

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ADULTO NA  
EDUCAÇÃO POPULAR

Bolsista: Ildeneti de Jesus Alves, CNPq

MANAUS  
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB – SA – 0043/2008

PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ADULTO NA  
EDUCAÇÃO POPULAR

---

Bolsista: Ildeneti de Jesus Alves, CNPq

---

Orientadora: Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva

MANAUS  
2009

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas, ao Laboratório de Aprendizagem – Assessoria às Escolas Públicas de Manaus e aos seus autores. Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Esta pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa CNPq, através do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas, foi desenvolvida pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais - NEPE e se caracteriza como uma das atividades de pesquisa deste projeto.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho,  
os homens se educam em comunhão.

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar com base na perspectiva sócio-histórica os processos de ensino-aprendizagem de adultos presentes na Educação Popular (EP) na cidade de Manaus. O projeto foi executado em duas etapas. Na primeira etapa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Fazer levantamento de projetos de Educação Popular realizados na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e na Secretaria de Estado na Educação do Amazonas (SEDUC) no período de 2001 a 2006. Na segunda etapa foram levantados os projetos realizados pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais/NEPE/UFAM, analisadas as concepções teóricas que norteiam os projetos e suas possíveis implicações para os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos atendidos por eles. Realizou-se um estudo bibliográfico sobre Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, processos de ensino-aprendizagem do adulto e levantamento de relatórios e publicações sobre projetos desenvolvidos com jovens e adultos pela SEDUC, SEMED e NEPE. Para apreciação dos dados obtidos foram construídas matrizes analíticas, contemplando as categorias de análise e suas descrições. Constatou-se através deste projeto que as ações de EJA realizadas pela Secretaria Estadual e Municipal de Educação contemplam apenas em parte os elementos constituintes de um projeto educacional da Educação Popular, mas não podem ser caracterizadas como tal por não observarem o caráter político do projeto libertador da EP. Verificou-se que tal projeto encontra-se contemplado apenas nas ações realizadas pelo NEPE o que nos possibilita inferir que a Educação Popular continua mais abrangente que a EJA trabalhada institucionalmente, pois além de preocupar-se com o ensino “das letras” ocupa-se em ensinar a “ler o mundo” através de sua problematização e desvelamento. Situando-se como bandeira de luta para reversão das desigualdades sociais e constituindo-se como um projeto educacional emancipatório.

Palavras- chave: Educação Popular. Pedagogia freireana. Psicologia escolar

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 6  |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....   | 10 |
| 1. Educação Popular (EP).....  | 10 |
| 2. Educação de Adultos .....   | 15 |
| 4. Processos de ensino - aprendizagem do adulto na Educação Popular. ....      | 30 |
| 5. Andragogia: teoria de aprendizagem do adulto .....                          | 37 |
| METODOLOGIA.....   | 44 |
| Tipo de pesquisa .....   | 44 |
| Local da pesquisa .....  | 44 |
| Procedimentos de coleta e análise dos dados .....                              | 50 |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO.....  | 54 |
| 1. Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais/NEPE .....         | 54 |
| 2. Secretaria Municipal de Educação/SEMED (congregando PROMEAPI e CEMEJA)..... | 57 |
| 3. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC (congregando CEJA´S).....             | 62 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 66 |
| REFERÊNCIAS.....   | 68 |

## INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa intitulado “Processos de ensino-aprendizagem do adulto na Educação Popular”, busca refletir sobre a forma como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem do adulto na Educação Popular, se tais conhecimentos são utilizados nos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), e pela Secretaria Municipal e Estadual de Educação nos projetos que sejam identificados como Educação Popular ou Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, são analisados os teóricos que embasam tais ações, concepção acerca do aluno adulto e seu processo de aprendizagem, formação dos professores e a metodologia utilizada com esses educandos que, enquanto sujeitos culturais, possuem uma gama de conhecimentos, mas tem pouco, ou nenhum, contato com a cultura escolar letrada.

Sabe-se que no que se refere à aprendizagem adulta, há uma lacuna a ser preenchida por pesquisas em psicologia do desenvolvimento, vez que historicamente a Psicologia ocupou-se de investigar predominantemente o processo de construção do conhecimento na criança, não enfatizando substancialmente o mesmo processo do adulto. Mas, é de extrema importância que os órgãos que trabalham com este público tenham clareza que o adulto que frequenta uma classe de educação básica não pode ser conceituado simplesmente por sua idade cronológica, esta é apenas uma das suas características.

Devido a sua experiência de vida, inserção no mundo do trabalho e diferentes formas de sociabilidade, o adulto ao adentrar no âmbito escolar traz consigo experiências, expectativas e necessidades específicas de sua faixa etária e do seu desenvolvimento cultural. Portanto, necessita de metodologias próprias no processo de ensino, que atendam, sobretudo às suas perspectivas e necessidades.

O educador brasileiro, Paulo Freire, através de sua 'pedagogia', forneceu alguns subsídios que possibilitaram a partir da segunda década de 50, refletir sobre as especificidades do processo de aprendizagem do adulto e a necessidade de considerar a cultura dos mesmos na formação escolar, uma vez que o homem é um ser cultural e a cultura permeia todas as esferas da existência humana. Baptista (2008) afirma que a história do homem é a história da própria cultura. É esta última que possibilita o processo de hominização – o fazer-se homem, constituir-se enquanto sujeito e subjetividade, condição necessária para que haja humanização. Partindo desse entendimento, percebe-se a importância da prática educativa considerar e valorizar as culturas dos educandos no ambiente da cultura escolar, uma vez que as mesmas não se anulam, se completam.

A história educacional brasileira permite perceber que as propostas governamentais voltadas para a educação de adulto buscavam sobretudo erradicar o analfabetismo, por este representar a condição de subdesenvolvimento e a grande população analfabeta representar 'atraso' para o país. Paulo Freire e outros educadores populares chamavam atenção para a necessidade de respeitar o direito constitucional à educação, dos excluídos da escola, e de seus demais direitos sociais e políticos negados e não reivindicados por serem desconhecidos por eles. Foi no cerne dessa e de outras questões que surgiu o trabalho de alfabetização de adultos no ideário da Educação Popular e sua proposta libertadora no Brasil.

Enquanto o governo não conseguia diminuir os alarmantes números do analfabetismo no país através de seus programas, o trabalho com as classes populares desenvolvidos nos movimentos populares de cultura e centros de cultura popular, organizados pelos educadores populares dava ótimos resultados. O 'método' Paulo Freire de alfabetização de adultos alfabetizava politizando, ensinando a ler a palavra e o mundo em um curto espaço de tempo, chegando a alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias. O que impressionou a opinião pública e possibilitou que em pouco tempo o 'método' se espalhasse por todo território nacional, apoiado inclusive pelo Governo Federal de João Goulart, que ficara impressionado com os resultados obtidos pelos educadores. Foi assim que, no período entre junho de 1963 e março de



1964, foram realizados vários cursos de formação de coordenadores na maioria das capitais brasileiras (BRANDÃO, 1984).

Foi um período de grande avanço para a educação de adultos e de toda educação brasileira que viria a ser interrompida com o Golpe Militar de 1964. Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os ensinamentos freireanos. Essas experiências eram vinculadas a movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais.

No que tange a problemática da educação de adultos no contexto internacional, podemos citar o Ano Internacional da Alfabetização, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), tal acontecimento teve o intuito de situar a problemática, chamando a atenção da sociedade mundial para a importância da educação e, em especial, da educação básica. Diversos documentos e conferências surgiram nesta época: a "Conferência Mundial de Educação para Todos", por exemplo, que se realizou em Jomtien - Tailândia e foi preparada pelos organismos internacionais, tais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Desta Conferência resultaram a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" e o documento intitulado "Satisfação das Necessidades básicas de Aprendizagem: uma visão para a década de 1990". Vale ressaltar que nesta conferência ampliou-se o conceito de educação básica, e a educação de jovens e adultos foi incluída e considerada com o mesmo nível de importância que outras modalidades educativas.

É importante salientar que contribuíram para essas conquistas as discussões que vinham sendo realizadas desde 1949 em torno da educação de adultos, através da Conferência Internacional de Adultos (CONFINTEA). A citada conferência é o maior evento de abrangência internacional sobre esta modalidade educacional e teve suas atividades iniciadas através do I evento ocorrido na Dinamarca. De lá para cá, foram realizados cinco encontros. No

presente ano, será realizada a conferência pela primeira vez na América Latina, no Brasil.

A realização deste evento em solo brasileiro é importante, pois, mesmo diante dos acontecimentos anteriormente relatados sobre as especificidades relativas à maneira de apreender o conhecimento e aos objetivos do ensino dos adultos, houve pouco avanço no que tange ao desenvolvimento de uma metodologia adequada para esse público. Vários programas e projetos até possuem em seu planejamento a pedagogia freireana como referencial, entretanto nem todos a trabalham na prática, atendo-se na maioria das vezes ao método tradicional e descontextualizado das necessidades educativas e humanas dos alunos.

A partir dessas considerações e na tentativa de responder às questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem do adulto que participa de projetos de Educação Popular é que se propõe este estudo.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**:

- Analisar as concepções de desenvolvimento adulto e de aprendizagem presentes nos projetos voltados para educação de jovens e adultos desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas, Secretaria Municipal de Manaus e pela Universidade Federal do Amazonas.

E como **objetivos específicos**:

- Fazer levantamento e catalogar os projetos de educação popular realizados no período de 2001 a 2006;
- Identificar as concepções teóricas que norteiam esses projetos.

Esta pesquisa está organizada em duas etapas. Na primeira etapa foram levantados os projetos da SEDUC e SEMED voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Nesta segunda etapa estão sendo levantados os dados do NEPE/ UFAM e será realizada a análise proposta no segundo objetivo específico.

Este relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, o segundo, os procedimentos metodológicos, o terceiro apresenta os resultados e discussão e o último traz as considerações finais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A revisão de literatura está organizada em quatro seções. A primeira aborda o conceito de Educação Popular e apresenta um breve histórico da mesma. Na segunda, aborda-se a Educação de Adultos, sua trajetória e os elementos necessários para que esta se configure como Educação Popular. A seção seguinte apresenta os processos de aprendizagem do adulto segundo a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky. Na penúltima seção encontra-se uma breve apresentação da CONFINTEA e na última seção, situa-se a discussão acerca da Andragogia, abrangendo um breve histórico do seu surgimento, os autores que a fundamentam, as premissas sobre o aprendiz segundo o modelo pedagógico tradicional e o modelo Andragógico e as similaridades e diferenças entre a Andragogia e a Pedagogia freireana.

### **1. Educação Popular (EP)**

Ao ouvir o termo educação popular é comum a prática de entendê-la como popular por trabalhar com as camadas populares. Porém, **não é apenas** por trabalhar com as camadas populares que um programa educativo se torna de “educação popular”. Segundo Fávero (2006, p. 266, grifo nosso), O que imprime o caráter de “popular”, é o fato desse programa ou movimento estar ao lado das populações oprimidas e através da educação realizar um trabalho politizador que possibilite a classe popular desvelar a realidade e lutar por sua libertação.

Como desdobramento dessa confusão conceitual sobre o que é educação popular, tende-se a entendê-la também como educação de jovens e adultos. Entretanto, o conceito de educação popular vai muito além dessas tipologias. A esse respeito, Brandão (1984, p.60-61) explica que:

Ao contrário do que tipologias costumam apontar aqui e ali, a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos. A educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. A educação de adultos e suas formas derivadas se configuram como uma prática social ao mesmo tempo especial e compensatória (complementar de, suplementar a, supletiva), é a própria condição de sua existência.

O autor separa os dois conceitos, educação popular e educação de adultos tendo em vista que ao longo da história da educação brasileira a educação destinada aos adultos visava, sobretudo, erradicar ‘a praga do analfabetismo’ que atrapalhava o desenvolvimento do país. Do ponto de vista de Miranda (2003, p.25), a educação destinada a esse grande contingente de marginalizados da escola ganha uma perspectiva de educação compensatória que fica caracterizada como ‘messianismo pedagógico’, face à concepção ingênua de mundo trabalhada, de forma asséptica, junto a esse enorme contingente de adultos.

A essa camada populacional é “dada” uma educação superficial, descontextualizada que visa conceder titulação para que saiam da condição de analfabetos, possam ingressar no mercado de trabalho e ser força produtiva para o país. Brandão (Ibid., p.63) salienta que:

A educação de adultos tem sido uma das práticas sociais onde com mais insistência o exercício do trabalho “junto ao povo” menos realiza objetivos teoricamente propostos. Compensatória e ineficaz, ela não forma, não prepara e, muito menos, não transforma aqueles que, excluídos antes da escola, são excluídos, através da educação de adultos, de serem um dia educados. Ela não é precária e compensatória porque lhe faltam recursos; mas, porque precisa ser apenas precária e compensatória, vive de não ter recursos. Não nos iludamos, a sua falta é a sua suficiência.

Partindo desse entendimento, percebe-se que existe uma nítida diferença entre essas duas concepções que vão muito além de meras conceituações. Brandão continua a aprofundar esse esclarecimento destacando que esta é uma entre outras razões pelas quais alguns educadores preferem reconhecer, aí, a principal diferença entre dois modelos cuja posição, enquanto projeto histórico através do trabalho pedagógico separa a educação de adultos da educação popular “[...] a diferença está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete a agência, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares”. (Ibid.,

p. 63). Santos (2005, p. 14), corrobora com esse pensamento e enfatiza que “ Os projetos de “Educação Popular” ganham um cunho eminentemente político na perspectiva de “ recomposição” do poder político e de mudanças radicais nas bases da sociedade brasileira”. Infere-se, portanto, que o trabalho desenvolvido com jovens e adultos numa perspectiva de EP não contempla apenas alfabetizar, mas principalmente fundamenta-se como um projeto emancipador.

Tendo-se compreendido essa distinção existente, surgem as seguintes questões: o que é então, Educação Popular? Quais seus objetivos? Educação popular não é Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas EJA pode ser educação popular?

Inicia-se a elucidação dessas questões, esclarecendo-se que não há um único conceito que defina educação popular, existem várias conceituações e pontos de encontro entre elas. Freire (1993) apregoa que educação popular é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa o ensino dos conteúdos do desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração seriamente o seu saber, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor. Gadotti (1994) enfatiza que a educação popular é o lugar da passagem de uma educação para o povo e uma educação que o povo cria ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico.

Percebe-se assim, que a educação popular está vinculada a uma prática pedagógica que tem como objetivo propiciar autonomia aos educandos, através de “uma educação não somente feita **para**, mas principalmente **com, em e pela** prática do indivíduo” (BRANDÃO, 1984, p. 68 grifo nosso). Objetiva formar cidadãos críticos, capazes de pensar sua situação sócio-econômica, construir uma postura política libertadora perante o mundo. Aprender a ler palavras, decodificar signos, mas principalmente aprender a ler o mundo. Compreende-se, portanto, que estamos em presença de atividades de

educação popular quando, se está conectando a aquisição de um saber com um projeto social transformador.

