

A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adálcio Carvalho de Araújo*
Emeli Malaquias Nascimento**
Franceline Rodrigues Silva***

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições do pensamento freireano para a formação humana integral na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com essa finalidade investigativa, o estudo tem caráter bibliográfico, refletindo as ideias de Paulo Freire, sobre a formação humana integral nas obras *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Indignação*. Nessa abordagem, destaca-se o sentido freireano, que entende a educação como prática de liberdade *que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos*. A educação como prática de liberdade contrapõe-se à educação bancária cuja lógica é que *a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante*. Traz para o conceito de educação o sentimento de completude do ser humano como sujeito em constante formação, que se ressignifica a partir das experiências educacionais escolares e não escolares vivenciadas em uma dinâmica dialógica. É nessa dinâmica dialógica que Freire entende a educação de jovens e adultos como mecanismo da promoção da formação humana integral dos seus sujeitos, cujas experiências refletidas promovem mais que uma adaptação do homem ao meio, atribuindo a ele a capacidade de modificar a sua realidade. Assim, este trabalho conclui afirmando que não se pode pensar em formação na educação de jovens e adultos desarticulada das concepções freireanas de formar pessoas críticas num modelo de educação que se constitui mais eficaz quanto mais se distanciar do modelo bancário, entendendo o sujeito educando em toda a sua completude.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos. Formação Humana Integral.

ABSTRACT

This paper discusses the contributions made by Freire's thought on comprehensive human development concerning adolescent and adult education's modality. This study has a bibliographic nature and reflects Freire's, thoughts on comprehensive human development as stated in his works *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia*

* Docente da FaPP – UEMG. Coordenador Adjunto do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB (UEMG).

** Mestranda em Educação pela UEMG.

***Mestranda em Educação pela UEMG.

do Oprimido and Pedagogia da Indignação. This approach highlights Freire's ideas of education as being a freedom practice "that can only be effective and efficient by student's free participation and criticism". Education as a freedom practice opposes the traditional education (in his words "banking model education") that is based in "education that becomes the act of depositing, and in which students are receiving objects to be filled by the teacher." According to Freire, "education makes sense because women and men learn that through learning they can make and remake themselves, because women and men are able to take responsibility for themselves as beings capable of knowing—of knowing that they know and knowing that they don't.". He brings the concept of human being incompleteness as a subject in constant development that can remake himself based on school experiences and on the experiments learned outside school in a dialogical dynamic. In this dialogical dynamic, Freire understands adolescent and adult education as a mechanism to promote comprehensive human development, and in which experiments promote more than a simple adaptation to the environment attributing to the subject the ability to modify his own reality. Therefore, this paper concludes that one cannot think about adolescent and adult education development apart Freire's conceptions on critical subjects within an education model that is effective and that goes further than the "banking" model, understanding student in all his entirety.

Key-Words: Paulo Freire. Young and Adult Education. Comprehensive human development.

1 INTRODUÇÃO

Como educador, Paulo Freire dedicou-se à reflexão da Educação, em especial dos adultos, construindo as possibilidades de mudanças tão necessárias para o homem e a mulher dos tempos atuais. A reflexão da Educação construída por Paulo Freire perpassa uma prática pedagógica libertadora. Essa prática se atenta, primeiramente, na peculiaridade do jovem e do adulto como sujeito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que esses sujeitos não são quaisquer jovens e adultos, mas são aqueles privados, em determinado momento da vida, da escolarização formal, passando por esse processo de ensino-aprendizagem em momento posterior na modalidade da EJA (SOARES; PEDROSO, 2013).

Para o autor, para que a educação seja concebida e construída como prática da liberdade, é necessário pensá-la sempre como uma ação com "o povo e nunca sobre ou simplesmente para o povo". Isso significa ir "ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente" (FREIRE, 1967, p. 57). Sendo necessário, então, criar as condições para que o homem possa ajudar a si próprio, caminhando para ser, enfim, o sujeito da ação, construindo uma "postura conscientemente crítica diante de seus problemas"

(FREIRE, 1967, p.56).

O educador deve ter ciência de que essa educação não pode ser verticalizada. Sua base é a doação em contrapartida da imposição e o papel do educador é de um colaborador (FREIRE, 1967, p. 110-111), uma vez que o ser humano é mais do que um mero adaptador. Ele é um construtor da sua história (FREIRE, 2005, p.17), que se forma ao longo do processo formal de educação bem como ao longo de toda a sua vida. Há, desse modo, uma relação dialógica permanente em que educador e educando, juntos, atuam para desvelar e recriar a realidade (FREIRE, 2005).

