

Epistemologias do sul e Teoria Freiriana do conhecimento:
premissas de dignidade humana na educação de adultos no
Brasil

Epistemologies of the south and Freirian Theory of knowledge:
premises of human dignity in adult education in Brazil

Emina Márcia Nery dos Santos¹

Cécile Goi²

Hervé Breton³

Resumo

O artigo procura analisar os pressupostos epistemológicos da teoria freiriana do conhecimento sinalizando como foco de análise a sua perspectiva política de descolonização ideológica por meio de uma educação emancipadora, que possui como eixo norteador a desconstrução de um projeto hegemônico de dominação, baseado em paradigmas científicos geopoliticamente situados ao norte do planeta. Tal ideário representa um projeto político e cultural de autonomização política dos países do Sul, e se consolida via práticas educativas que reposicionam os sujeitos envolvidos, promovendo seu processo de conscientização e de emancipação. Tal perspectiva paradigmática, formulada a partir de uma racionalidade que se estrutura por meio de práticas educativas que valorizam a experiência humana e a ação, possui como ponto de partida o encontro do sujeito educando com sua realidade histórica e como ponto de chegada o resgate e a valorização de sua dignidade humana, representada pela sua emancipação sociocultural. Referido estudo é fruto de pesquisa bibliográfica realizada em estágio pós doutoral na Universidade de Tours, na França e compõe pesquisa preliminar em torno no pensamento Freiriano, com vistas ao resgate da premissa da dignidade humana como princípio pedagógico de um processo educacional que prime pela emancipação dos sujeitos que nele estão inseridos e envolvidos.

Palavras-chave: Teoria Freiriana. Epistemologias do Sul. EJA.

¹ Professora da Universidade Federal do Pará atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Líder no diretório do CNPq do Grupos de Estudos em Educação em Direitos Humanos (GEEDH). E-mail: emina@ufpa.br

² Vice-Présidente de l'Université de Tours, en charge de la Formation et de la Vie Universitaire et Professeur des Universités en Sciences de l'éducation- FRANCE.

³ Professeur des Universités en Sciences de l'éducation- FRANCE.

Abstract

This article seeks to analyze the epistemological assumptions of the Freirian theory of knowledge by signaling as the focus of analysis its political perspective of ideological decolonization through an emancipatory education, which has as its guiding axis the deconstruction of a hegemonic project of domination, based on scientific paradigms geopolitically located in the north of the planet. This ideology represents a political and cultural project of political autonomization of the countries of the South, and is consolidated through educational practices that reposition the subjects involved, promoting their process of awareness and emancipation. This paradigmatic perspective, formulated from a rationality that is structured through educational practices that value human experience and action, has as its starting point the encounter of the subject educated with his historical reality and as a point of arrival the rescue and valorization of his human dignity, represented by his socio-cultural emancipation. This study is the fruit of bibliographical research carried out in a post-doctoral internship at the University of Tours, France, and composes preliminary research around Freirian thought, with a view to recovering the premise of human dignity as a pedagogical principle of an educational process that strives for the emancipation of the subjects who are inserted and involved in it.

Key words: Freirian theory. Epistemologies of the South. EJA.

Introdução

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Paulo Freire

Referido texto compõe pesquisa preliminar em torno no pensamento Freiriano que influencia políticas públicas educacionais e, conseqüentemente o ambiente escolar com vistas ao resgate da premissa da dignidade humana como princípio pedagógico de um processo educacional que prime pela emancipação dos sujeitos que nele estão envolvidos.

Tal ideário representa um projeto político e cultural de autonomização política dos países do Sul, e se consolida por meio de práticas educativas que reposicionam os sujeitos envolvidos, promovendo seu processo de conscientização e de emancipação. Tal perspectiva paradigmática, formulada a partir de uma racionalidade que se estrutura por meio de práticas educativas que valorizam a experiência humana e a ação, possui como ponto de partida o encontro do sujeito educando com sua realidade histórica e como ponto de chegada o resgate e a valorização de sua dignidade humana, representada pela sua emancipação sociocultural. Referido estudo é fruto de pesquisa bibliográfica realizada em estágio pós doutoral na Universidade de Tours, na França e compõe pesquisa preliminar em torno no pensamento Freiriano, com vistas ao resgate da premissa da dignidade humana como princípio pedagógico de um processo educacional que prime pela emancipação dos sujeitos que nele estão inseridos e envolvidos.

Nesse sentido, é importante contextualizar a epistemologia de Freire como um ideário latino-americano que se contrapõe e resiste ao processo de hegemonização ideológica que ganha centralidade nos países situados ao norte do planeta, identificados historicamente como dominantes na dinâmica geopolítica mundial. Ela busca, nesse sentido, resistir à cultura da dominação, por isso constitui uma ação profunda e não meramente metodológica, como muitos ainda concebem. Para Freire a dimensão cultural consiste na mais significativa maneira de se estabelecer o diálogo com as pessoas, no qual a dialeticidade que deve haver entre educação e cultura é a condição de possibilidade para que o conhecimento, resultado da investigação que brota desta relação, seja realmente significativo entre educandos e educadores. Dito isto, uma prática educativa que se queira democrática não pode ser invasiva, sobrepor-se à realidade cultural em que está se dando, estabelecendo uma relação de dominação cultural. Com isso ele afirma que, sociedades colonizadas ou invadidas culturalmente são sociedades alienadas (FREIRE, 1987).

