

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: notas históricas e proposições críticas

THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS: historical notes and critical propositions

Giovani Ferreira Bezerra¹
Maria Silvia Rosa Santana²

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, atualmente, ganha uma forma institucionalizada como modalidade educacional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, lança-se mão de um amplo retrospecto histórico e de uma breve pesquisa bibliográfica sobre o assunto, a fim de melhor se compreender as diversas propostas e programas de alfabetização de jovens e adultos que emergiram ao longo do tempo. Com isso, busca-se explicitar o descaso e a precariedade a que, historicamente, a EJA foi submetida, bem como destacar a censura governamental imposta aos projetos de natureza emancipadora e crítica nessa área. Espera-se, assim, que a atual institucionalização da EJA intente superar alguns desses condicionantes históricos, sociais e políticos, promovendo uma educação de jovens e adultos que realmente lhes possibilite desenvolver uma relação consciente e não-alienada consigo mesmos e com a realidade circundante, o que sugere a passagem da individualidade em si para a individualidade para si.

Palavras-chave: História da Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização de Jovens e Adultos. Educação crítica e transformadora.

Abstract: This article aims to discuss on the theme of Youth and Adults (EJA), which currently earns an institutionalized form as a mode of education provided in the Law of Directives and Bases of National Education. To this end, it employed a broad historical overview and a brief literature review on the subject in order to better understand the various proposals and literacy programs for youth and adults that emerged over time. Thus, we seek to explain the neglect and poverty in which, historically, the EJA was submitted, as well as highlight government censorship imposed on projects critical emancipatory in nature and in that area. It is expected therefore that the current institutionalization of EJA bringing overcome some of these historical conditions, social and political, promoting education for youth and adults that enable them to really develop a conscious and non-alienated themselves and with the surrounding reality, suggesting the passage of individuality in itself to the individuality for itself.

Keywords: History of Youth and Adults. Youth and Adult Literacy. Critical and transformative education.

¹ Pedagogo pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Paranaíba e aluno do programa de especialização em Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR), mestrando em Educação pela UEMS/Paranaíba. Rua Travessa X, 75, Daniel I. E-mail para contato: gio_bezerra@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação pela UNESP/Marília e Mestre em Educação pela UNESP/Marília. Docente na UEMS, unidade de Paranaíba.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se numa modalidade educacional muito singular, haja vista os anseios e as vivências dos sujeitos-educandos que por ela passam: exatamente os jovens e adultos, como menciona o próprio nome. Sendo assim, quando nos propomos a discutir essa temática, estamos nos colocando também diante de questões filosóficas e sociológicas muito sérias e evidentes, que perpassam a esfera pedagógica de ponta a ponta. A própria existência de uma Educação de Jovens e Adultos, substitutiva do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio para os educandos que não tiveram acesso a essas formas de *ensino* na idade da infância e da adolescência, deixa transparecer o fato de que tal parcela da população foi, de algum modo, alvo de uma exclusão quanto à Educação Básica, por condicionantes sócio-econômicos que extrapolam a vontade individual.

Desse modo, pensar a EJA na contemporaneidade é mais um exercício da luta revolucionária para transformar a sociedade que aí está posta, marcada pela marginalização de grandes contingentes populacionais, tipificados, por essa mesma sociedade, como analfabetos, ignorantes, marginais, dentre outras categorias ignóbeis inventadas e disseminadas pela classe dominante, com o intuito de responsabilizar os próprios jovens e adultos pelo seu insucesso escolar. Colocando-nos na contramão desse jogo de violências simbólicas (fonte) e de manipulação ideológica, propomos, neste, artigo, uma reflexão sobre alguns sentidos e prerrogativas a serem resgatados para a EJA, como parte da luta a que aludimos acima. Desse ponto de vista, nosso objetivo maior é situar a modalidade educacional em questão no plano de uma proposta pedagógica crítica e humanizadora, comprometida com a emancipação dos educandos que a ela se dirigem.

Evidentemente, isso não é tarefa fácil, que se esgote num texto introdutório, como este. Contudo, esperamos ao menos jogar novas luzes sobre a problemática levantada, somando nossos esforços aos daqueles que, de uma perspectiva revolucionária, têm delatado incansavelmente as deturpações, corrupções e desconstruções em torno da EJA. Nesse sentido, nossa crítica carece de ser vista como uma ferramenta política que, conforme diz Marx ([184-?], n. p.), “[...] não se conduz como um fim em si, mas, simplesmente, como um meio. Seu sentimento essencial é a indignação; sua tarefa essencial, a denúncia”. Com a denúncia, pode-se então rever a prática, ressignificá-la e libertá-la da égide burguesa, que escamoteia os conflitos de classe, refugiando-se na suposta neutralidade/objetividade das grades e burocracias curriculares.