O educador, na concepção freireana, compreende a historicidade do homem, existindo em uma realidade também histórica, e isso justifica a incompletude de todos, do homem- educando/educador e da realidade.

A proposta educativa de Paulo Freire não se reduz a um método de alfabetização cuja finalidade seja ensinar o educando a ler o código escrito, mas apresenta-se como um projeto de sociedade em que todos são livres. Desse modo, o conteúdo programático deve refletir as aspirações dos educandos, fundamentado no conhecimento crítico. Freire “não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente de afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano [...]”. (FREIRE, 2005, p. 22).

Porquanto, as contribuições de Freire referem-se a uma educação que tem como ponto de partida os saberes do educando, mas não se estaciona neles, extrapola-os no sentido de o homem ler a palavra significativa, ler o mundo. É uma educação que se baseia e se dá pela construção do conhecimento pela dialogicidade e pela *práxis*. Nesse sentido, a educação não é concebida por Freire somente como um direito fundamental, mas também como um elemento fundante para que o oprimido possa enxergar as contradições do mundo, alcançar a libertação, já que a libertação, para Freire, não é alcançada “pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 2005, p. 34).

Em tempos de democracia, de estrutura política diversa da que vivera longos anos, estrutura que o levou ao exílio, já nos anos de 1990 Freire se posiciona como indignado sobremaneira com essa estrutura democrática que, por si só, ainda não é capaz de garantir o direito à educação a todo o povo brasileiro. A indignação de Freire se mostra ao passo que ele se faz compassivo à realidade educacional vivida e que, indignado contra essa realidade, vislumbra as possibilidades transformadoras da

educação, possibilidades que, na maioria das vezes, não se constituem como parte do escopo de uma política de educação que vise à formação integral dos homens e das mulheres.

Utilizando como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica, este artigo está dividido em quatro partes, sendo, respectivamente, as obras estudadas do educador. A primeira parte refere-se à obra *Educação como prática da liberdade*, escrita enquanto no exílio, em 1967. Nesse livro, Paulo Freire (1967, p. 97) encoraja a acreditar que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. A segunda parte aborda a obra *Pedagogia do Oprimido*, produzida e publicada em 1968, quando ainda se encontrava exilado. A *Pedagogia do Oprimido* direciona-se aos “[...] homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2005, p. 34). Trata-se de uma produção intelectual, construída não apenas do apoio de leituras, mas também do concreto, da observação dos homens trabalhadores, urbanos, rurais (FREIRE, 2005, p. 25). A terceira parte trata do livro *Pedagogia da Indignação*, uma obra póstuma, publicada em 2000, na qual o autor alerta sobre o fato de a presença humana no mundo não ter como finalidade a adaptação, ao contrário, inspira-se num ser humano com postura ativa, transformadora do mundo, afirmando que: “[...] se não é possível mudá-lo, sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a minha possibilidade [...] para não apenas falar da minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes” (FREIRE, 2000, p. 17). Na última e quarta parte, destinada às considerações finais, busca-se sistematizar as principais contribuições reflexivas construídas por Paulo Freire para e com os educadores numa perspectiva que privilegia e vislumbra no ato educativo uma formação humana e integral.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Para entender a educação de jovens e adultos como prática da liberdade, é necessário contextualizar o cenário social apresentado por Paulo Freire, em 1967, na sua obra *Educação como prática da liberdade*, escrita enquanto esteve no exílio, para bem fundamentar os processos formativos sociais brasileiros que engendraram o método de alfabetização ensinado por ele.

No Brasil Colonial, a educação não ocupava lugar prioritário nas políticas e planos “nacionais”, estando, então, sob a responsabilidade dos jesuítas. Para Freire, durante o

período colonial, o homem estava numa condição de submissão ao “poder” que emanava dos senhores da terra, dos governadores, capitães e vice-reis. E, desse modo, o homem não obtinha espaço e experiência para fazer parte da organização da “vida comum”. (FREIRE, 1967, p.74).

Desde os primórdios da organização política brasileira, ao homem foi negado o acesso à instrução e participação nas tomadas de decisão, com exceção dos que eram providos de posses e bens materiais. A governabilidade e tomada de decisões, favorecendo os interesses de alguns, acarreta um processo, denominado por Paulo Freire de sectarização. A sectarização é considerada uma forma de heteronomia, ou seja, quando há ausência de autonomia, sua base é “emocional e acrítica”. Freire (1967) a define:

É arrogante, antidialógico e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto”. (FREIRE, 1967, p. 50).

