

## **ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA ESCOLA FORMAL: UM DIÁLOGO A PARTIR DE PAULO FREIRE**

### **ALPHABETIZATION OF ADULTS IN THE FORMAL SCHOOL'S CONTEXT: A CONVERSTATION USING PAULO FREIRE'S THOUGHT**

**WILCZAK, Elaine** – UFPR – <[nane\\_wil@yahoo.com.br](mailto:nane_wil@yahoo.com.br)>

**Resumo:** O presente trabalho visa a promover uma reflexão sobre a Educação de Adultos, no âmbito da escola formal. No atual contexto, como uma das conseqüências do fenômeno da globalização, reformas e políticas educacionais são implementadas sem que se leve em consideração a realidade existente nos países latino-americanos e nas demais nações periféricas. A partir de um discurso ideológico único, organismos multilaterais propõem ações que têm como escopo a imposição de um modelo econômico. Desta forma, a realidade da opressão é negada e a possibilidade de superação das injustiças sociais é reduzida. Neste contexto, trazemos como contribuição para esta discussão uma experiência de estágio em docência, realizado em uma classe da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola de manutenção estatal. Compartilharemos a realidade encontrada no campo de estágio e a contribuição que o pensamento de Paulo Freire oportunizou na busca pela superação e redução do analfabetismo.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos. Alfabetização. Globalização. Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire.

**Abstract:** The following document intends to promote a reflection about the Education of Adults, based in the formal school. In the actual context, as one of the consequences of the phenomenon of globalization, reformation and educational politics are developed without having consideration of the reality that exists in the Latin-American countries and their neighborhood. Having a unique ideological argument, wide-ranging organisms propose actions that have an economical model as sketch. In this way, the reality of the oppression is denied and the overcoming possibility of the social unfairness is reduced. In this context, it is brought an experience of this job as a contribution for this discussion; that was realized in a room with adults and teenagers, in a public school. It will be shared the reality found in the job area and the contribution that Paulo Freire's thought made in the development of overcoming and reduction of the analphabetism.

**Keywords:** Adult's Education. Alphabetization. Globalization. Pedagogy of the Oppressed. Paulo Freire.

*É tempo sobretudo  
de deixar de ser apenas  
a solitária vanguarda  
de nós mesmos.  
Se trata de ir ao encontro.  
(Dura no peito, arde a límpida  
verdade de nossos erros.)  
Se trata de abrir o rumo.*

*Os que virão, serão povo,  
e saber serão, lutando.*

(“Para os que virão”, *Thiago de Mello*)

## 1. Primeiras palavras

A alfabetização de jovens e adultos tem sido um dos maiores desafios encontrados na área da educação, principalmente no que tange os países da América Latina, desvelando um cenário que contempla a opressão e a exclusão. No Brasil, sua história revela a existência de ações nacionais que visavam à erradicação<sup>1</sup> do analfabetismo, através de campanhas e de programas<sup>2</sup> que tinham por objetivo a redução dos altos índices de pessoas analfabetas e/ou a conversão do analfabeto em eleitor (TORRES, 1990).

Apesar das mudanças ocorridas em nossa sociedade, especialmente em relação ao mundo do trabalho, percebemos que a escola continua sendo um espaço para a luta de classes e reprodução das contradições existentes no âmbito social. Conforme destaca *Álvaro Vieira Pinto* (1997, p. 103),

uma lei geral do desenvolvimento educacional é esta: a sociedade nunca desperdiça seus recursos educacionais (econômicos e pessoais), apenas proporciona educação nos estritos limites de suas necessidades objetivas. Não educa ninguém que não precise educar. Por isso, se hoje em dia em todos os países em desenvolvimento se faz sentir a iniciativa do poder público, que promove e comanda o esforço de alfabetização do povo, é porque a sociedade agora *precisa* que os atuais analfabetos possam ler e

---

<sup>1</sup> A expressão erradicação decorre de uma concepção que ignora as próprias causas sociais e políticas do analfabetismo, considerando-o como um mal e como uma praga que afeta o desenvolvimento do país, culpando o próprio indivíduo por sua condição de iletrado. Destarte, consideramos que seria mais apropriada a utilização de termos como *superação* e *redução* do analfabetismo.

