



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROGÉRIO OLIVEIRA DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE PAULO FREIRE
PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Amargosa/BA
2022

ROGÉRIO OLIVEIRA DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE PAULO
FREIRE PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA
E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS**

Trabalho de Conclusão do Curso Licenciatura em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eurácia Barreto de Andrade.

Amargosa/BA
2022

ROGÉRIO OLIVEIRA DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE PAULO FREIRE PARA O
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.

Aprovada em: 02/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Maria Eurácia B. de Andrade

Prof.^a Dr.^a Maria Eurácia Barreto de Andrade (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Maria Eurácia B. de Andrade

Prof.^a Dr.^a Andreia Barbosa dos Santos

Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB

Andreia Barbosa dos Santos

Prof.^a Dr.^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas - UFRB

Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Amargosa-BA, Agosto de 2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a minha família, especialmente, ao meu pai e minha mãe que, desde cedo, me ensinaram importância da educação, mesmo não sendo escolarizados. Vocês foram meus maiores incentivadores, pela dedicação nos cuidados, e por serem um verdadeiro pilar de força, esperança, sabedoria, respeito e resistência. É com muito amor que dedico à vocês esta monografia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de maneira sublime a Deus pelo dom da vida, por ser minha fortaleza e refúgio;

Aos meu pai João e minha mãe Ana Lúcia pela educação que me proporcionaram, pelo amor, cuidado, incentivo, apoio e dedicação;

A todos os meus familiares, em especial, minhas irmãs e meus sobrinhos por todo amor dedicado a mim;

A Daiane pelo apoio no início de minha trajetória acadêmica, sem sua ajuda não teria chegado até aqui;

A Lourdes, Letícia e Reinaldo por compartilhar de momentos importantes comigo, por toda ajuda, afeto e amizade;

Aos meus amigos e amigas que me fortaleceram e me apoiaram durante a minha trajetória acadêmica;

As minhas amigas da faculdade Maires, Mirleide, Thainá pela amizade e pelo incentivo e parceria durante o curso;

A minha orientadora Maria Eurácia pela parceria, apoio, comprometimento com o desenvolvimento de minha pesquisa e por ser essa profissional de excelência e uma pessoa incrível;

Aos professores(as) que marcaram a minha trajetória acadêmica, pelos ensinamentos ao longo do curso e pelas aprendizagens adquiridas;

A instituição de ensino, o Centro de Formação de Professores, que me proporcionou vivenciar bons momentos, ensinamentos além de ter contribuindo fortemente para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A Prefeitura de Nova Itarana e ao seu Legislativo pela assistência prestada a mim.

“A educação é um ato de amor por isso, um ato de coragem.”

Paulo Freire

SANTOS, Rogério Oliveira dos. **As contribuições epistemológicas de Paulo Freire para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Amargosa: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2022. 111 fls. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eurácia Barreto de Andrade.

Resumo: Esta monografia, é resultado de um estudo acerca das contribuições epistemológicas de Paulo Freire para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), tendo como problema mobilizador a seguinte questão: de que maneira as Teorias Freirianas contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de jovens, adultos e idosos? Para tanto, o objetivo se constitui em compreender, a partir das Teorias de Paulo Freire, o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de jovens, adultos e idosos, considerando as especificidades do processo de alfabetização. O aporte teórico está pautado principalmente nas Teorias Freirianas, quais sejam: A importância do ato de Ler (1982); Pedagogia do Oprimido (1987); Conscientização (1980) entre outras obras de Paulo Freire que colaboraram para o embasamento desse trabalho, assim como outros autores que pesquisam, discutem e problematizam a temática em pauta. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativo-descritiva (Minayo, 2002); (Gil, 2008) e igualmente militante (Jaumont e Varela, 2016). Como instrumentos para a produção de dados utilizou-se da entrevista semiestruturada a partir de um roteiro previamente definido que foi realizada junto aos educandos e, com as educadoras da EJAI, foi aplicado um questionário aberto, por meio da plataforma *Google Forms*, os quais foram analisados a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo (Bardin,1977). Como resultados, a pesquisa revelou a importância da EJAI para a vida dos estudantes, assim como, a condição de trabalhadores-estudantes que atravessam a trajetória formativa destes educandos. Evidenciou, também, a não efetivação do método de Paulo Freire no espaço educativo e a busca por parte das educadoras em trabalhar em sala de aula a partir dos pressupostos do referido autor. Além disso, a pesquisa evidenciou que Paulo Freire é responsável por grandes contribuições para o processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas por compreender a alfabetização como um ato criador e político que está para além do método tecnicista e mecânico do codificar e decodificar, por ter como ponto de partida o cotidiano e às experiências de vida dos estudantes. Contribui da mesma forma para o processo de ensino-aprendizagem por entender este como uma ação dialógica de interação educador-educando. Para Paulo Freire, não basta aprender ler e escrever, é preciso, pois, compreender o uso social e político do ato de aprender aplicando-os à realidade.

Palavras-chave: EJAI. Alfabetização. Paulo Freire. Método.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Praça Lourival Monte, Amargosa-BA.....	61
Figura 2: Centro de Formação de Professores (CFP) – campus Amargosa-BA.....	62
Figura 3: Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA), Amargosa-BA.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras de Paulo Freire priorizadas nesta pesquisa.....	58
Quadro 2 - Dados de identificação dos colaboradores da pesquisa referente à categoria de educandos.....	64
Quadro 3 - Dados de identificação das colaboradoras da pesquisa referente à categoria de educadoras.....	65
Quadro 4 - Fases da Análise do Conteúdo utilizadas.....	69

LISTA DE SIGLAS

EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNA	Política Nacional de Alfabetização
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
CFP	Centro de Formação de Professores
CETEP	Centro Técnico de Educação Profissional
CMEJA	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

I. PRIMEIRAS PALAVRAS: O BROTAR DA PESQUISA.....	10
II. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE EM DEBATE: APONTAMENTOS, ARTICULAÇÕES E AVANÇOS.....	19
2.1 compreendendo a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: por quê? Para quem?.....	19
2.2. Educação de Jovens, Adultos e Idosos em pauta: sujeitos, contextos e trajetórias.....	33
2.3 Paulo Freire: patrimônio documental da humanidade e sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos.....	43
2.4 A teoria e a prática de Paulo Freire: um paradigma contra-hegemônico para o processo de construção da leitura e da escrita.....	49
III- ITINERÂNCIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: ENTRE ESCOLHAS E CAMINHOS TRILHADOS.....	57
3.1 Abordagem metodológica da pesquisa.....	57
3.2 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.....	60
3.3 Procedimentos de produção e análise dos dados.....	66
3.4 Campo empírico: entre desafios e possibilidades no fazer da pesquisa.....	70
IV – RELATOS E EXPERIÊNCIAS NA EJAI: TECENDO AS NARRATIVAS DE EDUCADORAS E EDUCANDOS	73
4.1 Sujeitos da EJAI, contextos e trajetórias de vida: que histórias nos revelam?.....	73
4.2 Práticas metodológicas no processo de alfabetização na EJAI: desvelando saberes e fazeres no cotidiano escolar.....	81
4.3 A teoria de Paulo Freire no processo de alfabetização da EJAI: presença ou ausência nos espaços educativos?.....	89
V - (IN)CONCLUSÕES: PALAVRAS FINAIS COM PROVOCAÇÕES PARA NOVAS PESQUISAS.....	96
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	103

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: O BROTAR DA PESQUISA

A educação¹ para muitas pessoas é uma perspectiva de vida, é a oportunidade de aprender ler, escrever e contar, é a idealização de um futuro, é aquisição de conhecimentos necessários para viver em sociedade e esta por sua vez está cada dia mais letrada. Percebe-se que a escola como espaço que promove a construção e aquisição dos conhecimentos científicos se torna essencial na vida dos sujeitos, sobretudo na trajetória de jovens, adultos e idosos que retomam ou iniciam o processo de escolarização possibilitando a aquisição de conhecimentos, a ampliação do repertório cultural e desenvolvimento intelectual e social desses sujeitos.

No entanto, vivemos numa sociedade em que as desigualdades sociais assolam e destroem sonhos, a inserção ao ambiente escolar é uma das manifestações dessas situações uma vez que o contexto social, político e econômico condiciona crianças, jovens ou adolescentes a uma escolha entre trabalhar para ajudar seus pais na manutenção da renda familiar ou estudar para se tornar uma pessoa escolarizada e com isso almejar outros espaços sociais. Dessa forma, alguns sujeitos, mesmo contra sua vontade, optam em trabalhar - até mesmo por pressão familiar por não conseguir idealizar seu filho dentro do espaço escolar que é por sua vez hierárquico, burguês, segregador e capitalista - deixando a escola para segundo plano, sendo tratada como algo utópico na vida desses sujeitos.

Nesta perspectiva, Guzzo e Euzebios Filho (2005, p.39) tencionam que a “[...] desigualdade social e sistema educacional são dois elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo e que, dessa forma, não podem ser analisadas fora do bojo da sociedade capitalista”. Na atualidade, a escolaridade é defendida como direito de qualquer cidadão tornando-a obrigatória e para todos e todas, no entanto, ainda existe resquícios de um sistema educacional nestes moldes, o que corrobora para a reprodução das desigualdades sociais.

Durante muito tempo a escola foi direcionada apenas para as elites com o objetivo de favorecer e manter a ideologia dominante a qual distingue o que é

para a classe dominante e o que é para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, Guzzo e Euzebios Filho (2005, p.39), contribuem com a reflexão ao anunciarem que:

O sistema educacional, fruto de um processo histórico, configura-se no bojo das relações sociais e de produção, que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda mais, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas.

Ou seja, esta educação era destinada para homens, mulheres (a educação ofertada as mulheres tinha um viés de uma instrução feminina que visava uma formação para cuidar do lar e da família, ou seja, dedicava-se apenas as necessidades domésticas) e filhos da elite, uma vez que na sociedade patriarcal não era interessante que a classe trabalhadora tivesse acesso ao conhecimento, acreditando que quanto menos soubessem, mais dificilmente reconheceriam o lugar de subordinação que lhe foi dado desde o período da colonização. Neste período, a dominação e a manipulação do povo era algo naturalizado nas relações sociais da época deixando-os cada vez mais excluídos dos diversos espaços, como por exemplo, excluídos do processo de escolarização.

Neste contexto, o eixo principal desta monografia é a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)² que surge como possibilidade e oportunidade de acesso a escolarização de jovens, adultos e idosos que por inúmeros motivos não tiveram a chance de estudar na infância. Diante do exposto, este trabalho monográfico se debruça sobre os pressupostos de Paulo Freire e o processo de aquisição da leitura e escrita na EJAI, a fim de compreender de que forma Paulo Freire contribui para esse processo.

Nesta concepção, são inúmeras as circunstâncias pelas quais não permitiram que estes sujeitos tivessem acesso à escola e pudessem garantir um direito constitucional da conquista da alfabetização e realizar o sonho de

¹ A concepção de educação aqui defendida está pautada na compreensão de Paulo Freire, ou seja, enquanto processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana.

² A terminologia Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é utilizada e defendida neste trabalho por opção política, compreendendo que para além dos jovens e adultos, os idosos também estão inseridos nos espaços escolares da modalidade. Mesmo não sendo considerados nos instrumentos legais, os idosos, assim como todas as pessoas, têm o direito constitucional a escolarização e a alfabetização. A educação não se restringe a uma faixa etária específica, afinal, nunca é tarde para aprender. Ser aprendiz é aprender e ensinar com a própria história de vida.

ser uma pessoa escolarizada. Só a partir do reconhecimento das especificidades dessas pessoas e o direito da educação garantido na Constituição de 1988 que é destinada a todos e todas, que se passou a tencionar e discutir a necessidade de uma educação que atendesse as particularidades dos jovens e adultos que almejam retomar ou iniciar os estudos.

Diante desta realidade contextualizada, o problema que mobiliza esta pesquisa, parte da seguinte questão: De que maneira as Teorias Freireanas contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos? Nesse sentido, busca evidenciar o trabalho realizado por Paulo Freire a fim de conhecê-lo e perceber como essa teoria possibilita o processo de alfabetização na EJAI, evidenciando a dimensão política do processo. Partindo dessa problemática, estabeleço como objetivo principal: Compreender, a partir das Teorias de Paulo Freire, o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, considerando as especificidades do processo de alfabetização. Para tanto, elencou-se os seguintes objetivos específicos; I- Investigar as teorias de Paulo Freire como fundamentos metodológicos para a aquisição da leitura e da escrita. II- Compreender quais são os contextos, os sujeitos da EJAI e suas trajetórias de vida. III- Conhecer as práticas metodológicas utilizadas no processo de alfabetização na EJAI. IV- Identificar a presença ou ausência do trabalho com as Teorias de Paulo Freire enquanto fundamentos metodológicos para o processo de alfabetização.

Sendo assim, o interesse por este tema de pesquisa surge frente a minha inquietação por não entender o porquê de meu pai não saber ler nem escrever sendo que este é o seu maior desejo, de ser alfabetizado. Percebo que a escolarização é uma possibilidade de inserção social e que a falta desta implica em uma exclusão social de grande impacto na vida desses sujeitos, o que os limitam de atuarem em alguns espaços sociais desde afazeres do dia a dia, por exemplo, a utilização do caixa eletrônico, assinar o próprio nome, realizar leitura de escritos, fazer uso das diversas tecnologias bem como a exclusão do mercado de trabalho formal por não serem vistos como capazes de realizarem qualquer trabalho que não sejam os trabalhos mais subalternizados com remuneração baixíssima, com péssimas condições de

trabalho e até mesmo sem nenhum direito trabalhista.

Diante do exposto, percebe-se como a sociedade é segregadora, excludente e perversa, a classe trabalhadora se encontra às margens, sendo oprimida e excluída em muitas das vezes de direitos básicos de cidadão, a exemplo das condições de trabalho, de moradia, saneamento básico, e o principal que lhes tiraram de forma perversa, o direito à escolarização. Ao entender todas essas questões e perceber estes sujeitos que durante muito tempo foram invisibilizados que me coloco enquanto pesquisador indignado ao ver tantas injustiças sociais sendo naturalizadas de forma a excluir mais uma vez estas pessoas da vida em sociedade.

