
Notas histórico-educacionais sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

Historical-educational notes on the Brazilian literacy movement (MOBRAL)

Weslei Chaleghi de Melo

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina-PR - Brasil

Alberto Lopo Montalvão Neto

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Campinas-SP - Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa-PB - Brasil

Resumo

Este trabalho discute a evolução, em parâmetros legais, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partimos de eventos históricos que consolidaram a EJA enquanto modalidade educacional para refletir sobre seus contributos para o ensino e para a equidade social. A metodologia é bibliográfica-documental e debruçamo-nos sobre documentos normativos e leis, em diálogo com pesquisas acadêmicas. Os resultados são apresentados em três seções: a) Alfabetização de Jovens e Adultos: breve resgate histórico; b) Reenunciando o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL; c) Normas e Leis regentes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Concluímos que a filosofia freiriana orientou muitas metodologias educacionais e que o MOBRAL, assim como outros movimentos/projetos educacionais, foi perpassado por interesses políticos próprios de sua época, que refletem na educação até a atualidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Movimento Brasileiro de Alfabetização; Paulo Freire.

Abstract

This work discusses the evolution, in legal parameters, of Youth and Adult Education (YAE). We start from historical events that consolidated YAE as an educational modality to reflect on its contributions to teaching and social equity. The methodology is bibliographic-documentary and we focus on normative documents and laws, in dialogue with academic research. The results are needed in three three: a) Literacy for Youth and Adults: a brief historical review; b) Renewing the Brazilian Literacy Movement - MOBRAL; c) Rules and Governing Laws for Youth and Adult Education in Brazil. We conclude that Freire's philosophy guided many educational methodologies and that MOBRAL, as well as other educational movements/projects, was permeated by peculiarities of its time, which reflect on education to the present day.

Keywords: Youth and Adult Education. Brazilian Literacy Movement. Paulo Freire.

Introdução

O presente estudo tem como tema a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Discutimos mais especificamente a respeito das questões que envolveram a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no fim da década de 1960, período que coaduna com o regime militar no país. Também percorremos um traçado histórico que abrange décadas subsequentes (anos 1970 e 1980) e até a atualidade.

O MOBRAL surge no ano de 1967 e teve a sua extinção em 1985. Este movimento foi um projeto criado com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, ou seja, tinha como intuito alfabetizar jovens e adultos que, por motivos de trabalho, exclusão social e/ou de direitos à educação, tiveram que abandonar a escola e, por isso, não concluíram os estudos na idade convencional. Dessa forma, por meio desse movimento, buscava-se dar oportunidades de integração social e de trabalho a esses jovens, além de beneficiar a população menos favorecida socioeconomicamente (ARBACHE, 2001).

Vale destacar que, ao falarmos em EJA, o fator motivação é fundamental para que os educandos reconheçam a importância dos diferentes tipos de conhecimento. Para isso, sugere-se que relações entre os conhecimentos institucionalizadosⁱ e a realidade social deles sejam estabelecidas, pois, desta forma, esses sujeitos poderão perceber os impactos que a educação tem em suas vidas e como poderão utilizar esses conhecimentos para melhorar as suas condições de existênciaⁱⁱ. Em relação a esse aspecto, não estamos aqui falando de melhorias relacionadas à ascensão socioeconômica, apesar desta ser uma das possíveis vantagens que se pode obter no processo. Estamos falando de melhores condições de trabalho e de vida a partir da seguridade de direitos básicos. Nessa relação, acreditamos que isso é possível por meio do uso de conhecimentos adquiridos na escola e direcionados para fins de transformação social.

Freire (1975) já postulava em suas reflexões, que, por mais que a escola possua em sua essência a função de escolarização dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, a instituição escolar é também imprescindível na formação social do sujeito. Nesse viés, a escola é vista enquanto agência social interna, espaço de desenvolvimento da alteridade e de emancipação. Nesse contexto, a metodologia utilizada pelo MOBRAL, aparentemente, pautava-se na proposta de Paulo Freire (1921-1997), cuja característica principal seria levar em consideração o contexto e a cultura do educando. Todavia, com a

criação do movimento e com a conseqüente distorção desses pressupostos, houve, então, uma massificação de conhecimentos, na qual a realidade do aluno passou a não ser um fator importante para o ensino-aprendizagem da EJA.

Vislumbrando refletir sobre os acontecimentos históricos e a respeito das políticas públicas que culminaram na criação e, posteriormente, na extinção do MOBREAL, neste estudo apresentamos uma análise histórica sobre o referido movimento, bem como alguns aspectos positivos e negativos relacionados à história da educação nacional. Nesse viés, pensamos sobre o perfil do professor da educação de jovens e adultos no MOBREAL, tendo como foco de análise o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, bem como a discussão sobre a educação como forma de emancipação do sujeito. Em meio a essas reflexões, buscamos traçar, sinteticamente, alguns aspectos a respeito da trajetória da educação de jovens e adultos, a partir da abordagem de fatos históricos (PAIVA, 1987, FÁVERO, 2003) e de leis que surgiram visando melhorias na educação brasileiraⁱⁱⁱ ^{iv}.

Destarte, neste estudo temos como objetivo refletir sobre alguns dos principais aspectos históricos, políticos e educacionais que perpassaram a constituição, o desenvolvimento e o término do MOBREAL, apontando como esses fatores levaram ao surgimento da EJA. Nesse contexto, consideramos, então, a compreensão da história como uma forma de contribuir para um (re)pensar do (e sobre o) ensino no Brasil, a partir de uma análise crítica sobre a não procedência do MOBREAL.