<sup>2</sup> Conforme *Rosa Maria Torres*, as campanhas são caracterizadas como modalidade que “em geral se distingue por seu caráter de massa e intensivo, assim como por uma participação social ampla, recorrendo a um alfabetizador voluntário, freqüentemente com a colaboração ativa de jovens e estudantes”. Enquanto que os programas são “compreendidos como ações de prazo mais longo” (1990, p. 9). Entretanto, coincidem, na maioria dos casos, em relação às contradições existentes nos objetivos e concepções que abarcam.

que os indivíduos de escassa instrução adquiram outros conhecimentos técnicos e profissionais. [Grifos no original].

No atual contexto, que abrange a terceira fase do capitalismo tecnológico e financeiro e a secundarização do conhecimento, a globalização se coloca de modo radical na economia, na política e nas relações sociais e não está livre de contradições. “No âmbito da educação, a influência deste fenômeno se faz sentir nas reformas e políticas educacionais empreendidas, sobretudo a partir da década de 1990, associadas ao processo de reforma de Estado e às orientações de organismos multilaterais” (TROJAN, 2008, p. 3). Entretanto, a formulação e a implementação destas reformas não levam em conta o histórico e a realidade existente nos países latino-americanos que compartilham o mesmo sofrimento decorrente da dominação histórica exercida pelo pensamento colonialista e neocolonialista. As ações de organismos internacionais, como Banco Mundial e FMI, explicitam uma concepção educacional que não tem como finalidade a transformação da realidade existente nos países em que intervém no que se refere à igualdade social, mas a imposição de uma ideologia a serviço de um modelo econômico.

A preocupação existente na busca pela superação do analfabetismo reflete medidas que visam atender às demandas do sistema capitalista, priorizando interesses que têm como escopo o desenvolvimento econômico nacional. Ações dessa natureza revelam uma medida paliativa ao não terem como objetivo o compromisso político de solucionar uma injustiça social. Destarte, refletindo as contradições existentes na sociedade, a Educação de Adultos se desenvolve num contexto que não abrange somente os aspectos pedagógicos, mas também os políticos.

A partir deste cenário, trazemos para esta discussão nossa experiência de estágio em docência, realizada no contexto da Educação de Jovens e Adultos, como contribuição para a ressignificação da prática educativa no espaço da escola formal. Estamos trabalhando aqui com a idéia de escola formal como aquela que é totalmente subordinada à estrutura estatal, e de acordo com a modalidade prevista por lei, em contraposição a outras que mantêm maior autonomia em relação a esta, como no caso das escolas de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, as quais, apesar de terem seu funcionamento regulamentado, estão sendo dirigidas por integrantes do próprio movimento, enfim, a comunidade.

## **2. A contribuição de Paulo Freire para a ressignificação da prática educativa no contexto da Educação de Adultos**

Nosso projeto, intitulado “Alfabetização de jovens e adultos: a partir de uma perspectiva de humanização e libertação”, surgiu da necessidade de se buscar uma metodologia mais coerente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na área de alfabetização de jovens e adultos. Diante da situação de exclusão social sofrida por estes, devido ao fato de não terem tido o acesso a formas regulares de ensino, e considerando as especificidades da educação de adultos, percebemos que a prática pedagógica exercida na sala de aula observada era inadequada para atender as necessidades dos educandos.

A aplicação de exercícios que tendem a fragmentar o objeto de estudo e a realização de atividades que valorizam a memorização e mecanização das ações, impedem ou dificultam o domínio crítico e reflexivo dos conteúdos a serem apreendidos. Nessa metodologia, em nenhum momento é realizada a mediação entre o conhecimento que o educando traz, a partir de suas experiências, e o conhecimento científico. As atividades propostas consistem em uma aplicação dos mesmos métodos de ensino desenvolvidos com as crianças pequenas. Segundo *Álvaro Vieira Pinto* (1997, p.88),

esta concepção conduz aos mais graves erros pedagógicos pela aplicação ao adulto de métodos impróprios e pela recusa em aceitar os métodos de educação integradores do homem em sua comunidade, quer dizer, aqueles que lhe fazem compreendê-la e modificá-la, nos quais o conhecimento da leitura e da escrita se faz pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente à sua realidade.