Ao adentrar no curso de Pedagogia e diante das discussões sobre a alfabetização e sobre a EJA, então decidi descobrir as respostas para as minhas inquietações a partir desta pesquisa. Este trabalho monográfico é uma das formas que encontrei para discutir sobre as injustiças sociais que vêm sendo perpetuadas e naturalizadas, bem como evidenciar a importância da Educação de jovens, adultos e idosos pautada nas teorias de Paulo Freire no sentido de fornecer a estes uma educação que os emancipe e que os tornem sujeitos autônomos que reconheçam seus direitos e deveres e que se libertem das amarras da opressão caminhando pelos caminhos da liberdade na construção de uma sociedade mais justa, menos segregadora e que seja de e para todos sem acepção de nenhuma natureza.

Para tanto, esta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento da Educação de jovens, adultos e idosos sendo responsável por apresentar as Teorias Freireanas como fundamentos metodológicos de ensino na promoção de uma aprendizagem crítica, reflexiva e emancipadora, por conseguinte, busco evidenciar a importância da alfabetização a partir do pensamento de Freire e de como estes sujeitos aprendem quando a escola trabalha o conteúdo relacionado ao contexto de forma significativa, atendendo às necessidades emergentes da realidade desses sujeitos.

Tendo em vista o objeto da pesquisa, o aporte teórico utilizado está pautado uniformemente nas Teorias de Paulo Freire, neste sentido, destaco algumas obras que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: A importância do ato de Ler (1982); Pedagogia do Oprimido (1987); Conscientização (1980) entre outras obras de Paulo Freire que

colaboraram para o embasamento teórico desse trabalho, assim como outros autores que discutem a educação de jovens e adultos e que estudam as Teorias Freireanas.

Paulo Freire foi um dos grandes autores que se debruçou a pensar a educação, entendendo que esta se dá na relação de dialogicidade entre educador e educando, na perspectiva de uma educação crítica, reflexiva, dialógica, libertadora e emancipadora. Freire via a educação como uma forma de libertação das relações dominantes e opressoras a qual contribui para a formação de cidadãos reflexivos e críticos, a fim de perceber e transformar o mundo.

No que diz respeito a alfabetização de jovens, adultos Freire desenvolveu um método/teoria a partir das palavras geradoras com objetivo de despertar o ser político e de direitos, partindo, sobretudo, de palavras presentes nas experiências da vida cotidiana dos educandos, possibilitando não só a aquisição da palavra escrita como também a compreensão do mundo que o cerca. O contexto, a realidade, a visão de mundo e as histórias de vida são elementos cruciais, estabelecidos por Paulo Freire para a promoção de uma aprendizagem libertadora. Entendendo o conceito de alfabetização para além do codificar e decodificar, ou seja, não basta aprender ler e escrever, é preciso, pois, compreender o uso social e político do ato de aprender, aplicando-os à realidade.

Freire, (1987, p. 81) afirma que, “[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” O autor problematiza e evidencia a diferença entre a educação como concepção bancária a qual sua prática é caracterizada pela dominação e alienação e a educação como prática da liberdade que visa desconstruir a ideia de que o homem é abstrato do mundo, mas sim ratificar os homens e as suas relações com o mundo, ou seja, para Freire não existe homem fora do mundo, assim como não existe mundo fora dos homens, é portanto, uma relação à qual é mediatizada pela consciência.

Os caminhos metodológicos trilhados foram a pesquisa qualitativa como meio para a interpretação e sistematização dos resultados obtidos no campo

empírico. Minayo (2002, p. 21-22) afirma que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Forjado nessa concepção, foi utilizada a pesquisa qualitativa porque possibilita maior aproximação com as subjetividades dos sujeitos pesquisados levando em consideração suas narrativas, vivências e histórias de vida. Esse trajeto foi concretizado por meio da pesquisa descritiva, dentro de uma perspectiva teórica acerca da temática aqui discutida, construída por meio de mediações necessárias para a compreensão do objeto pesquisado.

A escolha do instrumento para a produção de dados foi a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro previamente definido que foi realizada junto aos educandos e com educadoras da EJAI foi aplicado um questionário aberto pela plataforma Google Forms, buscando reconhecer as histórias de vida desses sujeitos enquanto educando dessa modalidade de ensino, conhecer as metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula afim de identificar a presença ou a ausência da teoria de Paulo Freire como fundamentos metodológico no processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de jovens, adultos e idosos tendo em vista as especificidades da alfabetização.

As motivações que me levaram a realização dessa pesquisa se nutrem a partir da história de vida de meu pai, homem, pai de família e não escolarizado, durante toda a minha vida percebia o quanto que a condição de não escolarizado impactava e impacta ainda nos dias atuais em sua vida como por exemplo, a exploração de sua mão de obra, a falta de oportunidade de um trabalho melhor e até mesmo a vergonha por não saber assinar o próprio nome tendo a sua digital recolhida toda vez que precisa assinar em qualquer documento. É a partir dessas vivências e do anseio vivenciado por mim e por meu pai que busco compreender o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos pautado nas teorias de Paulo Freire para que assim eu possa junto com o meu pai alfabetiza-lo. Neste sentido, esta pesquisa tem um caráter autoformativo em que espero por meio desse estudo aprender para poder ensina-lo e ensinando-o eu possa também aprender.

Este trabalho monográfico possibilita alargar os conhecimentos no

campo das práticas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, especialmente, na prática alfabetizadora defendida por Paulo Freire de modo a construir um arcabouço prático-metodológico que possibilite aos sujeitos da EJA uma formação humana, política e emancipadora. Por reconhecer a urgência, necessidade e pertinência da EJA que me debruço a pesquisa-la no sentido de me qualificar profissionalmente, uma vez que a Educação de jovens, adultos e idosos exige do educador conhecimentos e metodologias específicas para a promoção da aprendizagem desses sujeitos que possuem especificidades, que são diversos e trazem consigo histórias de vida relevantes, mas também para evidenciar a importância da escolarização em suas vidas assim como construir por meio desse estudo o conceito de alfabetização para além do método de codificar e decodificar símbolos, mas sobretudo, possibilitar uma formação humana e política para que se tornem autônomos e autores de suas histórias de vida.

Visa contribuir para a ampliação das referências acerca de um tema tão pertinente para o meio acadêmico, sobretudo, neste ano que se comemora o centenário de Paulo Freire, referência mundial da educação e pilar importante da Educação de jovens, adultos e idosos no Brasil. Nesta perspectiva, colabora para o desenvolvimento da EJA ressaltando a sua importância bem como necessidade de discussões e pesquisas voltadas para a temática de modo a fortalecer a EJA ratificando sua pertinência para a vida dos sujeitos que estudam nesta modalidade. É responsável por apresentar as Teorias Freireanas como fundamentos metodológicos de ensino na promoção de uma aprendizagem crítica, reflexiva e emancipadora elevando não só a escolarização dos jovens, adultos e idosos como também permite a ampliação da percepção de mundo despertando o ser político na transform(ação) da realidade.

O presente trabalho monográfico está dividido em cinco capítulos. O primeiro são as Primeiras palavras: O brotar da pesquisa, onde consta um recorte dessa monografia contendo a justificativa, o problema de pesquisa, objetivos da pesquisa (geral e específicos), relevância (pessoal, profissional, acadêmica), princípios bases teóricas e caminhos metodológicos. O segundo capítulo é intitulado Educação de jovens e adultos e a epistemologia de Paulo Freire em debate: apontamentos, articulações e avanços, onde discuto o

Contexto histórico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, compreendendo a EJA a partir dos sujeitos, dos contextos e das trajetórias; Paulo Freire enquanto patrimônio documental da humanidade e a sua contribuição para EJA; A teoria e a prática de Paulo Freire: um paradigma contra-hegemônico para o processo de construção da leitura e da escrita. O terceiro capítulo está denominado de Itinerância metodológica da pesquisa: entre escolhas e caminhos trilhados, onde evidencio a abordagem metodológica da pesquisa, a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos de produção e análise dos dados. O quarto capítulo tem como título Relatos e experiências na EJA: tecendo as narrativas de educadoras e educandos, onde busco responder a seguinte questão - Sujeitos da EJA, contextos e trajetórias de vida: que histórias nos revelam? Identifico as práticas metodológicas no processo de alfabetização na EJA: desvelando saberes e fazeres no cotidiano escolar e por fim, abordo a teoria de Paulo Freire no processo de alfabetização da EJA com objetivo de identificar a presença ou ausência nos espaços educativos. O quinto capítulo corresponde as (In)conclusões: palavras finais com provocações para novas pesquisas, onde busco refletir sobre as descobertas evidenciadas a partir da pesquisa.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento e melhoria da Educação de jovens, adultos e idosos evidenciando a importância da prática alfabetizadora realizada a partir dos pressupostos de Paulo Freire corroborando para aquisição da leitura e da escrita de forma autônoma e política. Visa contribuir, ainda, para o protagonismo dos diferentes sujeitos da EJA de forma a percebê-los em suas singularidades e para que tenham seus direitos garantidos, sobretudo, o direito constitucional à escolarização. Que esta pesquisa suscite outros pesquisadores a mobilizarem-se na luta pela EJA colaborando com a defesa e desenvolvimento dessa modalidade da educação possibilitando aos jovens, adultos e idosos a reparação dos diversos direitos que lhes foram negados durante muito tempo a fim de superar as desigualdades sociais, a exclusão, a exploração e a opressão que os colocaram a margem da sociedade invisibilizando seus direitos e suas histórias de vida. Busca reforçar o direito irrevogável a Educação de jovens, adultos e idosos com o objetivo de ressaltar a importância dessa formação na vidas desses sujeitos e as contribuições positivas da EJA para uma sociedade cada

vez mais letrada, erradicando com os índices de analfabetismo, mas, acima de tudo, possibilitar a formação humana, social e política.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE EM DEBATE: APONTAMENTOS, ARTICULAÇÕES E AVANÇOS

Este capítulo apresenta a Educação de jovens e adultos a partir da epistemologia de Paulo Freire estabelecendo alguns apontamentos, articulações e avanços. Discutindo a Educação de Jovens e Adultos no Brasil afim de evidenciar o porquê da necessidade dessa modalidade de ensino, a sua instituição ao longo dos anos assim como conhecer para quem se destina essa esta educação. Está descrita a trajetória histórica da EJA no Brasil a partir das lutas e das múltiplas tensões políticas no seu desabrochar.

Reflete sobre o momento atual e sucateamento da educação brasileira, sobre a EJA na atualidade que se encontra fragilizada mediante a essa realidade, sobre a invisibilidade de Paulo Freire como educador importante para a educação brasileira, sobretudo, para a Educação de jovens e adultos. Dialoga sobre os sujeitos que permeiam as turmas da EJA conhecendo as histórias de vida e a diversidade de pessoas que compõe essa modalidade educativa, os contextos socioculturais vivenciados por estes sujeitos e as trajetórias de vida dessas pessoas elementos importantes na reflexão sobre a EJA na atualidade.

Apresenta Paulo Freire enquanto patrimônio documental da humanidade a partir de sua biografia e trajetória de vida relatando sobre a sua contribuição para a Educação de jovens e adultos por meio do método revolucionário de alfabetização experienciado no Brasil e no mundo. Expõe a teoria e a prática de Paulo Freire enquanto paradigma contra-hegemônico para o processo de construção da leitura e da escrita a partir da contextualização da experiência exitosa no campo da alfabetização tendo em vista o método desenvolvido por Paulo Freire para Educação de jovens e adultos.

2.1. COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: POR QUÊ? PARA QUEM?

A discussão em torno da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil perpassa por um processo histórico de exclusão e marginalidade no que tange ao processo de escolarização desses sujeitos. Este percurso foi

marcado por muitas lutas e mobilizações em defesa do direito, do acesso e da permanência de jovens, adultos e idosos trabalhadores no âmbito escolar para que pudessem retornar ou iniciar seus estudos.

Durante muito tempo estes sujeitos não tiveram a oportunidade de inserção ao meio escolar, uma vez que a educação é caracterizada pelo lógica da classe dominante o que torna invisibilizada a classe trabalhadora, especialmente no que diz respeito ao acesso a escolarização, pois, estes sujeitos eram vistos apenas como trabalhadores, aqueles e aquelas que de certa forma encontram-se na condição de oprimidos, os não vistos como cidadãos de direitos o que reforça ainda mais as desigualdades sociais que segregam a sociedade e que se fazem tão presente no sistema educacional desde os primórdios.

Forjada nesta concepção Di Pierro et al., (2001, p. 58) reflete que

[...] o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica [...] a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Esta reflexão nos leva a entender a importância da EJA e o quanto ainda é necessário desconstruir a ideologia de marginalidade em que se encontra para que possa avançar como política pública e ser vista a partir de suas especificidades, garantindo a todos os sujeitos o direito de acessibilidade a esta modalidade de ensino. Neste contexto, a Educação de jovens, adultos e idosos surge como possibilidade e oportunidade de acesso a escolarização de jovens, adultos e idosos que por inúmeros motivos não tiveram a chance de estudar na infância.

Nesta perspectiva, por meio das lutas por políticas públicas que amparassem legalmente a EJA que houve a promulgação de alguns documentos legais e diretrizes que regulamentam o direito a essa modalidade da Educação Básica, assim como a criação de programas educacionais governamentais que tinham por princípio a alfabetização de adultos.

Traçando a trajetória da Educação de jovens e adultos no Brasil, esta se consagrou como política pública a partir da década de 1940 com discussões

efervescentes sobre a inserção de jovens e adultos no processo de escolarização.

Entre os anos de 1940 e 1950 alguns programas governamentais foram criados com vistas na alfabetização do alunado adulto, tais como: Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Estes programas visavam estruturação da educação primária para adultos nos moldes do ensino supletivo com objetivo de diminuir as taxas de analfabetismo existentes na época. Di Pierro et al. (2001, p.60) afirma que a Campanha de 1947

[...] deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino.

Observa-se que a Campanha de 1947 instaurou-se no Brasil com a proposta pedagógica direcionada à alfabetização de adultos, regida por Lourenço Filho que defendia a Educação de adultos como política governamental tendo em vista o aumento dos níveis da educação por todo país assim como o progrevisso avanço para a criação do ensino supletivo. Haddad e Di Pierro (2000) mencionam que o ensino supletivo tinha por objetivo repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, oferecendo as seguintes funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação, considerado como um ensino com o seu panorama direcionado ao futuro e atendendo as necessidades da modernização da época.