Metodologicamente, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada pela abordagem bibliográfica e documental (GIL, 2008, LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em que, a partir de artigos científicos, sites, documentos curriculares e outras publicações que datam da última década, buscamos responder às nossas questões de pesquisa. Dessa forma, realizamos uma discussão teórica a partir de literatura pertinente à temática, dialogando com autores como Freire (1975), Paiva (1987), Fávero (2003) e Soares (2003).

Alfabetização de jovens e adultos: breve resgate histórico

Quando mencionamos questões sobre a EJA, compreendemos que, a partir de estudos relacionados a esta modalidade de ensino, desde empíricos (experiências de ensino em sala de aula) até aqueles que se debruçam sobre a legislação ou que possuem abordagens teóricas, tornam-se pertinentes reflexões de cunho histórico sobre os percursos da EJA no

Brasil. Para refletir sobre a questão, a seguir fazemos um resgate histórico com base em autores como Paiva (1987), Fávero (2003) e Soares (2003).

Paiva (1987) aponta que diversas são as questões relacionadas ao início da EJA no país. A EJA se estabeleceu na década de 1930 com a ascensão do governo de Getúlio Vargas. Até então, a educação de crianças com até 10 anos de idade e de jovens como um todo ocorria em espaços não formais, ou seja, em locais em que não havia investimentos de recursos financeiros governamentais, pois, até aquele período, o Brasil ainda não se encontrava consolidado enquanto República (ARBACHE, 2001).

É importante destacar questões relacionadas ao porquê havia a necessidade de se criar uma educação voltada aos jovens e aos adultos. A primeira questão é a própria desigualdade social. Durante muito tempo a população não teve acesso à escola (PAIVA, 1987, FÁVERO, 2003), sendo que, a maior parte da população, até o início do século XX, vivia na zona rural. Dessa maneira, culturalmente, acreditava-se que para trabalhar na “roça” estudar não era necessário. Como consequência dessa cultura, o trabalho acabava por levar o educando a desistir de seus estudos (PAIVA, 1987, FÁVERO, 2003).

A partir da concepção de educação como um bem aquisitivo, e com a desigualdade social eminente naquele contexto, o analfabetismo se tornou uma realidade e, conseqüentemente, houve uma extrema necessidade posterior de erradicá-lo. Nesse viés, sobressaltaram-se as questões de aprendizagem que envolviam as pessoas que não tiveram escolarização na idade “correta”^v. Considerando essa perspectiva, é possível perceber que, até meados do século passado, a educação ainda era restrita aos homens, principalmente aos que pertenciam às elites, ou seja, voltava-se a um grupo minoritário (ARBACHE, 2001).

Antes de 1930 a economia do país tinha como alicerce as atividades agrárias, sendo essencialmente exportadora e com o poder político centralizado nas mãos de coronéis e grandes latifundiários cafeicultores. Dessa maneira, cada vez mais cedo os jovens e os adultos se dedicavam mais ao trabalho do que aos estudos. Com a ascensão do governo de Getúlio Vargas, em 1930 iniciaram-se as preocupações com a industrialização, entendida como uma forma de modernização. Paralelamente, houve o movimento Escola Novista, o qual tinha como objetivo maior a ampliação da educação científica. Nesse modelo de escola, o aluno era um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não era tido apenas como um receptor de conhecimentos, mas como alguém que participa de todo o processo educacional. Ademais, é importante lembrar que, nesse período, pensava-se que era impossível a

modernização do país sem a devida alfabetização da população. Destarte, nesse período, houve consideráveis investimentos na educação, pois o Brasil era tido como um dos países com os mais altos índices de analfabetismo do mundo (SOARES, 2003).

Entre 1937 e 1945 constitui-se o Estado Novo e os direitos constitucionais são suspensos com o golpe de estado de Vargas. Após a redemocratização do país em 1945, a elevação de escolaridade e, conseqüentemente, dos níveis de alfabetização, volta a ser pauta de discussões no país (SOARES, 2003). Neste ínterim, em 1947 uma elite intelectual passa a pensar em uma Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Considerando as concepções que atravessaram esse acontecimento histórico, podemos dizer que, nessa campanha, ainda que não fosse possível identificar ações voltadas à formação crítica de professores. Isso porque, os conhecimentos passaram a ser transmitidos por voluntários que começaram a compreender o método silábico, ou seja, o agrupamento de palavras, considerado como necessário para a alfabetização de uma pessoa. Todavia, Soares (2003) aponta que os materiais didático-pedagógicos e os discursos que embasavam a campanha tinham como foco a educação de crianças, já que não havia, até então, uma tradição em educar-se jovens e adultos.

Soares (2003) aponta que as palavras utilizadas nesse método de ensino eram descontextualizadas e mecânicas, ou seja, não faziam parte da realidade do aluno, tal como sugerem educadores como Paulo Freire. Em outras palavras, não se tratava de palavras geradoras, mas aleatórias, fora da realidade do aluno. Isso porque a relação de ensino se dava através do fonema-grafema, ou seja, da relação entre grafemas e fonemas^{vi} (SOARES, 2003). Assim, tratava-se de um ensino que desconsiderava o contexto histórico e social do aluno, e que, por conseguinte, priorizava a estrutura da língua.