Este é, portanto, o primeiro passo a ser dado, pois vai possibilitar ao educando da EJA superar a consciência invertida (MARX, [184-?]) das relações sociais, de maneira que “[...] já não se sentirá inclinado a encontrar somente a aparência de si próprio, o não-homem, já que aquilo que busca e deve necessariamente buscar é a sua verdadeira realidade” (MARX, [184-?], n. p.). Isso significa (re)pensar a própria construção não-alienada da ontologia humana como premissa, fundamento e finalidade última da Educação, sobretudo quando se trata de uma educação de jovens e adultos historicamente excluídos e oprimidos pela engrenagem capitalista. Mas, para chegarmos a esse ponto das discussões, não podemos perder de vista a perspectiva histórica do assunto, que nos possibilita apreender uma visão totalizante da EJA, em suas idas e vindas ao longo do tempo, numa sociedade contraditória como a nossa, marcada por profundos antagonismos e lutas políticas de classe, à vezes escamoteadas, às vezes explicitadas. Tal como menciona Barroco (2007, p. 378),

Quando se dispensa a história e a historicidade, corre-se o risco de se tomar os fatos de modo restrito e limitado, ignorando os nexos que os põe em relação, limitando-se as alternativas de se lidar com os mesmos. Quando não há valorização do passado, não do modo romântico como o fizeram Tolstói e Rousseau, encontram-se

dificuldades em se entender o presente e em se projetar o futuro, posto faltar dados de comparação para a análise.

Nesse sentido, entendemos ser necessário traçar, mesmo em linhas gerais, um recuo à história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a fim de perceber a dinâmica de sua constituição enquanto uma modalidade educacional, cerceada por inúmeros condicionantes sócio-políticos, que ainda lhe deixam à mostra diversas feridas, contaminando as possibilidades de uma transformação radical em sua realização pedagógica contemporânea e futura. À luz das palavras do velho Marx (apud BARROCO, 2007, p. 21), devemos considerar que

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo os cérebros dos vivos.

A tradição excludente, autoritária e domesticadora, herdada do passado, continua se insinuando na EJA como um “pesadelo” a oprimir os “cérebros” dos jovens e adultos de hoje. Armadilhas antigas ainda não foram completamente desarmadas e criticadas com toda a força e militância necessárias. Por isso, se nós, seres humanos, não fazemos nossa própria história como bem queremos, a bel-prazer, mas sim a partir de circunstâncias forjadas anteriormente, cabe-nos primeiro conhecer essas circunstâncias para, então, propormos mudanças de percurso. O homem, assim, não é apenas determinado, mas é também um ser determinante das condições concretas de vida e de educação, posto que “[...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.” (MARX; ENGELS apud DUARTE, 1993, p. 39).

Dito de outro modo, podemos entender que tais condicionantes são sempre produto da atividade social, intelectual e material humana, podendo, por isso, ser transformados pela ação e reflexão (práxis) do coletivo de homens, inserido em certo contexto histórico. Isso porque, para o homem, a história é objetivada na forma de uma premissa ontológica criadora-consciente e, “[...] portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência **é ato de nascimento que se supera**” (MARX apud DUARTE, 1993, p. 31, grifo do autor). Desse modo, cabe-nos revisitar o passado, não com o intento de repetir seus equívocos, mas com o firme propósito de superá-lo historicamente, vislumbrando alternativas revolucionárias para a educação atual, especialmente no caso da EJA.

1. Educação de jovens e adultos: breve histórico

A história da educação de jovens e adultos, no Brasil, evidencia muitas lacunas e descasos no âmbito das políticas públicas destinadas a esse segmento da população, pois, nesse setor educacional, as iniciativas quase sempre se apresentaram desarticuladas umas das outras, com longos períodos de interrupção e descontinuidade, vinculadas majoritariamente aos interesses da classe dominante, com raras exceções. Nesse contexto, aponta Casério (2004, p. 14) que, embora a preocupação com a alfabetização de adolescentes e adultos já se fizesse presente desde o início da colonização, com os trabalhos catequéticos dos jesuítas que para cá vieram, o objetivo desses padres tinha, entretanto, um sentido muito mais evangélico e colonizador do que pedagógico propriamente dito, de maneira que suas missões pouco contribuíram para ampliar o número de alfabetizados na então colônia portuguesa. Além disso, essa autora nos lembra que “Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e com a pouca necessidade do domínio da leitura e da escrita, em consequência da economia agrícola, a educação de adultos foi perdendo sua importância” (CASÉRIO, 2004, p. 14).