O domínio da leitura e da escrita são instrumentos imprescindíveis para o acesso e a apreensão do conhecimento. Nessa perspectiva, é para os educandos das classes oprimidas que a escola representa um meio privilegiado de apropriação daquele. Desta forma, cabe ao educador estabelecer as formas mais adequadas para que os educandos possam se apropriar do saber de forma crítica.

A partir da realidade que encontramos no campo de estágio e da inquietação diante de uma prática educativa que não considerava as especificidades da educação para jovens e adultos, lançamo-nos na busca por bases teórico-metodológicas que fundamentassem a

crítica à referida prática e que, ao mesmo tempo, nos apontassem novos caminhos para a intervenção, visando a superação e a transformação desta realidade.

Neste processo, as reflexões proporcionadas pela literatura de *Paulo Freire* foram fundamentais. As palavras e as ações deste educador que tanto influenciou o pensamento pedagógico, tendo seu ápice na década de 1970 com a obra “Pedagogia do Oprimido”, ainda se fazem pertinentes no contexto atual, tendo em vista que *Paulo Freire* não tratou apenas de um método pedagógico, mas de uma concepção de educação e, conseqüentemente, de um posicionamento político diante das desigualdades e da opressão sofrida pelas classes subalternas. Assim, o pensamento de *Paulo Freire* nos conduziu à compreensão de que era preciso modificar não somente a metodologia, mas também os conteúdos que seriam abordados na realização deste projeto.

Na perspectiva freiriana, “a alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar associado à tomada de consciência de uma situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 2005, p. 59). A educação deve ser vista como prática de liberdade e, assim, deve propiciar aos homens a tomada de consciência de sua realidade, para que possam, a partir da superação dos limites encontrados, transformá-la.

Tendo em vista a natureza da educação como prática social, sendo esta um fenômeno móvel, histórico, inconcluso que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade, as razões nos apontavam para a metodologia dialética<sup>3</sup>. E foi a partir desta que buscamos, no trabalho com os textos, abordar o objeto de conhecimento, isto é, a linguagem oral e escrita, numa perspectiva de totalidade, possibilitando aos educandos a apropriação deste instrumento necessário às suas lutas no seio da sociedade.

*Lígia Regina Klein* (2003, p. 11) realiza uma análise geral das especificidades dos educandos desta modalidade de ensino, e descreve uma realidade muito próxima com a qual nos deparamos:

os alunos da educação de jovens e adultos apresentam, via de regra, características próprias: são, majoritariamente, trabalhadores (às vezes, desempregados) ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições. Entre elas, encontra-se, evidentemente, a própria possibilidade de eles se enquadrarem nas exigências do modelo escolar regular, bem como a emergência de

---

<sup>3</sup> Para um aprofundamento do tema, indicamos a obra **Metodologia dialética em sala de aula**, de *Celso dos Santos Vasconcellos*.

interesses imediatos específicos, marcados pela busca de mecanismos de sobrevivência.

São pessoas que possuem histórias de vida singulares, mas que nos permitem considerá-los “como um grupo no interior do qual situam-se sujeitos que compartilham de uma mesma realidade social” (SANTOS, 2003, p. 13). A partir da aproximação que tivemos com os educandos e de algumas entrevistas que realizamos, foi possível constatar que as trajetórias de vida e de escolarização antes deste retorno aos bancos escolares, em grande parte, são de pessoas que tiveram de abandonar a escola ainda crianças ou que nem sequer tiveram a oportunidade de frequentá-la, tendo em vista a necessidade de subsistência da família. São pessoas que carregam o estigma do analfabetismo e que, por isso, sofrem de diversas formas o preconceito, além das dificuldades decorrentes de não saber ler e nem escrever. Nesta trajetória, também houve várias tentativas de retomada dos estudos marcadas pela frustração do fracasso.

Muitos são os educadores que acreditam que por se tratar de educandos adultos, estes vivenciam uma fase de estabilidade cognitiva e psicológica e que, por isso, apresentam sérias dificuldades de aprendizagem e talvez até a incapacidade para aprender. Não foi diferente o discurso que ouvimos no campo de estágio. Quando apresentamos a nossa proposta de intervenção e destacamos a importância do trabalho com textos, a professora regente nos afirmou que poderíamos tentar, mas seria muito difícil.