Segundo Arroyo (2002, p. 54) “A Educação Popular tem sido a expressão mais avançada do movimento de renovação pedagógica. Movimento que inicia no final da década de 50 e se estende até 1964 e após este período continua nos movimentos sociais rurais e urbanos”. Essa renovação pedagógica a que o autor se reporta, diz respeito não somente as mudanças na metodologia utilizada pelos educadores (as) populares, mas, configura-se como uma forma de fazer com que educadoras (es):

[...] num trabalho conjunto instiguem cidadãos e cidadãs a buscarem uma formação crítica, que os levará a ter uma participação efetiva, e também ter um comprometimento com questões sociais, uma vez que esse compromisso social resultará numa transformação em prol da coletividade (BATISTA DE OLIVEIRA, 2008 p. 40).

A partir 1959 com a criação dos vários movimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, tais como: Movimento de Educação de Base – MEB, da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil - patrocinado pelo governo federal e estabelecido em 1961 - Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP do mesmo ano; Centros Populares de Cultura - órgãos culturais da UNE; Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Natal e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. A Educação Popular através de seus idealizadores, destacando-se o educador Paulo Freire, revolucionou os aspectos pedagógicos do processo ensino – aprendizagem e redimensionou a forma de se pensar a educação. Entendendo esta como, “Um conjunto de valores pedagógicos; um compromisso; uma postura política [...], educar não é aplicar conteúdos e lições às pessoas, como se fossem depósitos em conta bancária, onde se deposita trocados de conhecimentos alienantes ou críticos” (FREIRE apud ARROYO, 2002, P. 56). Portanto, a EP possui o status de uma proposta pedagógica que implica uma concepção de educação que visa não somente a escolarização, mas a construção de um projeto político para emancipação e humanização.

Percebe-se, portanto, para que a Educação de Jovens e Adultos se circunscreva numa perspectiva popular, ela indispensavelmente precisa contemplar todos os elementos a cima elencados e não apenas ensinar os

educandos a codificar e decodificar signos, funcionando pedagogicamente como 'depositária' de conteúdos a serviço do mercado de trabalho.

Para tanto, necessita trabalhar com educadores populares, que na opinião de Fávero (op. Cit., p. 266), "São aqueles que se dedicam à alfabetização e à educação de adultos e que pretendem fazer dela uma prática política de libertação popular". Esses educadores, na perspectiva de Nidelcoff (1983, p. 20) são definidos como professor-povo. São aqueles que contribuem através do seu trabalho para a criação de homens novos e para edificação de uma sociedade também nova, onde se dê primazia aos despossuídos e onde o povo se torne protagonista. Um professor que trabalhe para transformar e não para conservar. Para que este possa assumir tal postura, necessita de uma formação crítica consistente, afinal, como pode um professor formar um aluno crítico se ele mesmo não possuir uma postura crítica?

O educador (a) que trabalha com jovens e adultos precisa também atentar para as especificidades do aprendizado dos educandos. Aprendizado ou aprendizagem como descrito por Oliveira (1997) é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores e constrói seu conhecimento, a partir do contato com a realidade, o meio ambiente, a cultura e as outras pessoas. A autora ainda nos fala que no processo sócio-histórico preconizado por Vygotsky, o aprendizado acontece numa relação de interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, mediatizados pela cultura. Freire (1982, p. 121) conceitua cultura como sendo,

O acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. Cultura é o resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador. A cultura é uma aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação por isso crítica e criadora, e não uma justaposição de informes ou prescrições doadas (FREIRE, 1982 P. 121)

Freire vê o homem como produtor de cultura e construtor de sua própria história e essa história não pode ser desconsiderada no processo ensino-aprendizagem escolar, ao contrário, o professor (a) deve resgatar as histórias que se 'perderam' durante a caminhada de vida dos alunos, levá-los a se perceberem como construtores da história e como criadores de cultura, imersos numa relação dialógica de permanente construção-desconstrução do conhecimento junto aos outros educandos.

Nesse processo ensino-aprendizagem dialógico, criam-se as condições e possibilidades de cada um manifestar seus pensamentos, compará-los, superá-los, numa nova síntese que possibilita a tomada de decisões coletivas. Do ponto de vista de Souza (2007, p.104) “É uma aprendizagem que se faz num processo de confronto de saberes que se dá na transformação das necessidades populares”. Por isso, esses processos seriam transformados em experiências significativas para as pessoas neles envolvidas. Em outras palavras, não se trata apenas de transmitir conhecimentos aos educandos como se fossem depósitos a serem preenchidos, mas sim possibilitar no espaço educativo-escolar confrontos sócio – cognitivos de desconstrução e reconstrução de conhecimento, sobretudo, na preconizada relação dialógica, num encontro onde todos se sentem iguais, onde o professor não é o detentor do conhecimento e os alunos depósitos vazios ou folhas em branco, mas sim sujeitos históricos que possuem pouca, ou nenhuma experiência escolar, mas tem experiência de vida como livro vivo do seu aprendizado. Não cabendo neste processo de aprendizagem um ensino mecânico, a “ladainha” repetitiva e cansativa presente nos currículos tradicionais. Por tanto, em concordância com os teóricos que nos embasam, ressaltamos, a EJA precisa contemplar todos esses pressupostos - que são pedra angular da Educação Popular - para ser identificada e circunscrita como tal.

## **2. Educação de Adultos**

Embora já no período de colonização, houvesse uma sucessão de trabalhos de evangelização de "pobres, índios e negros" e, no final do Império (1889), já tivessem surgido escolas noturnas para adultos, a proposta de ensino de adultos é colocada com força na primeira metade dos anos 1930 (FLEURI, 1989). Em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” reivindicava a obrigatoriedade do ensino por parte do Estado e o estabelecimento de uma política específica para a população jovem e adulta.

A partir daí a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil. Em 1934, através do Plano Nacional de Educação, houve pela primeira vez uma política nacional direcionada a essa modalidade. Finalmente, a educação brasileira começa a se consolidar como



um sistema público de educação elementar no país. Na visão de Ribeiro (1997), tais acontecimentos se deram devido à nesse período, a sociedade brasileira passar por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos.

A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial terminara recentemente e a ONU — Organização das Nações Unidas — alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção (RIBEIRO, 1997).

É notório que nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. A pretensão era numa primeira etapa, realizar uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de ação mais profunda, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

A esse respeito Fleuri (1998) nos leva a compreender que as campanhas de educação de adultos promovidas por entidades governamentais relacionavam-se conflitivamente com o conjunto de práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos e organizações populares. Esta última, vertente da educação popular, aliás, tende a ser considerada mais coerente com os interesses das classes sociais subalternas. São, por exemplo, as escolas criadas e dirigidas por organizações socialistas e anarquistas de trabalhadores na década de 1920. Também podem ser incluídas neste rol as

diversas atividades educacionais emergentes junto aos movimentos sociais no início da década de 1960.

Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios. De acordo com Ribeiro (Ibid, p. 15):

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como **causa e não efeito** da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança.

Entretanto, tal visão reducionista viria paulatinamente a mudar. Durante a própria campanha, foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, isto é, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para tanto contribuíram também teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças. Em artigo de 1945, Lourenço Filho argumentara neste sentido, utilizando-se de estudos de psicologia experimental realizados nos Estados Unidos nas décadas de 20 e 30.

Foi a partir dos diversos debates e dos novos conhecimentos que surgiram que paulatinamente a confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos foi sendo ampliada e a difusão de um método de ensino de leitura para adultos conhecido como Laubach inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação de produzir pela primeira vez, por ocasião da Campanha de 47, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

A autora ainda indica que o Primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas

e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

No final da década de 50, a Campanha de Educação de Adultos sofria severas críticas. Em Ribeiro vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

As críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire (op. cit.; p.17).

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos conservadores e assistencialistas. Em 1967 através da Lei 5.379/76 foi criada uma fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, através do qual o governo assumiu o controle dessa atividade objetivando a erradicação do analfabetismo e a educação continuada de adolescentes e adultos. Foi a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país. O MOBRAL constitui-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um expressivo volume de recursos. Em 1969 lançou-se numa Campanha massiva de alfabetização, foram instaladas Comissões Municipais que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas pelo governo.

Do ponto de vista de Januzzi (1979, p. 32), as orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral “reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas

esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador”. Ainda segundo a autora, propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, apresentada como perfeita a todos.

Paralelamente ao MOBRAL, alguns grupos de educadores populares continuaram a desenvolver as atividades de alfabetização crítica com os adultos. Eram iniciativas pequenas e isoladas, mas que continuavam mantendo viva a ‘Pedagogia’ de Freire, que por ter sido considerado subversivo foi exilado do país.

Com o início da abertura política a partir de 1980, essas pequenas experiências foram sendo ampliadas, construindo canais de trocas de experiência, reflexão e articulação, projetos de alfabetização foram sendo construídos considerando a necessidade de estender o trabalho com os adultos englobando toda a educação, e não realizando apenas a alfabetização, era necessário dar continuidade e fortalecer o trabalho.

O MOBRAL e seu projeto educativo estavam totalmente desacreditados, os estados e municípios mais desenvolvidos começavam a ganhar mais autonomia, esses fatores foram importantes para que a educação de adultos fosse ganhando espaço sobre uma nova perspectiva perante os governantes. Com a extinção do MOBRAL em 1985 e o advento da Fundação Educar, que não quis executar diretamente os programas, passando a ser apoio financeiro e técnico das iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas, muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, desenvolvendo os postulados e enriquecendo o modelo da alfabetização conscientizadora dos anos 60. A partir de então, a alfabetização foi crescentemente sendo incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos. Essa tendência se refletiu nos materiais didáticos produzidos. Para a alfabetização inicial, as palavras geradoras com suas imagens codificadoras e quadros de famílias silábicas vinham em muitos casos acompanhadas de exercícios complementares; normalmente, exercícios de montar ou completar palavras com sílabas dadas, palavras e frases para ler e associar a imagens, bem como exercícios de coordenação motora(RIBEIRO, *Ibid*).

Enquanto direito, a educação de jovens e adultos somente foi assegurada a partir da Constituição Federal de 1988, como resultado da forte mobilização dos movimentos sociais populares e dos setores progressistas que estavam envolvidos no processo de elaboração da Carta Magna brasileira. De acordo com Szanto (2006, p. 21), “Com a promulgação da Constituição, o governo federal e toda sociedade civil se mobilizaram para erradicar o Analfabetismo em dez anos”. A principal responsável pela organização e execução dessa tarefa foi a Fundação Educar que em 1989 junto com o Ministério da Educação – MEC convocou vários especialistas que trabalhavam com EJA para formar uma comissão visando discutir e organizar o Ano Internacional da Alfabetização definido pela UNESCO para o ano de 1990, o qual não foi possível devido a extinção da Fundação Educar e a desarticulação da comissão.

Assim, a década de 90 ao contrário o que era esperado, foi marcada pelo retrocesso nas políticas pública para EJA tanto no âmbito federal quanto estadual. Apesar da Constituição Federal ter garantido a EJA como direito, ela passa a ser assumida pelos movimentos sociais e ONGs<sup>1</sup> às vezes em parceria com o Estado, mas este não assume total responsabilidade para com a mesma.

Em âmbito internacional em 1990 foi realizado a Conferência Mundial da Educação para todos, em Jomtien, Tailândia<sup>2</sup> a qual se configurou como uma busca de soluções entre entidades governamentais e não governamentais para o problema educacional mundial. A Conferência abriu espaço para vários eventos, fóruns, seminários, entre outros que aumentaram a discussão sobre a problemática da EJA. Em resposta a essas discussões e cobranças, o MEC criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, sobre esse projeto Szanto esclarece que:

Este projeto envolvia órgãos governamentais e não – governamentais e, utilizando – se do discurso da parceria, foi mais uma tentativa de vincular os objetivos da EJA às exigências do mercado, do que uma tentativa de mobilizar a sociedade quanto à educação tanto de crianças quanto de jovens e adultos. Como meta principal pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país em cinco anos. Entretanto, o programa foi encerrado um ano depois devido à falta de controle da destinação dos recursos (Ibid., p. 23).

---

<sup>1</sup> Organizações Não Governamentais

<sup>2</sup> A Conferência aconteceu de 5 -9 de março de 1990

Enquanto o governo brasileiro elaborava programas de alfabetização para a EJA, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien, em seu artigo terceiro preconizava que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”<sup>3</sup>. Este documento reconhecia a importância da educação básica para fortalecimento do nível superior de ensino, progresso científico e tecnológico e consequente diminuição das desigualdades sociais. Em Jomtien a EJA aparece em destaque, incluindo metas para diminuição do analfabetismo ligada à expansão da educação básica.

Entretanto, no Brasil pouca coisa mudou no cenário das políticas públicas para os jovens e adultos, em 1996 o governo suprimiu o ensino fundamental para esse público, um completo retrocesso em relação as recomendações feitas aos governos pela Declaração de Jomtien. Quando a LDB 9.394/96<sup>4</sup> entra em vigor poucas são as mudanças destinadas a EJA. Haddad e Pierro (2000, p. 122) afirmam, “[...] a verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico”. A EJA configura-se a partir de então como modalidade de ensino.

Outras transformações foram norteadas pelos valores apresentados na Conferência Internacional de Hamburgo, no Parecer CEB/CNE<sup>5</sup> 11/00, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e na Deliberação 08/00 CEB. Em todos eles aparece a importância de considerar as necessidades pedagógicas diferentes, formação do professor e as especificidades do trabalho educativo com o adulto. Surge assim em âmbito legal uma nova concepção de educação de jovens e adultos a qual passa a ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais

---

<sup>3</sup> Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Disponível em: [www.acaoeducativa.org.br/declaracaomundialsobreeducaçãoparatodos](http://www.acaoeducativa.org.br/declaracaomundialsobreeducaçãoparatodos). Acesso em 30.05.2009.

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<sup>5</sup> Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

de jovens e adultos, englobando as três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora, citadas no Parecer 11/00 da CEB/CNE<sup>6</sup>.

Segundo o Parecer, a função reparadora significa a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano e deve ser vista como uma oportunidade concreta de jovens e adultos na escola. A função equalizadora está relacionada à igualdade de oportunidades tanto para prosseguimento nos estudos, quanto inserção no mundo do trabalho, vida social, canais de participação, etc. A função qualificadora está ligada ao caráter de educação permanente que visa potencializar o desenvolvimento dos sujeitos da EJA em sua relação de incompletude humana.

