazes de incorporar a modernidade que norteava a iniciativa pombalina. O processo de substituição dos educadores jesuítas durou treze anos, período em que a uniformidade de sua ação pedagógica foi substituída pela diversidade das disciplinas isoladas. De algum modo, a saída dos jesuítas estabeleceu o ensino público no Brasil (ARANHA, 2006).

Stephanou (2005, p.104) relata que o período que se segue à expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. A ênfase pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias.

Tanto no período jesuítico como no pombalino, a maioria da população não teve acesso à educação formal. O panorama educacional começou a mudar

positivamente com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808. Objetivando atender às expectativas de um governo imperial, foram criados vários cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares. Implantou-se o ensino superior – Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808) e, mais tarde, o Curso de Medicina no Rio de Janeiro (STEPHANOU, 2005).

Estruturado em três níveis: primário – "escola de ler e escrever"; secundário – "aulas régias" com o acréscimo de novas "cadeiras" – e superior, o ensino no Império era privilégio da elite política. As chamadas "camadas inferiores da sociedade" continuavam alijadas do processo educacional formal.

Por muitos séculos, o ensino no Brasil só se constituiu objeto de atenção em seus decretos e leis. A Constituição de 1824, por exemplo, em seu tópico específico para a educação, inspirava um sistema nacional de educação, o que na prática tal fato não se efetivou. O método mútuo, adotado pela lei de outubro de 1827, refletia a desarmonia entre as necessidades educacionais e os objetivos propostos. Nele atuavam pessoas despreparadas, revelando a insuficiência de professores, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional (ARANHA, 2006).

Durante todo o período imperial houve diversas discussões nas assembleias provinciais, acerca do modo como se dariam os processos de inserção das denominadas "classes inferiores" da sociedade nos processos formais de instrução. O Ato Adicional de 1834 delegou a responsabilidade da educação básica às Províncias e reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites (no Rio de Janeiro e a educação de nível superior). Nessa estrutura, a exceção ficou com o Colégio Pedro II; este, sob a responsabilidade do poder central, deveria servir de modelo às escolas provinciais (ARANHA, 2006).

Grande parte das províncias formulou políticas de instrução para jovens e adultos. O documento da Instrução Pública do período fez várias alusões a aulas noturnas ou aulas para adultos em várias delas, a exemplo do Regimento das Escolas de Instrução Primária em Pernambuco (1885), que trouxe com detalhes as prescrições para o funcionamento das escolas destinadas a receber alunos maiores de quinze anos.

O ensino para adultos poderia ser ministrado pelos professores que se dispusessem a dar aulas noturnas de graça, fazendo parecer que esta era uma

missão; foi criada uma espécie de rede filantrópica das elites para a "regeneração" do povo. Pretendia-se, através da educação, civilizar as camadas populares, vistas como perigosas e degeneradas (ARANHA, 2006).

A Lei Saraiva, de 1881, que determinava eleições diretas, foi a primeira a colocar impedimentos, ao lado de outras restrições, como a de renda, aos votos dos analfabetos, reforçando a concepção do analfabeto como ignorante e incapaz (BRASIL, 1881).

Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto, já que era essa a condição da maioria da população, inclusive das elites rurais. A partir desse momento, começaram a circular discursos, identificando o analfabeto à dependência e incompetência para justificar o veto ao voto do analfabeto.

As mobilizações da sociedade em torno da alfabetização de adultos foram abundantes nas primeiras décadas do século XX, em grande parte, geradas pela vergonha dos intelectuais, com o censo de 1890, que constatou que 80% da população brasileira era analfabeta. Surgiram as "ligas", que se organizaram no interior, a exemplo da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, em 1915, no Rio de Janeiro (STEPHANOU, 2005).

Entre as várias mobilizações, surgiu o método de desalfabetização, desenvolvido por Abner de Brito, que propunha alfabetizar em sete lições. Havia uma disposição de vários segmentos da sociedade de mudar o quadro "vergonhoso", visando a estabilidade da república. Todo o empenho para alfabetizar os adultos não evitou as críticas, como a de Carneiro Leão, que considerava a alfabetização uma arma perigosa, que poderia aumentar o que ele considerava anarquia social (ROMANELLI, 2002).