A partir da literatura de *Lev S. Vygotsky*, compreende-se que o conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos<sup>4</sup>. Conforme explicita *Jesus Palacios*,

no final dos anos 70 deste século (XX), os estudiosos ampliaram a compreensão do processo de desenvolvimento para além da adolescência, considerando a idade adulta e a velhice fases que comportam mudanças no processo de desenvolvimento psicológico. Sendo a idade adulta passível de mudanças e processos de adaptações, não podemos entendê-la como fase estável nem classificar os adultos pouco escolarizados dentro de níveis estáveis e fechados de desenvolvimento psicológico. (*apud* DURANTE, 1998, p. 18).

---

<sup>4</sup> *Marta Kohl de Oliveira*, em seu livro **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico, aborda de forma significativa esta teoria.

Esta reflexão influenciou significativamente o desenvolvimento deste trabalho que aqui sistematizamos.

A partir do entendimento de que não podemos negar a realidade vivida pelos educandos e de que o processo de alfabetização deve trazer elementos significativos para os sujeitos envolvidos, era preciso realizar um momento de escuta. Assim, a partir do diálogo, cada educando pôde expor a sua leitura de mundo, falar de suas experiências, de suas dificuldades e de seus sonhos.

“O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a serem eles mesmos”. (FREIRE, 1974, p. 108).

Na concepção freiriana, o ponto de partida para a prática educativa libertadora é a realidade concreta. Segundo *Paulo Freire* (2005, p. 37), “procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis”. Assim, através do diálogo, buscamos apreender os *temas geradores* que nos indicariam o caminho a ser seguido, para desenvolver o conteúdo programático da leitura e da escrita.

Trazer, para o trabalho em sala de aula, a realidade concreta vivida pelos educandos permite que estes, em comunhão, vivenciem uma relação dialética entre suas leituras de mundo e a liberdade. Segundo *Freire* (1993, p. 90),

ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e a negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva.

Dentre as diversas colocações dos educandos, a frase que mais nos comoveu e que abrangeria os demais temas geradores foi a seguinte: “Quero aprender a ler e a escrever prá poder ser alguém na vida!”. Elegemos esta frase como tema gerador base, porque é muito forte a contradição que marca esta leitura de mundo. Como se não fosse possível existir ou ser alguém, pelo simples fato de não saber ler e escrever. Mas, apesar da limitação existente nesta leitura de mundo, ela é coerente porque é assim que a sociedade o faz acreditar, ocultando a existência de um problema histórico, cultural, político, econômico e social e transferindo a culpa para o próprio sujeito.

A proposta de abordar a alfabetização a partir do trabalho com os textos teve como ponto de partida a abordagem dos temas geradores. Desta forma, os textos serviram como desencadeadores das problematizações, tendo em vista que

problematizar é diferente de apresentar respostas prontas para a solução dos problemas. É diferente também de apresentar a realidade como algo já posto, imutável, a qual é preciso se adaptar. Responder questões implica em pensar. Pensar é aproximar-se da realidade e destruir mitos. Pensar coletivamente é diferente de pensar *para* alguém, ou *para* um grupo. A ação transformadora da realidade só é possível a partir das descobertas coletivas. É desta forma que se estabelece o diálogo. É assim que estará sendo restituída a palavra que foi roubada do povo oprimido, no decorrer dos séculos. Junto com a palavra, é restituída a cultura, as formas de expressão. (CARNEIRO, 2005, p. 25)

O texto foi contemplado não só como um ponto de partida, mas também como um ponto de chegada, valorizando a produção dos educandos, individual e coletiva, proporcionando um momento de síntese para as problematizações realizadas. Foram utilizados diversos tipos de textos, como por exemplo, poemas, poesias, músicas, panfletos informativos e imagens, possibilitando aos educandos compreenderem a sua função social e a relação com o contexto em que foram apresentados e as convenções próprias de cada tipo de texto. Ressaltamos sempre a importância da realização de uma leitura crítica dos temas, propiciando aos educandos estabelecerem relação com sua realidade, buscando a superação das “situações-limite”, contribuindo assim para o processo de conscientização.

Organizamos a nossa intervenção em planos por unidade, que tiveram como base os seguintes temas geradores: auto-estima, história de vida, trabalho, saúde e educação. Estes

temas só foram possíveis pela flexibilidade do planejamento, porque, a cada intervenção, surgiam novos elementos que auxiliavam na elaboração dos próximos planos e que desencadeavam sub-temas que contemplavam cada tema gerador. Os planos de unidade serviram como uma forma de orientação para o desenvolvimento do trabalho em sala, tendo em vista que a efetivação deste projeto se deu a partir da ação coletiva de educadores e educandos.