Além disso, acreditava-se que a adoção de irracionalismos sectários levaria o homem a processos lentos nas transições sofridas pela sociedade. Para Paulo Freire, a maior perda do ser humano moderno é ser colocado à margem nas resoluções decisivas. Essa exclusão do homem pode ocorrer pela dominação midiática feita pela publicidade, desse modo, o homem vai perdendo, cada dia mais, a sua capacidade de decidir (FREIRE, 1967, p.43). E a situação em que o homem se encontra, nos dias atuais no Brasil, possui relações estritas com o cenário desenhado pelo autor na década de 60:

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. (FREIRE, 1967, p.44).

Com essa alienação a que o homem é submetido, e, depois de um tempo, continua imerso na ausência de opinião própria, torna-se complexo o processo de autoidentificação do homem como sujeito. Paulo Freire, opondo-se ao assistencialismo, afirma ser necessário ajudar o homem a ajudar a si próprio,

caminhando assim para ser, enfim, o sujeito da ação, construindo uma “postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. (FREIRE, 1967, p.56).

Para que a educação seja concebida e construída como prática da liberdade é necessário pensá-la sempre como uma ação com “o povo e nunca sobre ou simplesmente para o povo”. A solução demonstrada por Paulo Freire tinha como chave a educação em contrapartida ao assistencialismo, e isso, para o autor, significa ir “ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente” (FREIRE, 1967, p. 57). Para o autor, esse processo caracteriza-se por ser necessário para que o homem brasileiro se torne humano, todavia esse percurso a ser trilhado não carece ser imperativo e coercitivo, mas precisa ocorrer mediante uma educação com caráter corajoso: “[...] propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”. (FREIRE, 1967, p. 57).

A educação como prática da liberdade propicia ao homem a capacidade de refletir, até mesmo sobre sua própria reflexão. Por essa ação, o homem desenvolve suas potencialidades, as quais levam à retomada do próprio poder de escolha e decisões perante a vida societal. Concomitante a esse processo, o povo, antes alienado, passa a ter *esperança*, uma vez que se redescobre a capacidade de enxergar o lugar que ocupa na sociedade e assim passa a construir a consciência crítica dos problemas e das dificuldades reais. Com essa postura diante dos fatos e perante as imposições, a sociedade trocaria de lugar, de acordo com Paulo Freire (1967, p. 53-54), abandonaria a condição de objeto para a de sujeito, substituindo o otimismo ingênuo pelo otimismo crítico, gerando uma sociedade participativa ao invés de acomodada.

A sociedade deveria ser inserida no processo educacional libertador apresentado, desde a metade do século XX, ao Brasil, mediante uma educação baseada no diálogo e destinada à construção da responsabilidade social e política. Paulo Freire caracteriza-a pela capacidade exploratória:

Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. (FREIRE, 1967, p. 60).

Alcançar o método proposto por Paulo Freire só é possível com um trabalho educativo e crítico. Paulo Freire entende a criticidade como a forma em que o homem

se posiciona em determinadas ocasiões e na visão objetiva sobre o real.

2.1 Educação como prática da liberdade: um ato de amor

Para Freire (1967, p.96), o processo educacional deve ser marcado pela credibilidade no educando e seu potencial de desenvolvimento crítico. E a construção da criticidade ocorre ao tornar possível a discussão dos problemas sociais. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97).

O método para alfabetizar adultos, pensado e praticado por Freire (1967, p.106), foge à concepção mecânica, pelo contrário, a proposta era baseada na possibilidade de intermediar a organização reflexiva do pensamento de cada educando, para que este obtivesse uma visão predominantemente crítica. O ponto de partida para o método é proporcionar situações capazes de emancipar o educando por meio de debates e situações problematizadas no grupo. Mediante as entrevistas feitas pelos educadores aos educandos, ia-se construindo os temas que os próprios educandos gostariam de debater. A alfabetização de adultos, capaz de ajudar na formação de sujeitos críticos e inseridos na sociedade, era feita com o seguinte esquema:

- “a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador;
- b) na modificação do conteúdo programático da educação;
- c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.” (FREIRE, 1967, p. 107).

A educação como prática da liberdade é a pedagogia que proporciona o uso consciente das técnicas, é acreditar que o educando deve ser capaz de “entender o que se lê e escrever o que se entende”. O educador deve ter ciência que essa educação não pode ser verticalizada. Sua base é a doação em contrapartida da imposição e o papel do educador é o de um colaborador. (FREIRE, 1967, p. 110-111).

Das entrevistas emergem as palavras geradoras, que, de acordo com Paulo Freire, “são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras”. (FREIRE, 1967, p.111).