A primeira Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) tratou da construção de material pedagógico apropriado, guia de leitura e alfabetização. O apelo para o engajamento voluntário e a falta de acúmulo de experiências que dessem suporte às ações governamentais, contribuíram para que a campanha não obtivesse êxito (BRASIL, 1946).

Os movimentos de educação e cultura popular nas décadas de 50 e 60, em sua grande maioria foram inspirados em Paulo Freire, utilizando seu método, que propunha uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de

temas geradores. Esses movimentos procuravam a conscientização, participação e transformação social, por entenderem que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária (ROMANELLI, 2002).

Em 1985, na Nova República, nasceu a Fundação Educar, com o objetivo de acompanhar e supervisionar as instituições e secretarias que recebiam recursos para executar seus programas. Foi extinta em 1990, quando ocorreu um período de omissão do governo federal em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos. Contraditoriamente, a Constituição de 1988 estendeu o direito à educação para jovens e adultos (PAIVA, 1983, p. 139).

Art. 208[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família[...];  
Art. 205[...] e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Constituição, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 4, estabeleceu que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

No seu artigo 37, refere-se à educação de jovens e adultos determinando que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". No inciso 1º, deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta (BRASIL, 1988).

Em 1996, foi lançado o PAS - Programa de Alfabetização Solidária - polêmico por utilizar práticas superadas, como o assistencialismo (MEC, 1996).

Em 1998, com o objetivo de atender às populações nas áreas de assentamento, foi fundado o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - e, em 2003, o governo Lula lançou o programa Brasil Alfabetizado, que deu ênfase ao voluntariado, apostando na mobilização da sociedade para resolver o problema do analfabetismo.

A EJA não é algo recente na educação brasileira, conforme apontado em Haddad e Di Pierro (2000, pp.108-109):

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Observa-se claramente que as políticas para o combate ao analfabetismo e a educação de jovens e adultos, em plenos anos 90, ainda se valem de ações que no passado levaram ao fracasso os programas implantados.

O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o *mundo do trabalho*; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que esta passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários (FREIRE, 1997).

### **3 CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO X ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Apesar do vocábulo “conscientização” estar frequentemente associado ao “método de alfabetização” de Paulo Freire, e ter sido mundialmente difundido por suas obras, não é ele o autor desse vocábulo. A expressão é resultado de uma reflexão conjunta dos professores do Instituto Superior de Estudos do Brasil (ISEB), por volta do ano de 1964 (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Em seu sentido original, conscientização implicava ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 6). Relação particular, pois a natureza do atuar corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é ingênua, a ação também será. Se for crítica, assim será a ação (FREIRE, 2006, p. 114). E somente a este último se refere o sentido original de conscientização.

Segundo Freire (2001, p. 30), esse sentido original se mantém. Em sua compreensão, a conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. É o processo de superação da esfera espontânea de apreensão da realidade (consciência ingênua), alcançando uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (consciência crítica), que corresponde ao desejo de compreender e apoderar-se da realidade que o circunda, atuando na sua transformação. Por isso, “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 46). E essa descoberta de que a realidade é modificável e que o ser humano pode modificá-la é justamente a conscientização.

Nesse sentido, quanto mais avançado for o processo de conscientização, mais se desvela a realidade, mais se desmitologiza a realidade. Por muito tempo, a pobreza e o sofrimento humano foram justificados através de mitos que contribuem para o engessamento da profunda situação de miséria e desigualdade vivida por muitos seres humanos.

Muitos ainda acreditam que a fome é fruto do insuficiente desenvolvimento tecnológico e científico que não gera a riqueza necessária para abranger a todos, ou acreditam que a violência que se vê todos os dias nas ruas das grandes cidades é um desdobramento natural da natureza humana, ou ocorre pela existência de um “gene da maldade” que várias pessoas carregam em seu sangue. Muitos não percebem que a pobreza é a principal causa de morte no mundo, e que ela persistirá enquanto 1% da população mundial possuir 40% da riqueza produzida no mundo e 50% da população mundial mais pobre possuir apenas 1% da riqueza produzida (BRASIL, 2009).

A mistificação da realidade é típica dos dominadores, impedindo o ser humano de pensar, de saber o porquê das coisas, e, assim, impedindo o ser humano de alterar o *status quo*, preservando as relações de dominação. Eis o segredo para a dominação de homens por homens, mistificar a realidade para mistificar também a consciência dos humanos, interrompendo o processo de transformação da realidade (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 9):

Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de

maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2001, p. 33).