As discussões sobre o tema são retomadas mais de cem anos depois, por volta de 1870, no Brasil Império, quando, segundo Casério (2004, p. 14), “[...] voltamos a encontrar informações sobre educação de adultos, no momento histórico em que as Províncias do Império criaram as chamadas ‘escolas noturnas’”. Em 1891, com a promulgação da nossa primeira constituição republicana, cita Casério (2004) que os municípios e as Províncias foram responsabilizados diretamente quanto à oferta de educação básica, o que tornou a questão educacional ainda mais problemática e caótica, haja vista que as iniciativas pela Educação elementar passaram a se subordinar à “[...] fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente”. (HADDAD apud CASÉRIO, 2004, p. 15).

A década de 1930 trouxe novo fôlego aos debates sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois a industrialização e a urbanização do país, aliadas às reformas sociais e educacionais empreendidas pelo governo populista de Getúlio Vargas, possibilitou que o tema viesse a ocupar uma posição mais significativa na pauta das preocupações políticas, econômicas e pedagógicas. Porém, conforme alerta a autora supracitada, “[...] foi somente a partir de 1940 que a educação básica de adultos consegue alcançar seu espaço na história da educação brasileira” (CASÉRIO, 2004, p. 15), com medidas e campanhas educacionais deflagradas de maneira mais evidente pelo governo que, já no final dos anos 40, veio suceder a ditadura do Estado-Novo, implantada por Vargas entre os anos de 1937 e 1945 em nosso país. Mas que circunstâncias históricas explicam essa mudança no cenário da educação de adultos, com o Estado se colocando na proa dessas iniciativas? A explicação pode ser encontrada na afirmação de Fávero (2004, p. 14), para quem

O que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada UNESCO, ao final da Segunda Guerra Mundial. Em 1947 com o aproveitamento de recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Essa Campanha caracterizou-se pela ideia de alfabetização em massa de adultos, constituindo-se, no dizer de Casério (2004), numa verdadeira “fábrica de eleitores”, com o domínio muito claro das ações extensivas em detrimento da ação em profundidade, além de ter assumido também, pelo menos em termos propositivos, funções assistencialistas e compensatórias (FÁVERO, 2004). Ideologicamente, podemos dizer ainda que a CEAA partia de premissas bastante preconceituosas em relação ao conceito de *analfabeto*, pois este era visto, nesse momento, como “[...] incompetente, marginal, culturalmente inferior etc.” (FÁVERO, 2004, p. 15). Com maior amplitude analítica, Casério (2004, p. 17) argumenta que

[...] o analfabetismo era focado como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país, visão esta que no desenrolar da Campanha foi se modificando, através da convivência dos técnicos com os alunos, levando-os a reconhecer o analfabeto como um ser participante da produção, que tem visão própria e amadurecida dos problemas, sendo capaz de resolvê-los.

Como se vê, predominava na sociedade brasileira, inclusive no segmento educacional, uma concepção simplista e não-crítica para explicar o problema do analfabetismo, compreendido mais como responsabilidade subjetiva do que fenômeno sociológico. Dessa perspectiva, o analfabetismo era considerado um fator que emperrava o progresso do país, causando a marginalidade e a miséria de grandes contingentes de brasileiros, mas não se percebia (ou era conveniente não percebê-lo) que era a própria estrutura social do país, elitista, excludente e descomprometida com a universalização do ensino público de qualidade,

a responsável direta pelos altos índices de analfabetismo. Tal visão estreita só começou a ser superada com a convivência mais próxima entre educadores, técnicos e *analfabetos*, proporcionada pelas atividades da Campanha, de acordo com o exposto acima.