Partindo desse pressuposto, considerando mais um marco importante para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, é que se faz necessária a abordagem sobre as 40 horas de Angicos que aconteceu em 1963, em Angicos, Rio Grande do Norte. Foi uma experiência pioneira no processo de alfabetização de jovens e adultos, evidenciando a capacidade de aprendizagem em coletivo além de reforçar a ideia de que o adulto é capaz de aprender em pouco tempo, contribuindo para o processo de alfabetização e politização dos

sujeitos, e sobretudo, para notoriedade de Paulo Freire não apenas no Brasil, mas no mundo.

A experiência piloto de alfabetização de Angicos teve como objetivo a alfabetização como ato político, tendo em vista os sujeitos e seus contextos. Assim, a prática alfabetizadora estava pautada na perspectiva da politização levando em consideração os significados de vida e de mundo dos jovens e adultos. A educação como ato político, defendida por Paulo Freire e experienciada em Angicos, possibilitou a alfabetização dos educandos, mas não somente o saber ler e escrever, como também a formação cidadã e o empoderamento político que se dá no processo da escuta sensível e na relação dialógica entre educador e educando.

Neste sentido, Paulo Freire acreditava que a alfabetização se faz na discussão de temas políticos e emergentes do cotidiano dos alunos, a fim de despertar a transformação social através dos sujeitos e capacitar o oprimido para que se torne livre e para que tenha total interpretação da leitura e da escrita tornando-os sujeitos letrados e politizados. A partir dessa experiência Paulo Freire tornou-se conhecido no Brasil e no mundo pelo seu método alfabetizador que atrela a prática pedagógica a prática política através das palavras geradoras presentes no cotidiano e nas experiências de vida dos educandos o que contribuiu de maneira expressiva para a visibilidade de Paulo Freire tornando-o referência mundial da educação.

Infelizmente, com o golpe militar, esta experiência, que deveria ter sido expandida para todo o país, não houve continuidade, culminando no exílio de Freire e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Tomando por base todas estas mobilizações acerca da criação de programas que amparassem a educação de adultos, Di Pierro et al. (2001, p. 61) esclarece que

A partir de 1969, o governo federal organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país.

A instituição do Mobral foi responsável pela oferta da alfabetização de adultos para as pessoas não alfabetizadas por todo o país e era visto como um modelo de programa que conseguiria sanar todos os problemas de

analfabetismo do Brasil. No entanto, não foi o que aconteceu, pois, a sua metodologia não atendia se quer ao sistema básico da educação vigente justamente porque a sua prática era centralizada no controle político pedagógico e direcionada apenas à profissionalização para o mercado de trabalho a qual entendia a leitura e a escrita apenas como decodificação e codificação de signos o que resultou na sua extinção nos anos de 1985, após sofrer com diversas modificações e tensões em torno de sua vigência na época.

Durante o processo de criação de programas destinados à educação de adultos por volta de 1960, houve a introdução dos estudos de Paulo Freire que se direcionava para educação de adultos no Brasil, assim como, a criação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, que seguiu retamente as orientações de Paulo Freire, o que tornou deste pensador um dos grandes defensores desta modalidade de ensino, justamente por defender uma educação crítica, voltada para a transformação da sociedade e consequentemente, para a transformação da realidade social dos sujeitos.

As práticas educativas de alfabetização vigentes a partir desta década tiveram suas inspirações nos pressupostos de Paulo Freire. Durante a Ditadura Militar (1964) e com efervescência dos governos militares, houve uma tentativa de apagamento dos pensamentos de Freire que sofreu com opressão e violência da ordem militar da década.

Neste contexto de tensões no governo autoritário e militar, foi decretado o mandato de prisão de Paulo Freire como forma de conter a propagação de suas ideologias em torno da educação de adultos. No entanto, isto não foi o suficiente para conter as criações de novos métodos para educação de adultos.

O exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação (DI PIERRO, et al., 2001, p. 60).

No que diz respeito a alfabetização de jovens, adultos, Paulo Freire desenvolveu o seu sistema alfabetizador a partir das palavras geradoras com objetivo de despertar o ser político e de direitos, partindo, sobretudo, de palavras presentes nas experiências da vida cotidiana dos alunos,

possibilitando não só a aquisição da palavra escrita como também a compreensão do mundo que os cerca.

Forjado nesta compreensão, para Freire, (1992, p. 9) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. O contexto, a realidade, a visão de mundo e as histórias de vida são elementos cruciais estabelecidos por Paulo Freire para a promoção de uma aprendizagem conscientizadora contribuindo para formação da autonomia do educando. Entendendo o conceito de alfabetização para além do método de codificar e decodificar, ou seja, não basta aprender ler e escrever é preciso, pois, compreender o uso social e político do ato de aprender aplicando-os à realidade.

Esta concepção de educação defendida por Paulo Freire sempre esteve relacionada com a Educação Popular, o que caracteriza a educação de jovens e adultos que se dá para além do espaço escolar, abrangendo os ambientes não formais e as experiências de vida e culturais, estabelecendo uma relação multicultural.

As instituições de alfabetização de adultos funcionavam em diversos ambientes, inclusive nos espaços não formais, abrangendo o modelo da educação popular na perspectiva da emancipação dos sujeitos e no desenvolvimento da criticidade social. Corroborando com esta afirmação Di Pierro et al. (2001) menciona que estas foram

Abrigadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos (DI PIERRO, et al., 2001, p. 61).

Observa-se a forte presença da Educação popular, a qual tem como objetivo a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos povos, a cultura e as tradições populares sendo responsável por desenvolver a conscientização enquanto povos e sujeitos de diferentes contextos e experiências culturais com vista para inclusão social destes, desenvolvendo o senso crítico, para que percebam-se como cidadãos de direitos assim como agentes transformadores do mundo e do seu contexto social.

Segundo Brandão (2009) a Educação popular pode ser compreendida a partir de dois significados usuais,

Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social. (BRANDÃO, 2009, p.12.)

Percebe-se que os objetivos da Educação popular estão bem definidos visando os sujeitos aprendizes e seus saberes tradicionais enquanto povo da classe popular bem como a luta pela emancipação popular e pela democratização do conhecimento para que participem como cidadãos ativos no processo de transformação da sociedade em busca de novas formulações políticas e sociais.

A Educação popular torna-se um dos pilares da EJA no sentido de perceber os seus sujeitos a partir de suas experiências de vida e culturais e como pessoas capazes de mudar e intervir positivamente em seu contexto através da consciência que é por sua vez mediatizada pelo conhecimento.

Diante do exposto, percebe-se que a trajetória da EJA sofreu muitas modificações em prol de melhor definir seus objetivos enquanto modalidade de ensino da Educação Básica assim como a luta para a promulgação desta como direito dos jovens e adultos. Neste sentido Haddad, (2007) afirma que

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que freqüentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas. (HADDAD, 2007, p.3)

A Constituição Federal de 1988, é uma das legislações responsáveis por reconhecer a necessidade da Educação de jovens e adultos dando-lhes a mesma relevância que os alunos dos cursos considerados “regulares³” abalando o paradigma de inferioridade o qual vem enfrentando durante anos através de lutas e resistência defendendo o lugar, a necessidade e a permanência da Educação de jovens, adultos e idosos enquanto política

³ O termo está entre aspas por termos restrições a expressão, uma vez que ao concebermos a educação para crianças e adolescentes como regular, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos seria o oposto? A EJA é uma modalidade da Educação Básica e, como tal, deve ser defendida com o respeito que merece.

pública e modalidade de ensino necessária para o atendimento das especificidades desses sujeitos enquanto alunos e também trabalhadores.

Este direito humano foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira que na década de oitenta lutava para implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um novo patamar de convivência depois de 20 anos de ditadura militar. A Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado deste processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público (HADDAD, p.3, 2007).

Nesta concepção, a partir do processo de democratização da sociedade brasileira alargaram-se as discussões e os movimentos acerca da luta com vistas para a democracia que descaracteriza o período militar estabelecendo novas formulações e estruturas para a sociedade defendendo a plena participação política de todos a partir da promulgação da Constituição de 1988 que se reverte desta concepção de democratizar a sociedade brasileira com novas propostas para nação e para o povo assim como novas perspectivas políticas e sociais.

A Constituição Federal de 1988 dispõe de uma seção que é destinada a Educação que é o Capítulo III e, na Seção I, Art. 208 que assegura que:

[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família[...]; Art. 205[...] e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

No tocante que visa a legislação e as diretrizes para educação, especialmente no que diz respeito à Educação de jovens e adultos vale ressaltar a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 4º na seção IV e VII situa a garantia de

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Torna-se indispensável a discussão em torno da EJAI, uma vez que esta modalidade de ensino é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Sendo assim, o público alvo da EJAI, são jovens, adultos e idosos trabalhadores que carregam consigo experiências de vida e que por motivos diversos não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir seus estudos

na infância, como por exemplo, questões familiares e pessoais, a necessidade de trabalhar para ajudar na manutenção da renda familiar, gravidez na adolescência, entre outros.

Diante do exposto, Haddad (2007) refletindo sobre a Constituição de 1988 e a LDB\96 afirma que

Ambas estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo a sua universalização e a sua oferta com qualidade. O discurso da inclusão que vinha sendo predominante na década de 1980, passa a ser substituído pelo discurso da limitação deste direito, agora com novas características, onde o direito é reconhecido formalmente, mas não são consignadas as condições para a sua plena realização nos desdobramentos deste enunciado. (HADDAD, p. 5, 2007)

Visto sob este aspecto, a reflexão categórica realizada por Haddad (2007) evidencia que o arcabouço dessas legislações não contribui de fato para a sua abrangência e nem para oferta de qualidade dessa modalidade de ensino. O discurso de limitação de direito citado Haddad (2007) se caracteriza a partir da perspectiva do reconhecimento legal e formal, mas que em sua prática cotidiana que se dá no chão da escola não consegue realizar a sua plena efetivação.

Esses fatores mostram-nos que mesmo diante de todas as discussões sobre EJA esta modalidade de ensino necessita cada vez mais demarcar o seu lugar enquanto política pública, direito e modalidade de ensino assim como a luta pela efetivação plena e de qualidade do processo de ensino e aprendizagem para jovens, adultos e idosos.

Só a partir do reconhecimento das especificidades dessas pessoas e o direito da educação que é destinada a todos e todas que se passou a abordar e discutir a necessidade de uma educação que atendesse as particularidades dos jovens, adultos e idosos que almejam retomar ou iniciar os estudos.

No entanto, é evidente que o processo de legalização do direito de jovens, adultos e idosos ao acesso a escolarização necessita pensar esta modalidade de ensino a partir do chão da escola para que possa compreender os sujeitos, os contextos socioculturais dos alunos a fim de estabelecer melhor a efetivação dessas legislações dentro da escola com objetivo de universalizar o acesso, garantir a permanência e a qualidade do ensino buscando atender as especificidades desses sujeitos.

Observa-se ainda que os estudos e pesquisas realizadas em torno da EJAI ainda necessitam tencionar questões que estão para além da implementação de leis, que é a sua efetivação enquanto legislação dentro escola. As pesquisas precisam ser efervescentes no que tange às especificidades, condições e as necessidades da EJAI, em defesa das oportunidades educacionais desses sujeitos, levando em consideração as suas experiências de vida, de trabalho e culturais assim como seus interesses e suas características enquanto estudante, trabalhador(a), pai ou mãe de família que trazem consigo histórias de vida que podem contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dessa acepção, se faz necessário entender a relevância das especificidades culturais e de aprendizagem no processo de alfabetização visto que estes sujeitos chegam às escolas com uma bagagem cultural e saberes populares adquiridos durante a vida. Sendo assim, o professor precisa compreender e conhecer os estudantes para que a partir daí crie estratégias para promover a aprendizagem desses sujeitos.

A Educação de jovens e adultos pós ditadura militar ganhou forças e passou a ser vista e discutida enquanto política pública e direito dos jovens e adultos que não tiveram a chance de estudar na infância. Ainda que de forma gradual e lenta, alguns programas foram reestruturados e outros foram criados visando o melhoramento dessa modalidade educativa que apesar de serem precários e descontínuos, de alguma forma, contribuíram para promoção e desenvolvimento da EJA no Brasil.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, em efervescência da redemocratização do país, a extinção do Mobral deu lugar a instituição da Fundação Educar que tinha por objetivo dar continuidade ao que Mobral havia iniciado, mas que sem financiamento a sua vigência não dura muito tempo, sendo extinto em 1990. Essas discontinuidades do ponto de vista dos programas, contribuíram para a descentralização política da EJA e passa ser responsabilidade dos municípios a promoção da alfabetização (FRIEDRICH et al., 2010).

Nesta compreensão, Pereira e Buffa (2014) mencionam que

No ano de 1990, ano internacional da Alfabetização de Adultos, ao contrário de se priorizar a alfabetização no país, ocorreu a extinção da Fundação Educar sem que nenhum outro programa fosse inserido em

seu lugar. De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 1990 o Brasil era um dos 12 países da América Latina com o maior índice de analfabetismo, apresentando a taxa de 20,1% da população com 15 anos ou mais que não sabia ler e escrever. (PEREIRA e BUFFA 2014, p. 364-365)

A partir de 1990 a Educação de adultos enfrentou desagravos provocados pela não continuidade desses programas o que conseqüentemente impactou na elevação dos índices de analfabetismo no Brasil. Entre meados de 1989 a 1991, foi criado o Movimento de Alfabetização (MOVA) em alguns municípios, promulgado graças a Paulo Freire que na época era secretário de educação na cidade de São Paulo. Após este movimento, outro ganho importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que garante as pessoas jovens e adultas o direito a escolarização como já foi discutido acima, mas que ainda não abarcava a alfabetização de adultos em sua totalidade (PEREIRA; BUFFA, 2014).

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado em 2003 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que concedeu a Educação de jovens e adultos prioridade. O referido programa contou com trabalho voluntariado e como objetivo central a extinção do analfabetismo em 4 anos, porém este objetivo foi retirado em 2004. Durante este período houve a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF – 1996-2006) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), o motivo pelo qual impulsionou esta mudança foi a ampliação do Fundo para que pudesse atender as demais modalidades educacionais e não apenas o ensino fundamental como proposto inicialmente; com isso a EJA foi contemplada com os recursos advindos do FUNDEB. (PEREIRA; BUFFA 2014).