É importante observar que, sendo fiel ao sentido original da palavra conscientização, Freire reconhece que a conscientização não existe sem a *práxis*, sem o ato ação-reflexão. O ato ação-reflexão é a unidade dialética central que movimenta o processo de conscientização (FREIRE, 2001, p. 30). Uma pessoa “em conscientização” é aquela “em descobrimento” da razão de ser das coisas, atuando sobre elas de forma transformadora, aprofundando ainda mais essa descoberta.

Desse modo, a realidade humana não pode ser encarada de forma determinada, feita, imutável, mas algo em constante construção em que o ser humano, através de sua *práxis*, interage de maneira determinante. A conscientização é o início da evolução crítica da tomada de consciência em um primeiro momento, desvelando a realidade, e culmina na *práxis*, ação e reflexão, em um segundo momento, avançando na evolução crítica da tomada de consciência, de forma permanente.

Portanto, procurar desvelar a realidade adotando uma postura frente à realidade, sem se engajar, sem interagir e sem transformar a realidade, em uma posição que Freire acusa como falsamente intelectual, a isso não se pode chamar de conscientização (FREIRE, 2001, p. 30). “Ao oprimido não basta saber-se oprimido; mas a conscientização deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 7).

No mundo em que se vive, se verdadeira, a conscientização leva o ser humano a um estado de perturbação, conduzindo-o à ação, por fazê-lo compreender a sua responsabilidade na transformação ou manutenção da realidade em que a grande maioria dos homens e mulheres padece de fome, de sofrimento, de falta de amor e cuidado. O que antes não era percebido em suas implicações mais profundas assume agora o caráter de problemas, desafios (FREIRE, 1997).

Por essa inserção no processo de transformação é que a conscientização é um compromisso histórico de libertação, permitindo que os seres humanos assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, construindo sua história. E por ser um compromisso histórico, o processo de conscientização não terminará nunca, sob pena de se criar novos mitos e novas ilusões imutáveis. “Ao

extirpar os mitos e conhecer a realidade, o homem cria uma nova consciência. Ao transformar o mundo, se constrói como novo homem, que recria uma nova história” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 11-12).

Apesar dos estudos sobre Consciência não serem recentes, eles têm sido aprofundados, a partir do século XX, à luz de reflexões e abordagens teórico-práticas, de pedagogos filósofos, sociólogos, demonstrando a necessidade de se fazer Ciência com Consciência. É pertinente a ideia de se buscar promover o desenvolvimento profissional, por meio da educação, tendo-se a preocupação com o despertar, o desenvolvimento e a socialização do potencial humano como um todo (BARRETO, 2009).

Freire trouxe duas concepções acerca da existência humana. Uma primeira, a da **Consciência Intransitiva**, seria caracterizada pela forma quase vegetativa de vida, voltada para os desafios da sobrevivência biológica, destituída de historicidade, de homens “demitidos da vida”, ou “inadmitidos à vida”, em situação de “um quase compromisso entre o homem e a sua existência”.

É uma consciência que não percebe nem pode perceber, claramente, pelo menos, o que há nas ações humanas de resposta a desafios e a questões que a vida apresenta ao homem. Ou melhor, a consciência intransitiva implica numa incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas (BEISIEGEL, 2010, p.81).

Uma segunda concepção, a da **Consciência Transitiva**, predominantemente nas regiões economicamente mais desenvolvidas, estaria acima dos interesses meramente vegetativos, o homem teria horizontes mais largos, enxergaria mais longe, suas preocupações seriam marcadas por alto teor de espiritualidade e historicidade.

Esta consciência traz como características a “substituição de explicações mágicas por princípios causais”; a disposição ao abandono de preconceitos na análise dos problemas. Seria também marcada pela aceitação da massificação como um fato, e ao mesmo tempo pelo esforço dirigido à humanização do homem (BARRETO, 2009,p.97).