Nos anos 50, duas novas campanhas, de curta duração, foram organizadas: a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural) e a CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo), sem que nenhuma delas tivesse resultados práticos significativos para a redução dos altos índices de analfabetismo no Brasil (CASÉRIO, 2004). Em 1958, a realização do II Congresso de Educação de Adultos, na cidade de Rio de Janeiro, acenou com novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos, colocando em evidência a figura e as propostas de Paulo Freire, um dos relatores desse Congresso pelo estado de Pernambuco. Já naquela ocasião, o educador pernambucano “[...] insere as causas do analfabetismo nos problemas socioeconômicos da região [de Pernambuco] e na ausência de escolas primárias. Propõe o decisivo enfrentamento desses problemas, fazendo dele ponto de partida para o processo educativo”. (FÁVERO, 2004, p. 20).

Nesse contexto, começou a emergir um grande frenesi ideológico no campo educacional, no sentido de se situar a educação e seus impasses no interior de processos sociais e políticos muito maiores, que limitavam e condicionavam a eficácia da ação pedagógica. Houve, então, o envolvimento de diversas instituições da sociedade civil e religiosa no combate ao analfabetismo. A Igreja Católica, por exemplo, destacou-se como uma das principais agências alfabetizadoras de adultos no final dos anos 50 e início dos anos 60, desenvolvendo sua atuação junto às massas populares, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB). (FÁVERO, 2004).

Na esfera da iniciativa laica, foi criado, no princípio da década de 60, o Movimento de Cultura Popular (MCP), por vontade política da prefeitura do Recife - PE (FÁVERO, 2004). Nesse movimento, as atividades estavam direcionadas para a “[...] conscientização das massas através do processo de alfabetização e da educação de base [...]” (CASÉRIO, 2004). Isso permitiu que, a partir dessa proposta inovadora de alfabetizar as massas por meio da sua conscientização e emancipação política, surgissem, no seio do MCP, experiências muito frutíferas de alfabetização de adultos, culminando no Sistema Paulo Freire de Alfabetização. Este recebeu a devida sistematização metodológica pelo Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco (CASÉRIO, 2004; FÁVERO, 2004).

No mesmo período, de acordo com Casério (2004), desenvolveram-se também os Centros Populares de Cultura (CPC), tendo por base o CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE), criado em 1961. Inicialmente voltados para a ideia de utilizar as manifestações artísticas e culturais como arma de luta política e de transformação social do país, os CPCs logo “[...] entenderam a importância de se fazer um trabalho que fosse além das artes, um trabalho sistematizado com as massas e passaram a incluir a alfabetização entre suas atividades básicas” (CASÉRIO, 2004, p. 20).

Assim, diante desse novo panorama, a educação de jovens e adultos já estava delineada de modo completamente diferente do que a caracterizara nas décadas anteriores, quando prevalecia uma concepção estereotipada e ingênua do *analfabeto*. No início dos anos 60, pela primeira vez na história educacional brasileira,

[...] tinha-se claro que a educação de jovens e adultos era um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática. (FÁVERO, 2004, p. 23).

O golpe militar de 1964, entretanto, veio conter todas essas esperanças, impedindo, por cerca de vinte anos, a continuidade dos programas de alfabetização que assumiam uma linha metodológica crítica e humanizadora. Nesse cenário dramático de torturas, violências e

prisões em nome da “ordem e progresso”, defendidos pela burguesia hegemônica, a serviço do Capital estrangeiro, manteve-se apenas o MEB, mas assumindo uma orientação ideológica bastante reacionária (CÁSERO, 2004; FÁVERO, 2004). Em contrapartida,

O governo passou a incentivar e a financiar alguns programas com caráter conservador, como a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), em 1966, com orientação norte-americana, sendo desenvolvido principalmente no Nordeste, onde havia necessidade de neutralizar as idéias dos programas anteriores. (CASÉRIO, 2004, p. 23).

Logo em seguida, foi lançado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, assumindo diversas atividades assistencialistas nas comunidades onde houve sua implantação, extrapolou em muito a especificidade da ação pedagógica, a ponto de, em 1985, encerrar sua atuação estigmatizado como “[...] um exemplo negativo de educação de jovens e adultos, pela baixa qualidade dos serviços prestados e pelo modelo de educação domesticadora [...]” (CASÉRIO, 2004, p. 26). Dessa forma, o MOBRAL, mesmo atingindo um grande número de pessoas, ao fazer-se presente em quase todo o Brasil, não logrou êxito em seu propósito original, isto é, combater os números elevados do analfabetismo no país. (CASÉRIO, 2004; FÁVERO, 2004).

