



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Quintal de Freitas, Maria de Fátima

Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana

Educar em Revista, núm. 29, 2007, pp. 47-62

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana

## *Youth and adult education, popular education and awareness processes: intersections in daily life*

Maria de Fátima Quintal de Freitas\*

### RESUMO

O presente artigo discorre sobre as relações entre a educação popular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e algumas possibilidades de contribuição da psicologia social comunitária para a prática dos educadores, hoje, no seu trabalho de educação/alfabetização. Identificam-se origens epistemológicas comuns, quando do início dos trabalhos de alfabetização e conscientização e dos movimentos sociais, a partir dos anos 60. Paulatinamente, vai acontecendo uma diferenciação entre estes dois campos à medida que o país entra no período da redemocratização. São identificadas semelhanças, diferenças e intersecções entre estes dois campos, destacando-se algumas “reflexões” para a prática dos educadores, à luz da filosofia de Paulo Freire e das práticas de emancipação popular, orientadas pelos trabalhos da psicologia social comunitária. Procede-se a uma análise psicossocial das tensões e paradoxos que surgem na prática dos educadores, analisando as repercussões e impactos psicossociais que podem contribuir para avanços ou recuos nos processos de conscientização, seja dos educadores, seja dos educandos. Ao final, são apresentadas algumas sugestões para a formação de educadores dentro de uma perspectiva da conscientização e participação na vida cotidiana.

*Palavras-chave:* EJA e educação popular; EJA e processos de conscientização; vida cotidiana e educação popular; processos de conscientização e educação.

\* Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP; Professora Doutora do PPPGE/UFPR. A autora agradece à Profa. Dra. Sônia M. C. Haracemiv a oportunidade da publicação.

### ABSTRACT

This article presents relationships between popular education and Youth and Adult Education (YAE). It also names some possibilities of contribution from community social psychology to educators' practice, in his/her educational/literacy work at the present days. Common epistemological origins are identified since the sixties, when literacy works, awareness and social movements started. Gradually, some differentiation among those two areas happened, while the country entered in its redemocratization period. Similarities, differences and intersections are identified among those two areas, especially some 'reflections' direct to educators' practice, which are based on Paulo Freire's philosophy and popular emancipation practices and guided by community social psychology works. The text is followed by a psychosocial analysis of tensions and paradoxes that appear in educators' practice and analyses the psychosocial repercussions and impacts that can contribute to progresses or backwards in the awareness processes, both in relation to educators and students. At the end, some suggestions are presented to the educators' formation according to a perspective of awareness and participation in daily life.

*Key-words:* YAE and popular education; YAE and awareness processes; daily life and popular education; awareness and education processes.

Passado quase meio século da realização dos primeiros trabalhos, no âmbito da Educação de Adultos no Brasil, a tarefa aqui proposta de tecer algumas reflexões sobre esta prática, ao lado da detecção de possíveis liames com outros campos de intervenção social, mostra-se como extremamente desafiadora e, ao mesmo tempo, necessária.

Trata-se de uma tarefa desafiadora pelo fato de existir uma diversidade de terminologias, concepções e perspectivas presentes nos diversos trabalhos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo deste tempo, ao lado de outras distinções e demarcações que foram acontecendo como resultantes dos momentos políticos e conjunturais, e que revelam já, por si só, as profundas diferenças caso se trate de uma EJA forjada no mundo rural ou no mundo urbano, ou então de uma EJA construída dentro da dinâmica das redes campesinas ou das relações fabris e industriais típicas dos diferentes momentos do nosso ciclo econômico-social.