Inicialmente, quando da implementação do projeto, os educandos tinham muita dificuldade em expor as suas idéias, de se colocarem a partir de suas leituras de mundo. Isto gerou uma certa insegurança em relação a nossa postura diante destes educandos. Havia o receio de estarmos impondo a nossa leitura de mundo, visto que não conseguíamos desencadear o diálogo. Entretanto, por assumirmos uma postura de não neutralidade, era preciso expor o nosso pensamento. Aos poucos estes educandos foram se soltando, a palavra foi sendo restituída, porque foram compreendendo que o fato de não conseguirem ler e escrever não os impedia de ser. E ali encontravam o espaço para compartilhar as suas idéias. A riqueza das discussões e da leitura de mundo feita a partir dos textos e das imagens foram surpreendentes, pois demonstravam a superação de uma leitura ingênua da realidade, que agora dava espaço para uma compreensão crítica desta mesma realidade, que antes não se mostrava evidente.

Esta trajetória também é possível de ser percebida em relação à análise do desenvolvimento dos textos que foram produzidos. Num primeiro momento, textos curtos, poucas palavras e, muitas vezes, o texto se confundia com um amontoado de frases. Entretanto, quando finalizamos nosso estágio, já era possível perceber textos mais ricos, tanto em produção como em reflexão.

Segundo *Vera Masagão Ribeiro* (2001, p. 53-54),

o que a prática pedagógica deve almejar é a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram funções sociais e psicológicas reais. De fato, trata-se de mudar a concepção que o jovem ou o adulto já tem da dimensão cultural das práticas de alfabetismo e de si mesmo como sujeito da aprendizagem, da construção e da transmissão do conhecimento.

Buscou-se a adequação de uma proposta pedagógica que privilegiasse a construção do significado e não o mecanismo de decodificação das letras. O trabalho com textos

aproximou os educandos das formas mais concretas de expressão da linguagem. Assim, a compreensão da linguagem escrita não se deu de forma abstrata. Neste sentido, conforme a reflexão de *Paulo Freire* (1993),

aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra num sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.

Neste processo, a avaliação foi concebida como uma ferramenta de diagnóstico, que nos proporcionou identificar os níveis de aprendizagem e reformular a nossa intervenção, no sentido de buscar novos elementos que viessem a contribuir para a aprendizagem do educando. No desenvolvimento desta prática, o trabalho com o erro do educando não foi visto como tal, mas assumiu dois momentos, os quais são de afirmação e de superação, no sentido de valorizar aquilo que estava correto e de superar o erro, apropriando-se de um novo conhecimento.

Por termos encontrado certa dificuldade em compartilhar das intenções e dos objetivos deste projeto com a professora responsável pela turma, levou algum tempo para que a mesma pudesse compreender a nossa proposta. Esta dificuldade esteve relacionada, principalmente, pela existência de diferentes concepções de educação, embora possamos admitir que a nossa proposta não é a única correta, é a que consideramos mais adequada. Sendo assim, nos momentos de problematização era possível observar que a professora regente ao expor a sua visão de mundo impunha-a como certa. Desta forma, compreendemos que a nossa ação poderia ter uma amplitude maior: contribuir para uma transformação do fazer pedagógico desta educadora. Porém, este processo só poderia se dar em comunhão.

Foi um processo longo, mas ao fim, foi possível perceber que, de certa forma, as aulas destes educandos propostas pela professora regente deixavam de abordar apenas exercícios mecânicos e de memorização, para valorizar atividades que envolvessem a reflexão e a produção. Essa atitude da professora demonstrou que ela foi convencida da eficácia da proposta desenvolvida no estágio, assim como possibilitou uma avaliação positiva do nosso trabalho.

Foram muitas as dificuldades que encontramos na realização deste trabalho, mas pudemos compreender que estas não se referiam apenas ao contexto da sala de aula ou da escola. As dificuldades envolviam um contexto mais amplo: a sociedade, dividida em classes, as dificuldades econômicas das classes subalternas, que levam à exclusão social e cultural. Desta forma, não é possível assumir uma postura neutra, pois toda ação educativa envolve um comprometimento político com a dominação ou a libertação.