A partir de então, o método divide-se em cinco fases. A primeira fase inicia por

um levantamento do vocabulário dos educandos, as palavras que estão sendo buscadas, as palavras geradoras devem conter um sentido existencial para os educandos. A segunda fase constitui na seleção das palavras de acordo com critérios fonêmicos e no teor pragmático da palavra. Na terceira fase, o educador expõe ao grupo de educandos às situações-problemas como um desafio a ser decodificado e trabalhado em diálogo entre eles. Na quarta fase, os coordenadores irão elaborar as fichas-roteiro, que os auxiliarão no debate com o grupo; as fichas não devem consistir em prescrições, mas apenas em apoio. A quinta fase é a construção de apresentações contendo palavras geradoras em decomposição com seus vocábulos geradores. A partir da apresentação dos vocábulos, os educandos irão refletindo sobre as possibilidades e escrevendo as primeiras palavras em seu ato libertário.

3 POR UMA PRÁTICA LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A reflexão da prática pedagógica libertadora, proposta pelo educador Paulo Freire, centrada na educação de jovens e adultos, deve atentar-se, primeiramente, para a peculiaridade do jovem e adulto sujeito da modalidade EJA. Afinal, esses sujeitos não são quaisquer jovens e adultos, mas são aqueles que foram privados em determinado momento da vida à escolarização formal, passando por esse processo de ensino-aprendizagem formal em momento posterior na modalidade da EJA. (SOARES; PEDROSO, 2013).

O reconhecimento da privação da educação escolar formal a esses jovens e adultos não faz deles *tabula rasa*, ao contrário, esses sujeitos carregam para o âmbito escolar inúmeros saberes e conhecimentos significativos, apropriados e construídos ao longo de sua trajetória de vida. Muitas dessas vivências e aprendizados, inclusive, foram construídos ou são oriundos das suas experiências no mundo do trabalho, o que traz uma nova e mais ampla perspectiva para o trabalho pedagógico e para a educação básica, vislumbrada como educação comprometida com a vida (FREIRE, 2005, p. 7). Isso dialoga, diretamente, com a compreensão freireana, que enxerga a desumanização como a distorção da vocação do ser mais e a humanização como vocação verdadeira do homem, revelada no anseio do homem por liberdade.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos

e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos professores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2005, p. 32).

Paulo Freire abraça uma prática educativa cuja finalidade é a libertação, a humanização, o ser mais e é contrária a uma concepção de educação bancária que se apoia na contradição educando-educador, oprimido-opressor, ensino-aprendizagem (FREIRE, 2005). Porquanto, a concepção de educação proposta por Freire é uma educação que tem como ponto de partida os saberes do educando, mas não se estaciona neles, extrapola-os no sentido de o homem ler a palavra significativa, ler o mundo, ou seja, uma educação que se baseia e se dá pela construção do conhecimento pela dialógicidade e da práxis. A “pedagogia do oprimido é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele”, como diz Freire (2005, p. 34).

3.1 O compromisso com a Pedagogia do Oprimido

O nome do educador pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, ficou marcado na história da educação brasileira e do mundo em suas várias produções, tendo um espaço de destaque a obra *Pedagogia do Oprimido*, traduzida em dezessete línguas. (FREIRE, 2005; LEMOS, 2010, p. 47).

Obra produzida e publicada no ano de 1968, quando Freire ainda se encontrava exilado, a *Pedagogia do Oprimido* refere-se aos “[...] homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2005, p. 34). A *Pedagogia do Oprimido* é uma produção intelectual, mas, como o próprio autor afirma, não surge apenas do apoio de leituras, mas do concreto, da observação dos homens trabalhadores, urbanos, rurais. (FREIRE, 2005, p. 25).

As ideias de Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* são abrangentes porque não se reduzem à proposição apenas de um método de alfabetização, cuja finalidade seja ensinar o educando a ler o código escrito, mas apresentam-se como um projeto de sociedade em que todos são livres. Jane Paiva (2009), nesse sentido, ao tratar da construção da política de EJA no Brasil e especificamente da concepção libertadora de educação e do método de alfabetização construído por Paulo Freire, elucida Freire e sua obra como síntese do método democrático, de defesa da noção do direito a todo homem:

Paulo Freire, fez na prática, mais do que no discurso, a vivência da democracia. Em busca de compreensão de fenômenos da formação social pelo aspecto psicossocial e de como a opressão se introduz e se instala no universo subjetivo do próprio oprimido produzindo não apenas atitudes submissas, mas também extremamente autoritárias, quando em situação favorecida- oprimidos que oprimem, aderentes ao conteúdo opressor, o autor revela intensa preocupação com a desigualdade das relações de poder na sociedade e as necessárias rupturas, para que práticas mais igualitárias possibilitem a conquista de direitos iguais para todos. (PAIVA, 2009, p. 63).