Vale ressaltar que se vive em tempos de profundas e significativas transformações, que podem ser compreendidas em função do grau de Consciência dos sujeitos diretamente envolvidos com a nobre causa de educar, conscientemente, o ser humano. Tendo em vista estas mudanças, urge o momento de se agir conscientemente em relação ao sistema educacional brasileiro.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, há de se considerar os desafios para o ensino, uma vez que não basta ensinar o que é conhecido; é também necessário capacitar o educando para questionar, refletir, transformar e criar, por meio de um método educativo preocupado com um ensino que facilite a aprendizagem, bem como toda aprendizagem que desperte o sentimento, favorecendo novas criações (GADOTTI, 1992).

Barreto (2009, p. 56) afirma que deve-se buscar saber, cada vez mais, o que é ter Consciência clara, pois é com ela que o Ser Humano se eleva [...]. Desta forma, é preciso que se desperte, se construa, se desenvolva e se expanda a Consciência dos educandos.

Segundo La Sala Batà (1999, p. 77), a única finalidade verdadeira da existência é o desenvolvimento da Consciência. Entende-se, pois, que a consciência é uma das faculdades inatas, capitais do ser humano que lhe favorece absorver o valor significativo real das relações, conforme o que estabelecem as Leis Naturais que regem o Universo.

Salta aos olhos a convicção de que a educação, fundamentada no estudo da consciência, responde aos anseios da educação para o século XXI, configurada no Relatório Internacional da Educação para o século XXI, da Unesco, intitulado **Educação – um tesouro a descobrir** (DELORS, 1999); o qual enfatiza, claramente, os quatro pilares da educação para esse período, que são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Pensa-se, portanto, em uma educação de jovens e adultos que se dirija à totalidade do ser humano. Uma educação que não privilegie, prioritariamente, nem a espiritualidade, nem a materialidade, nem a individualidade, nem a coletividade; mas sim que integre todas as dimensões e níveis.

A intencionalidade do ato pedagógico, que não pode ser perdida de vista, sob pena de se continuar a excluir os alunos da classe popular dos processos de produção de saberes e do gerenciamento da sociedade, assegura que é preciso considerar a diversidade própria da sala de aula - que reúne sujeitos com diferentes histórias, lutas, saberes e expectativas - e, nesta diversidade, garantir, pedagogicamente, um ponto de chegada "comum a todos os alunos", o qual será balizado pelos objetivos estabelecidos no conjunto das intenções da prática

pedagógica. Política e tecnicamente, trata-se, aqui, da funcionalidade do processo de ensinar e aprender, gestado e implementado pelas escolas (CREMA, 2009).

Podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para aliar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana.

Se fossem descartadas as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se fosse admitido que os chamados "problemas de aprendizagem" se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor porque os educandos estão tão distantes do chamado "ser cidadão" (FREIRE, 1997).

Há que se considerar a relação professor-aluno nos moldes como se processa o ensino. O ideal da especialização, associado ao princípio didático da "transmissão do saber", permite compreender a relação autoritária e monológica que rege a ação educativa na maior parte das escolas, principalmente nas instituições particulares (FREIRE, 2006).

O desequilíbrio entre "aquele que detém o conhecimento" - o professor - e "o que tudo ignora" - o aluno - justifica práticas de imposição de saberes que, muitas vezes, desrespeitam e despersonalizam o aprendiz. O conhecimento consagra-se como produto estático, eventualmente sem sentido, conseguido mediante captação passiva ou através de exercícios meramente reprodutivos, ambos motivados por alvos externos ao próprio saber (a nota, o passar de ano...).

A educação não pode ficar alijada do processo de conscientização. É necessário tratar a Consciência na prática pedagógica, buscando-se, efetivamente, o desenvolvimento humano como um todo.

Em outras palavras, não se aprende só porque houve um ensino, mas também pelo que se é (o pensar, o valorizar, o conceber, o buscar...). Em uma dimensão pouco visível, também as relações ensino-aprendizagem e professor-

aluno são igualmente dependentes de mentalidades e de “patternsofbehavior”, culturalmente estabelecidos.

Na busca de estratégias didáticas, os métodos de ensino, os recursos utilizados e as cartilhas podem ser revistos, renovados, corrigidos e até eventualmente substituídos, mas as mentalidades que os sustentam resistem teimosamente, assim como a atitude daqueles que discriminam os diferentes universos culturais, em posturas etnocêntricas, esquivando-se do saber, do diálogo, da convivência democrática e também da compreensão de si mesmo (ROMANELLI, 2002).