Mencionar Paulo Freire no contexto educacional brasileiro, significa, a partir dessa reflexão, erigir um ideário não somente pedagógico, mas político

de valorização das práticas democráticas e dos direitos humanos em uma sociedade profundamente demarcada pela desigualdade social. Seu pensamento, portanto, extrapola uma teoria da educação, pois se configura ao longo dos tempos como paradigma cultural de resistência a projetos hegemônicos de sociedade que primam pelo individualismo exacerbado gerado pelo capital, pela reprodução do pensamento conservador de sociedade e pela transformação da educação como aparelho ideológico desta dinâmica.

Desta forma, a análise das ideias educacionais de Freire, principalmente depois de sua grandiosa obra *Pedagogia do oprimido*, estrutura um processo de descolonização das mentes por meio de uma educação emancipadora, que possui como eixo estruturante do seu pensamento a desconstrução de um projeto hegemônico de dominação por meio das ideias, no qual a educação atua como importante e imprescindível meio de irradiação de poder (PINI e ABREU, 2019).

Por representar um projeto político e cultural de libertação por meio de práticas educativas que reposicionam o sujeito e por isso promovem seu processo de conscientização e de emancipação, o imaginário que Paulo Freire desperta é relevantemente perigoso aos que protagonizam um projeto de educação que de forma sutil e mesmo escancarada oprimem a humanidade de homens e mulheres por meio da interdição de seus corpos na sociedade que exclui, e cuja finalidade educacional é promover a colonização de pensamentos distoantes.

Imprescindível destacar a influência da Teologia da Libertação na elaboração teórica e epistemológica de Paulo Freire. Não somente a influência no seu pensamento, mas fundamentalmente na realização de movimentos de cultura popular voltados para a formação de um paradigma de resistência política na América Latina a partir do surgimento das CEBS – Comunidades Eclesiais de Base – consideradas núcleos de formação popular de lideranças políticas e eclesiais preocupadas com a efetiva transformação da social por meio de projetos educativos para as classes populares.

Tais movimentos, representaram a reação da sociedade civil em criar espaços públicos de formação para resistência ao ideário conservador e violador de direitos humanos que as ditaduras militares impuseram ao longo de toda a América Latina sucessivos movimentos e embates se instauraram, culminando nas dramáticas ditaduras a que foram submetidos países como o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Chile.

Seria muito improvável que uma Teologia da Libertação surgisse desde a América Latina, sem que teólogos de formação cristã não se fizessem também estudiosos de 'filosofias profanas' – inclusive a marxista - assim como de ciências sociais e de pedagogias revolucionárias. Desde esta perspectiva, educadores, teólogos, consideram que a busca e a elaboração de uma teologia popular deveria passar pela recopilação dos testemunhos da vivência da fé do povo, mas também deveria superar um simples nível de descrição para poder alcançar um sólido marco teológico com uma clara proposta pedagógica. A nova proposta que surgia no Brasil no início dos anos sessenta se difundiu pela América Latina, sobretudo com o nome de educação popular, reflete um corpo de ideias e práticas insurgentes e emancipadoras aberto a vários planos de pensamento e de ação que se expressa em seus primeiros documentos. E não poderia ser diferente, pois o que se ensinava era uma proposta pedagógica alternativa de trabalho político/prático, amoroso e inter/transdisciplinar. (PINHEIRO, BRANDÃO p. 27)

Autor (ano) realiza um estudo da política educacional em um município da Ilha do Marajó, em um estado da Amazônia Brasileira. Nesta pesquisa, a autora analisa o protagonismo de organizações históricas da sociedade civil que influenciaram o empoderamento de movimentos sociais, por meio da oferta de escolarização não formal, de resistência na região. Reputa às Comunidades Eclesiais de Base – as CEBs - a origem de todo o processo de organização política do campesinato na Amazônia e na região nordeste do território brasileiro, dinâmica esta que, na ausência de escolaridade formal, mais tarde formou lideranças atuantes na organização de um partido político de esquerda, o Partido dos Trabalhadores, que sistematizou um modelo de gestão alternativo à lógica hegemônica neoliberal.