Nessa defesa da garantia do direito a todos os homens, a educação tem um papel importantíssimo, Freire “não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente de afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano [...]”. (FREIRE, 2005, p. 22). Nesse sentido, a educação não é concebida por Freire somente como um direito fundamental, mas também como um elemento fundante para que o oprimido possa enxergar as contradições do mundo, alcançar a libertação, já que a libertação para Freire não é alcançada “pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 2005, p. 34). Esse reconhecimento se dá pela consciência da existência de uma realidade opressora com aqueles que oprimem e os que são oprimidos e pode ser superada pela ação e reflexão sobre o mundo, isto é, por uma práxis autêntica. (FREIRE, 2005, p. 42).

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo [...]. (FREIRE, 2005, p. 60).

Vale ressaltar que, para o educador Paulo Freire, a libertação do oprimido não é individual, ou, ainda, não acontece pela intervenção de alguém que liberta o oprimido como se ele fosse uma “coisa”, mas a emancipação acontece pela comunhão dos homens mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005). Há, *na Pedagogia do Oprimido*, uma relação dialógica permanente, em que educador e educando juntos, atuam para desvelar e recriar a realidade (FREIRE, 2005). Essa prática pedagógica humanizadora é, portanto, contrária à concepção de educação bancária em que o educador se empenha para narrar conteúdos de forma desconectada, objetivando, em última instância, apenas “encher” a cabeça dos educandos, fazendo-os memorizar de

forma mecânica tudo o que for dito.

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se ‘Ada deu o dedo ao urubu’, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que ‘Ada deu o dedo à arara’. (FREIRE, 2005, p. 70).

Nessa concepção bancária, o educador se impõe ao educando como o detentor do saber, o que diz a palavra para aqueles que, em contrapartida, devem escutá-lo e, dessa forma, “mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele.” (FREIRE, 2005, p. 68). Na educação bancária, abre-se mão do pensar autêntico. A concepção alfabetizadora proposta por Freire, não obstante, é problematizadora e comprometida com a libertação e, por isso, não se sustenta em uma prática docente disciplinadora do educando, direcionando o que ele pode ou não saber. O educador, na concepção freireana, compreende a historicidade do homem existindo em uma realidade também histórica, e isso justifica a incompletude de todos, do homem-educando/educador e da realidade. A inconclusão humana é pressuposto, deste modo, para a concepção da educação como “um quefazer permanente” na práxis, sendo o homem ponto de partida desse movimento de busca (FREIRE, 2005, p. 84). Há uma fé no educando, no homem, na sua vocação histórica de ser mais, de humanização, de emancipação.

3.2 O compromisso com a libertação pautado na dialogicidade permanente

Na educação como prática da liberdade, a dialogicidade é peça fundamental em todos os momentos da atividade pedagógica, partindo da problematização do educador desde a construção do conteúdo programático, não devendo consubstanciar-se como uma imposição da sua visão de mundo a ser transmitida para os educandos. No caso da modalidade da EJA, que dialoga com os pressupostos de Paulo Freire para a educação em geral, Soares e Pedroso (2013) são assertivos ao argumentar sobre a importância da bagagem cultural trazida pelos jovens e adultos ao espaço escolar e ao processo de ensino e aprendizagem:

[...] não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já

constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico [...]. (SOARES; PEDROSO, 2013, p. 252).

“E na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p. 101). O conteúdo programático deve, então, refletir as aspirações dos educandos, fundamentado no conhecimento crítico. As temáticas significativas estão vinculadas ao homem, e por isso só podem ser encontradas na relação dele com o mundo. Ao investigar-se o tema gerador, como explicita Paulo Freire, está-se investigando, em primeira instância, o pensar do homem, não como um objeto, mas como sujeito do pensar. Vê-se, portanto, estampado em todo método de Paulo Freire e na Pedagogia do Oprimido a problematização e desaprovação de uma pedagogia que desconsidera o outro, deixando assim de ser significativa para ele, correndo o risco de cair no puro moralismo ou na concepção bancária de educação. A conscientização da realidade do educando pelo educador não estaciona nessa etapa da investigação temática, percorrendo todo o processo educativo “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2005, p. 132). E com essa noção de conscientização, Freire reafirma, mais uma vez em sua obra, a dimensão política da educação e, conseguinte, a do educador, ao preparar os educandos também no plano da ação. Silvana Lemos (2010), a esse respeito, em sua tese defende:

A questão fundamental, que Freire reitera tanto em seus escritos e como educador, é a de que nossas ações estão ‘molhadas’ de opções ideológicas. As escolhas e decisões que são tomadas estão a serviço de um projeto de sociedade e de formação de ser humano e, portanto, é um projeto político. O que há são interesses de classes ou de grupos e valores que nutrem essas opções. (LE MOS, 2010, p. 62).