Em 1985, com a abertura democrática, foi criada a Fundação Educar, com a qual “[...] houve uma abertura maior no discurso [...] em relação ao do MOBRAL [...]” (CASÉRIO, 2004, p. 27). Em 1990, ainda de acordo com a autora citada, essa fundação foi extinta. No mesmo ano, porém, lançou-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), também destinado a reduzir a quantidade de brasileiros analfabetos, embora, na prática, pouco tenha contribuído para isso, encerrando sua existência em 1991 (CASÉRIO, 2004). No entanto, algumas iniciativas de caráter mais localizado conseguiram, nesse período, um relativo sucesso, tanto em termos quantitativos como qualitativos, devido ao resgate das principais ideias das propostas de alfabetização conscientizadora vigentes no começo dos anos 60. Um exemplo disso foi o MOVA, programa de educação de jovens e adultos lançado originalmente pela prefeitura de São Paulo em 1989 (CASÉRIO, 2004). Para a autora supracitada (2004, p. 32),

O MOVA tinha por objetivos (PMSP/SME, 1989) possibilitar aos educandos uma leitura crítica da realidade; contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores; reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão.

Em 1996, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, entrou em vigor o PAS (Programa de Alfabetização Solidária), que, posteriormente, em 1998, passou a ser coordenado pela então criada Associação Alfabetização Solidária, mais conhecida como Alfasol. Essa associação até hoje continua liderando o programa, com trabalhos desenvolvidos na educação de jovens e adultos, bem como na formação de professores alfabetizadores, com *status* de uma organização não-governamental (ONG). Em sua trajetória, a Alfasol tem estabelecido parcerias com diversos setores da sociedade civil, tanto do setor público como do setor privado, além de órgãos governamentais e universidades. (CASÉRIO, 2004; COUTINHO, 2010).

Por fim, no ano de 2003, o governo Lula lançou um novo programa, o Brasil Alfabetizado, “[...] tendo como objetivos a diminuição do analfabetismo no Brasil e a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais, e também de idosos” (COUTINHO, p. 33, 2010.). Desde 2007, com aprovação do Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE), o Brasil Alfabetizado estabeleceu uma dinâmica de funcionamento em que os municípios com maior índice de analfabetismo, especialmente aqueles do Nordeste, são peça-chave. Como explica Coutinho (2010, p. 33), “O redesenho do Brasil Alfabetizado prevê responsabilidade solidária da União, Estados e municípios. Aos municípios cabem ações como mobilizar pessoas analfabetas para matrícula e frequência nas aulas, selecionar e capacitar professores”.

Atualmente, porém, a ideia de grandes campanhas ou movimentos oficiais de alfabetização perde cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, pois já existem políticas oficiais, leis e diretrizes pedagógicas mais claras para a EJA, reconhecida, a partir de 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) como uma das modalidades de educação e ensino, segundo consta no título V dessa lei (BRASIL, 2003). Dessa forma, é dever do poder público, em articulação com os sistemas municipais e estaduais de ensino, oferecê-la àqueles educandos que não tiveram acesso à escolarização básica ou não a ela puderam dar prosseguimento em idade própria, observando-se a idade mínima de dezoito anos para ingresso na EJA, tanto nas etapas do ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, salvo exceções de educandos a partir de quinze anos completos que não tenham passado, anteriormente, por nenhum tipo de escolarização formal. (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

É justamente diante desse novo contexto, em que a EJA se faz presente na realidade das escolas, como uma modalidade a ser oferecida de forma sistemática, obrigatória e gratuita pelo Estado, destinada a um público de dezoito anos ou mais, é que precisamos retomar o fio da meada de nossas reflexões sobre os sentidos e significados de se levar a cabo uma proposta pedagógica crítica e emancipadora para esse público, que chega ou retorna à escola com alguns anos de atraso, possivelmente dela excluído pela eficiência perversa da engrenagem capitalista.

2. Retomando o fio da meada

Depois desse retrospecto histórico, ficam evidentes a fragilidade e a inconsistência teórica com que foi se estruturando a maioria das propostas de educação de jovens e adultos no Brasil. Inclusive aqueles movimentos que tentaram posicionar-se de forma engajada contra as desigualdades sociais e a inculcação ideológica do dominante, baseando-se em fundamentos conceituais mais sólidos, acabaram sendo silenciados pela ditadura ou sucumbiram à crescente onda da investida neoliberal, que ainda nos ameaça sem descanso. No entanto, a institucionalização da EJA permite-nos, a partir de agora, escrever um novo capítulo nessa história, partindo-se de premissas teóricas comprometidas com a superação do analfabetismo e da evasão escolar, ao mesmo tempo em que se combatem também a opressão, a dominação política mesquinha e as violências inúmeras a que estão submetidos os jovens e adultos marginalizados da escola. Não se trata, porém, de ressuscitar radicalismos anacrônicos ou idealismos inconsequentes. Como menciona o mestre Paulo Freire (2006, p. 79-80),

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado.