Sobre as CEBs é importante ressaltar alguns aspectos que se delineiam a partir de sua constituição histórica como movimento Católico. No que se refere às origens históricas dessas comunidades, pode-se apontar

como seu marco definidor o Concílio do Vaticano II (1962 – 1965) que contemplou como um dos novos princípios da Igreja a necessidade de conceber as comunidades, entendida como Povo de Deus, como parte ativa na construção do Reino de Deus. Fato é que sua atuação se deu fortemente no campo da formação sócio-política das camadas populares. De acordo com Silveira e Viotti (2003, p.56),

Olhando na história mais próxima, no Brasil, podemos dizer que, nascidas na década de 60 do século passado, as CEBs foram um celeiro de vocações libertárias, políticas e sindicalistas, uma sementeira de movimentos populares e de pastorais sociais (como a CPT, CIMI, Pastoral Operária, Pastoral da Mulher Marginalizada, da Criança, do Povo de Rua etc.). Grande parte das lideranças do Partido dos Trabalhadores [lamentamos que muitos tenham perdido essa referência] e do sindicalismo combativo nasceram na CEBs.

Assim, foram ressaltadas duas premissas de condução da Igreja em relação às comunidades que começavam a se organizar: a primeira referindo a maior participação dos leigos nos rumos da instituição; e a segunda, a construção com as comunidades de processos mais participativos de tomada de decisão. (SILVEIRA E VIOTTI, 2003)

No que era desde o início considerado como comunidade, Bingemer (s/d, p.01) em seu texto denominado **As Comunidades Eclesiais de Base** diz o seguinte:

Eram grupos de pessoas que, morando no mesmo bairro ou nos mesmos povoados, se encontravam para refletir e transformar a realidade à luz da palavra de Deus e das motivações religiosas. Daí o nome de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Começavam também a reivindicar pequenas melhorias nos bairros, mas, ao mesmo tempo, iniciavam uma caminhada para tomar consciência da situação social e política [...] essas pequenas comunidades cristãs, de 20 a 100 membros, eram consideradas um novo sujeito popular capaz de reverter a situação de pobreza e apontando para uma nova sociedade mais justa e fraterna.

Neste contexto uma das definições mais completas das CEBs feita por Boff (1978), a partir de uma interpretação sociológica e ecleogeneológica baseada nos Documentos de Medellín, diz o seguinte:

Os Documentos de Medellín definem a CEB como um grupo homogêneo e com uma dimensão tal que permita o trato pessoal fraterno. Assim, a CEB constitui o primeiro e fundamental núcleo eclesial, uma célula inicial de estruturação eclesial e foco de evangelização e atualmente fator primordial de promoção humana e desenvolvimento. (BOFF, 1978, p.52).

A referida estruturação eclesial define a alteração da atuação das Igrejas através da (re)significação das suas paróquias, nas quais a palavra de ordem seria a de não mais esperar que o povo venha à igreja, mas que a igreja vá ao povo. Esta nova formatação do papel das paróquias definia, e define até os dias de hoje, as linhas pastorais de ação das CEBs.

Esta descentralização das paróquias reposiciona os aglomerados populacionais nos interiores das zonas rurais. A partir da denominação de comunidades, tais agrupamentos tornaram-se o foco maior de ação da igreja, além de definir o espaço físico onde deveriam ser desenvolvidas as ações comunitárias da paróquia, que se torna a “comunhão de comunidades”, a “assembleia de comunidades de base”, ponto de referência administrativo e socialmente identificador, assim como o lugar de encontro para expressões eclesiais particularmente preñhes, como, por ex., as celebrações batismais, as eucaristias, e outras assembleias mais solene. (BOFF, 1978, p.57).

A ação organizada destes movimentos foi, em última instância, responsável pelo entendimento e posterior implementação de uma inovadora forma de se conceber e gerir o público por meio do envolvimento de setores historicamente excluídos do processo de organização e estruturação do poder local. Neste contexto de formação e atuação política, a metodologia de alfabetização de Paulo Freire se coadunava aos objetivos políticos do movimento e cumpria plenamente a tarefa de alfabetização de adultos.

Se raciocinarmos a partir dessa argumentação em um nível mais macro, compreenderemos o significado e o compromisso das ideias freirianas na ruptura com o pensamento colonizador que reflete, na sua forma e na sua essência, os interesses de certos grupos transnacionais que desejam universalizar padrões de moral, de comportamento de ética e de política, ou seja, têm intenção, como projeto de sociedade, de padronizar uma cultura como a melhor e a mais apropriada para a felicidade da humanidade. E aqui resgatamos a cultura como conceito europeu, ocidental, e nesta linha de pensamento, civilizatório.

Nosso debate, portanto, ao abordarmos a resistência como condição de uma educação que emancipa, liberta e re-coloca o sujeito na sociedade, subverte realidades construídas a partir de lógicas subservientes, verdades construídas soba égide de epistemologias do pensamento dominante, que contemplavam, em uma dinâmica geopolítica, o norte do planeta.

Por isso, debater as ideias de Paulo Freire, definem a problematização mais radical acerca dos processos de descolonização do colonizado, ou melhor, definem a reconstrução de um outro paradigma territorial de cultura, estruturando-se a partir da consciência oprimida “que revelou a interdição das práticas culturais, dos territórios étnicos e dos existentes, mormente quando os diversos segmentos populares se reconhecem como ‘corpos oprimidos’, colonizados, especialmente a partir da década de noventa, e juntos buscam libertar-se.” (PINHEIRO e RODRIGUES, 2019, p. 25).