A cultura da classe dominante é aceita oficialmente pelo sistema escolar como natural e indiscutível, e a cultura da classe trabalhadora como indecente, primitiva, grosseira. Os mecanismos cotidianos da prática escolar [...] concorrem objetivamente para a exclusão das crianças dessa origem da escola, logo nas primeiras séries (CUNHA, 1975).

Na proposta de Freire (1997, p. 134), os alunos não são vistos como aqueles que nada sabem, mas sim como seres capazes de contribuir com seu saber, participando livre e conscientemente no esforço de aquisição do conhecimento. A linguagem assume um papel fundamental nesse contexto, já que é a partir da construção de um verdadeiro diálogo que essa proposta se torna possível.

As palavras abstratas, escolhidas aleatoriamente, dão lugar a outras mais significativas, presentes no cotidiano dos próprios alunos, e servem como instrumentos para a conscientização, num processo educativo que se identifica com uma reflexão sobre a realidade vivida (FREIRE, 2006).

Portanto, faz-se necessária uma reflexão acerca de uma educação que favoreça, de fato, o desenvolvimento consciente humano, destacando o papel da Consciência. Que ela se faça presente na Educação!

No Brasil e em outras áreas da América Latina, a Educação de Jovens e Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão dela. O conceito de Educação de Jovens e Adultos moveu-se na direção do de Educação Popular, na medida em que a realidade começou a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Não é possível os mesmos pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares (ROMANELLI, 2002).

Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importando inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar da preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos. Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial (FREIRE, 2006).

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização de jovens e adultos.

O analfabetismo poderia ser combatido, combatendo-se suas causas como, por exemplo, conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura.

O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando **o educador é do próprio meio**, contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios, não apenas geográficos, mas também sociais. No mínimo, esses educadores precisam respeitar as **condições culturais** do jovem e do adulto analfabeto (FREIRE, 2006).

Ler sobre a educação de adultos não é suficiente; é preciso conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido. Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles (FREIRE, 1997).

A educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o

educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo (FREIRE, 2001).

Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. A alfabetização na cidade e no campo tem consequências diferentes para os alfabetizandos. A alfabetização por si só não liberta; é um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo (GADOTTI, 1992).

Vale ressaltar que há muitos anos que a **andragogia** tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança (FURTER, 1974, p. 62). Andragogia é a ciência que estuda como os adultos aprendem. Ela questiona o modelo da pedagogia aplicado à educação de adultos, porque entende que o adulto é o sujeito da educação e não o objeto desta.

Sendo assim, a andragogia mostra em seu modelo de aprendizagem que alunos adultos:

- Querem entender por quê têm que aprender algo;
- Preferem aprender o que os ajudará a solucionar seus problemas;
- Aprendem melhor quando estudam assuntos que sejam de valor imediato;
- Precisam aprender experimentalmente.

Técnicas de ensino como trabalhos em duplas ou em grupos, seminários, estudo de casos, dramatizações, autoavaliação, por exemplo, são mais úteis do que uma aula expositiva. Estes recursos didáticos facilitam a retenção da aprendizagem e mantêm os alunos em sintonia com o educador. Porque os adultos são conscientes de suas habilidades e experiências e exigem mais envolvimento no processo de aprendizagem, o **professor** necessita transformar-se em um **facilitador**, um agente de mudança. O estímulo adequado conduz o aluno adulto a querer ser sujeito de seu aprendizado e a motivação interna é essencial para isto. É a passagem de um nível para outro, no domínio cognitivo, uma maneira de manter ativa a motivação interna (FURTER, 1974).

A formação do educador alfabetizador deve estar pautada na prática. Pouco ou nada adiantará dizer-se, na formação, que o educando é sujeito no processo quando a formação tratar os formandos como objeto. O primeiro passo para os

alfabetizadores acreditarem no que é proposto é verificarem os resultados dessa proposição junto a eles próprios (FURTER, 1974).

Há de se considerar que o nível de *letramento* de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, **condições para o letramento**. Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição. Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização no Brasil (SOARES, 2012).

Em se tratando de cidadania, é pertinente explicitar que só se estará contribuindo para o exercício da cidadania, se se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, vendo-a, a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais (SOARES, 2012).