A Educação de Jovens e Adultos, da forma como está delineada atualmente, busca assegurar direitos sociais, mas ainda configura-se sobretudo, como uma promessa de qualificação de vida. Pois, para alcançar seus objetivos tropeça em vários empecilhos e limitações, tais como: poucos estudos a cerca dos processos de aprendizagem dos adultos, metodologias que, na maioria, não condizem com o que preconiza a própria lei que a assegura. Ao invés de criar, reproduz os livros didáticos utilizados no ensino primário regular, adaptando para uma temática mais adulta. Os textos, sempre simplificados, referem-se ao mundo do trabalho, problemas urbanos, saúde e organização política como temas geradores ou tópicos curriculares de Estudos Sociais e Ciências. Entre as propostas de exercícios de escrita, aparecem os questionários nos quais se solicita a reprodução dos conteúdos dos textos ou se introduzem tópicos gramaticais (RIBEIRO, 1997).

Percebe-se que durante toda história da EJA no Brasil os governos vem se eximindo da responsabilidade para com a educação dos jovens e adultos, a própria LDB não contemplou todos os aspectos necessários a um ensino de qualidade que realmente possa equalizar oportunidades, diminuir as desigualdades sociais e fomentar uma significativa mudança na vida desses educando que foram excluídos da escola, e às vezes continuam a ser excluídos por ela.

---

<sup>6</sup> Parecer CEB/CNE: diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 23.05.2009

### 3. CONFINTEA

A Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA<sup>7</sup> - é o maior evento de competência internacional na modalidade educacional de Jovens e Adultos. É uma conferência que prioriza a participação dos governos, haja vista ser uma agenda intergovernamental, mas a sociedade civil organizada busca participar e influir tanto sobre a elaboração dos documentos nacionais que os países apresentam, como sobre as discussões que ocorrem durante o evento com vistas influir do documento final e nos compromissos dos governos (AÇÃO EDUCATIVA, 2009).

A primeira CONFINTEA foi realizada em Elsinore na Dinamarca (1949), a seguinte foi realizada em Montreal no Canadá (1960) e teve como principal resultado a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre as seguintes temáticas: contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais ricos deveriam cooperar com os menos desenvolvidos.

A terceira Conferência aconteceu no Japão na cidade de Tóquio em 1972. Partindo da constatação que a instituição escolar não conseguia garantir a educação integral, trabalhando as temáticas de educação de adultos e alfabetização, mídia e cultura, o grupo de trabalho passou a adotar a ampliação do conceito sobre sistemas de educação que a partir de então, passaram a abranger as categorias de ensino escolar e extra-escolar, passando assim, a abarcar os estudantes de todas as idades. Haja vista partirem da premissa que a educação de adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e também, perceberem a necessidade da realização de esforços para fortalecer o exercício democrático e preparar o enfrentamento mundial da não diminuição dos altos índices de analfabetismo.

Dando sequência aos trabalhos da conferência, realizou-se em 1985 (Paris) a quarta CONFINTEA. Sob o tema “Aprender é a chave do mundo”, esse

---

<sup>7</sup> Para maiores informações acessar [www.acaoeducativa.org.br/historicodasconfinteas](http://www.acaoeducativa.org.br/historicodasconfinteas).



encontro mostrou a importância do reconhecimento do direito ao aprendizado como o maior desafio para a humanidade.

Em 1997 foi realizada em Hamburgo (Alemanha) a V CONFINTEA, sob o tema: Aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidades. Na opinião de Ireland (2000, p. 15), “Esta conferência consta na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial para a mesma”. Houve grande articulação entre os diferentes segmentos sociais envolvidos na discussão das propostas presentes nos relatórios que foram apresentadas no evento. A V CONFINTEA destaca-se entre as demais por ter aprovado a Declaração de Hamburgo que ampliou a visão sobre a educação de adultos, ter adotado uma Agenda para o futuro, incluindo nesta a Década Paulo Freire da Alfabetização, preconizando a educação de jovens e adultos como direito de todos e considerando as especificidades e particularidades relativas aos diversos grupos sociais. De acordo com Romão & Gadotti:

A Declaração de Hamburgo entende a educação de adultos como aquela que “engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionadas para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (2007, p.128).

Gadotti<sup>8</sup> também enfatiza que a CONFINTEA V deixou várias lições e contribuições, entre elas cita:

Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) reconheceram a importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) integrar a EJA como uma modalidade da educação básica; l) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e justiça social; m) criar uma agenda própria da EJA; n) sistematizar e difundir experiências relevantes (2009 p.2).

No presente ano acontecerá a VI CONFINTEA que terá como tema: “Brasil: Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”. Alguns

---

<sup>8</sup>GADOTTI, Moacir. A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: uma oportunidade para a Educação Popular. Disponível em: [www.forumeja.gov.br](http://www.forumeja.gov.br). acesso em: 24/5/2009

temas dessa Conferência vem recebendo severas críticas, cita-se por exemplo: a concepção popular de educação de adultos trabalhada e o conceito de Lifelong learning, tema principal. De acordo com Gadotti, “Para alguns educadores, “Adult Learning” e de “Lifelong learning”, desloca o tema da educação para um único pólo: o da aprendizagem. Sabemos que educação é ensino e aprendizagem e não só aprendizagem” (2009 p. 3).

Licínio Lima é um dos educadores que tece duras críticas a temática, pois segundo ele a “educação ao longo da vida” revela-se, no limite, como “um projeto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas”. Ele vê “fortemente diluídas as suas dimensões propriamente educativas”. Para ele, a expressão “Lifelong learning” opõe-se à tradição humanista-crítica, emancipatória e transformadora da educação popular: “subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade (LIMA 2007, p.55-56 apud GADOTTI, 2009 p.3).

Percebe-se que o autor enxerga uma inviabilidade da construção de um projeto de Educação Popular dentro dessa temática que centraliza apenas um recorte, a aprendizagem, como foco da atenção e contraditoriamente não ‘aparenta’ considerar que a aprendizagem está ligada a todo um processo social, político, econômico. Não se deixa de aprender por simplesmente não querer aprender, há influências de todo tipo que dificultam ou mesmo impossibilitam a aprendizagem e que vão muito além da questão do acesso escolar.

Gadotti difere em parte, das colocações feitas por Lima quando nos fala que no seu entender “Quando falamos de centralidade da questão da aprendizagem queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, o qual se preocupou pouco com o direito do aluno aprender na escola” (op. cit.; p.4). Porém, destaca que falar em direito à educação não se limita somente ao acesso a escola e enfatiza que:

[...] a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser “sócio-cultural” e “sócio-ambiental”, como insiste Paulo Roberto Padilha (2007), expressões aprovadas e incorporadas, por sugestão dele, na *Cúpula do Mercosul Educacional* realizada em 2008.

A questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora”, como sustenta Edmund O’Sullivan (2004), no conteúdo e na forma. Ao contrário dessa visão, a concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. (Ibid., p. 4).

Apreende-se, portanto, que há nitidamente duas concepções de educação e conseqüentemente, de aprendizagem. Uma ligada a Educação Popular e sua proposta transformadora e outra de cunho neoliberal que coloca sobre o educando a total responsabilidade sobre a aprendizagem, culpabilizando-o por seu fracasso. Algo como o discurso ‘nós oferecemos a escola, não aprendem por que não querem’ e assim, mudam o foco de atenção da responsabilidade do Estado em oferecer uma educação de qualidade e condições sócio-econômicas que possibilitem aos estudantes aprenderem e sistematizarem seus aprendizados ao longo da vida, para o aluno que culpabilizado chega mesmo a acreditar que é o único culpado por sua situação social.

Convém ressaltar também, em consonância com Gadotti, que o foco não deve ser apenas o aprender, mas o que aprender e para quê aprender. Ao se atentar para as respostas implícitas nesses questionamentos, pode-se perceber em que direção caminha a proposta educacional e a serviço de quem ela está, povo ou sistema econômico. Se estiver voltada para o povo, deve contemplar uma aprendizagem transformadora, se for ao contrário tentará vender qualquer espaço onde ela possa acontecer. A esse respeito o autor supra citado contribui conosco quando afirma:

A questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora”, como sustenta Edmund O’Sullivan (2004), no conteúdo e na forma. Ao contrário dessa visão, a concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Por isso, temos que concordar com Licínio Lima (2006:66): na pedagogia neoliberal “o indivíduo é aquele que, em primeiro lugar, é responsável pela sua própria aprendizagem e por, naquele momento, gerir seu processo de aprendizagem e encontrar estratégias mais interessantes para ele próprio, numa base individual, competitiva. Quer dizer que o cidadão dá lugar muito mais ao cliente e ao consumidor” (Ibid., p. 4-5).

As estratégias político-didático-pedagógicas presentes no Documento da Base Nacional permite perceber o esforço das diversas entidades e

movimentos sociais envolvidos na elaboração das recomendações para EJA no Brasil. Tomando como base a Educação Popular, buscando superar a atual lógica da suplência mercadológica que a EJA tomou “ [...] com dimensão pedagógica tecnicista, etapista e modular, conteudista, de aceleração e certificação,[...] que dá continuidade à reprodução da desigualdade social”(BRASIL, 2008 p. 17).

A proposta é fruto das várias discussões ocorridas nos encontros preparatórios à CONFINTEA - no processo preparatório à conferência foram realizados: cinco oficinas regionais de formação em organização e análise de dados para o diagnóstico da EJA do qual foram extraídos dados para o diagnóstico estadual, 27 encontros estaduais/distritais, 05 encontros regionais e 01 Encontro Nacional - os quais buscaram articular todos os estados brasileiros primeiramente através dos encontros em nível regional e posteriormente no Encontro a nível federal, onde foram analisados os diagnósticos da EJA nos diferentes estados, do qual foi organizado o diagnóstico nacional de desafios e recomendações para a EJA brasileira a ser apresentado na Conferência.

Esse desejo e luta por uma transformação da EJA no Brasil conta com o envolvimento da sociedade civil; educadores/professores e alunos de EJA; gestores municipais e estaduais, fóruns de EJA, universidades, movimentos sociais e sindicais, além de muitos outros organismos que buscam superar a forma como está delineada atualmente a Educação de Jovens e Adultos através de uma profunda mudança político-didático-pedagógica fundamentada em viabilizar:

[...] a superação de outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada em um sistema verticalizado, em uma lógica disciplinar, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos” fragmentados e estáticos, distantes da realidade e acríticos, que dificultam a legitimação dos saberes historicamente construídos por homens e mulheres. O trabalho na escola com saberes do cotidiano com articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos) exige modos não - hierarquizados e não - dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la (Ibid,p.17).

Percebe-se que buscam alternar a formar de fazer o currículo na escola, reconhecem a necessidade de uma formação crítica e ética que vai muito além de profissionalizar e/ou certificar os educandos. No que tange a certificação o documento é enfático ao afirmar que como documento burocrático,

o certificado muitas vezes tem sido o motor que conduz jovens e adultos de volta à escola, sem que esta se dê conta de estar diante de uma bela oportunidade de transformar a expectativa inicial dos sujeitos, minimizando seu valor, e maximizando o valor do conhecer e da capacidade de jovens e adultos pelos aprendizados realizados (Ibid, p.19).

Para que isso ocorra, indispensavelmente o sistema educacional precisa repensar toda a estrutura da EJA, pois subsidiar transformação na vida desses educandos é algo que implica um compromisso político e pedagógico que não pode ser abrangido somente pela escolarização atestada por um certificado. Não é este último que propicia uma real e significativa transformação na vida dos educandos - às vezes até contribui para que o aluno-trabalhador simplesmente se adéque ao subemprego ao qual está atrelado ou que será inserido. O que possibilita essa transformação são os conhecimentos que permitem a transformação no modo de ver, entender e agir na sociedade. Reivindicando direitos, construindo e reconstruindo aprendizagens que possibilitam enfrentar os desafios impostos pelo atual sistema econômico, cada vez mais excludente.

Embora não seja o foco desta pesquisa, cabe ressaltar que não somente a EJA precisa ser repensada, mas todo o sistema educacional brasileiro. Pois, a demanda desta modalidade educacional é fruto do fracasso das políticas públicas voltadas à educação básica, uma vez que o abandono da escola regular vem ocasionando o aumento da demanda para EJA, quando deveria ser ao contrário, a melhoria e garantia da educação básica deveria gradativamente diminuir as salas de educação para jovens e adultos. A educação precisa cumprir o papel de promotora de transformação na vida dos educandos e não apenas funcionar como agente de mera escolarização. Não pode servir de ponte para as mazelas sociais, deve educar para impedir que aconteçam. A esse respeito, Santos (1998, p. 126) nos presta o seguinte esclarecimento:

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas de ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Enquanto a educação brasileira, especialmente a modalidade EJA, não for capaz de *educar para vida*, visando possibilitar uma real inclusão social, os problemas, as contradições e as desigualdades persistirão a desafiar os governos e submeter a população desprivilegiada economicamente ao fosso da marginalização social.

Diante dessa constatação e das dificuldades enfrentadas pela EJA em relação aos direitos assegurados na LDB 9.394/96 e sua concretude, assim como a necessidade de repensar e reorganizar as estratégias político- didático – pedagógica em relação a mesma em todo seu processo, é que se propõe o Documento Base Nacional para a CONFINTEA, onde há uma busca em romper com a atual lógica de organização da EJA e resgatar princípios da Educação Popular que possibilitem dar a essa modalidade as características e valores que venham garantir o direito positivo e universal de aprender, ampliar, partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas para acabar com o analfabetismo e promover qualquer tipo de escolarização. Haddad (2008, p. 9) nos fala que para acabar com o analfabetismo é necessário:

Superar o conceito de campanhas, organizando cursos de Educação de Jovens e Adultos junto ao sistema público com continuidade na educação básica; melhorar a educação fundamental regular para produzir novos contingentes, melhoria na distribuição de renda para superar a exclusão social.

A década de 60 é um claro exemplo do que Haddad coloca, pois enquanto o governo realizava campanhas com pouco efeito, os movimentos de educação popular conseguiam excelentes resultados. Daí a importância do documento da base nacional tentar aprovar o resgate da EP na proposta para EJA. Não significa, entretanto, que esta última será totalmente guiada pela concepção da Educação Popular, pois a CONFINTEA ressaltamos, faz parte de uma agenda intergovernamental e a “EP está historicamente ligada aos

movimentos sociais populares” (FREIRE, 1993 P. 96), buscando politizar os educandos para que estes lutem pelos seus direitos e não aceitem as imposições ou descaso governamental, o que faz com que embora a educação libertadora seja comumente citada em documentos educacionais oficiais, não seja trabalhada em toda sua dimensão na práxis educativa.