Paulo Freire, portanto, ao perceber e legitimar outras culturas em movimento na construção da humanidade, agrega valor ao conceito de diferente, de diversidade e de multiculturalidade, e nesse sentido, toda a sua obra , nos dizeres de Pedro Pontual, na apresentação da obra denominada *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular*,

louva a nossa latino-americanidade que, se já é reconhecida por muito de nós, ainda falta bastante para que tenha uma compreensão mais crítica dessa nossa natureza histórica, cultural e política comum e da necessidade de reconhecimento disso, por nós, brasileiros e brasileiras, para uma aliança mais forte de solidariedade, de cumplicidade e de tolerância entre as diversas culturas das nações que formam a América Latina. Negando a unidade latino-americana, perdemos a possibilidade de viver e nos enriquecer na interculturalidade existente nela. (2018, p.10)

Referido pensador faz parte, desta feita de um movimento inovador na América Latina, e por isso sua obra é tão impactante nesta realidade. Configurada em um corpo de ideias que sistematizavam uma proposta pedagógica alternativa de trabalho político e prático. E nesse sentido, o seu pensamento “soube adaptar-se e radicaliza-se à medida que as práticas inspiradas em sua teoria se politizavam.” (PREISWERK, 1995, p. 40).

A epistemologia do pensamento de Paulo Freire: resistência e emancipação na educação de adultos no Brasil

No contexto desta produção, trabalharemos a teoria pedagógica de Paulo Freire como uma teoria que problematizou a educação de adultos na América Latina, em particular no território brasileiro, a partir da década de sessenta do século passado⁴.

No Brasil, portanto de forma bastante diferente que na maioria dos países europeus, por exemplo, a educação de adultos referenciada em seu marco legal normativo, refere-se à escolarização básica de jovens e adultos. Neste sentido, a demanda que a educação de adultos, atendida de forma obrigatória pelo Estado, destina-se a uma população de homens e mulheres que não tiveram acesso a um processo formal de escolarização, por motivos diversos, mas que de forma geral referem-se à sua condição sociocultural. É, portanto, para este segmento da população que Paulo Freire construiu seu referencial teórico de educação emancipadora.

Neste contexto, é muito importante, para situarmos nosso objeto de análise, relevar que quando se analisa e problematiza a EJA no Brasil a partir da perspectiva de sua orientação normativa, estamos mencionando uma forma de suplementar um processo formal de escolarização de

⁴ A essência da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, denominada de EJA, relaciona-se diretamente à figura de Paulo Freire, tanto em seu aspecto pedagógico, do processo mais estrito da codificação de símbolos da leitura e escrita formal, como fundamentalmente pela sua natureza política de empoderamento de vulneráveis por meio de uma educação cujo conteúdo os situa na sociedade. É neste segundo aspecto que sua teoria do conhecimento ganha destaque, pois sua epistemologia de alfabetização ganha corpo e consistência no processo de construção da identidade das pessoas a que o processo se destina. Mais especificamente sobre sua atuação em campo, por meio de atividades denominadas de extensão, o projeto de alfabetização que ele implementou em 1963 atendeu 380 trabalhadores em Angico-RN, repercutindo por todo o país. A partir desta experiência, Paulo Freire atuou juntamente com sua equipe, composta por alunos e professores da Universidade do Recife, no sentido de publicizar o método Paulo Freire de Alfabetização. Referido processo foi duramente sufocado pelo golpe militar de 1964, levando inclusive seu principal protagonista ao exílio político. Retornando ao Brasil após experiências de alfabetização de adultos na África e na América Latina, Freire influenciou práticas públicas de ações educacionais. Essa proposta favorece a Inclusão econômica, social e política de indivíduos.

excluídos da escola. E nesse sentido, faz sentido desconstruirmos a lógica da meritocracia de evasão escolar, pois aqui não se trata “dos que não foram para a escola porque ela não lhes interessou, ou porque não fazia parte de sua perspectiva de vida naquele momento”, como a lógica neoliberal nos faz crer. Trata-se de uma enorme população de homens e mulheres, que não tiveram outra opção que não fosse sua inserção, precoce ou tardia, embora sempre compulsória e majoritariamente situada na zona laboral informal ou no subemprego do mercado de trabalho gerado pelas relações de trabalho capitalistas.

No entanto, nosso entendimento sobre a Educação de Adultos nessas condições, extrapola o processo, importante e fundamental da escolarização, alcançando outros fatores macro estruturantes da realidade educacional brasileira e das proposições históricas de suas políticas públicas.

A Educação Permanente de Jovens e Adultos (EPJA) latino americana e caribenha enfrenta obstáculos para responder em termos de cobertura, qualidade e equidade às demandas políticas que lhe foram confiadas. A realidade atual é que milhões de pessoas não têm acesso a formação, principalmente as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Em 2010, na América Latina e no Caribe contavam-se 35 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever, 88 milhões que não haviam concluído a educação primária e aproximadamente 60% da população de 15 anos e mais que não contava com educação básica completa. (ESTRATÉGIA REGIONAL SOBRE DOCENTES, 2013. In: COSTA, 2017, p.45).”