As percepções educativas mais críticas ganharam força apenas mais tarde, pois a campanha nacional de alfabetização de adultos compreendia que o método era o mais importante. Nessa forma de compreensão acreditava-se que, ao aprender o método, se aprendia tudo. Nesse contexto, professores não eram valorizados, sendo considerados como voluntários que transmitiam conhecimentos. Além disso, essa tarefa era realizada em salas precárias, sem infraestrutura e sem investimentos governamentais adequados. Assim, Fávero (2003) coloca que a principal crítica estava no fato de que as ações de alfabetização se restringem às práticas de leitura, deixando de lado outras habilidades, como a escrita, o

cálculo e as questões de cidadania, que poderiam ser consideradas como parte integrante do processo de alfabetização. Nessa abordagem outra, considera-se que “[...] o conhecimento da leitura e da escrita se faz pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente à sua realidade” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 88).

Entre as mudanças de concepções que emergem após a essa gama de acontecimentos está a acentuada força que ganham as pedagogias construtivistas. Entre outros autores, na década de 1970, Paulo Freire influencia o cenário da educação nacional com uma metodologia de ensino diferenciada, na qual o aluno é protagonista de suas ações (FREIRE, 2004). Com essa nova abordagem percebe-se, então, que apenas um método de ensino pautado numa perspectiva tecnicista do aprender a ler e a escrever não era eficaz, ou seja, trazer para sala de aula abordagens mecânicas, focadas na repetição, não era suficiente para que o aluno aprendesse. Era necessário, antes de tudo, compreender a realidade do aluno e partir dela para fomentar a construção do conhecimento (FREIRE, 1981).

As concepções de Paulo Freire (1981, 1987) compreendem o educando como aquele que não é um simples receptor de conhecimentos, mas um ser repleto de saberes e experiências. É através dessas experiências que se alfabetiza. Destarte, Freire conseguiu desenvolver uma filosofia de alfabetização, mostrando que o analfabetismo não era o principal fator do subdesenvolvimento do país, mas sim a pobreza e o desconhecimento de que todo saber é político e pode ser utilizado para a transformação da realidade. Sobre essa concepção de alfabetização, Freire diz que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1981, p. 35).

A respeito de como Freire construiu esta filosofia, Gadotti (2014) aponta que, já nos anos 1950, ele percebia que a alfabetização de adultos era ineficaz. Trabalhando numa escola da rede SESI em Recife, Freire constatou que o modo como os adultos eram ensinados era inadequado, justamente por ser o mesmo utilizado com as crianças. Nesse sentido, ao longo da década de 1950 e do início dos anos 1960, Freire participou de círculos de cultura que buscavam aliar cultura popular à luta política. Isso porque, para Freire, a alfabetização consistia em formar não apenas um leitor ou escritor, mas um cidadão capaz de posicionar-se

politicamente. Este pensamento culminou na mais célebre de suas experiências de alfabetização, que se deu na cidade de Angicos – RN em 1963.

Entre as várias ações de alfabetização, Paulo Freire, a convite do Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte da época (início dos anos 1960), passa a coordenar um Programa de Alfabetização em Angicos. Nessa proposta, com uma equipe formada principalmente por estudantes universitários, Freire faz um levantamento do número de analfabetos na cidade e busca pelo chamado “universo vocabular”, ou seja, palavras e temas geradores. Freire entendia que, se partíssemos do pressuposto de que o aluno só aprende quando compreendemos a sua realidade, a construção de conhecimentos era algo possível. Assim, ao mesmo tempo em que eram ministradas aulas a 380 moradores da cidade, aconteciam reuniões de formação continuada daqueles que coordenavam os círculos de cultura. Com isso, em cerca de 40 horas formou-se a primeira turma desta experiência de alfabetização. A formatura contou, inclusive, com a presença do então presidente da República João Goulart.

Com base em suas experiências, Freire apontava que o sistema de ensino deveria ser mais orgânico, ou seja, só funcionaria quando houvesse uma íntima relação entre o sistema e a realidade. Dessa forma, “[...] as pessoas aprendem a ler e escrever com mais facilidade, na medida em que o seu aprendizado se fundamenta na sua própria experiência existencial” (GADOTTI, 2014, p. 55). Pautado nesse princípio e com a exitosa experiência de Angicos, reconhecida nacional e internacionalmente, Freire foi indicado pelo presidente João Goulart para estar a frente do Programa Nacional de Alfabetização, com vistas a disseminar a sua filosofia educacional por todo território brasileiro. Neste contexto, o plano de educação se expandiu principalmente no norte e nordeste, sendo este último o local onde o próprio Paulo Freire nasceu (SANTOS, 2021)^{vii}.

A perspectiva freiriana de alfabetização de jovens e adultos vai de encontro às visões que até então eram vigentes, visto que havia certa recusa por parte dos educadores em “[...] ver no educando analfabeto adulto um sabedor” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 88). Na contramão, Freire propõe que todo sujeito é detentor de saberes que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a partir de suas teorias, surgem as palavras geradoras, que se relacionam ao contexto do educando e possibilitam que se gere a

compreensão de mundo que eles necessitam. Dessa forma, a proposta de Freire possui diferenças fundamentais em relação às campanhas de alfabetização, pois:

[...] é basicamente uma proposta de mudança da realidade, de mudança da estrutura social. Se você mantém estrutura social de exploração, se radicaliza essa exploração, como está acontecendo agora na fase neoliberal de 90 para cá^{viii}, você vai ter a escola ruim, você tem analfabetos jovens e adultos, porque a escola não atendeu, ou porque não existia escola, ou porque quem vai à escola não se alfabetiza (FÁVERO, 2003, p. 9).