Junte-se a estes desafios outros decorrentes do fato de a imbricada rede originária, quando do nascedouro dos trabalhos da Educação de Adultos e Jovens, hoje deparar-se com um paradoxo importante: o da ampliação

das práticas neste campo ao preço, talvez, da diluição da sua rede de compromissos originários. Assim, de um lado, pode-se dizer que se ampliou a divulgação destes trabalhos de Educação dirigidos aos jovens e adultos que estiveram fora ou foram expulsos das relações educacionais. Foi uma ampliação que aconteceu sob a forma de um trabalho de uma EJA, autônomo e específico em diversos lugares e projetos; ou então como uma EJA que se fez (faz) na relação direta com a educação popular e de base, derivando daí seus conteúdos e seu compromisso político-social-profissional; ou ainda como uma EJA construída no seio dos diversos movimentos sociais e entre eles os da cultura popular, transformando as diferentes manifestações culturais e artísticas como mais um mediador neste processo educacional. De outro lado, aqueles pressupostos que estiveram na base da construção desta proposta de trabalho, quando do seu nascedouro e consolidação, apresentam-se hoje ou diluídos ou transfigurados em outras proposições, cujos impactos sobre a proposta política da EJA nem sempre têm sido discutidos ou enfrentados claramente nos debates acadêmico-profissionais.

Trata-se, também, de uma proposição necessária devido à complexidade do mundo atual em que vivemos, visto que se apresenta como necessário o atendimento às diversas demandas que têm sido formuladas, no campo da Educação, aos seus protagonistas e às possíveis relações orientadas pelo compromisso da (re)construção de um mundo digno, melhor e mais justo.

A complexidade de conceitos, metodologias, dinâmicas e pressupostos presentes nos diversos trabalhos da EJA, ao longo destas décadas, revela por si só um leque amplo de fatores cujo aprofundamento exigiria inúmeros trabalhos e reflexões que iriam muito além de um simples artigo. Inúmeros são os autores e especialistas que têm se debruçado sobre as questões relativas à EJA e que deveriam ser pesquisados se se pretender este aprofundamento específico (PAIVA, 1973; FREIRE, 1976; BRANDÃO, 1980; PINTO, 1986).

A perspectiva que estará aqui presente, como pano de fundo relevante, é aquela ligada à defesa de que os trabalhos de intervenção psicossocial devem levar em conta a rede de tensões presente na construção de interações mais comunitárias e solidárias que se iniciam no cotidiano das relações e são atravessadas por ações formativas e educativas. Assim, a despeito desta complexidade, abrangência e desafios inerentes à trajetória de construção da EJA, considera-se importante buscar vários elementos que nos ajudem a compreender as condições, características e perspectivas que se apresentam hoje, seja na sua ação específica e pontual, seja nas possíveis

intersecções com outros campos disciplinares e de intervenção psicossocial, tentando estabelecer alguns diferenciadores entre o que poderíamos denominar como as diferentes EJAs no mundo contemporâneo e aquela que defendemos para um trabalho de intervenção específico.

Para isto, discorreremos aqui a respeito deste processo inicial de aparecimento e construção da EJA. Em seguida, estabelecer-se-ão algumas relações práticas e conceituais da EJA com outras formas de ação e intervenção no campo da Educação e das Ciências Humanas. E, por fim, far-se-á uma reflexão a respeito dos liames entre a EJA, a educação popular e as práticas comunitárias dentro de uma perspectiva de transformação social.

## **I . Origens comuns à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação popular**

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. Aquela concebida como um processo de grande extensão e profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuisse para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem “ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo” (FREIRE, 1976). Esta – a educação popular – era concebida como um instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas da mínima condição de sobrevivência digna e humana (MANFREDI, 1980; FREITAS, 1998).

Nas décadas de 60 e 70, esta união e compromisso materializa-se nos diversos movimentos da educação popular, em que a alfabetização dentro da proposta e filosofia do método/sistema de Paulo Freire, torna-se a vigamestra destes trabalhos de emancipação dos setores desfavorecidos. Assim, de um lado, as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva freiriana denunciavam, claramente, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava a continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a esse *status quo* (FREIRE, 1992, 1980; PAIVA, 1973).