Com isso, defendemos que na realidade brasileira, como reprodução da realidade latino-americana, problematizar educação de adultos significa tensionar a desigualdade social e de renda, a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade social, de forma sincronizada a inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade e equidade de gênero, ao respeito às diferenças diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos, e cujas escolas sejam configuradas como espaços de proteção desses direitos.

Como protagonistas desse processo educacional bastante singular caracterizado por um percurso de escolarização de suplência, atípico e epistemologicamente contextualizado, também teremos uma demanda social e culturalmente demarcada por recortes que os fazem singulares. Essa especificidade foi forjada na lógica da exclusão e da marginalização à cultura letrada formal e oficial.

Importante ressaltar que, de forma geral, nossa referência ao educando adulto nos remete imediatamente a um ser humano que se encontra em uma condição social bastante específica, cujos principais demarcadores podem ser a seguir mencionados: baixa condição financeira e social, baixa mobilidade social, restritas perspectivas de vida, participação em modalidades laborais ou de emprego, que por conta de sua baixa escolaridade está, em boa parte dos casos, associada a atividades executadas pela força física, em contraposição ao trabalho reflexivo (este aspecto, na verdade, sequer constitui uma possibilidade na sua atividade de trabalho).

Podemos afirmar, diante deste contexto que

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 11).

Sendo assim, a possibilidade do encontro com a cultura escrita, através dos processos de alfabetização e do letramento, por meio da prática educativa, representa para essas pessoas o que Paulo Freire denominou de educação libertadora, que se estrutura por meio da construção de instrumentos capazes de fazer com que os educandos se assumam como

sujeitos da sua própria história, encontrando-se com sua destinação histórica, biografando-se, e desta forma, atuando para que assumam o compromisso de se conscientizarem por meio de um processo de alfabetização que contempla a leitura do mundo para além da alfabetização como mero mecanismo de composição vocabular.

Trata-se ainda de um percurso humanista construtor de esperanças, como resgate da dignidade das pessoas que a sociedade faz questão de tornar invisível interditando seus corpos, mentes e pensamentos (FREIRE, 1987). Ler o mundo, portanto, representa a escrita pessoal de cada história por meio da consciência reflexiva da cultura popular. Resgata sua condição ontológica de ser mais, de querer mais e de pensar mais suas subjetividades e também sua condição objetiva no mundo.

No Brasil, portanto, pensar em Educação de Jovens e Adultos é pensar em Paulo Freire. Sua proposta de formação por meio da intervenção de práticas educativas está voltada para a conscientização de vencer primeiro o analfabetismo político para concomitantemente ler o seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura, de sua história. Perceber-se como oprimido e libertar-se dessa condição é a premissa epistemológica primordial e estruturante que Freire defende.

Nos dizeres de Cury (2001)

muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles (CURY in: BRASIL, 2001, p. 11).

Com esta reflexão inserimos a problematização em torno da educação de adultos como elemento importante da construção de mecanismos de redução da desigualdade social, já que esta modalidade de ensino tem como objetivo tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão e exploração, entre outras que geram consequências maiores, como a perigosa marginalização.

Freire mostra que é necessário que as práticas educativas sejam na realidade, práticas da liberdade; ou seja, quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo, mais se sentirão desafiados e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que apenas ‘deposita’ os conteúdos nos alunos. Para Freire, "não há saber mais ou menos; há saberes diferentes" (1987, p. 49). Defensor do saber popular e da conscientização para a participação, o teórico da educação inspirou muitos movimentos sociais que lutaram em busca da equidade social. As premissas de Freire motivam até hoje ações da sociedade civil em prol da efetivação da cidadania.

Na legislação brasileira, a concepção de educação de jovens adultos (EJA), refere-se a uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada, portanto, para pessoas que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na idade apropriada. No texto de Di Pierro; Joia; Ribeiro, (2001, p. 01), encontramos a seguinte informação

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Atualmente, a política de Educação de Jovens e Adultos, fruto das reivindicações de grupos e movimentos sociais de educação popular, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição Federal de 1988. Referida Carta Constitucional agasalhou como premissa normativa, em seu artigo 205, “que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Da mesma forma, este paradigma conceitual consolida-se como eixo estruturante da concepção de educação constante no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96). Busca-se, desta feita, consolidar a educação como direito social, inclusive aos que a ela

não tiveram acesso na idade certa, demarcando especificidades do segmento ao qual se destina esta modalidade de educação.

Desta feita, é possível afirmar que

A EJA, como modalidade específica da Educação Básica, a partir da LDB 9394/96, se propõe a atender uma população que apresenta problemas históricos de exclusão social e dos direitos básicos postos sob a noção de cidadania. Em nível da educação escolar, tal exclusão se traduz principalmente pelas rupturas no período regular da educação obrigatória, no período da infância, da adolescência e da juventude, onde, em tese, todos os sujeitos deveriam apresentar terminalidade no ensino fundamental e médio, tal como concebe a LDB de 1996. Para regulamentar a oferta da EJA para o seu público-alvo, a Resolução CNE/CEB 01/00, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio (BRITO, 2011, p. 32).