Para Paulo Freire, a educação liberta o homem, transforma o seu estado e faz com que ele consiga compreender o mundo ao seu redor (FREIRE, 1987). Em suas palavras, Freire dizia que “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1975, p. 50). Destarte, com a filosofia freireana disseminando-se por várias cidades do país, houve experiências exitosas. Porém, essas experiências não se tratava de um método de alfabetização, mas de um ato político, formando cidadãos para tomar e participar ativamente das decisões na sociedade. Diante disso, sendo visto pelos militares como um sinal de perigo, em 1964, em vias de iniciar-se o regime militar, o programa de alfabetização foi extinto e Paulo Freire, assim como outros intelectuais, foram presos e, em seguida, exilados. Com isso, seus métodos ficaram adormecidos. Posteriormente, em 1969, cinco anos após o exílio do educador, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com ideias e metodologias “parecidas” com as de Freire, estando, entre elas, o uso de palavras geradoras. Porém, o MOBRAL utilizava-se das palavras geradoras como um método analítico, fora do contexto do aluno, descontextualizado, dificultando a compreensão da realidade (FÁVERO, 2003).

Fávero (2003) aponta críticas ao MOBRAL, principalmente ao dizer que suas intenções e resultados são questionáveis. Sobre a questão, o autor diz que:

[...] provavelmente na alfabetização de jovens e adultos [o MOBRAL] não alcançou mais que 7%. E essa é uma das críticas [...] O analfabetismo não é o problema principal e alfabetizar não vai ser a solução. Quer dizer, ou se enfrenta o problema da miséria, o problema da renda, o problema do emprego ou então analfabetismo é analfabetismo a vida inteira (FÁVERO, 2003, p. 3).

Dessa forma, com a criação do movimento, houve uma massificação de conhecimentos na qual a realidade do aluno passou a não ser um fator importante para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da EJA.

Considerando o contexto exposto, a seguir, procuramos compreender questões como: a) os motivos para o seu insucesso do MOBRAL; b) como eram formados os professores neste período; c) quem eram os transmissores de conhecimentos.

Reenunciando o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

Nesta seção aprofundamos nossas reflexões em torno dos aspectos legislativos que envolveram o MOBRAL. O MOBRAL surgiu após a ditadura militar, porém, como um método criado pelos militares e por educadores da época (1969). Esse movimento foi instituído a partir do decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968 (BRASIL, 1968). Sobre a instituição do MOBRAL, no decreto são dispostos os seguintes termos:

Art. 1º. É instituída a fundação sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º. Revogadas as disposições em contrário, este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

No capítulo I do referido decreto são descritas as finalidades do MOBRAL:

Art. 1º. [...] terá por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescente e Adultos [...], de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 2º. Para a consecução de seus fins, a fundação organizará serviços específicos, celebrará quaisquer ajustes com entidades ou autoridades, e [...] contará com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, os quais, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano mencionado no artigo anterior.

Entre as questões expostas nos artigos destacados acima, apontamos aquilo que discutimos sobre as intencionalidades do MOBRAL: ao colocar como sendo o intuito do programa uma “alfabetização funcional”, pretendeu-se com ele promover uma educação pautada em um currículo mínimo, em busca de garantir aprendizagens básicas para a inserção dos sujeitos na sociedade, em seus aspectos cotidianos, trabalhistas e comunitários. Sobre a questão, conforme aponta o Glossário Ceale^{ix} da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pode-se compreender que:

A alfabetização funcional diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para fins específicos, para a realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional e da convivência comunitária. A qualificação funcional atribuí à alfabetização um caráter instrumental – assim, o ensino da leitura e da escrita vincula-se ao desenvolvimento de certas capacidades relacionadas à vida adulta, para além do domínio de capacidades elementares acerca da língua escrita, tais como decifrar e decodificar.

Nessa concepção educativa observamos que, apesar do MOBRAL preocupar-se, enquanto política pública, com questões similares as que até então eram anunciadas por

Notas histórico-educacionais sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

Paulo Freire (especificamente àquelas voltadas à alfabetização), essa preocupação não partiu de um viés que visava o desenvolvimento de um pensamento crítico, emancipador e dotado de autonomia, principalmente no que concerne à desejada transformação social. Há uma concepção que relaciona-se à técnica, à instrumentalização, de modo que permita ao sujeito desenvolver competências básicas de leitura e escrita, considerando-as aqui enquanto sistema de decodificação, para exercer funções básicas.

Resumidamente, podemos dizer que a metodologia do MOBRAL tinha uma organização própria e buscava assemelhar-se às ideias de Paulo Freire em alguns aspectos. Porém, isto ocorria de forma distorcida. Em outras palavras, o aluno era apenas um receptor dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Sobre a questão, Santos (2021, p. 114) aponta que “Os alunos eram vistos apenas como meros receptores do conhecimento dos seus professores, limitando-se ao ato mecânico de ler, escrever e contar, e se não conseguissem alcançar esses objetivos eram responsabilizados por isso”.