Certamente será um grande desafio promover tal transformação na EJA, pois, se por um lado a realização da CONFINTEA em solo brasileiro representa uma faísca de esperança aos movimentos sociais populares de garantirem em lei uma nova configuração dessa modalidade educacional, por outro ela representa uma proposta que vai, em total desencontro aos desejos e objetos de luta desses movimentos. Porém, a articulação presente em prol da EJA numa perspectiva de Educação Popular, já representam um importante avanço para que paulatinamente esta modalidade enquanto lei e sua prática possam vir a ser redimensionada e assim verdadeiramente incluir e favorecer transformação na vida deste público excluído da escola, e até mesmo excluído socialmente por ela, como relata Haddad (Ibidem, p. 5) ao afirmar que “A escola, ao contrário do que se imagina, vem agravando as condições de desigualdades sociais ao ofertar aos mais pobres os piores serviços”. Ofertar uma educação de jovens e adultos compensatória, descontextualizada das necessidades, interesses e particularidades desse grupo é favorecer a continuidade das desigualdades sociais.

#### **4. Processos de ensino - aprendizagem do adulto na Educação Popular.**

Sabe-se que o adulto não pode ser definido a penas pelo fator cronológico, os aspectos: psicológico, pedagógico, social, cultural, econômico, devem ser considerados ao se desenvolver qualquer tipo de atividade educativa, ou seja, é de suma importância não fragmentar o conceito de adulto, mas considerar a pessoa adulta em toda sua globalidade e subjetividade. Em Menin (1983 p. 4), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Embora quiséssemos ter como único referente o amplo conceito de que adultos é o sujeito que chegou a seu maior crescimento ou desenvolvimento. Para, “nossos fins”, o adulto é aquela pessoa que além de seu crescimento físico, ligado ao desenvolvimento cronológico (idade), evidencia um nível de autonomia consagrado

pela experiência individual e coletiva. Não importa quanto sabe (muito, pouco ou nada) daquilo que exige o sistema escolar, nem quantos anos tem, senão quanto pode (física, psíquica e socialmente) dentro de uma sociedade concreta e em relação à classe social a que pertence. Dessa forma, o conceito adquire assim um sentido menos biologista, muito mais integral, no qual, amadurecimento, inteligência e crescimento físico integram uma estrutura dinâmica de diferente qualidade.

O autor mostra toda a amplitude e complexidade do conceito de adulto e enfatiza que para fins educativos é preciso considerar o adulto dentro de todo um processo social, e não apenas considerar o que não sabe e que já deveria saber - pela idade cronológica. Deve-se respeitar e aproveitar seus saberes construídos ao longo da vida e atentar para aspectos como: sexo, tipo de ambiente onde vivem, tipo de trabalho, participação em movimentos sociais, situação familiar, condições de saúde, dentre outros. O professor de posse desses dados poderá desenvolver atividades que contemplem as aspirações e necessidades de seus alunos, construindo com os mesmos uma relação de respeito e confiança. Pois, “Um relacionamento mais confiante entre os sujeitos participantes do processo educativo é uma das condições fundamentais para uma aprendizagem autêntica” (Fundação Nacional para Educação de jovens e Adultos, 1987, p. 10).

Sabe-se que o processo de aprendizagem do adulto difere da criança e que devido ao seu *saber de vida feito* possui expectativas diferentes desta última. Entretanto, ainda se tem escassa base psicológica acerca da forma como o adulto constrói conhecimento, o que implica muitas vezes em projetos educacionais que não atendem as necessidades e especificidades desse público possuidor de uma vivência cultural que precisa ser considerada, assim como as relações interpessoais dos mesmos no processo educativo formal.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1988), nos fala que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais e o contexto sociocultural são centrais. Surge assim, a importância da teoria histórico-social do desenvolvimento a qual propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada da cultura e, dessa forma, postula o homem como um sujeito social que é ativo, mas, sobretudo interativo.

Na opinião de Castorina (1998), o esforço de Vygotsky foi mostrar que, além dos mecanismos biológicos apoiados na evolução filogenética e que



estavam na origem das funções “naturais”, existe um lugar crucial para intervenção dos sistemas de signos na constituição da subjetividade humana. A tese, portanto, seria que os sistemas de signos produzidos na cultura na qual se vive não são meros “facilitadores” da atividade psicológica, mas seus formadores.

Tal afirmação é compartilhada por Oliveira (1993), segundo a autora a própria noção de “aprendizagem” significa processo de ensino-aprendizagem, justamente por incluir quem aprende, quem ensina e a relação social entre eles, de modo coerente com a perspectiva sócio-histórica. A autora prossegue enfatizando que:

Esta abordagem [...] poderia ser considerada a mais fecunda para a compreensão das relações entre cultura e modalidades de pensamento. Pois, postula o psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria história, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese. (p. 40)

De acordo com a autora, cada indivíduo humano nasce com as características da sua espécie e percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido. No que tange a microgênese, enfatiza que a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será totalmente singular para cada sujeito e sendo assim, os processos microgenéticos constituem o quarto plano genético, que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico e do cultural.

É importante salientar que essa abordagem é claramente não-determinista, entretanto ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo não significa que a mesma tome a cultura como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos. Oliveira (2002 p. 18) nos fala que “é ao contrário, pois a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal”, e infere que “Se assim não fosse, teríamos culturas sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural”.

Resumindo, para Vygotsky a internalização interpsicológica é o principal mecanismo que explica o desenvolvimento humano e a aprendizagem, uma vez que esta última está diretamente ligada à primeira. Em Oliveira (1998, p. 58) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

[...] desenvolvimento e aprendizagem são processos intimamente relacionados: imersos em um contexto cultural que lhe fornece a “matéria-prima” do funcionamento psicológico, o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Por outro lado, embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo, portanto, quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas.

Cultura, construção do conhecimento a partir das relações entre quem aprende e quem ensina onde ambos são levados a um confronto epistêmico que propicia construção e reconstrução do saber, são pedras angulares da “pedagogia” freireana presente na Educação Popular. Do ponto de vista de Souza (2007, p. 104-105) “[...] esses confrontos originam formas de representações sociais diferentes, ou seja, um novo saber e este novo saber, fruto dos processos de reconhecimento e reinvenção como dimensões de ressocialização”. Esse processo de construção do conhecimento também é preconizado por Pérez Gomes (2000), o autor enfatiza que toda aprendizagem relevante é um processo de diálogo com a realidade natural e também social, pois supõe participação, interação, debate, troca de significados e representações, envolvendo professores e alunos e alunos entre si, numa relação contínua. Dessa forma, a sala de aula se configura como espaço de construção, reconstrução e compartilhamento de culturas.

Essa concepção de aprendizagem como ato cultural, em que o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo revelou-se como um caminho, ou instrumento presente no “método” Paulo Freire no qual um dos pressupostos é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, portanto, deve ser um ato coletivo, solidário; uma tarefa de troca entre as pessoas. Não pode ser feita por um sujeito isolado de quem se supõe que possua todo o saber, para que fosse detentor de todo conhecimento precisaria ser um ser acabado, e Freire (1996) nos fala que o homem é um ser inacabado, está em constante relação de construção e reconstrução do conhecimento, findando esse processo somente

ao cabo da vida. Assim, o ato educativo não pode ser visto apenas como o ‘despejar’ do conhecimento de uma mente que pensa que sabe tudo para uma mente que infere que não saiba nada.

A definição de processo de aprendizagem trabalhada por Vygotsky possibilita perceber que nessa relação não se configura um processo de ensino-aprendizagem, configura-se um processo de transferência de conteúdos, idéias e discursos que busca anular ou se sobrepor ao saber do outro.

Configura-se assim a ‘educação bancária’ que segundo Freire (1987) é uma prática mecânica através da qual o professor ‘deposita’ o seu conhecimento na mente vazia do educando, este último é visto como sujeito passivo e receptor. Postulando assim, o contrário do que afirma a perspectiva histórico-cultural que considera o sujeito ativo, interativo e produtor de conhecimento.

Ao analisar a configuração da escolarização tradicional Giroux (1997, p. 37) afirma que:

A racionalidade que domina a visão tradicional do ensino e currículo escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma “cultura” e conjunto de habilidades mais ampla.

A pedagogia freireana busca romper abertamente com esse tipo de proposta educacional ao trabalhar com os círculos de cultura no qual são criadas as possibilidades de cada um manifestar seus pensamentos, compará-los, superá-los onde cada educando participa e traz elementos da sua vivência cultura. Forma-se uma relação dialógica onde todos são iguais, ninguém sabe mais que o outro, não há uma cultura a ser aprendida, pois todos são sujeitos culturais com conhecimentos diferentes. O educando pode não dominar os conhecimentos da cultura escolar, mas possui sua experiência como *livro vivo* e este saber, precisa ser considerado no trabalho educativo com o adulto, pois a etapa de vida na qual se encontra traz algumas limitações no que tange a cultura letrada, mas também traz significativas contribuições para a construção do saber escolar. Oliveira (2002, p.18) corrobora com este pensamento e nos fala que com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que

ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (comparados à criança) e provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

O público que frequenta as salas de EJA não está lá por imposição dos pais (na grande maioria), estão em busca de um saber que necessitam, de um conhecimento que possa dar uma nova dimensão a sua vida, querem aprender, mas não é qualquer aprendizado que serve para os mesmos, pois buscam um saber que tenha aplicabilidade em sua vida que funcione como ferramenta para saírem de sua condição de vida para outra melhor, necessitam de uma aprendizagem transformativa. De acordo com Mezirow (1991 apud MASAGÃO 2002, p.54), o resultado da aprendizagem transformativa é uma mudança de perspectiva, a consciência de que nossas pressuposições anteriores estavam limitando nossa compreensão de mundo, a construção de esquemas interpretativos mais inclusivos e a predisposição para agir de acordo com essa nova compreensão.

Numa revisão de estudos empíricos realizados a partir da teoria de Mezirow, Taylor (1998) identifica um rol de condições pedagógicas que promove a aprendizagem transformativa, entre elas a criação de relações grupais de confiança, métodos centrados na aprendizagem, dominância de atividades que favorecem a autonomia, a participação e a colaboração, a exploração de pontos de vista alternativos, a problematização e a reflexão crítica. São orientações pedagógicas bastante coesas com a perspectiva freireana de educação dialógica, que visa provocar no educando o reconhecimento de si mesmo como sujeito, a visão crítica sobre as estruturas sociais e o engajamento ativo numa prática emancipatória (MASAGÃO, 2002, p.55).

Tais objetivos estão postos claramente nas idéias-força da proposta freireana como se pode perceber abaixo:

1. Todo ato educativo deve, necessariamente, estar precedido de uma reflexão sobre a pessoa humana e de uma análise do meio em que vive, do homem concreto a quem queremos ajudar a educar-se.
2. O ser humano chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto.

3. Na medida em que o homem integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito:
  - a) Que toma consciência de sua temporalidade (que vem da sua capacidade de discernir) permiti-lhe tomar consciência de sua historicidade;
  - b) Responde aos desafios que se apresenta em seu contexto de vida, o ser humano se cria, se realiza como sujeito, porque essa resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação – pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem. O importante é saber que a resposta que o ser humano dá a um desafio não muda somente a realidade com a qual se confronta: a resposta muda a própria pessoa, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente.
4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições do seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva resposta aos desafios que se lhes apresentam, cria cultura.
5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se transformando.
6. É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se objetiva: o ser sujeito construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros seres humanos relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. Por tudo isso é importante preparar o homem e a mulher por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue (FREIRE, 1987).

Diante dessa perspectiva entende-se que o processo de ensino aprendizagem do adulto na educação popular não é algo estático, descontextualizado da realidade dos educandos. Embasando-se na perspectiva sócio-histórica fundada por Vygotsky ela considera a importância das práticas culturais no processo ensino-aprendizagem, entende que o conhecimento é construído na relação com os outros – *ninguém se educa sozinho ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão..*

Considera o conhecimento prévio e a cultura de cada educando, tem claro o caráter não neutro da educação e da sua escolha quanto ao projeto que deseja ajudar a promover, entende que:

[...] uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. [...] as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas (FREIRE, 1994, p. 211).

Por considerar a importância da reinvenção do ato educativo Freire sempre afirmou que não criou um método - algo pronto e acabado. Desenvolveu uma forma (uma possibilidade) de fazer, algo vivo que se faz e se refaz enquanto se usa. A esse respeito Brandão (2008, p. 15) nos fala que o “método” pode ser sintetizado na frase do poeta espanhol Antônio Machado: “Caminhante, não há caminho o caminho se faz ao caminhar”.

Por isso, a Educação Popular organiza ambientes dialógicos de troca, construção e reconstrução do conhecimento no qual o educador jamais pode ser um depositante de conteúdo, e indispensavelmente trabalha com os educandos para libertação e jamais para manutenção da ordem vigente. Não busca “integrar” os educandos a sociedade, busca propiciar através destes uma transformação social. Parte dos conhecimentos prévios dos educandos para desenvolver atividades que possibilitem uma aprendizagem significativa e transformativa, trabalha os conteúdos didáticos não como fins por si só, mas como meios e parte do processo educativo que visa emancipar os sujeitos envolvidos na ação educativa formal.

## **5. Andragogia: teoria de aprendizagem do adulto**

Logo após a Primeira Guerra Mundial, começou a crescer no continente norte americano e no europeu um corpo de concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto. Mais tarde, após um intervalo de 20 anos, essas concepções se desenvolveram e assumiram o formato de teoria de aprendizagem (OLIVEIRA BATISTA, 1999, p. 2). Andragogia significa ciência

da educação de adultos e tem como principais suportes teóricos os pesquisadores americanos Eduard C. Lindeman e Malcolm Knowles.

Lindeman foi um dos maiores contribuidores para pesquisa da educação de adultos através da sua obra “The Meaning of Adult Education” - em português significa algo como Conceito de Educação para Adultos, publicado em 1926. Nesse livro Lindeman teceu os seguintes postulados sobre a educação de adultos:

[...] a educação de adultos será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplina e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto, as disciplinas só devem ser introduzidas quando necessárias;

[...] a fonte de maior valor na educação de adulto é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. A aprendizagem consiste em na substituição da experiência e conhecimento da pessoa;

Ensino autoritário; exames que predeterminam o pensamento original; fórmulas pedagógicas rígidas – tudo isso não tem espaço na educação de adultos (LINDEMAN, 1926 p. 8-9, apud OLIVEIRA BATISTA, 1997 p. 15).

Segundo Lindeman os adultos começam a aprender através do confronto das situações pertinentes e buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários. Por essa razão, no processo ensino-aprendizagem os professores precisam conduzi-los à discussão; falar de suas experiências, necessidades, objetivos, o que espera aprender e o que pensa sobre o aprendizado, para que acha que servirá, dentre outros assuntos que levem os educandos a refletir e confrontar suas reflexões. Nesse processo o professor deve situar-se como um referencial de saber para os alunos, jamais um oráculo. Para o autor em questão, isto tudo constitui os mananciais para educação de adultos.