Configura-se, a partir desses marcos referenciais normativos, a especificidade do segmento atendido pela EJA, no entanto na perspectiva freiriana há uma demanda histórica muito mais ampla e complexa, que é a de conceber e construir um espaço institucional que dê conta dos desafios desta modalidade não somente como lugar de escolarização, mas de emancipação pessoal e histórica, de reposicionamento crítico, esperançoso e consciente no mundo e de ampliação do espectro de cidadania de jovens e adultos que já experimentaram a amargura da exclusão escolar. Nesse sentido reside a importância não somente histórica e pedagógica, mas fundamentalmente de resgate de dignidade humana por meio da consolidação de paradigmas de cidadania, de se revisitar a teoria de conhecimento de Paulo Freire, que de acordo com Machado (2016, p. 433) ainda considerarmos ser o horizonte formativo a ser perseguido.

Nesta etapa da nossa reflexão, gostaríamos de ilustrar o significado representativo de resgate ou valorização de dignidade para Paulo Freire, por meio de uma história protagonizada, na década de 1990, por um dos autores desse texto durante sua formação em nível de graduação.

Trata-se de um anúncio da importância de se pensar a educação de adultos como um ato político emancipatório a partir perspectiva epistemológica de Paulo Freire. A tarefa exigida pela faculdade de educação,

era alfabetizar uma adulta em um prazo de seis meses. Então, a empregada doméstica⁵ analfabeta da casa de uma pessoa conhecida foi escolhida para o protagonismo da tarefa e a teoria de Paulo Freire de alfabetização como tomada de consciência foi a proposta epistemológica que baseou o ato de aprender. A senhora era lavadeira e se chamava Maria, nome muito comum no Brasil.

Como primeira tarefa acadêmica, ela foi até a universidade para conhecer o lugar e se ambientar com as pessoas e lá ela foi entrevistada pelas professoras da disciplina. Seus dados pessoais foram anotados e também a constatação de sua condição de analfabeta. No primeiro encontro, conversamos sobre sua vida, suas informações pessoais. Ela não tinha certidão de nascimento, nem carteira de identidade. Decidimos iniciar o processo de alfabetização escolhendo o seu nome como tema gerador, seguido dos nomes de membros da sua família, seu endereço, o nome da linha de ônibus que utilizava para o trabalho e outras tantas informações importantes na sua determinação como pessoa, como trabalhadora, como cidadã.

Seis meses depois já estávamos concluindo a primeira etapa da tarefa, que deveria durar doze meses e fizemos uma reunião com a equipe de professores da disciplina para nos prepararmos para a segunda entrevista na universidade, na qual ela deveria ser avaliada para que o início de seu processo de alfabetização fosse constatado. Tudo certo, ela escreveu o seu nome Maria, o nome da rua da sua casa, o nome da linha de ônibus que utilizava para ir trabalhar. Ela, mesmo estando muito nervosa, tinha ciência de que seria entrevistada, e recebeu a seguinte orientação. - Dona Maria, lá na universidade a primeira pergunta que as professoras vão lhe fazer vai ser o seu nome. Como a senhora vai responder?

De forma surpreendentemente segura, e finalmente dona de si, ela nos disse:

⁵ Na maioria dos estados brasileiros, diferentemente dos países europeus, ainda temos a presença das empregadas domésticas no cotidiano das pessoas de classe média. Muitas dessas pessoas, na sua grande maioria, mulheres, sequer sabem ler ou escrever seu nome. Nessa época, essas profissionais sequer possuíam direitos trabalhistas, que só foram consolidados no início do século atual, no governo de Lula da Silva.

- JADERLINA, meu nome é Jaderlina.

Tomamos um susto!! Perguntamos:

- Como assim? Se nome não é Maria?

Ela, com toda a tranquilidade do mundo nos respondeu:

- Não. Meu nome é JADERLINDA, mas desde criança todos me chamam de Maria. E eu atendo por Maria. Mas não é meu nome. Estou pensando em começar a pedir para as pessoas me chamarem pelo nome verdadeiro. Combina comigo. O que a senhora acha?

Trata-se de uma reflexão a situacionalidade do indivíduo na sociedade, no meio em que vive. Sobre a identidade da pessoa e o resgate histórico de sua dignidade.

É importante destacar que no estado do Pará, no norte do Brasil, temos uma liderança política tradicional, conservadora, exercida há décadas por membros de uma família denominada de Barbalho, representada pela sua figura patriarcal de nome Jader Babalho. Liderança populista, os “Barbalho” são homenageados na região por meio do nome de ruas, bairros, conjuntos habitacionais e, como vimos, pessoas. O verdadeiro nome da Dona Maria, Jaderlina, portanto, é uma homenagem a essa liderança.