Em sua criação, o Programa Brasil Alfabetizado se deu a partir de três vertentes sociais para a modalidade da EJA, a saber:

Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos [...] Segundo, o PROJOVEM que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho [...] Terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. (FRIEDRICH et al., 2010, p. 401)

A perspectiva da profissionalização impregnada na estrutura desses programas e as suas fragmentações revelam a tentativa de homogeneização da educação, perdendo de vista o foco da formação inicial o que prejudica exponencialmente o desenvolvimento da EJA. Ainda que estes programas constituem-se como iniciativas importantes para ampliação das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, precisam incorporar algumas concepções inegáveis a alfabetização de jovens e adultos sendo elas a dimensão política, social, humana e libertadora.

O Brasil tem se tornado nos últimos anos palco das desigualdades sociais, das desumanidades e das perversidades. Na conjuntura atual, fascista e neoliberal que tem colocado em evidência o sucateamento da educação no Brasil, são frequentes e sorrateiros os ataques e os discursos fundamentalistas que defendem uma educação para poucos, tradicional, tecnicista e mercadológica. O desmonte na educação faz parte de um plano de governo que coaduna com fim da educação pública visando privatização desta; a prova disso são os diversos cortes orçamentários que seriam destinados para melhoria da educação básica e das escolas públicas no Brasil. Um governo que se esconde atrás de *Fake News* pode ser considerado “inimigo da educação” porque a educação em sua prática libertadora não pode, de maneira alguma, concordar com aquela que, ao contrário desta, é opressora e alienante.

Esses retrocessos e ataques a educação revela o que Freire (1967) sinaliza ao afirmar que

Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. (FREIRE, 1967, p. 51)

É lamentável que nos dias atuais estamos submetidos a conviver com uma sociedade fadada a um fanatismo político em defesa da nação que contraditoriamente é responsável pelos diversos retrocessos, perdas de direitos, políticas públicas e ações afirmativas que foram conquistadas com a força popular e com os movimentos sociais por meio de diversas lutas em prol de uma sociedade mais justa, para todos e todas e por melhores condições de vida, sobretudo para a classe trabalhadora.

A educação como prática da liberdade que é capaz de promover um pensamento crítico não pode, de maneira alguma, convergir com um idealismo que reverbera ódio, mentiras e promove disputas partidárias, políticas e sociais. Carece, de fato, de um processo de conscientização política, mas também humana no sentido de perceber as perversidades consequentes de um plano de governo que diariamente tem dificultado a subsistência da classe trabalhadora e de outras minorias que sofrem os efeitos dos diversos declínios no campo das políticas públicas, das ações afirmativas e dos programas sociais que garantem uma melhor qualidade de vida a população brasileira.

Diante desse cenário de disputas a Educação de jovens, adultos e idosos padece sendo invisibilizada, inclusive, nos documentos legais da educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não aborda a EJAI como uma modalidade da educação da básica. Em se tratando de um documento normativo e base da educação brasileira, obrigatório nas escolas públicas e privadas, a BNCC é responsável por direcionar a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas apenas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio o que revela algumas limitações no que tange as especificidades da educação de jovens e adultos, uma vez que, na tentativa de abordagem desta, de maneira ampla e superficial os eixos e os conteúdos estão direcionados para as crianças assim como para os jovens e adultos. A ausência de uma formulação específica e correspondente para EJAI é inaceitável e injustificável, dado que as especificidades, sujeitos e contextos são diversos e distintos da realidade das crianças, desta forma, necessita de uma abordagem curricular e pedagógica adequada e que respeite essa modalidade da educação em suas particularidades.

Nessa conjuntura contextualizada, outro fator a ser discutido diz respeito à insuficiência e a ausência das políticas públicas para EJAI, sendo crescentemente invisibilizada no campo educacional. As políticas públicas que amparam legalmente a Educação de jovens, adultos e idosos se apresentam insuficientes e se encontram fragilizadas mediante ao sucateamento da educação que está sendo consolidado gradativamente no Brasil. “A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal

de 1988” (BESERRA e BARRETO, 2014, p. 168). A falta de políticas públicas no campo da EJA corrobora, outra vez, para a exclusão dos sujeitos, para a invisibilidade política e social dessa modalidade educativa assim como confirma os crescentes retrocessos educacionais na atualidade, sobretudo na Educação de jovens, adultos e idosos que resiste durante todos esses anos na perspectiva de oportunizar a essas pessoas o direito a escolarização.

O processo de deslegitimação EJA no Brasil no que tange as políticas educacionais, principalmente nos últimos anos, tem se manifestado por meio dos inúmeros ataques a educação brasileira, exemplo disso são as diversas formas de invalidação do legado de Paulo Freire, conhecido mundialmente como Patrono da Educação que desenvolveu suas teorias no campo da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas partindo da perspectiva crítica, visando o diálogo como um princípio educativo de transformação social que possibilita a essas pessoas participar ativamente do ato de aprender, desenvolvendo seu papel enquanto sujeitos da aprendizagem, na produção de cultura e na transformação de mundo.

Infelizmente, uma educação gestada por princípios da humanização, conscientização, politização, emancipação e transformação social não representa o que a conjuntura atual defende, justamente porque a educação gradativamente é correspondente aos interesses capitalistas que negligencia e invisibiliza as teorias de Paulo Freire que propõe uma reflexão sobre o contexto existencial dos educandos a fim de identificar as causas dos problemas sociais para que em conjunto busquem alternativas para a superação das diversas desigualdades sociais que os colocam à margem da sociedade.

Nesse contexto, sancionada em 11 de Abril de 2019 por meio do Decreto nº 9.765 a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil e combater o analfabetismo absoluto e o funcional, sua estrutura contempla as contribuições de diversos autores, especialistas e pesquisadores da área de alfabetização, difundindo a concepção de pensar a alfabetização a partir da ciência cognitiva partindo das evidências científicas de como as pessoas aprendem a ler e a escrever e com isso elaborar e promover práticas de alfabetização mais eficazes, levando em consideração os pressupostos da ciência.

Observa-se que neste documento, as contribuições de Paulo Freire foram menosprezadas e totalmente desconsideradas na formulação da PNA o que é inacreditável e irreparável, uma vez que este autor é referência mundial na área de alfabetização, de maneira especial a de pessoas jovens, adultas e idosas a partir de suas experiências exitosas, consistentes e significativas para o processo de ensino-aprendizagem em alfabetização.

Essa tentativa de apagamento dos pressupostos freireanos coloca em evidência, novamente, a destituição de seu legado enquanto referência mundial de alfabetização de modo a não reconhecê-lo como tal, talvez porque não seja interessante uma alfabetização crítica, reflexiva e política, afinal a leitura e a escrita construídas de forma autônoma e dialógica tem um papel libertador no desnudar do olhar para desmistificar a realidade vivida com vistas para a superação do fatalismo e das desigualdades sociais.

2.2. EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM PAUTA: SUJEITOS, CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS

Para compreender a Educação de pessoas jovens, adultas e idosas é preciso perceber, principalmente, a quem se destina essa modalidade de ensino, a fim de compreendermos os sujeitos, os contextos socioculturais e as trajetórias de vida dessas pessoas. Paiva (2013, p.4) reflete que a EJA é “uma modalidade de ensino com demandas particulares e que atende uma população que, além de historicamente excluída, é marcada pela diversidade e cruzada por múltiplas tensões, amplia-se na sociedade brasileira”. Esta afirmação se reveste de sentido quando busca-se conhecer os jovens, adultos e idosos que frequentam a escola nessa modalidade de ensino. Esses sujeitos são excluídos e representam a diversidade da população brasileira que enfrentam inúmeras dificuldades, diariamente.

De acordo com Andrade (2004, p. 1), a EJA possui

[...] uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). Estamos falando de trabalhadores e não-trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afro-descendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros.

Marcada pela diversidade, a EJAI tem um público diverso e popular oriundo da classe trabalhadora; é um povo de luta e de resistência que, acidentados pela negação de seus direitos, avistam a escola como a chance de se tornarem pessoas escolarizadas. Composto por homens e mulheres nas diferentes fases da vida sendo jovens, adultos ou idosos da cidade e do campo que estão vivenciando a escolarização como forma de subversão e de mudança de vida.

Nesse contraste que compõe essa modalidade de ensino, Arroyo (2008, p. 222) ao descrever os sujeitos da EJAI discute sobre as nomeações que recaem sobre essas pessoas afirmando que:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação.

A escola enquanto parte integrante do processo educativo junto aos sujeitos permite uma relação que favorece de maneira significativa o repertório formativo e alarga as possibilidades educativas e pedagógicas do fazer docente na EJAI. No entanto, os sujeitos como parte que integra a escola carecem serem vistos em suas especificidades culturais, sociais, econômicas e políticas que atravessam as suas experiências de vida e a sua existência enquanto ser humano no mundo.

A negação da condição humana dos educandos da EJAI corrobora para invisibilidade de suas histórias de vida o que provoca a reprodução de um ensino bancário e puramente técnico que exige do educando a passividade de quem não possui saberes relevantes, isto sob ótica de currículos prontos e acabados que priorizam a forma e não o processo criador de construção do conhecimento.

Diante dessa problemática, é evidente que as instituições de ensino precisam perceber esses sujeitos para além dos muros da escola. Estigmatizados pela condição de trabalhadores, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e que dialogue com os diversos modos de vida e com a diversidade de sujeitos que estão inseridos nas classes da EJAI.

Esses sujeitos trazem consigo uma bagagem cultural muito relevante que confirma as suas identidades, linguagens, modos de ver a realidade, experiências e histórias de vida, bem como demarca a faixa etária, o gênero, a condição social, a raça, a etnia que em muitas circunstâncias históricas tem os colocado a margem da sociedade e, até mesmo, da escolarização por serem vistos como diferentes o que negligencia a diversidade a qual é um dado notável nas sociedades, sobretudo, no Brasil.

Em contrapartida a essa defasagem no que se refere ao reconhecimento e valorização dos sujeitos da EJAI, suas trajetórias e condições de vida para a superação de tamanha exclusão que é urgente e necessária a incorporação das propostas de Educação popular numa concepção mais ampliada de ensino, tendo em vista que, nos diferentes espaços, tempos e contextos ocorrem igualmente, processos de educação.

Nesta concepção, Arroyo (2008, p. 226) acredita que “a educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” é crescente a necessidade de uma perspectiva educativa gestada pelo princípio da humanização, especialmente, na Educação de jovens, adultos e idosos posto que esta concepção tem papel imprescindível para o processo de conscientização, tendo em vista a transformação de mundo, bem como a libertação das consciências o que certamente favorece a plenitude humana da prática educativa além de contribuir para uma formação contextualizada nas diversas realidades desses sujeitos.

Majoritariamente os estudantes da EJAI, oriundos da classe trabalhadora

São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico. (BAHIA, 2009, p. 11)

A condição de trabalhador vivenciada por estes sujeitos revela a população que permeia as classes da EJAI, em sua maioria são trabalhadores e trabalhadoras informais que passam o dia inteiro na labuta independente das circunstâncias para prover a renda familiar, outro contingente dessas pessoas são os agricultores e agriculturas que na lida do campo é responsável pelo manejo da terra e produção de alimentos para a subsistência própria e como

renda por meio da comercialização desses produtos; o setor doméstico exercido, principalmente, por mulheres negras e das camadas populares que desempenham o trabalho de cuidar da casa e das crianças das famílias ricas, essa gama de pessoas estão presentes também nos cursos da EJAI.

As pessoas que frequentam essa modalidade de ensino “em sua maior parte, [...] são negros e, em especial, mulheres negras” (BAHIA, 2009, p. 11). Nota-se que a população negra, sobretudo as mulheres pretas sofrem as consequências do racismo estrutural que segrega e exclui as pessoas pela cor da pele; esse movimento se manifesta desde o período colonial que foi marcado pela escravidão das pessoas negras em que foram proibidas de estudar, pois, instruir-se era tarefa de branco e aos negros cabiam servir e trabalhar de forma escrava para as pessoas brancas.

Durante muito tempo as pessoas negras e até nos dias atuais enfrentam preconceitos e diversas formas de racismo cotidianamente, estão a todo momento sendo desvalorizadas e estereotipadas por serem negras. Esse histórico de perversidade precisa ser encerrado e os sujeitos precisam ser vistos como sujeitos históricos, possibilitando o protagonismo dos alunos e alunas negras que estão inseridos na Educação de jovens, adultos e idosos.

É fator importante observar nas turmas da EJAI, a presença, em sua maior parte, de mulheres, que historicamente foram proibidas de exercerem muitas funções sociais, condicionadas a uma ideologia de gênero machista e patriarcal que concedia as mulheres uma educação diferente dos homens a qual impossibilitava que tivesse o mesmo direito a educação.

Nesse contexto, muitas mulheres não deram continuidade ao processo de escolarização por serem excluídas da escola. Depois de muito tempo, já na vida adulta, essas mulheres que antes não podiam estudar, passam a frequentar as turmas da EJAI com o objetivo de continuar ou iniciar seus estudos. As trajetórias de vida dessas mulheres é fonte rica de conhecimentos que podem ser explorados em sala de aula para discutir sobre muitas temáticas que as envolvem e que dialogam com suas vivências enquanto mulher na sociedade brasileira.

Arroyo (2008) ao refletir sobre o lugar social em que se encontram os sujeitos da educação de jovens, adultos e idosos, destaca a exclusão vivenciada pelos povos do campo e a marginalidade experienciada pelas

populações das cidades. O autor retrata este cenário afirmando que “a EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades.” (ARROYO, 2008, p. 226). Marginalizadas pela sua condição social, essas pessoas são excluídas, desrespeitadas e desvalorizadas socialmente; em muitas circunstâncias, são rotuladas pelo lugar social que ocupam e pela condição de não alfabetizados, além de serem privadas de direitos básicos que garantem a sobrevivência dessas populações.

Neste cenário excludente e marginal, Arroyo (2008) segue discutindo a respeito dos sujeitos, debatendo que a partir dos movimentos sociais e populares junto a EJAI essas pessoas descobrem-se,

[...] analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência. (ARROYO, 2008, p. 226)

As pessoas que compõem essa modalidade de ensino são, constantemente, atravessadas por estigmas e rótulos que as tornam excluídas socialmente de direitos básicos. Sobrevivem em meio a condição de pobreza e em muitas circunstâncias de miséria total porque arrancaram-lhe todas as possibilidades mais básicas de condição de vida e subsistência social. Uma educação sensível e humanizadora tem papel importante e indispensável na superação das gigantescas desigualdades sociais que tem colocado em evidência as mazelas da sociedade brasileira, principalmente no contexto atual.