No que tange a organização curricular, Lindeman (Idem, Ibidem) apregoa que uma das grandes diferenças entre a educação de adultos e a educação convencional é encontrada no processo de aprendizagem em si mesmo. Pois, na classe do estudante adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor sendo difícil até mesmo distinguir quem aprende mais, o professor ou o estudante. É um caminho duplo que também deve se refletir na divisão de autoridade, pois se na educação convencional o aluno

precisa se adaptar ao currículo<sup>9</sup>, aqui é o currículo que deve ser adaptado para o estudante, portanto, o aluno ajuda na formulação do mesmo.

No decorrer de suas pesquisas Lindeman identificou, pelo menos, cinco pressupostos chave para a educação de adulto, são eles:

1. Adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses são satisfeitos. Por isto, estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;
2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto, as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas;
3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
4. Adultos tem profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los;
5. As diferenças individuais entre pessoas cresce com a idade, por isto, a educação do adulto deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem (Ibid. p. 167).

O trabalho desenvolvido por Lindeman pôde assim contribuir para estudos posteriores acerca da aprendizagem adulta, entre os quais: Edward Thorndike (*The Adult Learning* -1928), Lawrence P. Jacks (*Journal of Adult Education* -1929), Malcolm Knowles – que em 1950 lançou sua obra *Informal Adult Education* e começou a construir o modelo andragógico de educação, entre outros autores que contribuíram para a estruturação teórica da Andragogia.

---

<sup>9</sup> Ponto de divergência em relação a Freire, pois para este, nenhum aluno deve ser adaptado ao currículo. É o currículo que deve ser construído de forma a contemplar todas as necessidades dos educando, das quais é ponto de partida.



| PREMISSAS SOBRE O APRENDIZ |                              |  |   |
|----------------------------|------------------------------|--|---|
|                            |                              | Modelo Pedagógico Tradicional  | Modelo Andragógico  |
| 1.                         | Necessidade de conhecer      | Aprendizes necessitam saber somente o que o professor tem a ensinar, [...] não precisam saber o como aplicação o ensinamento em suas vidas.  | Aprendizes adultos sabem, mais do que ninguém, da sua necessidade de conhecimento e para eles o <b>como</b> colocar em prática tal conhecimento no seu dia-a-dia é fator determinante para o seu comprometimento com os eventos educacionais.   |
| 2.                         | O autoconceito de aprendiz   | O conceito do professor sobre o aprendiz é o de uma pessoa dependente, por isto, o autoconceito de aprendiz se torna o de personalidade dependente.                                | O adulto, além de ter consciência de sua necessidade de conhecimento, é capaz de suprir essa carência de forma independente.  |
| 3.                         | O papel da experiência       | A experiência do aprendiz tem pouco valor como fonte de aprendizagem; a experiência considerada é a do professor, do livro didático, a do escritor, e a dos recursos audiovisuais. | A experiência do aprendiz adulto tem central importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento. O conhecimento do professor, o livro, os recursos audiovisuais, etc. são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem. Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais opcionais. |
| 4.                         | Prontidão para aprender      | Aprendizes estão prontos para aprender o que o professor determina que eles aprendam, se eles quiserem passar de ano.  | O adulto está pronto para aprender aquilo que decidiu aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõem como sendo sua necessidade de aprendizagem.  |
| 5.                         | Orientação para aprendizagem | Aprendizes tem a orientação de aprendizagem voltadas para as disciplinas; eles vêm o aprendizado como uma aquisição de conteúdos.  | A aprendizagem para a pessoa adulta é algo que tem significado para o seu dia-a-dia não é apenas retenção de conteúdos para futuras aplicações. Como consequência, o conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática, mas sim pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz.   |
| 6.                         | Motivação                    | Aprendizes são motivados a aprenderem através de motivadores externos, como notas, aprovação/reprovação, etc.  | A motivação do adulto para aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento, o que alguns autores denominam de "motivação interna" e não em estímulos externos vindo de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, pressão de comandos, etc.  |

QUADRO 1 - Premissas de knowles

FONTE: Adaptado de Lindeman, 1926, apud Oliveira Batista (1997).

Knowles construiu o modelo andragógico de educação concebendo-o como antítese do modelo pedagógico. Pois, este último segundo o autor, baseia-se no princípio de ensinar e aprender introduzidos no século VII. Quando a escola secular começou a organizar-se o fez dentro do mesmo modelo, dando origem à Escola Pública do século XIX. Dessa maneira, todo o sistema educacional, ficou 'congelado' dentro do modelo pedagógico. Seguindo em sua análise Knowles afirma que o modelo pedagógico preconiza total responsabilidade do professor para as decisões sobre o que será ensinado, **como** será ensinado e **se foi** aprendido (1959, grifo nosso). A educação é regida pelo professor, deixando para o aprendiz apenas, o papel de submissão às suas instruções. Knowles considerou que as premissas pedagógicas devem ser substituídas pelas andragógicas considerando-se que o aprendiz adulto interage diferentemente da criança na relação educacional. No quadro comparativo abaixo é possível perceber como estão organizadas as premissas em relação à forma de considerar o aluno nas duas abordagens.

A partir das premissas de Knowles (Quadro 1) foi elaborado quatorze princípios para expressar a essência da Andragogia e fornecer um referencial objetivo para o âmbito educacional. Ficaram assim delineados:

1. O adulto é dotado de consciência crítica e ingênua. Sua postura pró-ativa ou reativa tem direta relação com seu tipo de consciência predominante.
2. Compartilhar experiências é fundamental para o adulto, tanto para reforçar suas crenças, como para influenciar as atitudes dos outros.
3. A relação educacional de adulto é baseada na interação entre facilitador (professor) e aprendiz, onde ambos aprendem entre si, num clima de liberdade e pró-ação.
4. A negociação com o adulto sobre seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é chave para sua motivação.
5. O foco das atividades educacionais de adulto é na aprendizagem e jamais no ensino.
6. O adulto é o agente de sua aprendizagem e por isso, é ele quem deve decidir sobre o que aprender.

7. Aprender significa adquirir: conhecimento, habilidade, atitude; o processo de aprendizagem implica na aquisição incondicional e total desses três elementos.
8. O processo de aprendizagem do adulto se desenvolve na seguinte ordem: sensibilização (motivação), pesquisa (estudo), discussão (esclarecimento), experimentação (prática, conclusão (convergência), compartilhamento (sedimentação).
9. A motivação do adulto para a aprendizagem está diretamente relacionada às chances que ele tem de participar com sua história de vida.
10. O diálogo é a essência do relacionamento educacional do adulto. Portanto, os aprendizes devem ser estimulados a comunicar-se.
11. O adulto é responsável pelo processo de comunicação, quer seja ele o emissor ou o receptor da mensagem.
12. A práxis educacional do adulto é baseada na reflexão e ação, conseqüentemente os assuntos devem ser discutidos e vivenciados.
13. A experiência é o livro vivo do aprendiz adulto.
14. O professor tradicional prejudica o desenvolvimento do adulto, pois o coloca num plano inferior de dependência, reforçando, com isso, seu indesejável comportamento reativo próprio da fase infantil. (OLIVEIRA BATISTA, 1997).

É possível perceber vários pontos de encontro entre a Andragogia e a Pedagogia freireana, que longe de ser tradicional, caracteriza-se como libertadora, a Educação Libertadora e Andragogia dialogam em meio a sua diferença conceitual. Entretanto, há uma nítida diferença entre ambas e que é central em Freire, a politização dos educandos. Do ponto de vista de Oliveira Batista (1997) o pensamento freireano fica muito próximo da Andragogia quando delinea a educação bancária e a libertadora. Pois, esta última produz o comportamento pró-ativo da pessoa, enquanto a bancária estimula o comportamento reativo. A educação Libertadora estimula a consciência crítica do aprendiz para que ele, também não se exima da sua responsabilidade de agente da transformação social. A práxis educacional libertadora é baseada na reflexão para o aprendiz não se tornar apenas um ativista: agir sem pensar nas conseqüências das ações; ação para o aprendiz não se tornar um verbalista:

falar muito, mas realizar pouco ou nada. Os pontos a cima referidos fazem parte dos princípios andragógicos o que possibilita perceber que há pontos de encontros entre essas duas concepções e ambas partem de um importante ponto em comum: a Pedagogia Tradicional não abrange as especificidades do aprendizado adulto e, portanto, é necessário redimensionar o currículo e a prática educativa em outra proposta educacional que o faça.

## METODOLOGIA

### Tipo de pesquisa

Realizou-se neste trabalho uma pesquisa documental, um trabalho de investigação científica realizado a partir de documentos. A pesquisa documental está fundamentado no levantamento de materiais, escritos ou não, de primeira mão, que ainda não foram sistematizados (CARVALHO, 1988; ANDRADE, 2002). Nesta pesquisa foram analisados relatórios técnicos, diagnósticos, portarias, circulares, vídeos, fotos e documentários.

### Local da pesquisa

A primeira fase da pesquisa foi realizada nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação e posteriormente, nos arquivos do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais/NEPE da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

### 1. Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais – NEPE/UFAM.

O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisa Educacionais – NEPE, foi criado em dois de Julho de 1989, por um grupo de professoras<sup>10</sup> da Faculdade de Educação e idealizado para articular a Faculdade de Educação com as experiências educativas que se efetivaram fora dela (licenciaturas, órgãos responsáveis pelo ensino formal e movimentos populares). Está vinculado ao Conselho Departamental da FACED<sup>11</sup> desde 1992, pela Resolução nº 001/91 e temático em Educação Popular.

O objetivo do NEPE é estabelecer relações institucionais com entidades de apoio ao movimento popular (Movimento de Educação de Base;

---

<sup>10</sup> Marlene Ribeiro, Cidúlia Mello. Theodósia Sofia Correa e Esther Ferreira.

<sup>11</sup> Faculdade de Educação.

Associações de Professores e de Estudantes Indígenas, Associações de Moradores); rede oficial de ensino (Secretarias Estadual e Municipal de Educação) e entre a FAGED e os cursos de licenciaturas, através de projetos interdisciplinares e multiprofissionais. Vem desenvolvendo no decorrer dos seus 20 anos de existência, projetos nas seguintes áreas: Educação Indígena, Educação Pública, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

A concepção político pedagógica do Núcleo está embasada nos pressupostos de Paulo Freire e sua pedagogia progressista, democrática e libertadora, e também em outros autores que trabalham na mesma perspectiva emancipatória, tais como: Boaventura Santos, István Mézaros, Antonio Gramsci, Marlene Ribeiro, Mônica Castagna Molina, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Milton Santos, Ricardo Antunes, Osmar Fávero, Demerval Saviani, Florestan Fernandes, Alder Calado, José Francisco de Melo Neto, Agostinho Rosas, Paulo Rosas, César Nunes, Frei Betto, Leonardo Boff, Vera Barreto, entre outros.

Desde sua fundação o NEPE tem desenvolvido e organizado vários projetos de pesquisa de iniciação científica (PIBIC), projetos de Extensão e eventos dentro de sua área de atuação, buscando fomentar discussões e debates em torno das problemáticas da educação e da emancipação humana.

No período compreendido entre 2001 e 2006 o NEPE realizou três projetos de educação de jovens e adultos. Firmados a partir do convênio interinstitucional entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (Superintendência Regional), Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAGRI. O convênio teve como objetivo:

(...) dar continuidade à demanda de atendimento das populações do meio rural em situação de exclusão do processo de escolarização, considerando a diretriz central que insere propor a escolarização como eixo da formação para todos, tendo por base as deliberações internacionais sobre as necessidades básicas de aprendizagem destes grupos e especificamente na questão da Terra, que confere a este projeto uma referência a um trabalho com a perspectiva da inclusão e da emancipação social destes grupos (PRONERA/INCRA/UFAM. NEPE, 2003, p. 05).

Este convênio visava realizar ações de alfabetização e pós-alfabetização junto aos trabalhadores e trabalhadoras rurais residentes nos projetos de assentamento do INCRA: Tarumã-Mirim (Manaus), Panelão (Careiro

Castanho), Iporá (Rio Preto da Eva e Itacoatiara), Canoas, Rio Pardo e Uatumã (Presidente Figueiredo).

O primeiro projeto tem por título: Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas - Alfabetização (2001 - 2003). O segundo intitulado: Alfabetização de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas - Alfabetização (2005 – 2006) e o último denominado: Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização em áreas de assentamento no Estado do Amazonas – 1º Segmento (2005 – 2007). Os dois últimos, além das instituições envolvidas nos outros projetos contaram com o apoio da Secretaria Estadual de Educação/SEDUC para certificação dos alunos.

O projeto inicial utilizou a proposta teórico-metodológica freireana para fundamentar a ação. Os outros dois projetos congregaram a proposta de Paulo Freire aos princípios teórico-metodológicos da proposta de Heloísa Vilas Boas (1988) para a alfabetização, tendo como elemento norteador os fundamentos gerais da ciência da linguagem, situando o alfabetizador/educador como praticante de uma pedagogia fundamentada na visão dialética das relações sociais, valorizando a fala viva, como produto da interação social. Essa junção embora, enriquecedora causou muitos entraves ao longo do projeto, pois os educadores e coordenadores tiveram muita dificuldade para realizar as atividades propostas.

## **2. Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA / SEMED (contemplando CEMEJA E PROMEAPI).**

O Núcleo de EJA da SEMED fundamenta suas ações nas diretrizes legais nacionais e locais, Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso II; LDB nº 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 11/2000; (DCNEJA); Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Resolução nº 04/CME/2001 e Parecer nº 003/CME/2002 que normatiza a Educação de Jovens e Adultos e a Proposta Metodológica no município.

A SEMED através do NEJA atende ao 1º e 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. O 1º Segmento é oferecido, no turno noturno, nas escolas da rede municipal, com a seguinte estrutura: 1ª fase A (Alfabetização); 1ª B (1ª e 2ª série); e 2ª fase (3ª e 4ª séries). As disciplinas que compõem a grade Curricular deste segmento são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso (MANAUS, 2008b). O 2º Segmento também é oferecido no noturno. O EJA é oferecido nas sete Zonas Distritais: Norte, Sul, Centro-sul, Oeste, Leste I, Leste II e Rural (Ribeirinho e rodoviária).

Em 2004, a SECRETARIA criou o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Prof. Samuel Benchimol (CEMEJA), a fim de atender ao aumento da demanda, especialmente de 5ª a 8ª série. O CEMEJA oferece aulas presenciais e semipresenciais, nos turnos matutino, vespertino e noturno, em 12 salas de aulas, atendendo a aproximadamente 2.500 alunos. Mensalmente é realizado o exame de suplência de 1ª a 4ª série, para regularização de histórico escolar, àqueles que por algum motivo, não têm como comprovar sua escolarização desse período.