Além disso, o MOBRAL era revestido de terminologias freirianas, como, por exemplo, “[...] palavras geradoras, figuras e cartazes elucidativos, mas, ao mesmo tempo, não se permitia e até se censurava o ato da criticidade e da dialogicidade e o material disponibilizado muitas vezes não se coadunava com a realidade vivida pelo educando” (SANTOS, 2021, p. 114). Ou seja, as palavras geradoras, termo até então utilizado por Freire, não eram extraídas do cotidiano do aluno, a partir de suas experiências. Eram palavras sem contexto, o que não gerava aprendizagens significativas, visto que o objetivo da palavra geradora é gerar conhecimento a partir da realidade do educando. Isso vai de encontro às perspectivas construtivistas da época, visto que considerava-se que “[...] o conhecimento da leitura e da escrita se faz pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente à sua realidade” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 88).

Vale também destacar que o MOBRAL visava a qualificação de mão de obra para atender às emergentes necessidades capitalistas, como, por exemplo, as necessidades das indústrias que se instalavam naquele momento no país. Tratava-se dos primeiros indícios de uma política neoliberal que o país assumiria fortemente anos mais tarde, quando, na década de 1990, escancararam-se esses ideais (MONTALVÃO NETO; SILVA FILHO; ROCHA, 2021). Nesse sentido, podemos observar que se materializa nas próprias leis que regulamentam o MOBRAL as concepções pedagógicas e neoliberais que fundamentam os princípios

balizadores dos contextos históricos que perpassam as décadas seguintes da política brasileira, e que, grosso modo, influenciam a educação até a atualidade^x.

Sobre a supracitada Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), com ela assegura-se ao MOBREAL a competência enquanto programa nacional, institucionalizando-o e dando-lhe autonomia financeira para que o programa pudesse ser instaurado em todo o país. Ademais, na lei são colocadas metas temporais, sendo definido o público-alvo do programa, conforme apresentado nos artigos destacados a seguir:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos [...].

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação [...].

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e fôro para Brasília [...].

Art. 6º O MOBREAL gozará de autonomia administrativa e financeira e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados seu estatuto e o decreto do Poder Executivo que o aprovar.

Observa-se que características similares ao Programa Nacional de Alfabetização liderado por Paulo Freire, como, por exemplo, a possibilidade da atuação de estudantes neste processo de alfabetização. Todavia, neste documento vemos que isto poderia ser feito com a *“cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas”*. Ou seja, apesar de pregar uma suposta *“autonomia administrativa e financeira”* ao MOBREAL, este estava sob o controle do regime militar. Ademais, a sede no Estado do Guanabara tem uma motivação histórica. Conforme aponta Gadotti (2014), pouco antes da ditadura, críticas ao método Paulo Freire, ao seu programa de alfabetização e a João Goulart iniciaram-se ali, com opositores políticos e educacionais.

Todavia, como dissemos, apesar da criação do MOBREAL, nesse período histórico o Brasil teve um dos maiores índices de analfabetismo do mundo. Ainda hoje temos cerca de 8,7% da população analfabeta no país, considerando-se pessoas com 15 anos de idade ou mais (IBGE, 2016), o que podemos compreender como algo alarmante. Todavia, esse número foi pior, principalmente se considerarmos que em períodos como a década de 1960 não se tinha um sistema, uma padronização da educação. Ou seja, não estavam delineadas leis como as

Notas histórico-educacionais sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

que regem atualmente a educação brasileira, tais como a Constituição Federal (BRASIL 1988) ou a LDB (BRASIL, 1996). É importante observar ainda que o MOBRAL não foi o primeiro movimento de erradicação do analfabetismo no Brasil. Porém, esta foi uma grande aposta para sanar um problema social: o analfabetismo. Assim, uma das metas do movimento era alfabetizar o máximo possível de pessoas em até seis meses e, após o sétimo mês, esses sujeitos poderiam se aprofundar em outros conteúdos (BRASIL, 1985).

A respeito de acontecimentos históricos que levaram o MOBRAL à sua difusão enquanto projeto nacional, segundo Coelho (2021), com o deslocamento do MOBRAL do Ministério da Educação para o Ministério do Planejamento, fato que ocorreu a partir de 1970, houve um movimento de educação em massa no país. Todavia, esse movimento não ocorreu ao acaso, sendo perpassado por interesses políticos da época. Diante disso, ocorreram mudanças na estrutura interna do projeto, inclusive no setor administrativo e pedagógico, já que a sua proposta de educação estava condicionada aos interesses vigentes da época. Assim, suas atividades passaram a ter um planejamento racional, no qual levou-se em conta os propósitos do governo militar, que disseminava a ideia de que o país precisava se desenvolver economicamente e, por isso, o MOBRAL deveria reproduzir uma política educacional de cunho econômico (COELHO, 2021, p. 398). Com base nessas observações, reafirmamos a ideia de que o MOBRAL se marca como o início das políticas neoliberais que, aos poucos, ganharam destaque no país. Nessa concepção educacional, não se trata de formar sujeitos críticos, mas mão de obra que atenda aos interesses do capital.

Em 1985, com o fim do regime militar no Brasil, o MOBRAL passou a se chamar Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. A respeito dessa transição, no Decreto de nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, enuncia-se que:

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (BRASIL, 1985).

Com base no trecho, podemos perceber que, em meio às controvérsias que marcam a alfabetização de jovens e adultos durante o regime militar, principalmente no que toca ao MOBRAL, surgiu a EJA. Todavia, como apontam Montalvão Neto et al. (2021, p. 357), é importante ressaltar que “Apesar de nascer em um momento histórico impositivo, essa

modalidade educacional configura-se como um espaço de resistência e de ressignificação, possibilitando o acesso e a inclusão social de muitas pessoas [...]