Percebam a grandiosidade da problematização gerada por este conteúdo. Conteúdo que daria uma reflexão muito importante sobre sua identidade e sua leitura de mundo, pois o nome dela homenageava um político que explora a classe trabalhadora para se consolidar como hegemônico das classes dominantes.

Depois desta narrativa, podemos analisar as diretrizes epistemológicas da Teoria Freiriana de conhecimento, sua situacionalidade histórica e sua essência emancipadora. Buscaremos, então, definir elementos identitários do pensamento de Paulo Freire, ou seja, ideias condutoras que emolduram a problematização que o autor realiza em torno do ato educacional, especificamente o referente à educação de adultos, compreendido como fenômeno cultural e por isso sócio-histórico.

Tais ideias força constituem, desta feita, premissas norteadoras dos diálogos desenvolvidos por Freire ao longo de toda a sua trajetória como um dos mais expressivos utópicos da educação na contemporaneidade.

Começamos por dar destaque ao **humanismo pedagógico** norteador de seu pensamento. O educador humanista, na visão Freiriana, ao processar sua intervenção pedagógica por meio de técnicas e métodos situados no tempo e no lugar, redescobre o processo histórico em torno do qual se constitui a consciência humana. Trata-se de uma antropologia de libertação das consciências, no qual a aprendizagem se caracteriza como a reciprocidade de consciências, com o intercâmbio de situações vividas. Essa complexa dinâmica se estrutura a partir de três etapas, quais sejam: Primeiro: o movimento interno que unifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconhece. Terceiro: os rumos possíveis desse processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. (FREIRE, 1987, p. 13)

Daí a necessidade de ampliarmos o entendimento do significado da educação de adultos para elementos mais complexos que os referentes aos métodos e técnicas de ensino. De forma alguma se descarta sua importância, a necessidade de que sejam construídos a partir da contextualização da realidade e da psique adulta. Mas não se pode incorrer na abstração restritiva de se pensar o processo de formação de adultos a uma mera questão de aplicação metodológica que buscam atingir uma ótima eficiência técnico-pedagógica.

Por isso, sua proposta de alfabetização e de formação de adultos não pode ser reduzida a um método de codificação simbólica, posto que representa uma possibilidade intencional, e por isso política, de leitura do mundo, de representação dos significados dos mundos dessas pessoas, de reposicionamento dessas pessoas no mundo, e por isso de conscientização, ou intenção significante.

Por isso para Paulo Freire, alfabetizar, nesta significa emancipar e neste aspecto reside o processo de humanização do indivíduo, de conquista efetiva de seu domínio do seu lugar no mundo e finalmente, de reconfiguração de suas demandas históricas e sociais por dignidade humana.

Por esse motivo, o espaço , físico e político, onde se configuram as práticas educativas e escolares, passa a ser resignificado como um espaço de formação para os valores humanos e para a democracia e neste sentido, os professores possuem uma função preponderante, já que segundo Freire (1987, p. 145) “uma convicção própria do docente democrático consiste em saber que ensinar não é transferir conteúdos de sua cabeça para a cabeça dos alunos. Ensinar é criar a possibilidade para que os alunos, desenvolvendo sua curiosidade e tornando-a cada vez mais crítica, produzam o conhecimento em colaboração com os professores.”

Neste aspecto, se pudéssemos definir um eixo condutor do pensamento de Freire, poderíamos nos referir à sua definição de educação como ato essencialmente político, a partir do mais ampliado alcance e amplitude que este termo pode abarcar, considerando sua dimensão ética, estética e partidária. Definir o ato pedagógico como ato essencialmente político, define, portanto a segunda grande ideia estruturante da epistemologia freiriana de conhecimento.

Pode-se, portanto, sem receio de cometer algum equívoco, afirmar que o ideário educacional Freiriano destina-se a um segmento de professores considerados progressistas, menos pela sua coloração ideológica ou partidária e mais pela sua postura diante da absoluta e radical defesa da democracia como único clima institucional capaz de reproduzir práticas de respeito e valorização da construção da cidadania e da perseguição da dignidade humana como princípio de toda e qualquer prática educativa e solidária. Prática essa que forma os que fazem a história, e ao fazê-la também se fazem e refazem como pessoas e como seres políticos.

Para Freire, o termo educador traz em si como condição, o qualitativo político, a intencionalidade do ato de educar para além da transferência

mecânica de informações e conteúdos. A esta intencionalidade ele denomina direcionalidade da educação, ou seja “ninguém pode dar aulas sem ter a convicção do que faz. Não pode dizer ‘eu sou simplesmente um técnico, distante do mundo, da História’. Não somente devo dar testemunho de minha vontade de mudança e sim, além disso, devo demonstrar que em mim, mais que uma crença, é uma convicção. Se não sou capaz de dar testemunho de minhas convicções, perco minha base ética e sou um péssimo educador porque não sei transmitir o valor da transformação.” (FREIRE, 1987, p. 44)

Chega-se a terceira grande ideia força da epistemologia de Freire. Para ele, graças à incompletude humana, como sua condição ontológica, é que há perspectivas da educação se constituir uma possibilidade intencional de formação por meio da curiosidade. Dizia Paulo Freire que “é nessa inconclusão que o homem se torna educável. Todo educando, todo educador se descobre como ser curioso, como buscador, pesquisador, indagador, inconcluso, capaz, portanto, de captar e transmitir o sentido da realidade” (2018, p. 29) O inacabamento humano constitui o sentido para a busca permanente que a educação crítica provoca. O resultado deste processo é a construção da esperança como essência da construção da natureza humana. Nesse sentido, a desesperança contraria a humanidade.