Além do atendimento oferecido pela rede municipal, o NEJA desenvolve um projeto de escolarização de adultos a partir de 35 anos, e de idosos. Esse projeto, chamado Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (PROMEAPI), é realizado por meio de parcerias com Fundações, Paróquias, Instituições e Clube de Mães.

O PROMEAPI foi implantado em 1999, em parceria com o Programa Saúde da Família, da Secretaria Municipal de Saúde. Inicialmente o Programa era chamado de Programa de Alfabetização de Adultos – PAA. O público-alvo eram pessoas candidatas ao processo de alfabetização. As aulas ocorriam nas casas de saúde do Programa Médico da Família. Com a instituição da Política Nacional do Idoso (BRASIL, 2001), a SEMED inseriu o tema transversal “Valorizando o idoso” na proposta pedagógica do 1º Segmento do EJA. Em seguida esse programa passou a ser chamado de PROMEAPI (MANAUS, 2008b).



### **3. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas/ Gerência de Educação de Jovens e Adultos GEJA (contemplando CEJA's).**

A Secretaria de Educação do Amazonas conta uma Gerência específica para atendimento da Educação de Jovens e Adultos, onde são desenvolvidas dentre outras, as seguintes atividades:

- Atendimento técnico-pedagógico às escolas que atuam com turmas de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio na capital e no interior do Estado;
- Elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos com objetivo de subsidiar a prática pedagógica em sala de aula;
- Atendimento às Empresas e Instituições com turmas de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio;
- Expedição de Certificados, Declarações e Atestados de Eliminação de Disciplinas;
- Aplicação Sistemática de Exame Supletivo 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental com a finalidade de regularização escolar.
- Aplicação sistemática de Exame Supletivo para Ensino Fundamental e Médio em caráter excepcional, em 02 (duas) disciplinas para efeito de terminalidade nos seguintes casos:
  - Regularização funcional/Escolar;
  - Ingresso no Ensino Médio ou Superior;
  - Exame Supletivo para alunos reprovados na 8ª série do Ensino Fundamental em até 02 (duas) disciplinas e na 3ª série do Ensino Médio em até 03 (três) disciplinas amparado pela Resolução Nº 175/01 CEE/AM<sup>12</sup>.

As Resoluções que embasam as deliberações da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas são: Resolução Nº 139/01, Resolução Nº 083/01 e Resolução Nº 114/02 do Conselho Estadual de Educação.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos é oferecida através de cursos presenciais e semipresenciais. A Estrutura Curricular dos cursos

---

<sup>12</sup> Conselho Estadual de Educação

presenciais oferecidos nas escolas Estaduais está organizada da seguinte forma:

- **ALFABETIZAÇÃO** - Carga horária de 800 horas tem duração de 01 ano letivo.
- **ENSINO FUNDAMENTAL** - Com 02 (dois) segmentos:
- **1º Segmento** - Corresponde a 1ª a 4ª série, terá carga horária de 1600 horas distribuídas em 1ª e 2ª etapa, com duração de 02 anos letivos.
- **1ª Etapa** - 1ª e 2ª série trabalhadas em 01 ano letivo.
- **2ª Etapa** - 3ª e 4ª série trabalhadas em 01 ano letivo.
- **2º Segmento** - Terá uma Etapa Única que corresponde a 5ª a 8ª série com carga horária de 1600 horas trabalhadas, com duração de 02 anos letivos.
- **ENSINO MÉDIO** - Terá uma Etapa Única com carga horária de 1600 horas trabalhadas em 02 anos letivos.

Os cursos presenciais são oferecidos nas 96 escolas da capital e nos 60 municípios em 160 escolas estaduais (AMAZONAS, 2008).

O curso semi-presencial é desenvolvido apenas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA's - atendendo alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio como veremos a seguir.

### 3.1. Centros de Educação de jovens e Adultos – CEJA's

Os CEJA's são coordenados pela GEJA e pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais da SEDUC, são unidades educacionais especificamente voltadas para a educação de jovens e adultos com identidade própria na organização curricular que buscam atender aos jovens e adultos, a partir de suas necessidades e motivações.

O curso nos CEJA's é composto por sessões presenciais e estudos orientados, como demonstramos a baixo:

- O atendimento presencial corresponde a duas sessões de 2 horas, duas vezes por semana, em dias intercalados, sendo equivalente a 240 minutos de aulas semanais ou a quatro tempos de 60 minutos cada.

- Os estudos orientados correspondem às atividades pedagógicas coordenadas pelos professores e realizadas pelos alunos no ambiente escolar (sala de aula), em horário que ele possa planejar de acordo com sua disponibilidade.
- Os professores das diversas áreas atendem quatro turmas em cada fase, onde for realizada a oferta do componente curricular. As turmas são atendidas por professores para as aulas presenciais, em horários diferenciados.

Na capital existem 02 (dois) Centros de Educação de Jovens e Adultos / CEJA: Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Agenor Ferreira e Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof<sup>a</sup>. Jacyra Caboclo.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos são embasados pela Resolução Nº 43/05 do CEE/AM. Com bases legais na LDB 9394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente o Parecer 11/2000 para a EJA em que fundamenta e define as suas funções: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora. A opção desses centros pela forma de atendimento presencial e semipresencial é justificado por fatores como: as características e demandas dos alunos (AMAZONAS, 2004).

### **Procedimentos de coleta e análise dos dados**

Na primeira etapa do trabalho, realizada de agosto de 2007 a Julho de 2008, foram levantados relatórios, publicações e sites e foram catalogados os documentos quanto à natureza, conteúdo e forma disponibilizados pela Secretaria Municipal e Estadual de Educação do Amazonas.

Várias dificuldades foram encontradas durante o levantamento dos dados das secretarias de educação. Os sites dessas instituições não possuem as informações específicas sobre o atendimento e os projetos desenvolvidos com o público jovem e adulto. Ao longo da pesquisa solicitamos, através de visitas e correspondências para ambas as secretarias, as informações necessárias para a realização do trabalho. No entanto, não conseguimos no primeiro momento todas as informações necessárias à análise. Além disso, a maioria dos dados se referia somente a indicadores quantitativos limitando as

possibilidades de análise, o que ensejou a necessidade de realizar novas solicitações e assim, dedicar mais tempo que o previsto para a coleta dos dados das respectivas Secretarias.

A segunda etapa do trabalho teve início em Agosto de 2008. Nesta fase foram analisados relatórios, publicações e sites a partir dos seguintes procedimentos:

- Catalogação dos documentos quanto à natureza, conteúdo e forma;
- Extração de fragmentos dos documentos que possibilitem a análise das concepções de desenvolvimento adulto e processos de aprendizagem;
- Análise dos fragmentos dos documentos a partir de uma Matriz Analítica.

Busca-se com esse trabalho sistematizar e organizar as informações, pois segundo Laville e Dionne (1996), a sistematização e categorização das informações são indispensáveis à organização de uma matriz analítica cujos dados apontem as categorias de análise pertinentes aos mesmos.

Como tais categorias, optamos por: concepções de adulto, processos de aprendizagem, metodologia, público alvo, sistema de avaliação, teóricos que fundamentam o trabalho, formação dos professores e princípios filosóficos. Essa eleição foi feita por entendermos a Educação Popular em consonância com o conceito construído pelas turmas *Teoria em Educação Popular, História e Filosofia da Educação Popular*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), em João Pessoa-PB<sup>13</sup>, que a conceituaram como:

Fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Partindo-se desse entendimento consideramos de vital importância considerar a categoria concepção de adulto, pois, ainda que de forma implícita,

---

<sup>13</sup>Durante o *Curso em Educação Popular*, realizado pelo CEDAC (Centro de Ação Comunitária), com participação de educadores populares de várias regiões do Estado do Rio de Janeiro, na cidade do Rio de Janeiro. As disciplinas foram coordenadas pelos professores Dr. José Francisco de Melo Neto, Dra. Maria do Socorro Batista e Dr. Eymard Mourão Vasconcelos, tendo sido desenvolvidas durante vários períodos letivos, a partir de 2003.

a concepção que se tenha do mesmo permeia a prática pedagógica, contemplando e respeitando, ou não, as especificidades dos jovens e adultos que frequentam salas de EJA. De acordo com Oliveira (1999, p.1) o trabalho desenvolvido com, “[...] pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural”. Portanto, as ações educativas devem contemplar as características psicológicas, biológicas, sociais e culturais dos educandos, o que reflete diretamente sobre os processos de aprendizagem, pois a ação educativa é organizada em conformidade com o que acreditam “ser um adulto” e a forma como esses adultos aprendem. Percebe-se assim, que a concepção de adulto está diretamente ligada aos processos de aprendizagem (o que é aprender, como ocorre a aprendizagem?), que por sua vez, varia de acordo com o público alvo da ação. Isso porque os projetos devem ir de encontro às necessidades e particularidades dos educandos, o que implica necessariamente considerar a realidade na qual estão inseridos.

Ao selecionarmos a categoria aprendizagem, consideramos a metodologia haja vista que esta última evidencia a maneira como se entende que ocorra (ou deve ocorrer) a primeira. Ou seja, explicitamente ou implicitamente, a forma como é construído e organizado o fazer educativo permite obter dados sobre relação professor-aluno e papel dos mesmos, tipo e função da Educação, respeito ou não às especificidades e aos desejos dos discentes, em suma, a metodologia utilizada fornece dados sobre todos os pontos de análise selecionados e torna-se assim, chave para a análise dos projetos.

Para atuar como mecanismo de acompanhamento da aprendizagem o sistema de avaliação deve estar em conformidade com a metodologia utilizada e construído de forma que forneça dados para que se pense e repense o fazer educativo, do contrário, servirá apenas como estabelecimento burocrático que tem como fim a atribuição de nota, como esclarece Vasconcelos (2005). Portanto, a avaliação configura-se como elemento de significativa importância a ser considerado em qualquer projeto, seu fim está intrinsecamente ligado ao fim da ação pedagógica. O (a) professor (a) precisa possuir todos esses conhecimentos e também participar de todas as etapas do processo de construção dos projetos educativos, uma vez que é ele (a) que participará mais ativamente junto aos educandos em seus processos de construção do

conhecimento, aí reside a importância de sua formação enquanto educador para atuar junto a esse público.

Os pontos acima elencados possibilitam perceber, e também diferenciar, os teóricos que fundamentam a ação, pois representam a junção da teoria (concepção filosófica) com a prática (organização do ato pedagógico). Ou seja, se os documentos afirmarem que a prática é freireana, o fazer educativo presente nos mesmos possibilita que se confirme ou não a veracidade dessa afirmação. E por fim, a escolha dessas categorias deve-se também as particularidades como a Educação Popular percebe e trabalha cada uma delas, pois como fenômeno de construção e apropriação cultural contempla: sistema de ensino-aprendizagem permeado por teoria (s) do conhecimento, que faz uso de metodologias que contemplem uma pedagogia própria, onde conteúdos e sistema avaliativo sejam coerentes com a mesma, sendo que a ação educativa deve possuir uma base política libertadora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os dados dos projetos obtidos no Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais – NEPE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, incluindo CEJA`s, e Municipal de Educação – SEMED, contemplando o PROMEAPI e o CEMEJA. A exposição e análise dos mesmos se dará através do uso das matrizes analíticas, que estão organizadas, respectivamente, em categorias e descrição das mesmas.

### 1. Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais/NEPE

A proposta de trabalho do NEPE está embasada na pedagogia libertadora freireana, mas conta também com suporte teórico de vários outros autores progressistas (NEPE, 2003, 2006, 2007). A metodologia utilizada nos projetos é coerente com os objetivos fins das ações; estas visam além de propiciar a “escolarização” aos educandos, buscam, como projeto maior, desenvolver a politização e engajamento dos mesmos na organização e participação nos movimentos sociais populares. O trabalho vem obtendo bons resultados, embora enfrente problemas e dificuldades em relação à manutenção e financiamento das ações.

Os projetos: Alfabetização de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas (NEPE, 2003) e Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização em áreas de assentamento no Estado do Amazonas (NEPE, 2006); contemplou a diversidade cultural da região, valorização da identidade cultural dos povos amazônicos através do uso das lendas amazônicas como temas geradores. Porém dados dos projetos evidenciam que as proposições metodológicas de Villas Boas (1988) embora significativas para enriquecer o trabalho, foram de difícil aplicação pelos educadores e coordenadores locais junto aos alunos, devido ao pouco domínio dos mesmos sobre a proposta de trabalho da autora. Desde então a equipe do Núcleo decidiu voltar a trabalhar somente com os

pressupostos freireanos, contando com Villas Boas como suporte teórico. Abaixo se encontra a Tabela 1 com os dados produzidos a partir da análise dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo por meio da matriz analítica elaborada para esse fim.

| CATEGORIAS |                           | DESCRIÇÃO  |   |
|------------|---------------------------|--|---|
| 1          | APRENDIZAGEM              | Aprender é passar por etapas sucessivas na construção do conhecimento. Em cada uma delas já se sabe algo sobre o assunto e este algo, embora incompleto, está organizado de maneira a resolver provisoriamente, os problemas que envolvem o assunto em questão, ou melhor, os conceitos nele implicados. Significa, portanto, reorganizar a minha forma de pensar sobre certo campo de conhecimento, incorporando novos elementos para, com este novo esquema cognitivo poder responder a perguntas mais complexas, que antes sequer podiam ser abordadas ou formuladas. |   |
| 2          | CONCEPÇÃO DE ALUNO ADULTO | É um ser sujeito da construção do seu conhecimento, autônomo que não pode ser domado, condicionado e nem enchido com conhecimentos distanciados de sua realidade sociocultural. O que implica no processo ensino-aprendizagem partir de sua experiência de vida para levá-los a construir novos e mais complexos conhecimentos.  |   |
| 3          | METODOLOGIA               | Metodologia problematizadora e libertadora freireana, uso das Idéias-Força e orientações de Villas Boas. Abordagem interdisciplinar. A dialogicidade permeia toda a ação.  |   |
| 4          | CONCEPÇÃO TEÓRICA         | Pressupostos filosóficos e metodológicos de Paulo Freire para educação de jovens e adultos, unidos aos princípios teórico-metodológicos da proposta de Heloísa Vilas Boas. Teoria sócio-histórica.   |   |
| 5          | PROPOSTA DE EJA           | Instrumento de libertação e emancipação dos alunos para que se reconheçam como sujeitos históricos, construtores e reconstrutores da cultura e agentes da transformação social.  |   |
| 6          | ÁREA DE ABRANGÊNCIA       | Projetos de Assentamentos (PA's) do INCRA: Canoas, Uatumã e Rio Pardo (Pres. Figueiredo), Tarumã Mirim (Manaus) e Parelão (Careiro Castanho).  |   |
| 7          | PÚBLICO ATENDIDO          | Os alunos são pessoas assentadas, filhos ou parentes de assentados, trabalhadores do Campo. Contemplando a faixa etária estabelecida por lei (LDB/DEJA/CNE) e há alguns casos em que jovens trabalhadores que se encontram fora da escola também são acolhidos pelo projeto, esses casos são exceções.   |   |
| 8          | SISTEMA DE AVALIAÇÃO      | Contínua. Os critérios avaliativos devem levar em consideração a individualidade dos educandos, como também o seu ritmo de aprendizagem. Avanços na leitura e na escrita; Domínio dos conteúdos da linguagem e da matemática; Participação nas atividades em sala de aula (individual ou em grupo); Nível de criticidade; Desenvolvimento da criatividade e participação no movimento popular.   |   |
| 9          | PERFIL DOS PROFESSORES    | FORMAÇÃO   | Através de oficina de formação antes do início do projeto e durante o mesmo e seminários. O acompanhamento contínuo é feito pelos coordenadores locais e pela equipe do NEPE. |
|            |                           | VÍNCULO EMPREGATÍCIO   | Contrato de serviço.  |

Tabela 1: Projetos do NEPE<sup>14</sup>  
 FONTE: Pesquisa de campo, 2009.