Entendemos que isso pode ser feito exatamente quando nos propomos a tomar as vivências subjetivas desses educandos como mote para discutir e problematizar a realidade

contemporânea, possibilitando, assim, que tenham consciência de si mesmos como sujeitos históricos, inseridos numa sociedade alienada e alienante que os oprime e os afasta de uma relação consciente com as objetivações do gênero humano (DUARTE, 1993). Por isso, no caso da EJA, coloca-se diante de nós, de maneira ainda mais explícita, o problema ontológico da individualidade do ser. Nessa modalidade educacional, a práxis pedagógica precisa resgatar para os jovens e adultos o direito e a possibilidade de passar da *individualidade em-si*, centrada na naturalidade e espontaneidade das relações cotidianas, para a *individualidade para-si*, por meio da qual o indivíduo começa a tomar consciência dos determinantes de sua vida, procurando manter, apesar dos limites impostos pela alienação capitalista, uma relação menos desfetichizada com o gênero humano (DUARTE, 1993). Em outras palavras, isso significa que, apropriando-se das relações genéricas *para-si*, esse indivíduo pode objetivar-se estando “[...] em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado também pela constante busca de relação consciente com o gênero humano”. (DUARTE, 1993, p. 184).

Dessa maneira, é possível dar sentido à EJA e aos conteúdos curriculares aí trabalhados. Estes se tornam, assim, meios para educadores e educandos avançarem juntos na “leitura do mundo” (FREIRE, 2006), no enfrentamento das contradições geradas pelo avanço da sociedade capitalista e de sua lógica excludente, que restringem o pleno desenvolvimento da individualidade humana. Por isso, a educação de jovens e adultos, lidando diretamente com uma população marginalizada e oprimida, nos coloca diante de uma questão inadiável, se o intuito de sua realização é promover, de fato, a emancipação e a humanização do ser. Tomando de empréstimo as palavras de Gramsci, essa pergunta pode ser assim formulada:

[...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior, [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?. (GRAMSCI, 1995, p. 12).

Com certeza, a segunda opção é que pode sinalizar para uma transformação radical no cenário da EJA, permitindo que os jovens e adultos apropriem-se do conhecimento científico, historicamente produzido e acumulado, não de forma mecânica, acrítica e fetichizada, à maneira de indivíduos servís, mas sim como sujeitos que fazem desse conhecimento o ponto de partida e de chegada para a problematização de suas vidas, de suas lutas e do motivo da existência de tais lutas, indagando por que vivem assim e não de outro modo, por que pensam de um jeito e não de outro, por que há classes dominantes e classes dominadas, por que é necessário saber ler e escrever no mundo atual, o que significa ser letrado etc., numa interminável cadeia de sínteses cada vez mais elaboradas.

Nesse processo, os educando vão percebendo que “Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo” (GRAMSCI, 1995, p. 47), ou seja, a transformação das estruturas sociais e educacionais perversas não pode ocorrer sem que, antes, cada homem ou mulher compreenda a si mesmo em sua singularidade, em sua genericidade e em sua historicidade. De tal aspecto, parece-nos, então, ser possível redimensionar o sentido e o significado da EJA, pensando-a enquanto uma modalidade educacional que, estrategicamente, se posiciona como uma instância “[...] mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana [...] e a formação do indivíduo nas esferas não cotidianas da vida social [...]” (DUARTE, 1993, p. 139). Com isso, os diversos conteúdos curriculares transformam-se em um poderoso instrumento pedagógico que também leva à conscientização política e à autonomia intelectual.