De outro lado ou, muitas vezes, conjuntamente, é na educação popular que se encontra o compromisso de tornar as condições concretas de vida, destes setores, como a matéria-prima a estar presente nas situações de aprendizagem e nos conteúdos dos diferentes materiais pedagógicos, assim como das análises conjunturais e estruturais que se faziam à época. Ao fazer isto, os trabalhos de educação popular iniciam, junto aos mais variados setores populares, processos intensos de discussão, análise e reflexão. Isto, por sua vez, potencializa processos de conscientização e participação destas pessoas, que passam a entender – dentro de uma perspectiva histórico-social crítica – as razões e os porquês delas estarem vivendo em tais condições desumanas e de exploração. E, ao entenderem isto, começam a eliminar o caráter de psicologização das explicações vigentes ou mesmo dos inúmeros fatalismos propagados pela ideologia dominante, e, portanto, passam a divisar alternativas de mudança e de melhoria para suas vidas.

Assim, dentro dos trabalhos da educação popular aliados às práticas da alfabetização, nesta concepção histórico-social crítica, presenciamos a busca e a criação de novos métodos e teorias, de inspiração e historicidade nacionais, que passam a substituir ou, ao menos, fazer frente à forte importação dos modelos estrangeiros àquela época, nos diversos campos profissionais e, entre eles, também no campo da educação (BEZERRA, 1980). Além disto, é desta parceria clara que são gestados também os germens para o fortalecimento da participação dos setores populares na reivindicação dos seus direitos básicos e fundamentais. Um detalhamento e ilustração maiores e mais ricos a respeito destas várias práticas podem ser encontrados nos trabalhos educacionais desenvolvidos na década de 60, no campo da alfabetização, dos movimentos populares e da cultura popular. Entre os mais conhecidos encontramos as várias experiências da alfabetização de adultos dentro da filosofia de Paulo Freire, e a experiência acontecida no Rio Grande do Norte denominada “De Pé no Chão também se aprende a ler”, numa alusão aos trabalhadores do campo.

Durante estas décadas de 60 e 70, de reivindicações da maioria da população por melhores condições de vida e contra a carestia, assiste-se à institucionalização dos novos movimentos e tendências no campo da cultura e da educação, que explicitavam um forte vínculo, simpatia e proximidade para com os setores populares. É neste período que se encontram vários movimentos, como: os Movimentos de Educação de Base (MEB), que recebem o apoio da Igreja Católica para a realização de suas atividades; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que materializam os projetos artís-

ticos e culturais (como o teatro de resistência e crítica social, os tipos de música de reivindicação, de protesto e de raízes, entre outros) gestados pelos grupos de profissionais liberais preocupados com a criação e preservação de uma cultura nacional e autóctone; os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE e das UEEs, que expressavam um movimento universitário e secundarista nacional mostrando, através da arte e música estudantis, o comprometimento político e a participação nos rumos do país; e programas e campanhas de educação de adultos e de alfabetização em escala ampla, acontecidos em maior abrangência no Nordeste. Somente a título de ilustração, temos que em 1963, por exemplo, acontece no Recife o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, tendo a participação de inúmeros grupos e movimentos populares e várias entidades ligadas a este processo de aproximação entre a população e as formas de conhecimento e produção educativo-cultural (BEZERRA, 1980)

Portanto, é neste contexto e processo que, ao se falar de educação e em seu perfil e características predominantes, podemos dizer que sempre aparecem, intimamente conectadas, a alfabetização de adultos, a educação de base e a cultura popular (BEZERRA, 1980; FREIRE, 1976). Falar de educação popular, ao lado da alfabetização de adultos e Jovens, significa falar da relevante presença da dimensão popular no cenário político nacional. Isto foi particularmente forte e decisivo para o fortalecimento de vários movimentos populares e sociais que surgiram nas décadas de 60, 70 e 80, quando a participação popular unia-se para o enfrentamento das adversidades e conflitos que a sociedade brasileira vivia marcadamente neste período. Em verdade, o que se vê, aqui nesta época em especial, é uma íntima relação entre três aspectos que levam a uma politização da consciência, a saber, entre: alfabetização-educação popular-participação e conscientização. Neste tripé, a ação e a prática populares desempenham um papel importante, ancoradas na assessoria de diferentes naturezas que os profissionais liberais e os intelectuais forneceram a estes movimentos. Esta ligação – ou seja, falar em alfabetização significava na época, também, falar em educação popular e conscientização – mantém-se ainda por alguns anos, nas décadas seguintes, quase permanecendo junta até o final do período do governo de exceção, quando então divisam-se outras possibilidades e anunciam-se outras definições epistemológicas para cada um destes campos e para os diversos movimentos populares e sociais até então.