<sup>14</sup> Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas – Alfabetização; Alfabetização de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas; e Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização em áreas de assentamento no Estado do Amazonas.



Como resultado da análise das categorias inferimos que a concepção de adulto apresenta-se em consonância com a concepção teórica que a embasa, assim como os demais pontos de análise, que vai do um ao oito. Um diferencial significativo dos projetos é a confecção do material pedagógico, pois ao contrário dos projetos institucionais que tem no livro didático seu principal referencial de trabalho, nos projetos do NEPE o material é produzido pela equipe nos próprios assentamentos a partir do levantamento dos temas geradores da comunidade e envolve os coordenadores locais, os professores, a equipe do NEPE e até mesmo os alunos. Partindo assim, da realidade dos educandos, respeitando sua cultura, utilizando-a como ponto de partida da ação educativa e envolvendo a todos (as) de forma ativa no processo da construção do conhecimento do início ao fim. Os livros didáticos são utilizados também, mas como apoio ao longo do processo educativo.

As especificidades dos educandos são respeitadas e contempladas na organização dos planos de aula, que seguem cuidadosamente os pontos da metodologia crítica-popular-libertadora, como pode ser observado através das categorias de 1 a 7 na matriz analítica. Os professores são acompanhados e orientados durante todo o processo através dos coordenadores e equipe NEPE, as formações dos mesmos iniciam com a EJA no Brasil (compensatória e Popular), elementos da psicologia do desenvolvimento adulto, vida e obra de Freire, metodologia freireana passo a passo, legislação, componentes curriculares e forma de trabalhá-los na perspectiva construtivista abordagem interdisciplinar o que é e como se faz, e outros temas que surjam durante a formação, todo o desenvolvimento desse trabalho consta na proposta de trabalho dos projetos de forma bem clara e precisa.

Entretanto, o que mais se destaca na proposta do NEPE, atuando como mola propulsora, é a ênfase teórica e prática na educação como projeto humanizador e emancipador, pois entendem que tem pouco sentido um projeto que se diga Popular visar apenas formar um cidadão para acompanhar a sociedade. Isto porque subjacente a essa proposta há perguntas não esclarecidas, como: educar para formar que tipo de cidadão? Acompanhar a sociedade é o oposto de atuar sobre a sociedade, educar para quê? Para qual projeto político? São questões que nos projetos do Núcleo estão postas de formas claras e objetivas, pois se percebe que enfatizam a não neutralidade da

educação e tomam partido; educação para emancipação humana e transformação social é o projeto que está explícito nas ações do Núcleo.

Analisando-se os projetos à luz do referencial teórico pode-se afirmar que os projetos do Núcleo de Experiências e Pesquisas Educacionais, NEPE são ações que se configuram como Educação Popular, pois contemplam tanto a proposta filosófica como metodológica da mesma.

## **1. Secretaria Municipal de Educação/SEMED (congregando PROMEAPI e CEMEJA).**

As Tabelas de número 2, 3 e 4 apresentam, respectivamente, os dados relativos a Proposta Pedagógica da SEMED, do Programa Municipal de Escolarização da Pessoa Adulta e Idosa – PROMEAPI e Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEMEJA.

A análise dos respectivos dados é feita de forma conjunta logo após a apresentação das mesmas. Embora haja uma significativa aproximação entre as propostas de trabalho da SEMED, do PROMEAPI E CEMEJA, isto porque a proposta de trabalho da Secretaria Municipal de Educação atua como diretriz às ações desenvolvidas através da mesma, consideramos importante organizá-las separadamente para que dessa forma pudéssemos perceber os pontos que fossem iguais, similares e (ou) distintos em cada uma das ações.

TABELA 2: Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMED

| CATEGORIAS |                                      | DESCRIÇÃO  |
|------------|--------------------------------------|--|
| 1          | APRENDIZAGEM                         | A construção do conhecimento não é algo situado fora do indivíduo e não se constrói sem a realidade exterior, pois é uma construção histórica e social. O aluno para aprender, depende das possibilidades delineadas pelo seu pensamento, dos conhecimentos prévios que tem, das informações e do ensino que recebe. |
| 2          | CONCEPÇÃO DE ALUNO ADULTO            | Aluno com perfil particular à sua faixa etária que precisa de um modelo pedagógico próprio que atenda suas necessidades e expectativas no qual é participante ativo no processo ensino-aprendizagem.   |
| 3          | METODOLOGIA                          | Interdisciplinar, transdisciplinar e dialógica. Pautada nos quatro pilares da educação apontados pela UNESCO: aprender a conhecer, fazer, viver e ser.   |
| 4          | CONCEPÇÃO TEÓRICA                    | Pedagogia freireana; Teoria Sócio-Construtivista.  |
| 5          | PROPOSTA DE EJA                      | Alunos além da aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades que lhe permitam novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nos canais de participação.  |
| 6          | ÁREA DE ABRANGÊNCIA PÚBLICO ATENDIDO | Município de Manaus.   |
| 7          |                                      | Jovens e adultos com quinze anos ou mais, trabalhadores do comércio, Distrito Industrial, etc.<br>Atendendo alunos do 2º Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio.  |
| 8          | SISTEMA DE AVALIAÇÃO                 | Para Português: obrigatória no mínimo três avaliações; demais disciplinas: no mínimo duas avaliações, ambas valem de 0 a 100. Outras formas de avaliação ficam a critério do professor.  |
| 9          | PERFIL DOS PROFESSORES               | FORMAÇÃO<br>Habilitado de acordo com as normas legais. Formação em Normal Superior, Pedagogia e áreas afins, de acordo com sua atuação.<br>Formação Continuada é oferecida através de cursos, seminários, oficinas, encontros, etc.  |
|            |                                      | VÍNCULO EMPREGATÍCIO<br>Pertencentes à rede de ensino.   |

Tabela 2: Dados da Proposta Curricular da SEMED  
 FONTE: Pesquisa de campo, 2009.

TABELA 3: Programa Municipal de Escolarização de Adultos e Pessoas Idosas/PROMEAPI

| CATEGORIAS |                           | DESCRIÇÃO   |
|------------|---------------------------|---|
| 1          | APRENDIZAGEM              | Construída significativamente através da interação entre alunos e professores, ambiente sócio-cultural do aluno possibilitando a construção e reconstrução de saberes num processo de respeito, estímulo e compreensão do outro.  |
| 2          | CONCEPÇÃO DE ALUNO ADULTO | Aluno com significativa experiência de vida, desejos e interesses próprios à sua faixa etária e de desenvolvimento. Participante ativo no processo ensino-aprendizagem.   |
| 3          | METODOLOGIA               | Assentada na metodologia freireana. Os alunos devem ter permanente contato com textos reais e com práticas que demandam leitura e a escrita significativa durante todo o processo de alfabetização a partir do uso de eixos temáticos.  |
| 4          | CONCEPÇÃO TEÓRICA         | Pedagogia freireana; Teoria Sóciointeracionista.  |
| 5          | PROPOSTA DE EJA           | Formar usuários da língua escrita, capazes de utilizá-la em seu exercício de cidadania  |
| 6          | ÁREA DE ABRANGÊNCIA       | Manaus  |
| 7          | PÚBLICO ATENDIDO          | Adultos a partir de 35 anos e pessoas idosas.   |
| 8          | SISTEMA DE AVALIAÇÃO      | Contínua. Distinguida em ter modalidades: diagnóstica ou inicial, formativa ou de processo, somativa ou de resultados. Avaliação é concebida como elemento do planejamento e como prática que integra o processo de aprendizagem do aluno permitindo ao professor ir fazendo as correções necessárias ao longo do processo.   |
| 9          | PERFIL DOS PROFESSORES    | <p>FORMAÇÃO</p> <p>Habilitado de acordo com as normas legais. Principalmente em Normal Superior e Pedagogia. Os professores que trabalham com esse público precisam ser bastante pacientes, flexíveis e compreensivos devido as especificidades dos idosos.</p> <p>Formação Continuada: Convênio com a UEA (PROFORMAR<sup>15</sup>) e UFAM (PEFD<sup>16</sup>) e também através da Gerência de Formação do Magistério (GFM) da SEMED.</p> |
|            | VÍNCULO EMPREGATÍCIO      | Pertencentes à rede de ensino municipal.  |

Tabela 3: Dados do PROMEAPI/SEMED  
 FONTE: Pesquisa de campo, 2009.

<sup>15</sup> Programa de Formação para o Magistério

<sup>16</sup> Programa Especial de Formação Docente

TABELA 4: Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos/CEMEJA

| CATEGORIAS |                           | DESCRIÇÃO  |
|------------|---------------------------|--|
| 1          | APRENDIZAGEM              | Aprendizagem significativa desse público acontece através da relação dialógica onde todos participam da construção do seu conhecimento tendo claros os objetivos e expectativas que os levam a voltar à sala de aula. Por isso o conhecimento do aluno deve ser respeitado e também ampliado.  |
| 2          | CONCEPÇÃO DE ALUNO ADULTO | Participante ativo em seu processo ensino-aprendizagem que deseja obter conhecimentos indispensáveis a sua vida e que tem discernimento do que busca ao voltar para Escola. A escola deve aproveitar esse retorno para oferecer aos educandos uma formação que vá além da aprendizagem de conteúdos.   |
| 3          | METODOLOGIA               | Processo ensino-aprendizagem do adulto deve ser contemplado com uma metodologia própria assentada na metodologia freireana. Realização de muitas atividades em grupo, debates através de questões problematizadoras entre outras atividades que valorizam a dialogicidade.   |
| 4          | CONCEPÇÃO TEÓRICA         | Pedagogia freireana; Teoria Sócio-Construtivista.  |
| 5          | PROPOSTA DE EJA           | Formação humana cidadã que possibilite aos educandos postura crítica frente a sua realidade e da sociedade em geral.   |
| 6          | ÁREA DE ABRANGÊNCIA       | Manaus   |
| 7          | PÚBLICO ATENDIDO          | Jovens e Adultos do Segundo Segmento (5ª à 8ª série).  |
| 8          | SISTEMA DE AVALIAÇÃO      | Distinguida em modalidades: diagnóstica ou inicial, formativa ou de processo, somativa ou de resultados. Uso de várias formas avaliativas, entre elas, trabalhos em grupos., painéis integrados, etc.  |
| 9          | PERFIL DOS PROFESSORES    | FORMAÇÃO   |
|            |                           | VÍNCULO EMPREGATÍCIO   |
|            |                           | Habilitado de acordo com as normas legais. Formação em Normal Superior, Pedagogia e áreas afins, de acordo com sua atuação.<br>Formação Continuada é oferecida através de cursos, seminários, oficinas, encontros, etc. promovidos pela SEMED e conta também com um projeto intitulado: Encontros temáticos em Educação de Jovens e Adultos: abordagens teórico-metodológicas. |
|            |                           | Pertencentes à rede de ensino municipal.   |

TABELA 4: Dados do CEMEJA/SEMED

FONTE: Pesquisa de campo, 2009.

Na análise da proposta curricular da SEMED e das atividades do PROMEAPI e CEMEJA percebe-se que as categorias de análise: concepção teórica, de aprendizagem, aluno adulto, metodologia e avaliação apresentam-se aparentemente em consonância com a Educação Popular, como verifica-se nas respectivas tabelas, entretanto, embora haja pontos de encontro entre as propostas, o principal eixo de trabalho da EP não aparece definido nesses projetos, postura política definida. Categorias como conscientização, emancipação, libertação, práxis, etc. não constam na proposta ou nos

documentos analisados sobre o PROMEAPI, ficando um pouco mais delimitado nos trabalhos realizados pelo CEMEJA, como mostra a categoria de número 5 da respectiva matriz. Isso porque a história desse Centro está ligada à própria história da localidade onde se encontra sendo que sua organização pedagógica foi fruto das discussões da equipe de pedagogos, professores e comunitários que traçaram como linha de atuação a concepção sócio-construtivista de ensino e aprendizagem e pedagogia dialógica para formação crítica dos educandos e da comunidade. Valoriza o trabalho com temas geradores ligados à realidade da comunidade buscando atuar de forma democrática e mobilizadora junto à mesma. Há uma preocupação constante de manter a linha dialógica no desenvolvimento do projeto e possuem uma clareza no tipo de cidadãos que desejam formar, por isso ainda que esbarre nas limitações legais da EJA proposta pelo MEC, o CEMEJA aponta possibilidades de trabalho numa concepção humanizadora, possuindo vários elementos da pedagogia freireana em sua organização, contemplando a formação humana como princípio norteador de todo o trabalho pedagógico e dessa forma, ainda que não contemplem todos os princípios da EP, apresenta-se como uma tentativa de institucionalização de uma forma diferenciada de EJA, buscando constituir-se como Educação Popular.

Tal clareza não foi percebida no PROMEAPI e na proposta pedagógica da SEMED, pois se por um lado citam uma proposta de educação para cidadania com ênfase na participação da sociedade, por outro não definem a qual cidadania se referem (vide categoria 5 das respectivas matrizes), pois como bem esclarece Gadotti (2000) o conceito de cidadania é um conceito ambíguo, existindo diversas concepções a cerca do mesmo, existe a cidadania liberal, neoliberal, progressista ou socialista democrática. Percebe-se nas propostas uma paridade com as recomendações da UNESCO, que a nosso ver apresentam vários elementos da cidadania neoliberal, isto porque não basta abrir canais de participação ao povo sem que este possua discernimento e “leitura de mundo” para participar ativamente das tomadas de decisões, ficando assim a mercê das jogadas e estratégias de alguns grupos detentores do poder. Não se pode também avaliar a EJA isolada do contexto da desigualdade social e seus desdobramentos; das políticas educacionais ineficazes que na teoria caminham em uma direção e na prática tomam rumo contrário.