Em síntese, a educação libertadora é uma opção que vai contra a concepção de educação bancária/antidialógica e todos os elementos que a constituem e trabalham para a opressão do homem. Na educação libertadora, os homens se sentem sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar e a sua própria visão de mundo, tornando possível a práxis autêntica e revolucionária. (FREIRE, 2005).

4 UMA EDUCAÇÃO INDIGNADA

Como educador, como se intitulava ainda no final da sua vida, Freire dedicou seus pensamentos à reflexão da educação, em especial a dos adultos, enxergando nela as possibilidades de mudanças tão necessárias para o homem e a mulher dos novos tempos.

Já em tempos de democracia, de estrutura política diversa da que vivera longos anos - estruturas essas que o levaram ao exílio -, Freire revela-se indignado sobremaneira de como essa estrutura democrática, por si só, ainda não consegue garantir o direito à educação a todo o povo brasileiro.

A respeito da educação de adultos no contexto político da redemocratização, sobre o qual Freire tece reflexões ainda indignadas, Araújo (2015a) afirma que “era necessário muito mais do que uma ‘democracia de privilégios’ para poder garantir a funcionalidade do Estado e garantir ao povo, especialmente os desprovidos da educação na ‘idade apropriada’, o que lhe é de direito”. (ARAÚJO, 2015b, p. 16).

A indignação de Freire se estende não somente ao sistema no âmbito da conjuntura política, vai mais além. Sua crítica estende-se às bases concepcionais da educação que, dentro do sistema, permanece com a visão de reprodução e adaptação. A respeito dessa tessitura sistêmica, Freire se opõe, fazendo-se claro em seu entendimento de que o ser humano é mais do que um mero adaptador, ele é um construtor da sua história (FREIRE, 2000, p.17) que se forma ao longo do processo formal de educação bem como ao longo de toda a sua vida.

A capacidade de observação, comparação, avaliação, decisão e escolha (FREIRE, 2000, p. 17) da qual o ser humano é investido e que é da sua natureza, já é prerrogativa que o exime de sua presença neutra no mundo e o faz um ser de transformação.

Ao longo do texto da primeira carta da obra *Pedagogia da Indignação*, Freire aponta uma das centralidades tomada como reflexão neste artigo, que é a constante formação do ser humano que, a cada tempo, momento e situação, coloca-se como aprendiz e agente de modificação.

Ao afirmar que “a educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo” (FREIRE, 2000, p. 20), Freire traz o papel da educação para os indivíduos, apontando que se faz mister ter educação ao passo que ela possa contribuir para a formação dos sujeitos, para a construção do indivíduo como

agente transformador, já que “[...] se homens e mulheres simplesmente fossem não haveria porque falar em educação”. (FREIRE, 2000, p. 20).

Nas conclusivas freireanas sobre o sentido da educação é perceptível a presença do *devir*¹, que coloca o homem como ser incompleto e inacabado e que se forma na sua trajetória temporal de existência a partir de suas diversas experiências que se confluem para o tornar o que é num constante processo de transformação.

A indignação de Freire, ponto central e intitulado de uma de suas obras, se apresenta ao passo que ele se faz compassivo à realidade educacional vivida e que, indignado contra essa realidade, vislumbra as possibilidades transformadoras da educação. Essas possibilidades, na maioria das vezes, não se constituem como parte do escopo de uma política de educação que vise à formação integral de homens e mulheres, uma formação que leve em conta toda a conjuntura em que os indivíduos se encontram centrados.

4.1 Alguns desafios recentes da EJA

Percebem-se, na trajetória dos avanços considerados na Educação de Jovens e Adultos das últimas duas décadas, sinais de uma nova mentalidade na concepção sistêmica da formação desse público.

O Documento Base do PROEJA (2007) afirma que

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho [...] força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. [...] Nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais [...]. A formação humana aqui tratada impõe produzir um

¹ O *devir*, na perspectiva aqui apresentada, encontra-se no seu sentido epistemológico em que o homem seja pensado em constante transformação pelas experiências sempre novas no percurso da sua existência. Não exime aqui o passado em detrimento do novo, mas vê-se, mas entende-se o passado como fonte, que, no curso normal da existência e das experiências, configura o novo homem.

arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica. (BRASIL, 2007, p. 15-16).