Pela incompletude humana é que o processo educativo de adultos possui, como seu eixo de sustentação, a valorização da experiência como conteúdo que contextualiza o aprendizado e situa homens e mulheres no mundo, constitui portanto uma experiência gentificada, porque parte das pessoas e a elas retorna com valores agregados pelas trocas que se processam.

Este aluno, mesmo acreditando-se inferior intelectualmente, possui experiências de vida nas quais se assume, em alguns momentos, como detentor de conhecimento. Um mestre de obras, por exemplo, mesmo sem possuir o conhecimento de um engenheiro, sabe que no seu “metiê” é o principal entendedor porque aprendeu ao longo da vida e exercita a atividade com esmero, adquirido em anos de prática. E é a essa condição de detentor

do conhecimento que criam-se temas geradores capazes de aguçar a curiosidade e estabelecer uma coerência entre o que se sabe e o que e por que precisa ser aprendido.

A este processo Freire denominou de pedagogia da mobilidade (2018, p.50) cuja finalidade é a construção de uma pedagogia que rompa com a postura silenciada de alunos e silenciadora dos professores. Nesta dinâmica, os alunos sabem do que estão tratando, dominam o conteúdo e assumem uma postura propositiva e crítica no seu processo investigativo. O professor precisa, no entanto aprender a respeitar as opiniões que divergem das suas.

Considerações

Importante ressaltar como consideração final dessas reflexões preliminares, que a situação de ensinar e aprender no processo de educação de adultos em Paulo Freire, afirma-se como uma ação cultural, que de forma intencional, direcionada e metodologicamente sistematizada, incide sobre a estrutura social vigente como elemento propulsor à emancipação das pessoas por meio da ampliação de sua consciência crítica diante da realidade objetiva na qual estão imersas.

Reage, como paradigma formativo contra hegemônico, a processos muito complexos e profundos de reprodução e manipulação ideológica, que tem se processado ao longo da história a partir de mecanismos de invasão cultural que se enraízam em instituições diversas, entre elas a escola. Nesse ambiente, essa dinâmica tem se implementado violentamente por meio de elementos constitutivos da organização sociológica, política, filosófica deste espaço, com reflexos em sua rotina normativa e pedagógica. Essa dinâmica, portanto, configura-se na padronização do currículo oficial das escolas, nas práticas pedagógicas, nas dinâmicas de gestão, no material didático, no tempo escolar, dentre tantos outros elementos que consolidam este ambiente como o lugar do formar e do aprender.

Surge, portanto, como instrumento pacífico e amoroso de superação da cultura alienante e alienada, centrada na essência e na existência de

homens e mulheres concretos, protagonistas de sua história e agentes de direitos.

Paulo Freire, ao final de sua grandiosa obra *Pedagogia do Oprimido*, define, de forma não menos grandiosa o significado do ato educativo emancipador. Ele nos coloca que “todo o nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação.” (1987, p. 252). É essa a abordagem da sua teoria do conhecimento.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <tinyurl.com/mreyrqr>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <tinyurl.com/3rq54tt>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP, nº 11 de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, [2000]. Disponível em: <tinyurl.com/tyfd3be>. Acesso em 12 de fev. 2020.

BRITO, José Amarino Maciel. As práticas de letramento no contexto da EJA. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

COSTA, Carlos Odilon da. Educação de Jovens e Adultos: conhecimentos e saberes nas teses e dissertações da Argentina e Brasil (2010 a 2016). 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Compromisso: América Latina e educação popular*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9394/96. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

PINI, Francisca Rodrigues de O.; ABREU, Janaina M. Prefácio: Educação, Democracia e Resistências. Revista UniFreire, São Paulo, ano 7, n. 7, p. 5-8, dez. 2019.

SCHUBERT, Arlete M. Pinheiro; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Resistência, Educação e Culturas em movimento. Revista UniFreire, São Paulo, ano 7, n. 7, p. 24-36, dez. 2019.

PONTUAL, Pedro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Compromisso: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PREISWERK, Matthias. Fe y Pueblo. Revista ecumênica de reflexión teológica, La Paz, n. 16-17, oct. 1987.

SILVEIRA, Plínio Vidigal Xavier; VIOTTI, Frederico Abranches. **A Teologia da Libertação no poder? Catolicismo**, [on-line], abr. 2003. Disponível em: <tinyurl.com/y2r3kls3>. Acesso em: 20 out. 2020.

AUTOR DO TEXTO, ANO.