## II. Que relações e categorias estiveram presentes na educação de adultos e jovens?

Como já dito aqui, compreendia-se a educação de adultos inserida na educação popular, no sentido de que o compromisso para com a transformação das condições de opressão e dominação da população constituía-se em bússola para orientar os diferentes trabalhos e práticas de educação de adultos. A experiência e a trajetória de trabalhos de alfabetização desenvolvidos por Paulo Freire e sua equipe, seja no nordeste brasileiro, seja no Chile ou nos países da África, ou quando do seu retorno ao Brasil já na década de 80, por exemplo, bem revelam isto. Eram trabalhos de alfabetização e de educação derivados da vida concreta das pessoas e cujo conteúdo, para este processo educativo, advinha da vida e das relações concretas travadas no cotidiano dos educandos.

Assim, havia trabalhos de educação de adultos nas cidades e grandes centros urbanos acontecendo nos pátios das obras de construção civil e nas indústrias; nas sedes das associações de bairros, favelas, cortiços e casas de tolerância; em alguma casa dos moradores de periferia; nos sindicatos e entidades de classe profissional; nos salões das igrejas, nas dependências dos hospitais e nas prisões, por exemplo. Havia também trabalhos de educação de adultos acontecendo nas montanhas, nos vales e campos, no meio das plantações de banana e cana-de-açúcar, nos escassos intervalos das jornadas dos bóias-frias, das semeaduras e colheitas, nos inúmeros lugares da América Latina.

Em todos eles havia um compromisso em tornar – através do “poder ler o mundo” nas suas dimensões históricas, políticas e econômicas – a vida mais digna e justa para estes trabalhadores, formais ou informais, que já haviam sido expulsos de vários direitos, a começar pelo direito de poder ter acesso ao mundo letrado e dominante. Assim, desta inter-relação, percebe-se que os trabalhos da educação de adultos surgiam sempre dentro de organizações e movimentos populares, transformando-se também em atividades do campo da educação popular. Daí que o sentido do termo “popular” tem uma importância fundamental na trajetória dos trabalhos em Educação de Jovens e Adultos. É um termo que está relacionado à possibilidade de poder honrar a origem, as necessidades e características da maioria da população, contribuindo para que os setores explorados, oprimidos e marginalizados possam, também, aprender e, com isto, eliminem a condição do

“não saber” como mais um fator de exclusão em suas vidas. Esta é a dimensão política deste processo, muito bem defendido por vários movimentos populares de libertação e pelos trabalhos de Paulo Freire.

### **III. Algumas reflexões e orientações para uma Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de Paulo Freire**

Neste momento, parece-nos importante buscar algumas relações entre o que se aprendeu, na trajetória de construção dos trabalhos da alfabetização, e o que se poderia, hoje, intentar fazer dentro de uma mesma perspectiva no campo da educação popular e da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, poder-se-ia fazer a seguinte indagação: a prática como educador (ou animador cultural, como era denominado nos primórdios dos trabalhos de alfabetização dentro da ótica freiriana) pode suscitar que considerações e orientações para um trabalho de alfabetização comprometido com a realidade social?

Poderíamos também ampliar esta indagação, dentro da perspectiva dos processos psicossociais ligados à conscientização, indagando: que reflexões podem ser feitas a respeito da prática quando se utiliza a alfabetização como uma mediação para a politização da consciência e para a melhoria das condições de vida?

Nas “Cartas aos Camaradas de São Tomé e Príncipe”, que trabalhavam em animação cultural nos grupos de alfabetização (FREIRE, 1980), Paulo Freire vai indicando uma série de aspectos e reflexões que servem como diretrizes às atitudes e posturas necessárias a esse trabalho político-pedagógico de aprender ensinando e ensinar aprendendo no processo de alfabetização. Estes aspectos podem ser indicados, brevemente, nos seguintes itens que poderiam ter, aqui, um papel de “relembrar” cuidados e compromissos importantes ao trabalho de alfabetização dentro de uma perspectiva histórico-social de emancipação.