Araújo (2015b) relata que esse documento “traz uma discursiva sobre a formação humana para a Educação de Jovens e Adultos que se traduz numa educação que visa ao trabalho como atividade humana, mas não se envencilha ao trabalho, colocando a educação como mero instrumento”. (ARAÚJO, 2015a, p.10).

As aberturas deixadas nesse documento que regulamenta e orienta a formação de jovens e adultos para uma formação mais completa apresentam alguns caminhos apontados por Freire (2000) e que também vêm sendo debatidos nos eventos da EJA sob a perspectiva do viés que toma a EJA, o de uma formação integral. Esses caminhos também se constituem desafios pelos quais a educação de adultos tem passado. O primeiro seria o de uma proposta curricular que caminhe para a valorização do educando. O segundo, a necessidade de uma formação docente que prepare os profissionais da EJA para lidarem com a diversidade que é essa realidade da EJA.

Freire (2000), ao escrever os *Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica*, já direcionava o seu discurso para a necessidade de existir uma educação de adultos crítica, cuja tendência tecnicista, bancária ou simplesmente reprodutiva não fazia jus às expectativas dos indivíduos educandos em face da educação.

Quando, em seu texto, Freire (2000) descreve as expectativas de uma camponesa pernambucana em face da educação que procurava, ao dizer “quero aprender a ler e a escrever [...] para deixar de ser sombra dos outros” (FREIRE, 2000, p.40), descreve também, nessa curta frase, a expectativa de tantos outros jovens e adultos que querem muito mais do que ler e escrever, mas que esperam da educação a sua promoção à participação social. E isso, sim, é esperar que se formem integralmente, não só no conhecimento das letras, mas também no reconhecimento do mundo, das oportunidades e, mais do que isso, formem-se na participação.

Romper uma formação sistêmica não é fácil. Sair do treinar para o criticar, o mudar, como Freire (2000) afirma ser necessário, apesar de não ser fácil, é possível, pois é “demasiadamente óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de rápido raciocínio, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos.” (FREIRE, 2000, p.

45).

Oliveira (2007) apresenta uma preocupação a respeito dos currículos de jovens e adultos. Se, por um lado, há uma abertura de que se pense no que se trabalha com esse público e o que tem se levado para a discussão, por outro,

[...] o que percebemos é que os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome de suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Estabelecer critérios de conteúdos para um desvencilhamento do saber estático, do treinamento, além de apresentar uma preocupação de Freire, é defesa de outros autores que, como ele, afirmam ser necessário um confronto do saber escolar adquirido na realidade, aos “novos desafios que as inovações tecnológicas põem hoje” (FREIRE, 2000, p.45) e que exigem dos educandos a necessidade e a liberdade de criar. Desse modo, criar se torna fazer frente à modificação do mundo da realidade que suplanta a mera adaptação humana ao mundo.

A possibilidade de rompimento, com essa ideia de adaptação e a adoção de uma educação crítica, é caminho de uma formação integral e se depara como um dos desafios recentes que tem sido a formação docente.

Freire (2000), ao apontar a necessidade de “sublinhar a educadores e educadoras de boa vontade, mas equivocados que, quanto mais se esvazie a educação de sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos sonhos vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação” (FREIRE, 2000, p.45), elucida uma preocupação com a formação docente em face do esvaziamento do sentido da educação.

Fonseca e Diniz (2001) citado por Soares (2010) apontam a formação inicial e a prática docente como elementos essenciais e construtores de uma identidade docente para a EJA. Esse apontamento leva à percepção de que é necessário um investimento na formação e prática docentes para que se construa e se consolide, para essa modalidade de educação, uma educação ao longo da vida.

“A persistência da visão equivocada de educação de jovens e adultos como território provisório, sempre aberto a improvisação” (DI PIERRO, 2005, p.1132) tem sido um dentre vários fatores que dificultam a instituição e consolidação da EJA como espaço de atuação docente.

Soares (2010), em *Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia*, elucida que a formação de docentes da EJA nos cursos de Pedagogia é muito pequena no país e que pelas ‘novas propostas curriculares para os cursos de Pedagogia parece impulsionar as reformulações que extinguem’ (SOARES, 2010, p. 97) essa habilitação.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo analisou as contribuições do pensamento freireano para a formação humana integral na modalidade da EJA. Com essa finalidade, refletiu as ideias de Paulo Freire (1967; 1987; 2000) sobre a formação humana integral nas obras *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Indignação*, em um estudo de caráter bibliográfico.