Nesse sentido, ao trazermos elementos históricos das políticas de alfabetização de jovens e adultos do Brasil não minimizamos a importância da EJA. Queremos ressaltar que o insucesso de políticas como o MOBREAL se deu pelo despreparo daqueles que estavam ligados ao movimento, bem como devido aos métodos finalistas e objetivistas que tentou-se implementar. Ademais, entendemos que ler e escrever não é a única coisa a se ensinar quando almeja-se o desenvolvimento de pensamento crítico. Faz-se necessária uma educação libertadora, com o objetivo de refletir sobre o mundo, para que possamos “esperançar”^{xi} por tempos de autonomia e transformação social. Esses são preceitos anunciados em obras de Freire (1975, 1987, 2004, 2014, entre outras) e que consideramos fundamentais para a construção de uma outra realidade.

Normas e leis regentes da educação de jovens e adultos no Brasil

Para compreender a educação de jovens e adultos é preciso destacar algumas leis e normas que regem esta modalidade de ensino. Dessa maneira, abordamos algumas questões referentes às legislações. Isso se dá mediante a emergência de questões sobre o tema, principalmente após o resgate histórico que realizamos sobre a EJA no Brasil.

Inicialmente, é importante lembrar o que é expresso no artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Em seguida, no artigo 6º da Constituição, trata-se dos direitos sociais e inclusivos da educação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Como abordamos, durante muitos anos, o direito à educação não era para todos. Em boa parte do século passado, quem tinha direito à educação no Brasil eram apenas as elites políticas, econômicas e/ou religiosas, ou seja, os filhos dos coronéis, os coronéis, os bispos, os padres etc. Destarte, o direito à educação e a criação de programas educacionais que os garantissem ocorreram após muitos anos de lutas por parte de diferentes movimentos sociais por direitos igualitários. Todavia, em grande medida, esse direito só foi garantido devido aos

interesses políticos governamentais, principalmente no período da ditadura militar, pois o país necessitava de mão de obra qualificada com a recorrente industrialização que ocorreu no Brasil ao longo do século XX. Portanto, a implementação e a consolidação de determinadas metodologias de ensino e de questões curriculares em cada época caracterizam-se como um importante território de disputas políticas.

Em outras palavras, junto aos métodos, surgem leis e normas que regem uma dada modalidade de ensino. Estas, por sua vez, pautam diversas discussões educacionais ao longo do tempo, incluindo no que toca à educação de jovens e adultos. Logo, com a elaboração e a promulgação da Constituição Federal de 1988, possibilitou-se a criação de outras normativas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), assegurando-se legalmente, assim, a modalidade EJA. De acordo com o documento:

- Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
- § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
- § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
- § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Como podemos observar, com a LDB (BRASIL, 1996) garantiu-se o ingresso de diferentes sujeitos na EJA, proporcionando acesso para aqueles que não puderam completar os estudos nas idades convencionais. Como apontamos, a EJA é uma modalidade de ensino que busca a dignificação e inclusão social de indivíduos, que, por diferentes motivos, tiveram as suas aprendizagens interrompidas (MONTALVÃO NETO *et al.*, 2021). Isso vai ao encontro do que é disposto na Constituição (BRASIL, 1988), em seu artigo 205º, quando é dito que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo dever do estado e da família garantir o direito à educação.

Cabe ressaltar que, conforme disposto no parágrafo 3º do Art. 37 da LDB (BRASIL, 1996), é previsto que a EJA se articule com a educação profissional. Não adentraremos com profundidade na questão, dado o escopo deste estudo. Todavia, é importante salientar que houve diferenças significativas, principalmente em termos políticos, para a integração entre

a formação tecnológica e a propedêutica na EJA, sendo que, na prática, essa integração é permeada por diferentes dificuldades e desafios até a atualidade.

Nesse contexto, vale destacar que as políticas neoliberais e de privatização ganham força no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) nos anos 1990, culminando no Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), que, posteriormente, é substituído pelo Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, culminando assim na Lei nº 11.741, de 2008 (BRASIL, 2008). A respeito deste cenário, sinteticamente compreende-se que:

[...] quando fazemos um contraponto da política educacional do governo FHC com o governo Lula, vemos uma transição do neoliberalismo para o modelo social-desenvolvimentista no governo brasileiro [...] Ele assume a responsabilidade de solucionar os problemas sociais com a inclusão de mais de um terço da população brasileira em programas de garantia de renda. Há, também, a reconstrução de um projeto de desenvolvimento econômico, como a valorização do salário mínimo, que terá grande impacto na redução da desigualdade, na diminuição da pobreza, além de dinamizar o mercado de consumo interno (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 1-2).

Nesse sentido, compreendemos que, até o final dos anos 1990, houve políticas de formação de jovens e adultos voltadas essencialmente ao mercado de trabalho e para atender às demandas neoliberais. Apesar dessa questão ainda ser uma realidade diante do mundo capitalista em que vivemos, observa-se conquistas importantes no início do século XXI para a educação de jovens e adultos, que passa a ser vista como algo que deve ocorrer de forma integrada e mais humanizada, ao menos no que toca às leis e regulamentações que as regem. Todavia, nos últimos anos, tal como é discutido por Montalvão Neto, Silva Filho e Rocha (2021), houve uma série de retrocessos, estando entre eles a polêmica formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em meio à transição de governos (após o *impeachment* de Dilma Rousseff) e os cortes de verbas destinados à educação que ocorreram desde que o atual presidente assumiu o cargo máximo da República.