Esses aspectos referem-se a:

- a) ter uma atitude crítica diante de qualquer material, instrumento ou proposta de ação pedagógica, buscando uma compreensão da sua construção histórico-social;

- b) a própria decisão de participar de um processo de alfabetização (seja o educando, seja o educador) é já um ato político. Consequentemente, a própria educação e alfabetização também expressam uma intenção política;
- c) necessidade de estar vigilante quanto à coerência entre a opção política assumida e a prática que é realizada no processo de alfabetização. Isto leva a ter de explicitar e responder à indagação: em favor de que e de quem se trabalha em Educação?;
- d) a prática do educador deve ser crítica, consciente e oposta à prática dos educadores colonizadores ou reprodutivistas;
- e) é na prática que se aprende cada vez melhor o como trabalhar, de acordo com cada realidade em questão;
- f) toda educação e também a alfabetização, além de terem uma intenção política, são um ato de conhecimento;
- g) no processo de alfabetização, o necessário diálogo permanente entre educando e educador se dá através da prática e da reflexão, gerando um conhecimento mútuo em que há saberes distintos e relevantes;
- h) o trabalho do educador/animador/alfabetizador não termina quando finda seu trabalho diário; é importante que conviva com os alfabetizando e com o povo.

#### **IV. Considerações sobre alianças e parcerias entre a EJA e a psicologia social comunitária**

A EJA iniciou-se, fundamentalmente, num trabalho de parceria com a educação popular, com os movimentos sociais e com as práticas comunitárias que buscavam formas de emancipação e libertação da maioria da população, diante das diferentes maneiras e processos de exploração e submissão histórico-social. Buscou-se isto nos grupos populares nos círculos de cultura, utilizando-se a alfabetização e os grupos de reflexão, que receberam nomes distintos em cada lugar que aconteciam, mas que apresenta-

vam, ao menos, um eixo comum: a discussão dos determinantes conjunturais e estruturais que eram responsáveis pelas relações de exclusão e opressão em que vivia a maioria da população.

À medida que o Brasil foi saindo do governo de exceção, já nos fins dos anos 70, e que vamos vivendo um processo de resgate da democracia, cidadania e direitos básicos de expressão e liberdade, os diferentes processos de alfabetização vão se ampliando. Nesta dinâmica, a alfabetização passa a se incorporar em diversas propostas educacionais e pedagógicas – institucionalizadas ou não, formais ou informais, públicas e privadas – tendo sempre uma preocupação de levar uma parcela maior da população ao letramento do mundo oficial e dominante.

Assim, em seu percurso de construção, podemos dizer que a EJA surgiu como uma alternativa à escola tradicional, escola esta que havia expulsado aqueles que haviam “perdido” a época regular de fazerem seus estudos e que focalizou muitas vezes as razões desta expulsão em traços ou características individuais das pessoas. Surgiu, também, dentro dos movimentos sociais, constituindo-se em uma mediação das reivindicações por chances e possibilidades iguais de acesso ao mundo letrado, visando a construção – através das discussões e reflexões mediatizadas pelo aprender a ler o mundo – de tipos de resistência à ideologia dominante. Assim, as diferentes parcelas da população em geral, ao poderem aprender e “ler o mundo”, poderiam, então, aprender a tecer críticas, encontrar alternativas ao que lhes era imposto e fazer cultura, transformando-se em agentes da sua própria história. Desta maneira, a educação de adultos e jovens, àquela época, surgiu e foi realimentada nos trabalhos de educação popular na vertente de Paulo Freire e nas inúmeras atividades de cultura popular, como por exemplo, no Teatro do Oprimido.

A visibilidade e o reconhecimento que a EJA possui hoje não esteve sempre presente. Ao contrário. Durante muito tempo, aquilo que hoje é conhecida como a EJA esteve à margem das formas de educação oficiais e aceitáveis, tendo sido muitas vezes excluída. Em alguns momentos, praticá-la não era visto com bons olhos à luz da ideologia dominante e conservadora, que considerava que trabalhar em alfabetização de adultos era um indicador claro de uma opção política em favor de liberdade, igualdade e democracia e, portanto, contra a ideologia dominante de exclusão e opressão.