A cidadania ligada a EP é progressista, fruto da emancipação instrumento e objeto de luta da sociedade para a conquista de direitos sociais que devem ser garantidos pelo Estado. A educação nesse projeto de cidadania tem como função social preparar seres críticos e socialmente mobilizados em torno de seu projeto político. Já numa concepção neoliberal cidadania é um produto da solidariedade individual entre as pessoas, que possuem “consciência” de direitos e deveres no exercício da democracia, a ênfase é dada a responsabilidade individual e não como direitos conquistados que devem ser garantidos pelo Estado. Dessa concepção surgem as parcerias entre Estado e sociedade civil ou somente entre sociedade civil, uma vez que a política neoliberal busca desresponsabilizar cada vez mais o Estado de seus deveres sociais.

Nesse sentido, a cidadania presente nos documentos analisados pende mais para uma concepção neoliberal que progressista. Embora as propostas definam claramente terem como princípio filosófico e metodológico a pedagogia freireana, pela forma como foram delineadas apresentam muito mais características do projeto de EJA formulado pelo MEC, que aquele construído pelos movimentos sociais populares presente na Educação Popular. Dessa forma, o PROMEAPI ainda que apresente alguns pontos de encontro com a EP, não pode ser caracterizado como tal por não contemplar todos os aspectos da mesma, principalmente no que tange a formação política dos educandos.

### **3. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC (congregando CEJA’S).**

Os dados da EJA a nível estadual seguem a mesma ordem de apresentação dos anteriores, primeiramente é mostrada a matriz analítica da Proposta Pedagógica da SEDUC, logo após encontra-se a proposta do CEJA’s e abaixo das mesmas está situada a análise conjunta dos dados apresentados.

TABELA 5: Secretaria Estadual de Educação/SEDUC

| CATEGORIAS |                           | DESCRIÇÃO   |  |
|------------|---------------------------|---|--|
| 1          | APRENDIZAGEM              | Embasada na concepção sócio-interacionista, compreende que o processo ensino-aprendizagem se realiza mediante a relação com o ambiente sociocultural, através da ação e interferência do outro numa relação de troca.   |  |
| 2          | CONCEPÇÃO DE ALUNO ADULTO | Grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da cultura, da visão de mundo e dos conhecimentos prévios, capazes de criticar e analisar situações, fazer paralelos com experiências já vividas, aceitar ou não as informações que chegam até eles.   |  |
| 3          | METODOLOGIA               | Baseia-se no processo interdisciplinar e transversal. As atividades pedagógicas são relacionadas ao contexto social do educando, observando as especificidades dos alunos. Pautada nos quatro pilares da educação apontados pela UNESCO: aprender a conhecer, fazer, viver e ser.                 |  |
| 4          | CONCEPÇÃO TEÓRICA         | Pedagogia Libertadora freireana;<br>Teorias Sócio-Construtivista;   |  |
| 5          | PROPOSTA DE EJA           | Formar cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e suas responsabilidades sociais. Propiciar maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho e prosseguimento dos estudos.  |  |
| 6          | ÁREA DE ABRANGÊNCIA       | Cursos presenciais: oferecidos nas 96 escolas da capital e nos 60 municípios em 160 escolas estaduais. O curso semi-presencial é desenvolvido apenas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA's - atendendo alunos do 2º Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio. |  |
| 7          | PÚBLICO ATENDIDO          | Jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação escolar ou e/ou não puderam cursar seus estudos na idade própria.  |  |
| 8          | SISTEMA DE AVALIAÇÃO      | Contínuo. Prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Para registro de diário são consideradas três avaliações.   |  |
| 9          | PERFIL DOS PROFESSORES    | FORMAÇÃO  | Habilitado de acordo com as normas legais. Formação em Normal Superior, Pedagogia e áreas afins, de acordo com sua atuação. Formação Continuada é oferecida através de cursos, seminários, oficinas, encontros, etc. |
|            |                           | VÍNCULO EMPREGATÍCIO  | Pertencentes à rede de ensino.   |

TABELA 5: Dados da Proposta Curricular da SEDUC

FONTE: Pesquisa de campo, 2009.



TABELA 6: Centro de Educação de Jovens e Adultos/ CEJA's

| CATEGORIAS |                           | DESCRIÇÃO  |
|------------|---------------------------|--|
| 1          | APRENDIZAGEM              | A construção do conhecimento não é algo situado fora do indivíduo e não se constrói sem a realidade exterior, pois é uma construção histórica e social. O aluno para aprender, depende das possibilidades delineadas pelo seu pensamento, dos conhecimentos prévios que tem, das informações e do ensino que recebe. |
| 2          | CONCEPÇÃO DE ALUNO ADULTO | Aluno com perfil particular à sua faixa etária que precisa de um modelo pedagógico próprio que atenda suas necessidades e expectativas.  |
| 3          | METODOLOGIA               | Pautada nos quatro pilares da educação apontados pela UNESCO: aprender a conhecer, fazer, viver e ser. Interdisciplinar, transdisciplinar e dialógica. Realização de estudos orientados.   |
| 4          | CONCEPÇÃO TEÓRICA         | Pedagogia freireana; Teoria Sócio-Construtivista.  |
| 5          | PROPOSTA DE EJA           | Possibilitar aos alunos, além da aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades que lhe permitam novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nos canais de participação.  |
| 6          | ÁREA DE ABRANGÊNCIA       | Município de Manaus.   |
| 7          | PÚBLICO ATENDIDO          | Jovens e adultos com quinze anos ou mais, trabalhadores do comércio, Distrito Industrial, etc.<br>Atendendo alunos do 2º Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio.  |
| 8          | SISTEMA DE AVALIAÇÃO      | Contínua. Para Português: obrigatória no mínimo três avaliações; demais disciplinas: no mínimo duas avaliações, ambas valem de 0 a 100. Outras formas avaliativas ficam a critério do professor.   |
| 9          | PERFIL DOS PROFESSORES    | FORMAÇÃO<br>Habilitado de acordo com as normas legais. Formação em Normal Superior, Pedagogia e áreas afins, de acordo com sua atuação. Formação Continuada é oferecida através de cursos, seminários, oficinas, encontros, etc  |
|            | VÍNCULO EMPREGATÍCIO      | Pertencentes à rede de ensino.   |

Tabela 6: Dados da Proposta Pedagógica dos CEJA's/SEDUC  
 FONTE: Pesquisa de Campo, 2009.

A análise dos dados da SEDUC permite perceber que sua proposta pedagógica possui vários pontos de encontro com a proposta da SEMED, trabalham com uma concepção de aluno-adulto, aprendizagem, metodologia e concepção teórica bem próximos, embora deem um enfoque um pouco diferenciado na organização dos conteúdos.

No início da apresentação da proposta enfocam como princípios filosóficos as teorias sócio - construtivistas e citam a pedagogia freireana como norteadora do trabalho pedagógico, mas ao longo da proposta vão dando ênfase às prerrogativas da UNESCO e distanciando-se de um trabalho que

siga a linha freireana, como pode ser visto na categoria de número 3. Ressaltam a importância de partir da realidade dos educandos, trabalhar numa perspectiva interdisciplinar e transversal, respeitar a cultura dos educandos, relação dialógica do ensinar-aprender, mas não se percebe na organização e trabalho dos conteúdos a problematização crítica, marca do trabalho de Freire e crucial numa perspectiva de EP.

A redação das propostas não questiona, discute ou problematiza o caráter político presente na mesma, passando uma pseudoneutralidade que demonstra um projeto educacional de EJA voltado mais para adequar os trabalhadores a sociedade que propriamente atuar sobre ela. Partindo desse ponto aparenta que o problema está na falta de escolarização dos jovens e adultos e não na desigualdade social que a favorece. O foco da questão atua de forma inversa do que uma proposta educacional de cunho popular trata, pois a EP une ciência e técnicas vinculadas aos interesses dos trabalhadores, enquanto a EJA na perspectiva neoliberal busca a técnica para atender aos interesses do mercado.

A cidadania que o trabalho da EJA visa propiciar também aparece em consenso mais com um projeto conservador que libertador (categoria 5), o que também é percebido na proposta do CEJA, ainda que este último busque uma maior aproximação com o projeto de educação freireano.

Dessa forma, assim como a SEMED, as propostas desta Secretaria trabalham apenas em parte os elementos constituintes do projeto educacional da EP, pois “esvaziam” seu caráter político de projeto emancipatório que tem clareza e postura política firme, reconhece e denuncia o mascaramento das mazelas sociais e trabalha a educação como ato político em prol de um projeto libertador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo-se das considerações teóricas presentes neste projeto, depreende-se que a Educação Popular continua mais abrangente que a EJA trabalhada institucionalmente, pois além de preocupar-se com o ensino “das letras” ocupa-se em ensinar a “ler o mundo” através de sua problematização e desvelamento. A EP possui uma postura política definida e clara, reconhecendo que a educação como ato político pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele, ou seja, a educação sempre atuará ou de forma conservadora ou transformadora dependendo do projeto no qual esteja inserida. O projeto político da Educação Popular almeja a emancipação humana como forma de cidadania plena, onde cidadãos críticos e ativos possam interferir e atuar diretamente sobre a sociedade, participando das tomadas de decisões, tenham consciência das limitações, mas ousem realizar o dito impossível; o inédito-viável preconizado por Freire como conquista resultante da práxis libertadora e ação dialógica; e acreditem em seu papel transformador como agentes criadores e recriadores da cultura.

Qualquer projeto que busque trabalhar em prol de uma educação popular não pode desconsiderar o caráter político da ação educativa, pois ao fazê-lo incorre na mesma proposta enganosa que foi trabalhada na década de 60 pelo MOBREAL, que no discurso preconizava a pedagogia popular freireana, mas na prática esvaziava toda dimensão política da mesma, atuando como mecanismo de “domesticação” dos trabalhadores.

Sabe-se que institucionalizar a Educação Popular não é tarefa fácil, porque é vista com desconfiança e temor pelos detentores do poder, que sabem o que ela significa e por isso mesmo tentam esvaziá-la de seus valores e princípios filosóficos; como construção dos movimentos sociais historicamente esteve situada como contraproposta a educação do Estado que a seu ver não representa e até afeta os interesses populares, portanto há o risco de perder sua principal característica ao ser institucionalizada, porém é

uma luta que se faz necessária.

A ação dos educadores populares caminha nesse sentido, trazer para a EJA a proposta da EP para que esta pare de estar a serviço das classes dominantes e sua lógica neoliberal e volte-se para a construção do projeto emancipatório das classes populares, atuando como mecanismo de superação desse modelo historicamente instituído pelas políticas governamentais.

Neste projeto é possível perceber as duas propostas em sua organização histórica e na forma como se apresentam nos projetos analisados, com seus limites, possibilidades e principalmente como expressão de uma dívida social do Estado que cada vez cresce mais, pois enquanto as políticas públicas não tratarem com seriedade a educação, garantindo acesso e permanência nas escolas, o público de EJA não diminuirá e as mazelas sociais frutos dessa aviltante situação persistirá. A Educação Popular situa-se como bandeira de luta para reversão dessa realidade, constituindo-se como um projeto desafiador e de vital importância para que as pessoas se transformem e assim, possam juntas transformar o mundo em que vivem.

## **REFERÊNCIAS**

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Gerência da Educação de Jovens e Adultos. **Estrutura e Funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos/ CEJA's**. Manaus – AM: SEDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Gerência da Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio para a Rede Pública do Estado do Amazonas**. Manaus – AM: SEDUC, 2008.

ARROYO, Miguel. **Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil**. In: CALDART, Roseli Salete & KOLLING, Edgar Jorge (Orgs). Paulo Freire: um educador do povo. São Paulo: NCA, 2002.

BAPTISTA, Maria das Graças de. **Cultura e Educação Popular**: a apropriação dos entes da cultura. In: MELO NETO, José Francisco de; ROSAS, Agostinho da Silva (Orgs). **Educação popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CASTORINA, José Antônio. **O debate Piaget – Vygotsky**: a busca de um critério para sua avaliação. In: SCHILLING, Cláudia (trad.). Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1998.

MASAGÃO, Vera Ribeiro (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

BRASIL. MEC. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental / Vera Maria Masagão Ribeiro (coordenação e texto final). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997- vários autores.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB (1961-1966). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. Porto Alegre: 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação popular e universidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: PAZ e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-agosto, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Educação e Exclusão**. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/> acesso em 01.04.2009.

**Histórico da CONFINTEA** disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/> acesso em 25/03/2009.

JANNUZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MobraL. São Paulo: Cortez & Morães, 1979.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas. Belo Horizonte: Ed. UFMG: ARTMED, 1996.

MANAUS. Secretaria Estadual de Educação. Departamento de Gestão Educacional. Seção de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes EJA**. Manaus: SEDUC, 2006.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Gestão Educacional. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Curricular para o Primeiro Segmento**. Manaus: SEMED, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Gestão Educacional. Seção de Educação de Jovens e Adultos. **Programa de Alfabetização**. Manaus: SEMED, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Gestão Educacional. Seção de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da Educação de Jovens e Adultos**. Manaus: SEMED, 2008b.

MENIN P., Ovide. **A aprendizagem do adulto**. In: BRASIL. MEC. FUNDAÇÃO EDUCAR. O processo ensino-aprendizagem do aluno adulto. Rio de Janeiro, 1987.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Ed. \_ São Paulo: Hucitec, 2004.

NEPE. FACED. UFAM. **I Seminário Estadual Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas**. UFAM, 2006a(não publicado).

NEPE/UFAM. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas**. Relatório final de atividades. PRONERA/INCRA/UFAM. NEPE, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas**. Relatório final de atividades. PRONERA/INCRA/UFAM. NEPE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas**. Relatório final de atividades. PRONERA/INCRA/UFAM. NEPE, 2007.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia: facilitando a aprendizagem**. Programa SESI Educação do Trabalhador. V. 3.1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação, n 12. 1999.

OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de. **A Educação Popular e suas perspectivas**. In: LINS, Lucicléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de (Orgs). **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**: contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Universidade Brasileira “Pós-moderna” (democratização x competência)**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

\_\_\_\_\_. RIBEIRO, M.; MELLO, C. D. S. **Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas**. NEPE, Manaus, out.1992. Pesquisa financiada pelo INEP (1989-1992).

SANTOS, Ana Grijó dos. **Os fundamentos históricos da educação popular, o projeto Raio de Luz e as formas de organização dos moradores do bairro de São Lázaro**. 2005. 316f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2005.

SOUZA, João Francisco. **E a Educação Popular: ??Quê??**: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SZANTO, Janyssa Oliveira. **Psicologia e Educação de Jovens e Adultos**: história de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola. 2006. 182f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano**. Revista Pátio, São Paulo, nº 34, p.20-23, ano IX, mai/jul 2005.

VERA, Barreto. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone e Editora da USP, 1988.