Dada a densa discussão promovida pelas obras analisadas, não é possível fazer uma conclusão definitiva de todas as contribuições deixadas por Freire para a formação humana integral.

Com base na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), é possível pensar em uma educação de forma integral para os jovens e adultos, sendo a educação uma ação com o povo e não para o povo. A educação, de modo geral, não pode ser feita sem a participação e colaboração de todos os seus envolvidos e interessados.

A participação popular no ato, no conceber e no fazer educativo apresenta-se como símbolo e exercício de uma liberdade ímpar: a liberdade de ser, a liberdade de estar. A liberdade de ser protagonista de si mesmo e sobre si mesmo dada ao homem, cujo exercício na educação, a capacidade de crítica promovem uma liberdade muito maior ao homem. Oferece-lhe a plena experiência de ser verdadeiramente livre: corpo e mente.

O sentido da educação como ato de amor, adotado por Freire, e o poder emanado do método de alfabetização por ele proposto, cujo espírito crítico é predominante, foi e é, sem dúvida, força motriz de vários movimentos que, ao longo dessas últimas décadas, defendem uma educação lúcida, que suplanta a concepção depositária de educação.

Da obra *Pedagogia do Oprimido* é que Freire (1987) descarta a educação bancária como opção para a formação do jovem e adulto. A defesa de Freire de que os saberes e a trajetória de vida desses jovens e adultos devem ser valorizados propõe o

rompimento de uma educação bancária na qual o detentor de todo conhecimento é o educador.

A ruptura do pensamento e práxis de que há um único detentor do saber na educação e que os alunos nada sabem destaca-se como um dos legados freireanos para os dias atuais, de que as trajetórias paralelas à trajetória educacional promovem não somente conhecimento, mas também vivência do que se aprende na educação escolarizada e objeto de reflexão de conhecimentos (vivido e escolar) que, quando conjugados, somam-se de maneira sublimar.

Por fim, em *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) se faz ainda mais enfático em suas contribuições. Nessa obra, a crítica à ideia de adaptação do ser humano ao mundo é ponto chave de que a educação não somente liberta, retira da opressão, mas também conduz à transformação.

Freire, com essa obra, traz para o conceito de educação o sentimento de incompletude do ser humano como sujeito em constante formação que se ressignifica a partir das experiências educacionais escolares e não escolares vivenciadas em uma dinâmica dialógica. É nessa dinâmica dialógica que, para nós, Freire entende a educação de jovens e adultos como mecanismo da promoção da formação humana integral dos seus sujeitos, dando ao homem o poder de transformar sua realidade pela apreensão de uma criticidade imprescindível.

Os apontamentos de Freire, nas suas obras e mais ainda nessa última, introduz a temática da educação de jovens e adultos no campo das correntes e preocupações atuais, de desafios em face das transformações tecnológicas. Desse modo, a EJA se vê em momentos que “não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica”. (FREIRE, 2000, p.46).

Diante da visão equivocada da EJA como território provisório e de improvisos, é necessário retomar as reflexões freireanas para propor caminhos e/ou ações possíveis, do ponto de vista político e institucional para se evitar retrocessos nos ganhos que essa modalidade tem conseguido, sobretudo no que tange às discussões sobre a necessidade de uma formação docente distinta.

Assim, este trabalho conclui afirmando que não é possível pensar a EJA desarticulada das concepções freireanas sobre a formação humana integral, entendendo o sujeito educando em toda a sua completude, em um modelo de educação que se constitui mais eficaz quanto mais se distanciar do modelo bancário de educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adálcio Carvalho de. Em busca dos sentidos da educação: reflexões sobre a tendência tecnicista na Educação de Jovens e Adultos no Brasil na história recente. Belo Horizonte, 2015^a. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação da PUC/MINAS**, out. 2015.

ARAUJO, Adálcio Carvalho de. **O lugar da educação a distância no acesso do egresso da educação de jovens e adultos ao ensino superior no contexto da universidade do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2015b. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação da Faculdade de Educação) - FaE/CBH/UEMG.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília/DF: MEC, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.26, n. 92, p. 115-1139, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/.../paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

LEMONS, Silvana Donadio Vilela. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no século XXI**. 2010. 175 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Cap. 3. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=191167>. Acesso em: 28 fev. 2016.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/245>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Educação Temática Digital**, Campinas- SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio 2013. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/3063>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SOARES, L.J.G. Formação de Educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 78-99.

Recebido em: Out/2016

Aprovado em: Dez/2016