No período em que o país passava pelo chamado processo de redemocratização, revelando então altos e alarmantes índices de analfabetismo, vamos acompanhando a implantação de vários programas de educação e de alfabetização, como por exemplo o Mobral, com a finalidade de

reduzir tais índices. A EJA desponta então como uma importante esperança por melhores índices de educação, de tal modo que seus resultados hoje podem incorporar um dos cálculos necessários presentes na elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), já que o alfabetismo-analfabetismo compõe um dos fatores relevantes no cálculo deste fator de qualidade e dignidade de vida. Nesta dinâmica societal, verifica-se que a educação de adultos e jovens, em certa medida, vai deixando de ser a “patinha feia” e hierarquicamente inferior nos valores da escala educativa e formativa, passando a receber a atenção das propostas de ação governamental, de tal modo que vão surgindo inúmeros projetos e políticas destinadas à diminuição dos maléficos índices de analfabetismo.

## **V. Que desafios e paradoxos o educador enfrenta em seu cotidiano?**

Quais são as repercussões psicossociais desses desafios que surgem no seu cotidiano de vida?

Estas têm sido questões que têm nos acompanhado quando da realização dos trabalhos comunitários e educativos. Fala-se, aqui, dos dilemas e tensões vividos na vida cotidiana e pouco analisados. Em nosso entendimento, esta é uma questão crucial que merece ser analisada, como já em outras ocasiões (FREITAS, 2003, 2006).

Tomando-se como referência a perspectiva psicossocial e experiências no desenvolvimento das práticas de intervenção comunitária, pode-se dizer que aqueles que trabalham com a EJA, como educadores, vivem um grande paradoxo quando do exercício de suas atividades. Este paradoxo revela-se através dos seguintes aspectos:

- 1) o educador tem diante de si um universo riquíssimo de experiências e vidas (os seus educandos) que, normalmente, ali se reúnem ao fim do dia e, muitas vezes, em condições precárias de instalação, iluminação, alimentação, recursos, disposição física e atenção para aprender;
- 2) ao mesmo tempo, este educador também vivencia – muitas vezes sem ser comentado ou compartilhado com outros – uma relação

de desvalorização silenciosa, em que parece haver uma hierarquia e “taxonomia invisíveis” que colocam o trabalho daqueles que atuam na EJA em uma escala e *status* inferior;

- 3) ele se “sabe” e se sente lidando com os chamados excluídos, desfavorecidos, expurgados do processo de aprendizagem nos tempos supostamente “normais” e teme, muitas vezes, que este caráter de exclusão e desvalorização também seja atribuído a ele. Isto em vários momentos pode trazer repercussões psicossociais importantes, que revelam alguns dos conflitos vividos por este educador entre aceitar *versus* recusar o próprio processo e alvo de seu trabalho.

Assim, a este educador exige-se e se espera que tenha uma postura e atitudes quase hercúleas diante de tantas dificuldades, inseguranças e paradoxos vividos na maioria das vezes solitária e silenciosamente. Espera-se que possa fazer com que aquelas pessoas, ali diante de si e altamente complexas e diversas, possam aprender a ler, escrever e comunicar-se com o mundo num movimento dialético de apropriação de sua vida e do mundo oficialmente letrado e possa se constituir em um agente de transformação social. Como construir isto em seus educandos? Esta tem sido uma indagação que, em várias ocasiões, tem trazido para o educador desafios e inseguranças, nem sempre faladas e muito menos discutidas quando de seu processo de formação.