Implementar a condição humana nos currículos e nas práticas pedagógicas da EJAI é urgente e fundamental posto que não se pode pensar uma educação de qualidade, emancipatória e que transforme a vida desses sujeitos sem percebê-los em sua totalidade, especialmente no que se referem as dimensões básicas de vida a qual se encontram; a educação implicada com a vida, essa é a educação que muda histórias e transforma o mundo, qualquer outra concepção que não seja essa, não é suficiente para resolver tais problemas que são tão sociais quanto educacionais.

Além da condição de trabalhadores as vivências do cotidiano como cidadãos que vivem em comunidades também serve como base na percepção dos sujeitos da EJAI. Nesse sentido, Bahia (2009) preconiza que

Faz parte da vivência concreta desse coletivo o exercício do papel de mães, pais, avós, líderes ou membros de associações de bairro, de classe entre outros. São sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos. (BAHIA, 2009, p. 11)

As vivências desse coletivo são significativas porque no decorrer de suas histórias de vidas, as experiências com a comunidade permite que estes sujeitos ocupem os diversos espaços enquanto mães, pais, avós mas que também são pessoas que estão envolvidas em diversas organizações sociais desde a igreja até sindicatos. É evidente que as experiências de vida em comunidade também permite a formação desses sujeitos no sentido de produção de cultura e conhecimentos sobre a vida.

A condição de excluídos do processo de escolarização marca a diversidade de sujeitos que procuram a escola para retomar ou iniciar os estudos; são jovens, adultos e idosos que além de possuírem a especificidade etária têm uma outra que relativamente os atravessam, a especificidade cultural que delimita quem são essas pessoas, em que condições sociais vivem, a que grupo cultural pertencem, e que profissões desenvolvem. Essas pessoas estão submetidas a condição de excluídos social, cultural e profissionalmente.

Ao descrever o adulto que compõe a Educação de jovens, adultos e idosos, Oliveira (1999) afirma que

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente [sic] analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

Esta descrição define o/a estudante em fase adulta que frequenta as salas da EJAI, pessoas que são oriundas da classe trabalhadora e das camadas populares que estão presentes tanto no campo quanto nas cidades. Em sua maioria são pessoas que tiveram ou tem uma relação com o campo, filho e filha de agricultores que não tiveram escolarização, muitos de seus familiares ainda não foram alfabetizados o que revela um histórico de exclusão no que se refere a educação no Brasil. Muitos já passaram pela escola, mas não tiveram condições de permanecer por diversas circunstâncias que os

submeteram a outras escolhas e formas de sobreviverem mediante a falta de oportunidades provocadas pela exclusão social enfrentada pela classe trabalhadora.

São pessoas que desempenham diversos trabalhos como o informal, o autônomo e o temporário que possuem remunerações baixas, sem direitos trabalhistas e em muitas circunstâncias são submetidos a péssimas condições de trabalho, sendo menosprezados e desvalorizados por conta da profissão que desempenham. Mas, que busca a escola na vida adulta para se alfabetizar ou ainda para ampliar o processo educativo que foi interrompido anteriormente com o objetivo de melhorar de vida.

Na descrição do jovem, sujeito dessa modalidade de ensino, Oliveira (1999) o define narrando que

Ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

Nota-se que os jovens não se diferem dos adultos no que se referem a condição de excluídos do processo de escolarização; no entanto, na sua grande maioria quando procuram a escola para continuar os estudos são inseridos em supletivos para que possam concluir o ensino fundamental e médio de maneira rápida. Desmotivados pela condição social que ocupam, buscam na escola uma qualificação para o mundo trabalho, procuram algo mais rápido porque não podem mais perder tempo.

A escolarização passa a ser uma porta de entrada para melhores oportunidades de trabalho. Assim como os adultos, o jovem é proveniente da classe trabalhadora e muitos trabalham desde muito novos, aí está um dos motivos pelo qual não permanecem na escola. Acometidos pela exclusão, estes sujeitos precisam ser vistos em suas especificidades enquanto sujeitos da aprendizagem a partir de currículos, programas, políticas públicas e processos de ensino que reconheçam essas pessoas em suas particularidades culturais.

Neste movimento, as pessoas com deficiência também estão inseridas e são sujeitos de aprendizagem na educação de jovens, adultos e idosos. De acordo com a Lei nº 13.146, de 06 Julho de 2015

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A garantia do acesso à escola da pessoa com deficiência é um direito por meio da Educação especial numa perspectiva inclusiva, garantindo a inclusão desses sujeitos no processo educativo; assim deve acontecer também na educação de jovens, adultos e idosos.

Promover um processo de um ensino qualificado e inclusivo na EJA é urgente no sentido de acolher a diversidade que se faz presente em seu cotidiano, levando em consideração as especificidades que os alunos e alunas com deficiência apresentam, o que se torna um desafio para o educador da EJA uma vez que o ensino na perspectiva inclusiva implica na garantia do acesso, permanência, acessibilidade e aprendizagens que proporcionem a efetivação da equidade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de jovens, adultos e idosos.

Diante dessa problemática, é fundamental pensar em uma alfabetização de jovens, adultos e idosos numa perspectiva inclusiva assim como é necessário que o educador busque estratégias, recursos materiais e se qualifique para promover um ensino que respeite e valorize as pessoas com deficiências, compreendendo-as como agentes importantes do processo educativo.

As pessoas que se encontram privadas de liberdade também compõe o contingente de educandos da Educação de jovens, adultos e idosos. Ao discutir sobre esses sujeitos, Onofre et. al (2019, p. 467) debatem que “[...] dentro da prisão esses jovens negros das classes populares experimentam a mesma negligência do Estado em relação ao direito à educação que já conheceram no contexto extramuros, em sua infância e adolescência”. Nesta condição de privação de liberdade é ainda mais perversa essa realidade, essas pessoas que além de excluídos estão, também, condicionadas a diversos estereótipos sociais postos por esta condição.

Observa-se que as pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade tem características do público que frequenta os cursos da EJA, são as pessoas negras e das camadas populares que diante de uma realidade

de negação de direito, falta de oportunidades e políticas públicas que garanta o mínimo para a sua subsistência, confirma a condição de excluídos.

Essa realidade contextualizada implica na estigmatização e exclusão social desses sujeitos por conta do período que estiveram privados de liberdade; esse contexto recai sobre o trabalho docente como um grande desafio devido a precariedade de estrutura, de materiais e profissionais para atuar nos presídios e, principalmente, devido às más condições de vida que essas pessoas são submetidas dentro desse espaço.

A população prisional é composta por jovens, negros e negras, pobres e com a escolarização incompleta. Isso revela a violação de direitos e a realidade da classe popular brasileira que desde os primórdios da sociedade sempre esteve as margens da civilização, em muitas circunstâncias, sem o básico para a sua sobrevivência.

A Educação de jovens, adultos e idosos no contexto de privação de liberdade tem papel importante na promoção da inclusão social e na obtenção de conhecimentos, sobretudo na área de alfabetização, haja visto que muitas dessas pessoas ainda não concluíram este processo por completo.

O trabalho docente realizado com as pessoas privadas de liberdade carece está voltado para a ética e comprometida politicamente no sentido de desmitificar estereótipos de criminalidade que recaem sobre os jovens negros e pobres, visando a prática social, a liberdade e o protagonismo desses sujeitos. Alcançar esse objetivo é possível a partir de uma educação que seja comprometida com a perspectiva política, libertadora, emancipadora e humanizadora para que estas pessoas se tornem sujeitos de direitos.

A EJAI tem papel importante na ampliação dos conhecimentos de vida trazidos pelos educandos, uma vez que é direito desses sujeitos a formação pautada em “saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos” (BAHIA, 2009, p. 11), prezando assim, pelo desenvolvimento pleno enquanto ser humano, favorecendo as múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem no campo da EJAI e tendo os educandos como sujeitos de direitos a acesso ao conhecimento que dialogue com a vida, pois, a aprendizagem é contínua e acontece durante a toda existência.

Em conformidade com a discussão que se faz refletir, Andrade (2004) contribui elucidando a presteza e necessidade de

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. (ANDRADE, 2004, p. 1)

Não se pode falar sobre os sujeitos da EJAI sem questionar e refletir sobre os processos pedagógicos que são disseminados nas escolas, tendo em vista que as especificidades dessa modalidade exige um diálogo com a própria vida, proporcionando a estes sujeitos a autonomia para que se tornem atores participantes do processo de ensino-aprendizagem, mas para que essa prática aconteça e seja significativa para o processo formativo dessa população da Educação de jovens, adultos e idosos, Andrade (2004, p. 1-2) argumenta que

É essencial que os processos de formação de professores procurem conhecer as diferentes formas de atendimento da EJA, seus sujeitos, cotidianos e de, fundamentalmente, pensar as possibilidades de um dia-a-dia mais promissor para todos aqueles que encontram nessa modalidade educativa, muitas vezes, a última chance de escolarização.

A formação de professores carece estabelecer discussões mais efervescentes no que refere ao campo da EJAI, pois, além de ser uma área de atuação desse profissional é uma modalidade de ensino que exige um trabalho específico, um olhar cuidadoso e uma prática educativa sensível que respeite e valorize os sujeitos e sua realidade enquanto sujeitos coletivos e de direitos, que produzem saberes populares e culturais junto aos seus pares em suas comunidades.

A sensibilidade e a percepção dessas pessoas enquanto gente permite uma formação humana em torná-los, em sua plenitude, humanos na superação da condição de oprimidos para trilhar por caminhos de liberdade, a fim de um reencontro existencial de dignidade humana; esse deve ser o ponto central para um dia-a-dia próspero e, quiçá, menos perverso e excludente. No entanto, para a concretização do que propõe a educação de jovens, adultos e idosos enquanto modalidade de ensino, é necessário que a formação de professores caminhe na mesma perspectiva para que este profissional possa desempenhar

de maneira significativa prática educativa na EJAI abarcando todas dimensões formativas que envolvem este processo.

2.3. PAULO FREIRE: PATRIMÔNIO DOCUMENTAL DA HUMANIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar e de Edeltrudes Neves Freire, morou na cidade do Recife até 1931, quando foi morar no município vizinho de Jaboatão dos Guararapes, onde permaneceu durante dez anos. Em 1943 ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Depois de formado continuou como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz e de Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Em 1947, Paulo Freire foi nomeado diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria. (FRAZÃO, 2019)

Em 1955, conforme anuncia Frazão (2019), junto com outros educadores, fundou, no Recife, o Instituto Capibaribe, uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época, e que continua em atividades até hoje. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi acusado de agitador e levado para a prisão onde passou 70 dias, e em seguida se exilou no Chile. Durante cinco anos desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Em 1980, com a anistia, Paulo Freire retornou ao Brasil, estabelecendo-se em São Paulo. Foi professor da UNICAMP e da PUC. Foi Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luísa Erundina.

Paulo Freire foi um dos grandes autores que se debruçou a pensar a educação, entendendo que esta se dá na relação de dialogicidade entre educador e educando, na perspectiva de uma educação crítica, reflexiva, dialógica, libertadora e emancipadora. É conhecido mundialmente como Patrono da Educação Brasileiro⁴. Freire via a educação como uma forma de

⁴ Durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff foi sancionada a Lei nº 12.612, de 13 de Abril de 2012 que declara o Educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

libertação das relações dominantes e opressoras a qual contribui para a formação de cidadãos reflexivos e críticos, a fim de perceber e transformar o mundo.

Paulo Freire vislumbrava a educação como um ato político, um ato de conhecimento, e conseqüentemente um ato criador. Político porque acreditava ser possível, por meio da educação, transformar a realidade social. De conhecimento porque defendia que educar não é transferir ou depositar conhecimento sobre os alunos, e ainda pela crença de que não há saber mais nem saber menos, mas que existem saberes diferentes. Criador porque abominava a ideia de uma alfabetização puramente técnica e mecânica de memorizações e repetições, em contrapartida acreditava que a alfabetização é criação e que sua tarefa criadora se constitui a partir do alfabetizando sujeito do processo de alfabetização.

No que diz respeito a alfabetização de jovens e adultos, Freire desenvolveu o método a partir das palavras geradoras com objetivo de despertar o ser político e de direitos, partindo, sobretudo, de palavras presentes nas experiências da vida cotidiana dos alunos, possibilitando não só a aquisição da palavra escrita como também a compreensão do mundo que os cerca a partir da leitura mundo.

O contexto, a realidade, a visão de mundo e as histórias de vida são elementos cruciais estabelecidos por Paulo Freire para a promoção de uma aprendizagem libertadora. Entendendo o conceito de alfabetização para além do codificar e decodificar, ou seja, não basta aprender ler e escrever é preciso, pois, compreender o uso social e político do ato de aprender aplicando-os à realidade.

As suas experiências no campo da alfabetização de jovens e adultos revela a grandiosidade, a relevância e sua indispensável contribuição para o processo de alfabetização registradas em variadas obras que confirmam seu compromisso, esperança e crença na educação. Afirma não existir neutralidade na educação justamente por esta se constituir como um ato político; é preciso saber a favor de quem e contra quem essa educação está, uma vez que acreditava ser impossível separar a educação da política.

A experiência em São Tomé e Príncipe no Chile, na prática da alfabetização e da pós-alfabetização, foram utilizados os *cadernos de cultura*

popular que constituem em uma série de livros que era composto por duas partes, sendo a primeira destinada a alfabetização e, a segunda, à pós-alfabetização. Os livros *praticar para aprender* era um caderno de exercícios para reforçar a aprendizagem do primeiro caderno. Este material era diferente das cartilhas mecânicas, visava com isso atingir a participação crítica e democrática a partir de desafios que aguçavam a curiosidade dos educandos. (FREIRE, 1980)

A Educação de jovens, adultos e idosos nasce como uma oportunidade para que as pessoas que não eram escolarizadas pudessem retornar ou iniciar seus estudos. Mas para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer de maneira significativa é necessário compreender qual o contexto e quais são os sujeitos que permeiam as turmas da EJA. Neste sentido, as teorias freerianas sugerem subsídios indispensáveis para se pensar o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos na perspectiva libertadora de transformação de si enquanto ser humano e, conseqüentemente, do mundo enquanto sujeitos no mundo.