Os conceitos e a prática de Freire (2001, p. 56) constituíram uma contribuição extremamente significativa para a educação brasileira, principalmente num momento histórico em que se agravavam as desigualdades sociais, não havia liberdade de expressão e começava o despertar da consciência popular.

A tônica das correntes atuais da pedagogia tem sido a opção por propostas de um currículo *multicultural*, que incorpore as diferenças, assuma as histórias, as línguas e culturas particulares dos sujeitos do processo educativo, abrindo-se a pluralidade, e permitindo que as diferenças ganhem um novo significado na solidariedade democrática. Uma educação intercultural seria a que buscasse mediações entre referenciais culturais diferentes. A grande estratégia estaria na formação de sujeitos, ultrapassando fronteiras entre culturas diferenciadas. Tal pedagogia tomaria a comunicação como seu maior desejo cultural e ético (FREIRE, 2006).

A postura de acolher a diversidade exige também certo grau de criticidade, para que a mudança não seja apenas semântica. A substituição de deficitário por diferente pode ser apenas um trocadilho se, com ela, não forem abolidas as discriminações, os estigmas, as separações. Além disso, a valorização das

diferenças culturais não deve servir como forma de ocultar as contradições existentes, mas como um caminho rumo ao exercício da cidadania, perpassando por uma *práxis* pedagógica transformadora (FREIRE, 2006).

Cabe destacar que só haverá contribuição para a conquista da *cidadania*, se, ao promover a alfabetização, houver a possibilidade de os indivíduos se tornarem conscientes de seu direito à leitura e à escrita.

Ao longo de muitos anos de estudo e pesquisa, Freire (2001, p. 123) trouxe a concepção de que no método de alfabetização, em todas as atividades diárias da prática educativa, o educador deve realizar tudo aquilo que defende para uma educação condizente com as exigências da atualidade brasileira: uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção da democracia.

O Método Freire de Alfabetização apresentou notável simplicidade. O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como “*escola*”, “*classe*”, “*professor*”, “*aluno*”, etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações “domesticadoras” da educação brasileira tradicional (GADOTTI, 1992).

Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As “*classes*” foram substituídas pelos “*círculos de cultura*”, os “*alunos*” pelos “*participantes dos grupos de discussões*”, os “*professores*” cederam lugar aos “*coordenadores de debates*”. De igual modo, a “*aula*” foi substituída pelo “*debate*” ou pelo “*diálogo*” entre educador e educandos e o “*programa*” por “*situações existenciais*”, capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência (FREIRE, 2006).

Num cenário onde a educação de jovens e adultos tem sido reduzida a soluções de natureza técnica, com forte tendência economicista, é preciso resgatar o seu sentido político, dando-lhe condição de ser um agente a serviço da cidadania e da mudança social. É tratá-la como direito humano, resgatá-la como produtora de justiça social. Significa dizer que a educação é uma prática social que serve para prover as pessoas de instrumentos para melhor ler, interpretar e atuar na sua realidade, como sempre ensinou Paulo Freire (GADOTTI, 1992).

Paulo Freire revelou ao mundo uma educação para além da sala de aula, da educação formal, capaz não só de ensinar conteúdos e comportamentos socialmente esperados e aceitos, mas também capaz de conscientizar a todos e a todas. Mais objetivamente pensou nos jovens e adultos trabalhadores, homens do campo e da cidade para abrir-lhes a possibilidade de enfrentarem a opressão e as injustiças.

A conscientização é um compromisso histórico cuja implicação é que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece; está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 2006, p. 88).

Freire defende, na ação educadora, o **rigor** e não a rigidez, o **direito do professor tomar a palavra**, mas não o direito de entediar seus alunos com sua fala. As teorias clássicas do **currículo** separavam os conteúdos do seu processo de construção, transformando a educação num processo de acumulação de pensamentos já pensados. Se um adulto está com dor de dente, a atividade nuclear do currículo deve ser a assistência odontológica. Existem necessidades, interesses, que são anteriores a todos os currículos, à própria alfabetização, que é o acesso à condição humana, em que aprender qualquer coisa é um prolongamento dessa necessidade de ser gente.

Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos da vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, ideias... compartilhar o coração. É preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Significa tornar os jovens e adultos cada vez mais conscientes de seu papel na sociedade enquanto sujeitos transformadores (FREIRE, 2006).