Do ponto de vista do processo sócio-histórico de aprendizagem e da formação de novos cidadãos participantes, processa-se um fenômeno psicossocial (FREITAS, 2005, 2006) altamente complexo e desafiador para o educador, que se expressa nos seguintes aspectos:

- a) Existe um processo cognitivo-intelectual presente na detecção e compreensão da palavra escrita e de todos os processos de conexão com o significado atribuído no mundo real. Nem todos os educadores têm informação e conhecimento sobre isto (FREIRE, 1992). Falta uma formação aprofundada para os educadores neste campo específico, aliada a outros embasamentos que permitam compreender a complexidade da relação e interação humana como suscetível a variações do ambiente social e físico no qual as pessoas vivem. Uma antiga canção popular, dos anos 80 já apontava para isto quando em sua letra dizia “não há quem com fome aprenda”;

- b) Há também, juntamente a isto, quando do processo de alfabetização e aprendizagem, o chamado processo de compreensão e inteligência sobre a relação entre a palavra/frase e o conteúdo a ela atribuído, de tal modo que a pessoa possa se “assenhorar” não só da grafia da palavra, mas ao fazer isto consiga decodificar e abstrair seu significado e conteúdo. Ao fazer isto, potencializa o movimento presente neste processo de conhecimento, uma vez que pode apropriar-se do sentido – social e pessoal – e, portanto, potencializar a si mesmo como um sujeito de mudança e participação, ou seja, como um sujeito da ação que concorda, que discorda e que recria esta relação palavra-conteúdo (FREIRE, 1992; FREITAS, 2003, 2005). Este era o sentido na filosofia de Paulo Freire, do homem “ler o mundo e, ao poder lê-lo, recriá-lo” de acordo com as suas necessidades básicas e históricas e de acordo com a sua vida. Novamente, aqui, sobressai a indagação sobre o quanto este conhecimento, experiência e prática tem estado presente no processo de construção dos educadores neste campo de atuação;
- c) Ao lado disto e imaginando-se que os dois aspectos anteriores tenham sido atendidos, há uma outra dimensão psicossocial importante e que, normalmente, é secundarizada, mas que tem um peso extraordinário para o avanço ou recuo do processo de construção do homem como um ser político e politizador através, também, da cultura letrada, como diria Paulo Freire. Está-se falando aqui da posição de inferioridade e de (auto)desvalorização na qual se encontra o educando e, pior ainda, muitas vezes ele se sente assim. Esta inferiorização e a internalização psicossocial desta condição têm e trazem sérias repercussões à dimensão humana deste alfabetizando e educando (FREITAS, 2003, 2005, 2006). Presencia-se uma duplicidade desta condição de inferioridade que decorre do seguinte paradoxo: ele “perdeu” a época ou tempo considerado “normal” para estudar e, agora, quando vem estudar, já está, em parte, “ultrapassado” para este tempo do estudo; e embora seja já um adulto e, portanto, mais “maduro e avançado”, acaba apresentando mais e maiores dificuldades nesse processo de aprendizagem do que os mais jovens que estão no “tempo normal” de estudo. Esta condição de contradições (FREITAS, 2003, 2005) e de comparações cria uma “não capacidade” e “não desenvoltura” para o enfrentamento destes problemas e, com isto, aca-

ba por desnudá-lo diante de um mundo que lhe aparece como desconhecido, pouco receptivo e amistoso. Fecha-se assim um círculo perverso de insucessos para o processo de aprendizagem, cujo esforço de buscar esta educação por si só já foi difícil, doloroso e vergonhoso para este educando que se sente inferiorizado a cada tentativa de melhorar.

Desta forma, qualquer indicio ou fator que explicita e publicize sua condição de um adulto que vai aprender somente agora repercute psicossocialmente como a divulgação de uma marca negativa, de um estigma, o qual procura sempre esconder. Nesta dinâmica de contradições, paradoxos e sentimentos de inferioridade, muitas vezes a maneira que encontra para esconder isto é distanciar-se ou deixar de ir à escola, embora possa muito querer aprender e sair desta condição de não letrado, de não alfabetizado. Assim, o educando vive esta perversa dinâmica a cada minuto da sua condição de estudo, mesmo que isto não seja dito, conversado ou discutido. Trata-se de um peso psicossocial em que sua baixa auto-estima cresce, assim como cresce a descrença que tem em si mesmo, e todo este processo acaba sendo vivido silenciosa e solitariamente, embora todos possam se sentir assim. Cabe ao educador tentar romper esta barreira do silêncio, da descrença em si e da crença na irreversibilidade da situação.