Sendo assim, o educador precisa articular sua prática de forma que estabeleça uma ponte entre o conhecimento formal e sistematizado com as experiências e vivências apresentadas pelos educandos, de forma que aconteça o que Freire (1987) denomina de dialogicidade afirmando que esta, por sua vez, é a essência da educação como prática da liberdade.

Freire, (1987, p. 81) afirma que, “[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” Pensar a educação como prática da liberdade implica na relação homem-mundo e mundo-homem uma que vez que nessa relação não há sobreposição de um ou de outro, é uma relação indissociável.

Neste sentido, o autor problematiza e evidencia a diferença entre a educação como concepção “bancária” - a qual sua prática é caracterizada pela dominação e alienação - e a educação como prática da liberdade, que visa desconstruir a ideia de que o homem é abstrato do mundo, mas sim ratificar os homens e as suas relações com o mundo, ou seja, para Freire não existe homem fora do mundo, assim como não existe mundo fora dos homens; é

portanto, uma relação à qual é mediatizada pela consciência.

Nesse sentido, para que o processo de aquisição da leitura e da escrita aconteça, é necessário que o educador tenha acesso ao que Freire (1996) denomina como saberes necessários à prática educativa na qual aborda elementos indispensáveis para a formação do educador, sugerindo alguns caminhos e possibilidades de novas relações educativas, levando em conta a mudança de postura pessoal do docente, assim como a epistemológica para que o educando consiga compreender e apropriar-se do saber que, por sua vez, faz com que estes se tornem sujeitos críticos, desenvolvendo assim ações transformadoras de si e do mundo.

Visto sob este aspecto, pensar o processo de alfabetização na Educação de jovens, adultos e idosos é, sobretudo, compreender que este processo não se dá na perspectiva do ensino que transfere conhecimentos. Neste sentido, Freire (1996, p.47) entende que é preciso “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É preciso, portanto, que este processo de alfabetização perceba que os educandos têm a capacidade de sua própria produção, de indagações, questionamentos e curiosidades no sentido de permitir que este processo de aquisição da leitura e da escrita seja politizado, crítico e reflexivo o que contribui para a autonomia do educando, e conseqüentemente para a sua libertação e emancipação.

Forjado nesta compreensão, Freire, (1992, p. 9) compreende que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Ou seja, a leitura de mundo, a percepção da realidade e suas relações possibilitam também o processo de aquisição da leitura e por conseguinte da escrita, esta prática não pode acontecer sem esta continuidade que procedem a partir dessa contextualização, pois a linguagem e o contexto estão intrinsecamente atrelados de forma comprometida e dinâmica.

Partindo do pressuposto da leitura de mundo, que se faz necessário a contextualização da realidade no processo de alfabetização da EJA, uma vez que estes sujeitos chegam às escolas com uma bagagem cultural e saberes populares adquiridos durante a vida, no entanto, contextualizar a realidade

implica uma ação política que incide na construção de uma sociedade onde os oprimidos sejam libertados e que juntos pronunciem um novo mundo, sem oprimidos nem opressores, mas ambos na busca pelo que Freire (1987) denomina de “ser mais”.

Diante disso, o educador necessita entender e conhecer os educandos para que a partir daí crie estratégias para promover a aprendizagem desses sujeitos. Esta reflexão se reveste de sentido quando Freire, (1996, p. 63) destaca que “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.” O processo de alfabetização não se concretiza fora do bojo das relações sociais, políticas, culturais, econômicas dos educandos, ainda mais quando estes são jovens, adultos e idosos que tem suas trajetórias de vida marcadas por diversas experiências, possibilitar o trabalho com esses sujeitos da EJA se torna, muitas das vezes um desafio para o educador que por muitas circunstâncias não possui uma formação adequada para atuar nessa modalidade.

No entanto, Freire em seus escritos, nos permite sonhar e acreditar na educação, pois esta é o caminho para a formação dos sujeitos e para transformação da sociedade. Sendo assim, “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo. Faz parte da natureza humana, que dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.” (FREIRE, 1996, p.31). Essa utopia se faz necessária no processo educativo para que o educador e o educando continuem em constante movimento em busca de uma educação que os libertem das amarras da opressão e da dominação. A utopia é o que nos move para um sonho possível, afinal não há transformação sem a idealização, sem o sonho, assim como não se pode sonhar sem a esperança que transforma.

Nesta perspectiva, a alfabetização é o processo que permite aos educandos não somente a aquisição da leitura e da escrita, mas também possibilidades de expressar-se e posicionar-se frente as relações de dominação, pois, estes passam a enxergar de forma crítica, problematizando e intervindo de maneira contundente em seu contexto.

Freire, (1992, p.13) afirma que “[...] a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.” Oportunizar a criatividade e a participação dos educandos no processo de alfabetização é fundamental para aguçar a percepção crítica e ampliação da linguagem escrita e oral estabelecida a partir da relação do educador com o educando. Essa mediação do conhecimento feita com e não sobre o educando reflete na aprendizagem significativa.

O processo de alfabetização, principalmente, da Educação de jovens, adultos e idosos exige que o educador faça uma reflexão crítica sobre a sua prática alfabetizadora, para que esta se torne mais inovadora e que atenda as especificidades dos educandos de modo que não sobressaia apenas o feito exclusivo do docente, por isso faz-se necessário que este processo ocorra junto ao alfabetizando para melhor apropriação da leitura e da escrita enquanto sujeito do processo.

É preciso que tanto a escola quanto o educador forneçam oportunidades que sejam condizentes com as particularidades dos educandos entendendo e valorizando os saberes e as vivências de cada de um, pois, o ser humano é composto principalmente pelo contexto sociocultural no qual experienciam e compartilham ensinamentos que lhes foram transmitidos através da interação entre seus pares, ou seja, através do convívio com o meio.

Freire, (1996, p. 69) discute que,

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura de espírito.

Ao afirmar que somos seres capazes de aprender, se torna imprescindível pensar o processo de aquisição da leitura e da escrita na EJA, pois, nunca é tarde para aprender; no entanto, este aprendizado precisa ocorrer de forma que dê aos educando condições cognitivas para que possam se recriarem sendo esta uma aventura necessária neste processo. O sujeito aprendiz seja ele jovem, adulto ou idoso é capaz construir novos aprendizados

quando se lançam a aventura de aprender para transformar subvertendo os condicionamentos de opressão para a prática libertadora.

A educação é um processo que perpassa não só pelas ações educativas formais e sistematizadas, esta permeia principalmente pelo compromisso com a liberdade. Freire (1968) evidencia os caminhos e descaminhos da educação criticando e apontando novas oportunidades para que este processo ocorra através da luta por um mundo melhor e com sujeitos mais emancipados e conscientes de si das relações que emergem da sociedade. Seu comprometimento com educação, com a EJA e com o mundo é marcado por um pensamento esperançoso e otimista no sentido de acreditar que nós podemos e devemos através do conhecimento mudar o mundo.

2.4. A TEORIA E A PRÁTICA DE PAULO FREIRE: UM PARADIGMA CONTRA-HEGEMÔNICO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

O processo de construção da leitura e da escrita em Paulo Freire corresponde, primeiramente, a descoberta vocabular que se dá numa relação de diálogo com os educandos cujo objetivo é conhecer a situação existencial do local e as palavras que estão presentes no contexto vivencial dos educandos; além disso, busca-se identificar as maneiras de falar da linguagem dos educandos, esta se configura como a primeira fase de elaboração e aplicação do método.

Na segunda fase procura-se realizar a seleção de palavras do universo vocabular. Nesta parte, segue-se os seguintes critérios:

a) O da riqueza silábica; b) O das dificuldades fonéticas. As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente; c) O do conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política... (FREIRE, 1980, p.43)

A seleção de palavras acontece de prescrições sérias e comprometidas com uma alfabetização construída junto com os educandos, tendo em vista a realização da situação criadora num diálogo entre realidade vivenciada e o contexto prático da palavra.

Essas palavras são denominadas de geradoras porque além de representar o universo vocabular, nelas também estão contidas significações particulares e culturais que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa e autônoma.

[...] A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza. (FREIRE, 1980, p.43).

A terceira fase se constitui na criação de situações existenciais do grupo ou comunidade onde se desenvolverá a prática alfabetizadora,

Estas situações desempenham o papel de “desafios” apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate a este propósito – como o que se leva a termo com as situações que nos proporcionam o conceito antropológico da cultura – conduzirá os grupos a “conscientizar-se” para alfabetizar-se. (FREIRE, 1980, p.44)

Compreende-se aqui a alfabetização como ato criador. Nesta perspectiva, as situações existenciais colaboram para a problematização da realidade que permite refletir criticamente sobre situações locais, visando possibilidade de transformação da sociedade, esta é a tarefa da alfabetização política.

A quarta fase corresponde a preparação de fichas indicadoras, essas fichas auxiliam os coordenadores em seu trabalho, no entanto, não deve se caracterizar com um preceito rígido ou impositivo. Já a quinta fase diz respeito a preparação de fichas com as famílias fonéticas referentes as palavras geradoras identificadas. (FREIRE, 1980)

Ao pensar o método de alfabetização, Freire (1980, p. 41) narra

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo uma ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade de invenção e da reinvenção, características dos estados de procura.

Nesta concepção de alfabetização defendida por Freire (1980) estão implicadas as ideias de democratização da cultura, no diálogo com a existência dos sujeitos enquanto trabalhadores e, sobretudo, no ato de criação. Essa

metodologia se constitui como instrumento do estudante e não apenas do educador, com isso, o conteúdo passa a ser aprendido durante o próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, reconhece o educando como sujeito de sua própria alfabetização superando a ideia reducionista de que o sujeito não alfabetizado é objeto desse processo.

Buscando superar a ideia conteudista e puramente técnica impregnado no processo de alfabetização, Freire (1980) aponta

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizam a si mesmos. Conseqüentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem politizará a si mesmo. (FREIRE, 1980, p.47)

A alfabetização que não é mecânica nem de memorização, é eminentemente libertadora porque é, igualmente, política e emancipadora. Ler o mundo, compreender a realidade e relacionar linguagem e realidade faz parte do alfabetizar-se na perspectiva da conscientização que pressupõe a legitimação da condição humana, reconhecendo-se como sujeito e não objeto, superando a condição de oprimidos, assumindo, desse modo, uma postura crítica e libertadora frente a alienação de sua consciência.

Forjado nesta concepção de alfabetização, Freire (1987) menciona

É nesse sentido que a leitura crítica da realidade dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 1987, p.21)

Nesse momento percebe-se o paradigma contra-hegemônico impregnado no processo de construção da leitura e da escrita a partir de práticas políticas que promovem a participação social, o despertar da consciência e a transformação de mundo. Daí passa a existir a impreterível necessidade de pensar a alfabetização a partir das significações da experiência existencial dos educandos levando em consideração a alfabetização pautada em práticas políticas e libertadoras que descentraliza a ideia de neutralidade pretendida na educação.

No entanto, Freire (1987) adverte afirmando que “[...] temos que respeitar os níveis de compreensão dos educandos – não importa quem sejam

– estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.” (FREIRE, 1987, p.27) É preciso atentar-nos para não reforçarmos a incoerência no que diz respeito aquilo que se fala e aquilo se pratica, a coerência é ponto fundamental para que possamos testemunhar a humanização da educação libertadora.

A educação libertadora, ao contrário da autoritária, fundamenta-se numa concepção de dialogicidade, onde o processo de ensino-aprendizagem acontece com o educando e não sobre; o educando passa a ser, agora, sujeito e não objeto do processo. Na educação libertadora não há imposições, autoritarismos, dominações. Há escuta sensível, respeito, diálogo e trocas.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.

O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala como falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização.

Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. (FREIRE, 1987, p. 105)

A luta pela conscientização crítica incide na transformação de mundo e na humanização dos homens, por isso que a educação como prática de liberdade busca a humanização e emancipação dos sujeitos que, estando na condição de oprimidos e dominados não se reconhecem sujeitos, pois alienados não conseguem atingir a consciência crítica de que precisam para a superação de tal condição. Atingir a consciência crítica é um processo do qual a educação como prática de liberdade tem papel fundamental no desnudar da opressão com vistas para a libertação das consciências.

Nesta compreensão, Freire (1987) compreende a necessidade de reconhecer o “Povo como sujeito do conhecimento de si mesmo.” (FREIRE, 1987, p.35) O conhecimento popular é imprescindível na educação de jovens, adultos e idosos, pois comprometida com a perspectiva política carece apresentar como ponto de partida e de chegada as significações de vida dos educandos enquanto povo e seres coletivos que buscam permanentemente a sua libertação.

A educação como ato político exige um posicionamento crítico para denunciar as diversas opressões e anunciar os caminhos de liberdade. Nessa concepção Freire (1987) esclarece

Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 1987, p.27)

É essencial ter em vista essas questões fundamentais anunciadas por Freire (1987), pois torna-se de extrema importância construirmos essa compreensão de a favor de quem e do quê, assim como, perceber contra quem e contra o quê produzimos educação. A educação que não é neutra demanda uma tomada de partido porque sendo ela progressista-libertadora não pode, de maneira alguma, concordar ou reproduzir ideologias dominantes e opressoras.

Daí emerge a importância da Educação popular que permite pensar em uma educação para a classe popular, que corresponda às suas necessidades enquanto povo, que narre suas histórias vida, que seja realizada para e com essa população.

Quando a prática é esvaziada de significação popular não tem aprendizado porque essa prática não responde as realidades dos educandos, é vazia de significado, de vivacidade e realidade. Para Freire (1987), “[...] é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que também são sujeitos” que permite a aprendizagem significativa com vistas para a transformação, é na participação efetiva do povo que a reinvenção da realidade torna-se possível.