Para Freire (1996, p. 86), a alfabetização deveria ser significativa, o que só acontece quando é **produção cultural** e não **reprodução cultural**. Falar de conscientização no processo de alfabetização de adultos significa dizer que os educadores precisam do devido preparo, não só pedagógico mas também humanístico, no sentido de conduzir seus educandos a uma reflexão acerca de sua existência.

Compreender a educação como um processo ao longo da vida humana, levando a agir, pensar e sentir a novidade na vida, torna-se não só uma tarefa

constante de trabalho intelectual, mas também uma maneira diferente e reflexiva de observar os valores e aprender deles e com eles.

Segundo Romanelli(2002, p. 45), “o maior desafio para os sujeitos do ensino e aprendizagem vem a ser a compreensão de que a escola começa a ser estruturada fora dos seus limites, muito antes de chegar as salas de aula”. A idealização do espaço específico de aprendizagem torna-se ponto fundamental para o bom andamento do processo de qualificação sensível para a convivência em grupo, originando um sistema de educação, da cultura existente.

Conforme aponta Araújo (1998, p. 63), “as ideias relativas ao exercício da cidadania possuem elementos que se fundem ou se confundem, distanciam-se ou desaparecem, de acordo com as circunstâncias históricas de cada povo”. Não cabe discutir a evolução histórica ou os fatores implicados neste processo. O que importa saber é que um mínimo desses direitos seja reconhecido e assegurado pelas autoridades instituídas e competentes.

Ainda conforme Araújo (1998, p.63), “as instituições mais intimamente ligadas aos direitos sociais são o sistema educacional e os serviços sociais”. Assim, entende-se que a educação é elemento basilar dos direitos sociais. Em um quadro de economia globalizada e de uma sociedade organizada a partir do paradigma do conhecimento, o fator educação assume papel fundamental neste processo. É ela que viabiliza o projeto da sociedade do conhecimento e operacionaliza a formação e o exercício da cidadania. Como salienta Oriá (1997, p. 37), “ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social”.Entretanto, o que se observa é que grande parte deste alunado, principalmente os alunos inseridos na EJA, está fora das salas de aula por falta de incentivo, ou governamental ou familiar.

Apresentando o desenvolvimento humano como elemento da formação cidadã e buscando entender as necessidades do ser humano, Vieira (1997, p. 45) acredita que esse desenvolvimento deve ser pautado numa educação do futuro, onde o ser humano se conecta com o planeta Terra, entendendo, assim, o significado do estar aqui, do porquê fazer, do compartilhar, entre outros. Falar em educação planetária é abranger o sistema educacional a todos os sujeitos, sejam jovens, adultos ou idosos.

A intenção de educar e porque educar, numa visão de construção da sociedade, é o que impulsiona o conhecimento no contexto escolar; do ponto de vista do compromisso do profissional da educação; o que socialmente deve ser compartilhado para a discussão e avanço do conhecimento é sistematizado na escola. O pensar individual com o propósito no coletivo é o que de fato se constrói, se sonha na coletividade.

Alfabetizar não significa apenas conhecer o mundo letrado, mas antes de qualquer coisa tornar o educando consciente de que as mudanças só acontecem a partir de suas ações enquanto cidadão integrador de uma sociedade que ainda é injusta, excludente e discriminatória.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizar o artigo 1, a pesquisadora verificou que há uma correlação entre conscientização e alfabetização de adultos, na medida em que torna-se necessário inserir a Consciência na prática pedagógica, buscando-se o desenvolvimento humano como um todo. Ao investigar o contexto histórico e o panorama vigente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, observou-se que os estudantes jovens, adultos e idosos ainda são marginalizados por uma sociedade excludente e discriminatória na esfera educacional, principalmente no segmento da EJA.

É possível dizer que entender a educação é estar atento ao fato de que educadores e educandos não estão sós no mundo; significa reconhecer no Outro o direito de dizer a sua palavra.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere aos estudantes, não importa se da educação básica ou universitária; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservar as estruturas autoritárias.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos

corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

Nos últimos anos, as esferas governamentais nacionais, a sociedade civil e alguns organismos internacionais (UNESCO, mais especificamente), estão buscando redefinir novos conceitos e por em prática novas concepções sobre educação, e, particularmente, sobre a Educação e Alfabetização de Adultos, visto que no mundo globalizado atual, os problemas, soluções e os desafios para a educação de cada realidade global são entendidos como uma busca que exige a participação de governos, entidades civis e organismos internacionais.