### **Considerações finais**

A partir desta experiência, compreendemos a amplitude da metodologia freiriana e a sua importância para a efetivação de uma educação humanizadora e libertadora. A busca por bases teórico-metodológicas e as reflexões que fizemos a partir destas foram muito importantes, mas foi a tentativa de aplicação daquelas, na prática, que possibilitou a ressignificação das reflexões que fizemos inicialmente. Assim, concluímos que não é possível dicotomizar teoria e prática, pois somente uma relação indissociável entre ambas é capaz de desencadear uma ação educativa transformadora. Eis a práxis!

Nosso projeto foi audacioso diante da realidade que constatamos, mas era preciso sonhar alto. Contudo, temos consciência das limitações de nosso projeto e de que não foi possível alcançar todos os objetivos traçados devido a uma série de fatores e, neste sentido, a inexperiência, o tempo, a necessidade de aprofundamento teórico e o distanciamento da realidade dos educandos foram cruciais. Entretanto, apesar de todos os obstáculos, reconhecemos o quanto este trabalho contribuiu para repensarmos a Educação de Adultos, no contexto da escola formal.

Ao final deste trabalho, realizamos o seguinte questionamento: é possível efetivar a Educação Popular no contexto da escola de gestão estatal?

Na perspectiva freiriana, a educação popular não se dá de forma estanque, em casos isolados, mas deve envolver uma mobilização de amplitude maior. É preciso intervir na macroestrutura. Neste sentido, a prática educativa realizada no seio da luta dos movimentos sociais encontra, neste agir, um elemento indispensável para a transformação.

Analisando o contexto da Educação de Adultos, no âmbito de intervenção estatal, pudemos perceber a inexistência de políticas efetivas voltadas para esta modalidade de

ensino, conseqüentemente, a realidade revela professores despreparados; a não contratação, pela rede oficial de ensino, de educadores efetivos, o que causa a alta rotatividade destes profissionais; a falta de acompanhamento da proposta para esta modalidade; a desconsideração das especificidades dos educandos; e o descomprometimento por grande parte dos profissionais envolvidos, entre outros problemas. Estes aspectos englobam, acima de tudo, condicionamentos econômicos.

Entretanto, consideramos que estas limitações não devem ser compreendidas a partir de uma postura de conformismo e passividade. O contexto atual, conforme explicitamos anteriormente, denuncia a emergência de ações que venham contribuir para a transformação da realidade que vivemos. A identificação dos limites e a leitura crítica dos mesmos é o primeiro passo para a sua superação.

Para tanto, necessitamos de educadores conscientes do processo histórico de opressão e negação das classes populares e comprometidos com a transformação social. Se a educação por si só não transforma a realidade, ela pode servir como um instrumento para tal. Destarte, faz-se necessário que os educadores sejam capazes de mediar a apropriação crítica do conhecimento construído pela humanidade, para que as classes oprimidas possam fazer deste conhecimento um instrumento na luta contra a opressão.

Se a ação educativa não é neutra, se historicamente a escola, com todas as suas contradições, tem servido para efetivar a manutenção do *status quo*, esta mesma escola também pode contribuir para a formação de homens capazes de transformação.

## Referências

CARNEIRO, Gisele. **A pedagogia de Paulo Freire: uma pedagogia humanizadora**. Curitiba: Gráfica Popular, 2005.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização de jovens e adultos**: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

MELLO, Thiago de. **Poesia comprometida com a minha e a tua vida**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. Em: \_\_\_\_ (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação educativa, p. 45-62, 2001.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Quando os adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. Em: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença**: Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Ações nacionais de alfabetização de adultos na América Latina: uma revisão crítica. Em: **Alfabetização de adultos na América Latina**. Tradução do espanhol Angela Melim. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. p. 9-23. (Cadernos de Educação Popular; 17).

TROJAN, Rose Meri. **Educação comparada**: considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização. Curitiba: UFPR, 2008. (Apostila digitada)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. Em: \_\_\_\_ Metodologia e interdisciplinaridade. **Revista de educação da AEC do Brasil**, n. 83 – Ano 21. Abril/junho, 1992, p. 28-55.