Nessa compreensão Freire (1980, p. 51) menciona que “A alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno.” O processo de conscientização acontece ao mesmo tempo que o sujeito está sendo alfabetizado porque a aprendizagem é uma das maneiras reais da tomada de consciência (FREIRE, 1980). Conforme anunciado pelo próprio Freire:

A conscientização tem por ponto de partida o homem brasileiro, o homem iletrado, o homem do povo, com sua maneira própria de captar e de compreender a realidade, captação e compreensão de tipo especialmente mágico. Assim, “do mesmo modo que a toda

compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação, a uma compreensão primordialmente mágica corresponde uma ação também mágica.” (FREIRE, 1980, p. 51-52)

A criticidade é elemento importante estabelecido pelo autor para a superação da compreensão mágica para que assim possa realizar a sua vocação ontológica⁵ que é se engajar na construção de uma nova sociedade com vistas para a mudança social, isso só é possível quando o sujeito passa a estabelecer uma compreensão da realidade cada vez mais crítica.

Para descobrir a sua vocação ontológica enquanto homem e ser social é imprescindível a descoberta de que “a aprendizagem da leitura e da escrita como chaves com as quais o analfabeto começará sua introdução no mundo da comunicação escrita” (FREIRE, 1980, p.52) e tomada de consciência no sentido de compreender “o papel do homem, que é o sujeito e não de simples objeto” (FREIRE, 1980, p.53) Como seres culturais, os homens possuem o papel de criadores de culturas que modificam a natureza nas suas relações com o mundo e o trabalho, nesta relação percebe-se o papel do homem ativamente na e com realidade. A leitura e escrita se configura como elemento fundamental para inserção do sujeito no mundo letrado, como já mencionado, agora, como sujeito e não objeto do processo.

A dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade anunciada por Freire (1987) institui o diálogo como essência da condição humana. O autor chama atenção para duas dimensões que são elementos constitutivos para a dialogicidade, o poder da palavra, sendo elas: *ação* e *reflexão* que incide na práxis na qual dizer a palavra verdadeira é o mesmo que transformar o mundo enquanto um quefazer humanista e libertador.

Diante do exposto, o método de Paulo Freire é revolucionário por ser instituído na perspectiva humana do processo de educação porque não se pode fazer educação sem levar em consideração as diversas questões que atravessam a trajetória de vida dos diferentes sujeitos que compõem a escola. Defende uma educação problematizadora, crítica, progressista-libertadora e

⁵ Categoria conceitual Freireana que está diretamente relacionada a possibilidade de apropriação da linguagem escrita por meio de uma prática que liberte e que emancipe o sujeito. Conforme destacam Trombeta e Trombeta (2010, p. 418) ao refletirem sobre o referido conceito de Freire, anunciam que: “A vocação ontológica se efetiva através da educação libertadora. Por isso, a negação da educação, a exclusão, a falta de oportunidades para a pessoa desenvolver suas potencialidades é uma espécie de morte em vida. Negar a educação a uma pessoa é impedir que ela desenvolva sua humanidade”.

humanista evidenciando a necessidade de transformar o mundo, tornando-o melhor para as pessoas. O seu método suscita nos sujeitos o diálogo e o saber de si e indica caminhos para a superação do homem isolado do mundo, reafirma os homens e suas relações com o mundo.

As reflexões freirianas se constituem como uma pedagogia contra-hegemônica porque revela como as estruturas opressoras da sociedade influenciam no modo de ser e estar no mundo, na condição de oprimidos e dominados. Essa teoria se fundamenta na educação que humaniza, liberta e emancipa. Uma educação que denuncia a realidade desumanizante vivenciada e naturalizada e que anuncia uma nova realidade humanizada e menos perversa, é esse o compromisso pelo qual Paulo Freire propõe a partir do método.

A teoria de Paulo Freire foi constatada a partir das práticas de alfabetização de adultos, por isso se caracteriza como um paradigma contra-hegemônico para o processo de construção da leitura e da escrita por se posicionar crítica e politicamente contra a concepção de sociedade opressora, desigual e excludente que margeia e divide pessoas em classes antagônicas onde a classe dominante detém o poder sobre a classe menos favorecida de forma opressora, alienante e desumana.

A pedagogia contra-hegemônica proposta nas teorias de Paulo Freire e comprovada em suas práticas de alfabetização reverbera a necessidade de uma educação política, crítica e reflexiva no sentido de desvelar as desigualdades sociais possibilitando a emancipação e autonomia por parte do educando com vistas para a transformação social.

Nesses termos, a construção do processo de leitura e escrita na perspectiva contra-hegemônica se constitui como fundamental, precisamente nos dias atuais onde estamos vivenciando diversos retrocessos na área da educação que gradativamente, está se configurando como mercadoria devido às fortes influências das empresas privadas que tem por objetivo a privatização do ensino e a destituição de diversas áreas do conhecimento que são imprescindíveis para a problematização da realidade, bem como, para pensar os possíveis caminhos para a construção de uma nova sociedade.

A concepção de educação pensada e difundida por Paulo Freire está gestada na concepção da libertação das consciências, superando a

consciência ingênua e o fatalismo, buscando formar uma consciência crítica que seja capaz de suscitar nos educandos a participação responsável e comprometida com os problemas sociais, políticos, culturais e econômicos e assim intervir crítica e reflexivamente sobre o contexto existente o que contribui para a autonomia por parte do educando pensando a transformação da realidade.

Os fundamentos metodológicos estabelecidos por Paulo Freire para a aquisição da leitura e da escrita diz respeito a uma metodologia horizontal que permite superar a ideia de uma alfabetização técnica e mecânica que se estende até os dias atuais. Diante dessa problemática, o método criado e experienciado por Paulo Freire se configura na relação dialógica entre educando e educador, uma vez que a dialogicidade é essência da prática como liberdade.

3. ITINERÂNCIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: ENTRE ESCOLHAS E CAMINHOS TRILHADOS

Este capítulo revela a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa que foi adotada. Aqui se trata de uma pesquisa qualitativa-descritiva e, igualmente, militante. Estão destacadas neste capítulo as obras de Paulo Freire que foram priorizadas nesse estudo, a caracterização do campo empírico onde foi realizada a pesquisa e a identificação dos sujeitos que colaboraram com o presente estudo.

São expostos os procedimentos de produção junto aos sujeitos da EJAI, sendo a entrevista semiestruturada que foi aplicada com os educandos e o formulário online que foi realizado com as educadoras, assim como a técnica de análise de dados em que recorreu-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Estão relatados os desafios e possibilidades no fazer da pesquisa com a narrativa de como aconteceu a inserção ao campo empírico e as adequações realizadas para que a pesquisa pudesse acontecer.

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo estão descritos os caminhos metodológicos trilhados nesta pesquisa. Inicialmente, utilizou-se pesquisa qualitativa como meio para a interpretação e sistematização dos resultados obtidos no campo empírico.

Nesta perspectiva, Minayo (2002) afirma que,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22)

Neste sentido, é evidente que a pesquisa qualitativa possibilita maior aproximação com as subjetividades dos sujeitos pesquisados levando em consideração suas narrativas, vivências e histórias de vida de modo a contribuir para a elaboração e discussão dos resultados desta pesquisa. Buscou-se, por meio desta abordagem, elucidar a importância da implicação social e política expressa no ato de alfabetizar, tornando este processo parte integrante do contexto vivenciado pelos sujeitos da EJAI; tornando-se, assim, o contexto

como potencializador e construtor de aprendizagens significativas também para o processo da leitura e da escrita na Educação de jovens, adultos e idosos.

Mediante ao problema que mobiliza esta pesquisa que busca identificar de que maneira as Teorias Freirianas contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de jovens, adultos e idosos, optou-se pela pesquisa descritiva associada ao levantamento bibliográfico por meio de estudos acerca das teorias de Paulo Freire que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa. Esse trajeto foi concretizado por meio de uma análise descritiva, dentro de uma perspectiva teórica acerca da temática aqui discutida, construída por meio de mediações necessárias na tentativa de compreender, a partir das teorias de Paulo Freire, o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de jovens, adultos e idosos, considerando as especificidades do processo de alfabetização.

Para isso, foi elaborado o seguinte quadro síntese, no qual estão destacadas três obras de Paulo Freire, priorizadas neste estudo. Nele estão elencadas as categorias conceituais e a síntese referente aos livros que contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa:

Quadro 1: Obras de Paulo Freire priorizadas nesta pesquisa.

OBRAS DESTACADAS	CATEGORIAS CONCEITUAIS	CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA
A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de mundo • Leitura da palavra 	Esta obra coloca em cheque a questão da leitura de mundo numa perspectiva que a partir desta é possível a ação criadora da leitura da palavra. Para Paulo Freire a leitura de mundo é fundamental para a compreensão do ato de ler para reescrever e interpretar o mundo e por meio da prática criadora e consciente possa transformá-lo.
Pedagogia do Oprimido (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • Oprimido • Educação bancária • Educação libertadora • Dialogicidade 	Este livro desvela algumas reflexões sobre um sistema opressor que teme a liberdade dos oprimidos. Revela a luta pela desalienação do povo, pelo direito de um trabalho digno e a percepção do ser humano como gente e não como coisa. Denuncia a educação tradicional, chamada por Paulo Freire como bancária, que é responsável somente pelo depósito do conteúdo sobre o educando sendo caracterizada como um instrumento de opressão e alienação, em contrapartida aponta uma pedagogia libertadora que visa libertar os oprimidos tendo a dialogicidade enquanto essência da

		<p>educação como prática de liberdade. Para Freire, quando a educação não é libertadora, o oprimido sonha em se tornar o opressor, por isso que o ato de educar não deve ser o de transferir conhecimentos, mas permitir que o educando crie e produza, aí está a boniteza do aprender, na amorosidade que deve acontecer, no poder dizer a sua palavra.</p>
<p>Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (1980)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência ingênua • Consciência crítica • Educação libertadora • Práxis • Emancipação 	<p>Este escrito elucida uma discussão sobre a ideia de uma educação libertadora visando a conscientização crítica, é responsável também por inserir os sujeitos nos processos políticos, sociais, culturais e econômicos. Menciona o processo de conscientização como parte importante no desvelar da realidade relacionada a reflexão crítica para que com isso possa reinventar a realidade. A alfabetização atrelada a conscientização permite a superação do método tecnicista de codificação e decodificação para que possa chegar ao ato da criação, no qual se dá a alfabetização correlacionando esse processo com a própria vida dos sujeitos o que se constitui na práxis. A educação libertadora se concretiza por meio da conscientização que possibilita a percepção da realidade e a sua reinvenção com vistas para superação de uma realidade histórica que é a condição de oprimido, a dependência e a marginalidade que segrega e exclui as pessoas socialmente.</p>

Fonte: Dados construídos pelo autor a partir das obras de Paulo Freire priorizadas.

Os critérios para seleção das obras de Paulo Freire supracitadas foram, por conseguinte, referentes as abordagens realizadas pelo autor na perspectiva da alfabetização política, do educar para emancipação e liberdade, da possibilidade de ampliação da visão de mundo bem como a urgência da transformação social e humana dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto, recorreu-se a pesquisa descritiva que tem como objetivo descrever algum fato ou experiência. Neste caso, serve como possibilidade para apresentar de forma esclarecedora os contornos desenhados a partir da produção de dados recolhidos na pesquisa de campo. Ao caracterizar a pesquisa descritiva, Gil (2008) compreende-a como aquela “[...] que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma

população” (GIL, 2008, p.28). Esse tipo de pesquisa permite perceber e descrever as subjetividades dos sujeitos pesquisados e a partir desses elementos produzidos é possível identificar as percepções de mundo, as crenças, os modos e as histórias de vidas dos sujeitos da EJAI.

Esta pesquisa se constitui, do mesmo modo, a partir da perspectiva militante porque, estando imerso nesse contexto da educação de jovens, adultos e idosos, compreendo a dimensão social e política presente nesta modalidade educativa.

Nesta perspectiva, Jaumont e Varella compreendem

[...] o termo pesquisa militante busca designar esse amplo espaço de produção de conhecimento orientado para a ação transformadora que busca aliar a reflexão crítica e teórica com a prática nas lutas populares em um processo multidirecional, articulando intelectuais, pesquisadores, movimentos sociais, comunidades e organizações políticas, com os objetivos de fortalecer o protagonismo popular e de contribuir para a construção de uma sociedade justa e solidária, livre de todas as opressões e dominações. (JAUMONT E VARELLA, 2016, p. 433)

Enquanto pesquisador não posso discutir e refletir sobre o processo de alfabetização na EJAI sem me comprometer crítica, social e politicamente com as lutas que a envolve. A pesquisa militante se configura a partir da busca de conhecimentos e da ação transformadora que incide em reflexão crítica e teórica objetivando construir uma nova sociedade. Ela problematiza, reflete criticamente, propõe e intervém coletivamente por meio das lutas e ações sociais transformadoras. Dessa forma, a militância torna-se uma obrigação frente a opressão de um sistema que não nos representa enquanto classe popular; é urgente e necessário um posicionamento de caráter prático em prol de uma educação de qualidade e para todos/as, sobretudo, na Educação de jovens, adultos e idosos.

3.2. CARATERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O lócus desta pesquisa está situado no município de Amargosa-Bahia localizada na Vale do Jiquiriçá no Centro-sul da Bahia. É conhecida como a Cidade Jardim devido as suas belas paisagens e diversos jardins espalhados pela cidade que podem ser vistos nas praças Lourival Montes, Iracy Silva e Yolanda Pires. Amargosa se encontra a 269 quilômetros de distância de Salvador, capital da Bahia e possui aproximadamente 40 mil habitantes. A

procedência do nome desta cidade teve origem na caça das pombas de carne amarga que faziam parte da fauna local, onde havia uma tribo indígena cujo nome era "Baitinga" cujos índios atraídos pela caça na região, costumavam convidar seus companheiros usando a expressão "vamos às amargosas?".

Figura 1: Praça Lourival Monte, Amargosa-BA.



Fonte: Prefeitura de Amargosa (2022)

A região onde a cidade está localizada possui uma série de atrativos como cachoeiras e as serras da Jiboia, do Timbó e da Tartaruga. Outra característica marcante da cidade de Amargosa é a festa de São João, sendo um dos destinos mais procurados na Bahia durante este período. Além disso, nos últimos anos grandes avanços vem sendo notados no que se refere a infraestrutura, a cidade está cada vez mais urbanizada favorecendo o crescimento da economia local. Em Amargosa está instalado um dos campus

da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o Centro de Formação de Professores (CFP), além disso acolhe também o Centro Técnico de Educação Profissional (CETEP) ambas instituições tem colaborado significativamente para o desenvolvimento da educação a nível médio, técnico e superior no território do Vale do Jiquiriçá.