Evidentemente, diante de encargos burocráticos e pressões ideológicas reacionárias, essa tarefa em muito pode ser obstaculizada; mas, como dizia Gramsci (1995), se a possibilidade ainda não é a transformação completa da realidade, também não se pode negar que ela já *uma* realidade, posto que, sendo o homem capaz de pensar em novas possibilidades para sua existência, também é igualmente capaz de direcionar seu querer abstrato ou impulso vital para a busca dos meios concretos que podem realizar sua vontade e ampliar os limites de sua vida, com o propósito de torná-la o mais livre e universal possível. No dizer do filósofo italiano, “O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade” (GRAMSCI, 1995, p. 47). Logo, todos nós, educadores e educandos envolvidos com a EJA, temos o desafio de tornar nossos desejos de educação humanizadora, crítica e libertária em uma realidade concreta, pois não basta apenas alardear que existem possibilidades objetivas de se transformar a EJA, com o enfrentamento das relações de dominação e alienação capitalistas que aí se insinuam. Apenas “[...] a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda na é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (GRAMSCI, 1995, p. 47). Por certo, isso passa pelo constante aprofundamento teórico, objetivado num fazer pedagógico revolucionário, devidamente comprometido com os anseios das classes populares.

Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos tivemos a preocupação de apresentar uma breve retrospectiva sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil, apontando rapidamente vários programas, campanhas e propostas de alfabetização destinados a esse público ao longo dos anos, desde as iniciativas dos padres jesuítas até a recente institucionalização da EJA pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, agora também regulamentada pelos diversos sistemas estaduais de ensino. Nesse retrospecto, foi se percebendo a fragilidade e a vulnerabilidade que, durante muito tempo, caracterizou a EJA, impedindo a permanência de propostas politicamente comprometidas com a transformação social, como, por exemplo, os movimentos de alfabetização “conscientizadora”, que, desencadeados entre o final dos anos 50 e início dos anos 60 por estudantes universitários e educadores, foram duramente reprimidos pela ditadura militar.

A abertura política, já no findar da década de 80, trouxe novas perspectivas para a educação de jovens e adultos, inclusive com o resgate de muitos princípios pedagógicos e filosóficos dos anos 50 e 60, originalmente baseados no dialogismo, na emancipação político-ideológica das massas e na contestação da sociedade excludente. Além disso, nos anos 90, a EJA finalmente foi reconhecida como modalidade de ensino a ser oferecida gratuitamente pelo poder público, permitindo um pouco mais de sistematicidade em sua oferta, até então estruturada em torno de programas e campanhas governamentais, caracterizados pela descontinuidade, ineficiência e assistencialismo. Contudo, o avanço de medidas neoliberais, haja vista o fortalecimento da influência de organismos estrangeiros no cenário educacional brasileiro, com vistas a garantir a disseminação alienante dos ideais capitalistas, tem enclausurado a EJA em burocracias muito rígidas, que deturpam seu sentido emancipador e revolucionário para os grupos marginalizados.

Por isso, defendeu-se aqui a necessidade de referenciais teóricos críticos para guiar a prática pedagógica na EJA, permitindo, assim, que os jovens e adultos percebam sua condição de seres dominados e, portanto, expropriados das objetivações genéricas mais humanizantes. Isso significa levá-los a perceber as marcas de sua própria individualidade, a fim de que, com a mediação pedagógica do educador e dos conteúdos científicos, possam relacionar-se consigo mesmos e com a sociedade de maneira mais consciente e livre, e não apenas de modo

desarticulado, espontâneo e ingênuo. Em outras palavras, a EJA, pela socialização do saber elaborado, deve mediar o avanço de seus educandos da individualidade em-si para a individualidade para-si. Em tal direção, fortalecendo-se primeiro a identidade de cada um e de todos como sujeitos da, na e com História, pode-se pensar, de fato, em uma verdadeira transformação social e educacional, sendo os jovens e adultos, outrora oprimidos e excluídos, os principais atores nesse processo.

Referências

BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Araraquara: UNESP, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp042915.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2003.

CASÉRIO, V. M. R. Uma visão histórica da educação de adultos no Brasil. In: _____; BARROS, D. M. V. (Org.). *Educação de jovens e adultos na sociedade da informação e do conhecimento: tecnologias e inovação*. Bauru: Corações e Mentes, 2004.

COUTINHO, K. R. R. *Educação de jovens e adultos: perfil identitário dos professores alfabetizadores de programa Alfabetização Solidária das regiões Norte e Nordeste*. Marília: UNESP, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/coutinho_krr_do_mar.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, K. *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. [184-?] Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/criticafilosofiadireito/introducao.htm>>. Acesso em: 13. Jan. 2010.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Deliberação CEE/MS n. 9090, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no

Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. *Diário Oficial de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, n. 7480, p. 7-9, 17 de jun. 2009.