Mesmo diante dos atuais retrocessos, é de extrema importância entender que, para a compreensão a respeito das conquistas relatadas na educação brasileira, tais como o direito de todos à educação, é fundamental um resgate histórico. A nosso ver, esse retomar da história permite a compreensão de como a educação desenvolveu-se no Brasil em seus aspectos políticos e sociológicos. Foi este movimento que buscamos fazer ao longo deste traçado de pensamentos que, por vezes, não foram tão lineares.

Por fim, reforçamos a ideia de como, ao longo da história, os interesses políticos – nem sempre tão evidentes – influenciam as questões educacionais. Um exemplo é o movimento

“Escola Nova”, que surge entre 1880 e 1930 e tem o seu auge na década de 1930 nos Institutos de Educação, “[...] criados exatamente para adequar a formação das normalistas^{xii} ao desenvolvimento das ciências da educação, os quais deram origem às nossas atuais Faculdades e Centros de Educação” (KULESZA, 2002, p. 9). Nesse sentido, a Escola Nova surge em meio a um ideal liberal, inspirado em movimentos internacionais que tinham como propósito a renovação educacional. Todavia, Kulesza (2002) alerta que, ainda na atualidade, em meio ao liberalismo, há o constante resgate dos discursos escolanovistas, ainda que não se pretenda fazer uso deles. Sendo assim, é comum discursos que exaltem “[...] a função socializadora da escola ou a centralidade do indivíduo e do processo de aprendizagem - para legitimar sua política educacional” (KULESZA, 2002, p. 4).

Nesse sentido, pontuamos que, ao longo da história, muitos foram os movimentos que visaram reformas educacionais, principalmente a partir do uso de discursos que criavam uma imagem de criticidade que, a princípio, perpassaria os seus pressupostos. Desde a década de 1980, incluindo-se entre outras medidas/decretos as reformas educacionais dos anos 1990 com a LDB (BRASIL, 1996), observa-se a retomada de discursos que outrora integraram o aspecto renovador da Escola Nova (CAMPOS; SHIROMA, 1999). Não diferente foi o MOBRAL que, distorcidamente, intencionava retomar alguns pressupostos e terminologias de Paulo Freire para legitimar os seus propósitos. Dessa maneira, compreendemos que o atual sistema de ensino teve grandes influências dos movimentos políticos que o antecederam, sendo esses movimentos perpassados por diferentes ideais.

Diante dos cenários discutidos, acreditamos que a compreensão de questões político-educacionais que compuseram a história da educação no país se faz necessária não apenas para o entendimento de como chegamos às nuances atuais, como também para a compreensão das perspectivas futuras.

Considerações finais

Neste estudo refletimos sobre aspectos que perpassam a educação de jovens e adultos, com especial atenção às questões históricas relacionadas ao MOBRAL.

Percebemos a importância das concepções de alfabetização propostas por Paulo Freire. Essas concepções orientaram muitas metodologias utilizadas na educação de jovens e adultos no Brasil ao longo dos anos, o que aponta para a atualidade do pensamento do educador. Todavia, nem sempre os ideais freirianos foram de fato praticados, o que levou a distorções no limiar da história. Um exemplo é a metodologia utilizada pelo MOBRAL. Isso

porque, enquanto Freire buscava partir das realidades e experiências dos educandos, a partir de palavras geradoras, para construir conhecimentos; o MOBRAL imbuía-se de palavras aleatórias e cartilhas descontextualizadas.

Por fim, com este estudo observamos que a não continuidade do MOBRAL está diretamente relacionada ao não comprometimento com a efetivação da educação como prática de liberdade e de autonomia, bem como com o uso de metodologias descontextualizadas. No período do MOBRAL, e em outros momentos da história, observa-se uma preocupação restrita aos índices de alfabetização em avaliações nacionais e internacionais e com a produção de mão de obra (um pouco mais) qualificada para o mundo do trabalho para atender aos aspectos (neo)liberais. Nesse sentido, compreendemos que a história da educação aponta para a influência dos interesses políticos de uma dada época, sendo assim necessários outros estudos que reflitam sobre essas questões.

Referências

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968**. Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC. Disponível em:

Notas histórico-educacionais sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

_____. **Lei nº11.741, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

CAMPOS, Roselane.; SHIROMA, Eneida. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, 1999.

COELHO, Leni Rodrigues. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): As balizas curriculares, pedagógicas e técnicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 1, p. 1-28, 2021.

FÁVERO, Osmar. **A história da alfabetização de adultos em questão.** 2003. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/osmar_favero.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra; 2004.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. **Foro de Educación**, v. 12, n. 16, pp. 51-70, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Diretorias de pesquisas. **Coordenação de trabalho e rendimento Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento.** Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 03 jul. de 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Genealogia da escola nova no Brasil. **Educação em Foco**, v. 7, n. 2, p. 83-92, 2002.

MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; MIGUEL, Kassiana da Silva; SIMAS FILHO, José Pedro; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. A Educação de Jovens e Adultos em um cenário de pandemia: reflexões docentes. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, UFAC, v. 8, n. 1, jan./abr. 2021.

MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; SILVA FILHO, José Gomes; ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira da. Implicações Históricas e Políticas no Século XXI: algumas reflexões sobre a educação contemporânea. In: MONTALVÃO NETO, A. L.; SILVA FILHO, J. G.; ROCHA, G. G. S. (Orgs.). **Educação contemporânea em foco: diálogos a partir de múltiplas perspectivas**. Editora Peixe Azul, 2021. 16-34 p.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima A. C.; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 3., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET/MG, 2012.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

SANTOS, José Alex Trajano. O percurso formativo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do passado ao presente, revisitando a nossa própria história. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 5, n. 9, p. 101-125, 2021.

SOARES, Leôncio. Alfabetização de jovens e adultos: um pouco da história. In: TV Escola/Salto para o Futuro, 2003, Rio de Janeiro. **Brasil Alfabetizado em foco**. Rio de Janeiro: TV Escola, 2003. p. 11-16. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto>. Acesso em: 05 jul. 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

Notas

i Conhecimentos escolares, que tem por base as diretrizes curriculares, a nível nacional e/ou local.

ii É necessário pontuar que aqueles que frequentam a EJA são pessoas que tiveram a sua escolaridade interrompidas por diversos motivos. Trata-se de sujeitos que há muito deixaram a escola e que buscam a oportunidade de recobrar o direito à educação e à dignificação social. Estes conciliam, então, a rotina de estudos com outros afazeres. Por isso, é necessário considerar as especificidades de aprendizagem desta modalidade educacional (MONTALVÃO NETO et al., 2021).

iii Bases legais e as normativas que a EJA no Brasil.

iv Um exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

v Considera-se como “idade correta” quando a escolarização está de acordo com as normativas de uma época.

vi Estamos nos referindo ao uso das unidades mínimas dos signos para fins de ensino de leitura e escrita. Porém, não apontamos para uma falta de importância desses estudos. Reconhecemos a importância que os estudos formalistas tiveram, e ainda têm, para os estudos linguísticos e fonológicos. No entanto, a crítica está na descontextualização e no mecanismo empregado, na referida época, com este método de ensino. Assim, o que queremos apontar é que, a nosso ver, abordagens sem conexão com a realidade são ineficazes no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o processo de alfabetização não possui um método pronto.

vii Conforme aponta Santos (2021), em meio a distintos movimentos de educação, cultura popular e de alfabetização de jovens e adultos nas décadas de 1950 e 1960, Freire ganhava destaque, sendo convidado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização dado o êxito do educador em alfabetizar trabalhadores em projetos na região nordeste. Todavia, com a ditadura militar em 1964, houve a instauração do MOBRAL.

viii Sobre os problemas que envolvem o âmbito escolar, mencionados na citação feita por Fávero (2003) a respeito do estudo de Campos e Shiroma (1999, p. 491), entre eles está a “[...] formação dos professores, dos métodos de ensino pouco eficazes, da precariedade das escolas, da defasagem dos livros didáticos, da falta de equipamentos e de novas tecnologias educacionais”. Tais problemas, que ainda persistem, são decorrentes de uma série de decisões políticas que culminaram no fortalecimento do neoliberalismo, principalmente nos anos 1990 (MONTALVÃO NETO; SILVA FILHO; ROCHA, 2021).

ix Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional>. Acesso em: 15 jul. 2021.

x Discussões mais profundas a esse respeito podem ser observadas em Montalvão Neto, Silva Filho e Rocha (2021). Neste estudo, os autores discutem os contextos históricos que influenciam a educação brasileira, com enfoque nos acontecimentos políticos que marcaram a década de 1990 e o início dos anos 2000, traçando assim um paralelo com as questões que vivenciamos na atualidade.

xi Apesar de não ser um verbo, o termo é assim utilizado por muitos adeptos das ideias freirianas (FREIRE, 2014), visto que, em suas obras, o educador frequentemente enfatiza a necessidade de termos esperança em uma outra realidade, mais humanizada e que permita a transformação social dos oprimidos. Nesse gesto de esperança, Freire considera que ninguém melhor do que o próprio oprimido para reconhecer as opressões em que está imerso e para atuar de forma a subvertê-las.

xii Até meados do século XX, em várias nações, a formação de professores para lecionar no ensino elementar se dava por meio do que era chamado de Escola Normal. Foi apenas com a LDB de 1971 (BRASIL, 1971) que houve reformulações, e começou-se a exigir habilitação específica para os diferentes níveis de ensino.

Sobre autores

Weslei Chaleghi de Melo

Doutorando em Letras: Estudos Literários (UEL). Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR). Especialista em Educação Métodos e Técnicas de Ensino, com ênfase em Linguagens (UTFPR). Licenciado em Pedagogia (Centro de Ensino Superior de Maringá). E-mail: weslei@alunos.utfpr.edu.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0503-6729>.

Alberto Lopo Montalvão Neto

Doutorando em Educação (UNICAMP). Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Licenciado em Ciências Biológicas (UFSCar/Sorocaba e Universidade de Coimbra). Licenciado em Pedagogia (Faculdade IBRA). E-mail: montalvaoalberto@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4875-646X>.

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Doutor em Linguística (UEPB). Mestre em Linguística (UEPB). Mestre em Teologia (Faculdade Teológica Nacional). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UEPB). Graduado em Letras/Português (UEPB). E-mail: wildersantana92@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>.

Recebido em: 25/08/2021

Aceito para publicação em: 03/11/2021