Ireland (2002, p. 76), ao tratar da recente mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil, destaca que para o efetivo desenvolvimento de práticas pertinentes e úteis às pessoas adultas que as procuram, é preciso compreender melhor como as atividades desenvolvidas nos programas se articulam e interagem com as políticas locais, regionais, nacionais e internacionais.

Mediante a influência de estudos e pesquisas científicas nos mais variados campos do conhecimento, tem se tentado uma nova definição dialética e metodológica para a alfabetização no país. Essa redefinição é respaldada, fundamentalmente, em novas teorias do conhecimento; da linguística; nos estudos sobre o processo de aquisição da língua escrita na criança e no adulto e nas concepções antropológicas e, histórico-políticas de Paulo Freire.

Nesse sentido, deve-se entender que apesar da importância que se deva atribuir à necessidade da qualidade nas práticas educativas dos alfabetizadores, sobretudo, em relação à reflexão sobre a prática e a busca constante por metodologias adequadas ao ensino de jovens e adultos, é preciso compreender, primeiramente, que o processo educativo não se desenvolve em compartimentos isolados, fazendo parte de um processo que acompanha o jovem e o adulto ao longo da vida.

Nessa perspectiva, no contexto do mundo globalizado atual, a Educação para Todos ao longo da vida, vem se configurando no discurso das esferas governamentais, inclusive no Brasil, como uma pretensão e prioridade para o século XXI, muito embora se reconheça que em muitas realidades globais, sequer a escolarização básica é ofertada qualitativamente a todos os indivíduos. Contudo, pela evolução do conceito de Educação e pela construção da verdadeira emancipação humana, espera-se que essa pretensão, que hoje se configura em termos teóricos, seja efetivamente atingida.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, E.A. de. **A construção social da informação: práticas informacionais no contexto de organizações não-governamentais - ONGs brasileiras**. Brasília: UnB, 1998. 221 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)- UnB/CID).

BARRETO, Maribel O. **O papel da consciência em face aos desafios atuais da educação**. Salvador: Sathyarte, 2009.

BATÀ, Angela Maria La Sala. **Os sete temperamentos**. São Paulo: Pensamento, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BELLAN, Zezina. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. São Paulo: Z3 Editora e Livrarias, 2005.

BRASIL. (24 de Março de 2009). Disponível em: [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/03/090324\\_desigualdades\\_tudo\\_rw.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/03/090324_desigualdades_tudo_rw.shtml). Acesso em 17ago. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Decreto nº 19.513. 25 de agosto de 1945.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. **Congresso Nacional**. Decreto nº 3.029. 09 de janeiro de 1981.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Decreto nº 8.529. 02 de janeiro de 1946.

CORRÊA, Arlindo Lopes (ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRA, 1979. CREMA, Roberto. **Pedagogia iniciativa: uma escola de liderança**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. DELORS, Jacques. UNESCO. **Educação – um tesouro a descobrir**. Relatório Internacional da Educação para o século XXI, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papyrus, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. Série Educação: São Paulo, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. GRANVILLE, Maria Antonia (org.). Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas curriculares. In: **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas, SP. Papyrus, 2011.

HADDAD, Sérgio ; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes depolítica nacional de educação de jovens e adultos**: São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000.

IRELAND, Timothy. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. In: Alfabetização e Cidadania – **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: RAAAB, n.9, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Brasil alfabetizado**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 16 ago. 2013.

OLIVEIRA, P. C. de; CARVALHO, P. de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paideia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, ago. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 ago. 2013

ORIÁ, R. **Educação, cidadania, diversidade cultural e humanidades**. Brasília, v. 43, 1997.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SIEGEL, Norberto. **Fundamentos da Educação: temas transversais e ética**. Associação Educacional Leonardo da Vinci ((ASSELVI). Indaial: Ed. Asselvi, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

STEPHANOU, M. **História e memórias da educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis, Vozes, 2005.

TRINDADE, Hélió; BLANQUER, Jean-Michel ( Orgs.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.