Como, então, o educador poderia intentar fazer isto? Como os trabalhos de intervenção em comunidade, dentro de uma perspectiva da psicologia social comunitária latino-americana (FREITAS, 2003, 2005) poderiam ajudar ao educador em seu cotidiano de atuação?

Alguns aspectos parecem importantes de ser destacados, à luz das práticas comunitárias, associando-se também ao fato de haver uma mesma origem epistemológica entre estas práticas e os trabalhos da educação popular. Ou seja, fala-se aqui do compromisso para criar formas que permitam uma emancipação e superação das condições que oprimem e submetem as pessoas a condições injustas, indignas e discriminadoras em suas vidas.

Assim, como já dito anteriormente, o professor ou educador trabalha em sua prática, quase continuamente, embora isto não seja tão explícito, tendo de lidar com o preconceito e com suas mais sutis formas de manifestação. Além disto, este mesmo educador também acaba sendo alvo de um preconceito, explícito ou implícito (FREITAS, 2003, 2006): seja porque trabalha com os mais desfavorecidos, seja porque seu trabalho é colocado em hierarquia inferior, seja porque há uma crença infundada de que para ser educador do EJA não haveria necessidade de uma exigente formação e

aprofundamento de capacitação, quando, na verdade, trata-se de uma atividade em que se exige muito mais deste educador. Esta rede de preconceitos atravessando a rede cotidiana de relações pode contribuir para que se estabeleça um tipo de interação autoritário e rígido, em parte, como forma também de uma certa autopreservação: das críticas externas diante da lentidão ou resultados não tão positivos e das dificuldades internas no desenvolvimento de seu trabalho junto a uma população nem sempre próxima, conhecida e que esteja aprendendo dentro do esperado.

Com estas preocupações, propõe-se, aqui, que alguns aspectos possam ser implementados, quando da formação dos educadores, para o enfrentamento destas dificuldades e para o encontro de alternativas que potencializem processos positivos de conscientização (FREITAS, 2003, 2005, 2006) e educação (FREIRE, 1992). Entre tais aspectos destacam-se: a) uma compreensão sobre os processos psicossociais de formação e constituição do homem como autor e ator da sua própria histórica; b) análise psicossocial da rede de tensões no cotidiano, enfocando os processos identitários, de conscientização e de participação; c) manejo adequado de situações de grupo, objetivando o fortalecimento de redes de cooperação e a tolerância à diversidade; d) constituição de grupos de reflexão e de discussão para análises micro e macrosociais que incidem sobre os processos educativos afetando educadores e educandos.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, A. As atividades em Educação Popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-39.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 136-196.
- FREIRE, P. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda, 1976.
- FREITAS, M. F. QUINTAL de. Dimensões da exclusão e da participação na vida cotidiana: perspectiva da psicologia social comunitária latino-americana. In: SCHMIDT, M.

FREITAS, M. F. Q. de. *Educação de jovens e adultos...*

A.; SLTOLTZ, T. (Orgs.). *Educação, cidadania e inclusão social*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006. p. 104-113.

FREITAS, M. F. QUINTAL de. (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as psicologias sociais da libertação e comunitária. *PSICO*, Porto Alegre, v. 36, p. 47-54, 2005.

FREITAS, M. F. QUINTAL de. Psychosocial practices and community dynamics. Meanings and possibilities of advance from the perspective of the engaged social actors. *The International Journal of Critical Psychology*. London, v.9, p.107-124, 2003.

FREITAS, M. F. QUINTAL de. Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária. uma conciliação possível? In: SOUZA, L.; RODRIGUES, M. M. P.; FREITAS, M. F. QUINTAL de (Orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 83-108, 1998.

MANFREDI, S. M. A Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, p. 38-61, 1980.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e educação de adultos. Contribuição à História da Educação Brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

Texto recebido em 25 de nov. 2006

Texto aprovado em 14 de fev. 2007