Figura 2: Centro de Formação de Professores (CFP) – campus Amargosa-BA.



Fonte: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (2022)

A Escola Municipal Almeida Sampaio, também funciona como Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA) por acolher no período da noite todas turmas da EJA neste espaço, está situada na cidade de Amargosa-Bahia localizada na Rua Avenida Doutor Lauro de Freitas, 138, Centro. Segundo o Censo Escolar de 2020, no que se refere a infraestrutura, a escola dispõe de alimentação escolar para os alunos; energia de rede pública; acesso à internet; água filtrada; esgoto da rede pública; banda larga; água da rede pública; lixo destinado a coleta periódica. No que diz respeito às instalações de ensino a escola possui quatorze salas de aulas; sala de diretoria; sala de professores; quadra de esportes coberta; cozinha; biblioteca; sala de leitura; banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; sala de secretaria; refeitório; despensa; almoxarifado; auditório; pátio coberto; pátio descoberto; área verde. Há os seguintes equipamentos: TV; DVD; antena parabólica; copiadora; impressora; aparelho de som; projetor multimídia (*datashow*). O corpo docente é composto por 38 professores e

professoras, a escola conta com 20 funcionários e funcionárias. Acolhe as etapas do Ensino Fundamental, Anos Finais nas modalidades do Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 3: Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA), Amargosa-BA.



Fonte: Recôncavo Notícias (2022)

Para o presente estudo foram selecionadas duas categorias que integram a Educação de jovens, adultos e idosos que consiste na categoria de educadoras e na categoria de educandos. Optou-se por dois sujeitos de cada categoria, totalizando quatro participantes, sendo duas educadoras e dois educandos. Os sujeitos da pesquisa foram identificados a partir de nomes fictícios de modo a preservar suas verdadeiras identidades.⁶ A seleção foi realizada de acordo a disponibilidade em participarem da pesquisa; além disso foram escolhidas essas duas categorias mediante ao que se propõe os objetivos que concernem em compreender quais são os contextos, os sujeitos

⁶ Os nomes utilizados nesta pesquisa foram retirados do livro "As quarentas horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação"; na categoria de educandos utilizou-se dos nomes dos participantes e para a categoria de educadoras foram usados nomes das educadoras dos Círculos de Cultura realizados na experiência de Angicos.

da EJAI e suas trajetórias de vida e assim como a necessidade de conhecer as práticas metodológicas utilizadas no processo de alfabetização na EJAI.

Foi elaborado dois quadros com as sistematizações dos dados de identificação dos colaboradores/as da pesquisa de ambas categorias. Abaixo está ilustrado o quadro 2 correspondente à categoria de educandos:

Quadro 2: Dados de identificação dos colaboradores da pesquisa referente à categoria de educandos.

CATEGORIA: EDUCANDOS		
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	COLABORADORES	
	Sr. Severino	Sr. Manezinho
Qual sua idade?	19 anos.	20 anos.
Qual sua série/nível?	7 ^a e 8 ^{a7} – nível 3	7 ^a e 8 ^a – nível 3
Onde você mora, zona rural ou urbana?	Tabuleiro da Lagoa Queimada, zona rural de Amargosa-Ba	Tabuleiro da Lagoa Queimada, zona rural de Amargosa-Ba.
Qual é seu estado civil?	Solteiro.	Solteiro.
Você tem filhos? Quantos?	Não.	Não.
Você trabalha?	Sim, como ajudante de pedreiro.	Sim, trabalho na área de servente, pedreiro, lavrador, pintura e tudo mais um pouco.
Quantas pessoas da sua família são alfabetizados?	Três. Minha mãe sim, mas meu pai não.	São exatamente, 3 pessoas.
Tem quanto tempo que você estuda na EJA?	3 anos.	2 anos.
Com quantos anos depois você voltou a estudar?	2 anos.	3 anos.

Fonte: Dados sistematizados pelo autor a partir da entrevista realizada com os colaboradores.

Conforme revela o quadro 2, os educandos colaboradores da pesquisa, são jovens, trabalhadores na área de construção civil, solteiros, inseridos no nível 3, segmento II da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que corresponde a 7^a e 8^a série, moradores da zona rural do município de Amargosa-Bahia. Ambos revelaram que, no âmbito familiar, três pessoas são alfabetizadas. Afirmaram, ainda, que estão inseridos na EJAI há dois ou três anos (dois Sr. Manezinho e três Sr. Severino) e que passaram dois ou três

⁷ A justificativa da escolarização dos estudantes, sujeitos da pesquisa, pode ser observada no subcapítulo 3.4 intitulado “Campo empírico: entre desafios e possibilidades no fazer da pesquisa”.

anos afastados da escola antes de acessarem a modalidade da EJAI (dois anos Sr. Severino e três anos Sr. Manezinho).

O quadro 3, contempla os dados de identificação referentes à categoria de educadoras, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 3: Dados de identificação das colaboradoras da pesquisa referente à categoria de educadoras.

CATEGORIA: EDUCADORAS		
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	COLABORADORAS	
	Valquíria	Gizelda
Idade	46 anos.	54 anos
Formação	Magistério; Graduação em Pedagogia, Matemática e Artes; Especialização em Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia, Ensino da Matemática.	Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Inclusiva em Políticas do Planejamento Pedagógico com foco em Planejamento, Didática e Avaliação.
Tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos.	13 anos na cidade de Amargosa.	25 anos
Atuação em alfabetização na EJA.	Sim. Minha primeira experiência foi em turmas de alfabetização, muito aprendizado sem dúvidas, era um público que não tinha tido contato nenhum com as letras, foi lindo conhecer e contribuir na realização dos sonhos daquelas pessoas. Aprender a desenhar o nome, algo tão simples pra nós, pra eles era tudo.	Sim. Uma experiência que exige muita paciência, habilidade, e muita sensibilidade para lidar com diferentes públicos que possuem diferentes níveis de aprendizagens.

Fonte: Dados sistematizados pelo autor a partir do formulário aplicado com as colaboradoras.

Os dados do quadro 3 apresentam breve caracterização das educadoras colaboradoras da pesquisa, sendo elas identificadas pelos nomes fictícios de Valquíria e Gizelda com faixa etária entre quarenta e seis e cinquenta e quatro anos. Os dados revelam que ambas possuem muito tempo experiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Valquíria treze anos e Gizelda vinte e cinco anos), além de possuírem também, experiência na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. Quanto a formação das educadoras, ambas cursaram ensino superior completo, com especialização. Isso implica que possuem formação específica para atuação no segundo segmento da EJAI.

3.3 – PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento de produção dos dados adotados nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada a qual favorece a pesquisa qualitativa assim como permite ao pesquisador uma aproximação direta com os sujeitos participantes além de ser um procedimento de extrema relevância na produção dos dados porque permite obter um universo de respostas. Minayo (2002, p. 57) ao abordar a entrevista como procedimento mais utilizado no trabalho de campo, afirma que

Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

A entrevista é o procedimento que permite ao pesquisador um universo de informações que certamente favorecerá a pesquisa de campo por meio de relatos vivenciados pelos sujeitos entrevistados. Neste sentido, é imprescindível a entrevista como procedimento principal de recolha de dados dessa pesquisa, porque a partir dela é possível estabelecer uma conversa entre pesquisador e os sujeitos participantes na descoberta de elementos importantes presentes nas narrativas dos educandos e educadoras da Educação de jovens, adultos e idosos, o que permite compreender os sujeitos, os contextos e trajetórias de vida, bem como propicia conhecer a prática metodológica adotada pelas educadoras nas turmas da EJAI.

Esse processo foi concretizado por meio de questões pré-definidas com perguntas abertas e flexíveis, utilizado como roteiro o qual proporcionou espaço para outras insurgências durante a entrevista. É característica da entrevista semiestruturada possuir um roteiro com perguntas prévias para direcionar o diálogo acerca do tema, além de permitir que outras questões possam ser debatidas e discutidas o que favorece o diálogo entre o entrevistado e o pesquisador.

Ao falar sobre os tipos de entrevistas na pesquisa de campo, Minayo (2002) menciona que

Em geral, as entrevistas podem ser *estruturadas* e *não-estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos rígidas. Assim, torna-se possível trabalhar a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com

as *estruturadas* que pressupõem *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como *entrevistas semi-estruturadas*. MINAYO (2002, p. 58)

Assim se organiza a entrevista semiestruturada a partir da junção entre estruturadas e não-estruturadas que utiliza de um roteiro de perguntas previamente formuladas e, ao mesmo tempo, propõe que o entrevistado estabeleça outros questionamentos que pressuponha um diálogo mais livre sobre a temática discutida, proporcionando a aquisição de informações valiosas para análise e discussão dos dados da pesquisa.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada foi aplicada junto à dois estudantes do nível três da Educação de jovens, adultos e idosos. Este momento foi realizado com o suporte de um roteiro de perguntas previamente formuladas e aconteceram de forma presencial no interior do campo da pesquisa, em uma única noite. A escolha por esse procedimento se deu mediante a importância de escutar as narrativas, as histórias de vida dos estudantes compreendendo a EJAI a partir dos sujeitos, dos contextos e das trajetórias.

Realizou-se além da entrevista semiestruturada a aplicação de um questionário aberto junto à duas professoras que atuam na EJAI, ambas ensinam no nível três. Uma professora de Língua Portuguesa e a outra é professora de Ciências e Geografia. Este questionário foi elaborado na plataforma Google Forms em formato de formulário que foi encaminhado para o endereço de e-mail das professoras o link de acesso. Pensou-se na possibilidade de aplicação do formulário de forma virtual tendo em vista a facilitar a participação das professoras na pesquisa que não dispunham de tempo para realização de entrevista presencial por conta da carga excessiva de trabalho. Buscou-se por meio do formulário conhecer as metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula e, também identificar a presença ou a ausência da teoria de Paulo Freire como fundamentos metodológico no processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de jovens, adultos e idosos tendo em vista as especificidades da alfabetização.

Esse processo culminou na transcrição dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada e das respostas alcançadas pelo formulário e,

posteriormente, foram analisadas e discutidas estabelecendo um diálogo com autores que tratam da temática aqui discutida a fim de alcançar os objetivos proposto neste estudo.

Diante disso, para analisar os dados produzidos no campo empírico utilizou-se da análise de conteúdo (Bardin, 1997). A escolha por este procedimento justifica-se pelo fato de ser uma pesquisa qualitativa, pelos sujeitos da pesquisa e pela metodologia adotada. Essa abordagem é muito utilizada nas ciências sociais que corresponde a uma análise minuciosa das narrativas emitidas através de um diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, permitindo algumas inferências por meio de conhecimentos obtidos nas mensagens transmitidas. Bardin (1997) compreende a análise de conteúdo como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1997, p. 42).

Apoiando-se nessa concepção elucidada pelo autor, se faz necessária a análise de conteúdo enquanto abordagem metodológica para análise dos dados desta pesquisa, uma vez que por meio desta é possível estabelecer, a partir das técnicas de análise, alguns indicadores que coloquem em cheque as inferências possíveis, com objetivo de compreender as comunicações implícitas no processo de produção ou recepção das mensagens, podendo conter variáveis inferidas a depender da descrição do conteúdo revelada nas mensagens emitidas.

Ainda nesta concepção, Bardin (1997) afirma que “[...] esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens, tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 1997, p. 42). Para a autora, a análise de conteúdo serve como suporte importante para a construção dos resultados da pesquisa, pois, é através dessa abordagem que o pesquisador consegue estabelecer algumas hipóteses a partir das mensagens que foram transmitidas e assim poder justifica-las; esse movimento possibilita conhecer o sujeito que emitiu a mensagem, o contexto o qual está inserido, suas crenças, vivências e histórias de vida o que favorece significativamente

aos objetivos elencados nesta pesquisa.

Desta forma, para a análise dos dados desta pesquisa, foram levadas em consideração as fases que constituem a análise do conteúdo, conforme anunciado por Bardin (1977). Para a autora, três fases são necessárias, quais sejam: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4: Fases da Análise do Conteúdo utilizadas.

FASES DA ANÁLISE DO CONTEÚDO		
1. PRÉ-ANÁLISE	2. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	3. TRATAMENTO/INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS
A pré-análise corresponde a organização do material levando em consideração os diferentes momentos desta fase anunciados por Bardin (1977), a saber: a Leitura fluente; A escolha dos documentos; A formulação das hipóteses e dos objetivos; A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;	Na segunda fase concretizou-se a exploração do material. De acordo com Bardin (1977) esta fase consiste na codificação do material, na identificação das unidades de registros e das unidades de contexto, na enumeração dos critérios, e por fim, a categorização desse material.	A terceira fase que corresponde ao tratamento/interpretação dos resultados podendo utilizar-se de operações estatísticas de natureza simples ou mais complexas afim de revelar as informações obtidas na análise tendo em vista a sua validação. Nesta fase pode haver a proposição de inferências que incidem na antecipação das interpretações a partir dos objetivos propostos. Aqui segue-se a seguinte ordem de interpretação: operações estatísticas que carece de provas de validação; A síntese e seleção dos resultados; As inferências; A interpretação que abre margem para a utilização dos resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos e para outras orientações para uma nova análise. Bardin (1977)
Desta forma, nesta primeira fase ou pré-análise realizou-se as seguintes ações: Formulação dos objetivos; Preparação e leitura do material; Escolha da instituição <i>lócus</i> da pesquisa; Organização das questões para as entrevistas junto aos entrevistados.	Deste modo, nesta segunda fase ou exploração do material realizou-se as seguintes ações: Análise dos documentos da instituição; Transcrições das entrevistas; Organização dos dados produzidos nas entrevistas.	Desta maneira, nesta terceira fase ou tratamento/interpretação dos resultados realizou-se as seguintes ações: Categorização dos dados; Interpretação/tratamento dos dados produzidos de acordo com as categorias; Análise reflexiva e crítica dos resultados obtidos; Conclusões a partir do dados alcançados.

Fonte: Dados sistematizados pelo autor (Santos, 2022), a partir da proposta de Bardin (1977).

O quadro 4 destaca as fases da Análise do Conteúdo seguidas neste estudo, de acordo com as reflexões de Bardin (1977). Nele são evidenciadas as ações contempladas nas três etapas, quais sejam: pré-análise, exploração do material e, por fim, tratamento/interpretação do material. Esta última etapa

foi produzida a partir de três categorias que abordam temáticas de acordo com os objetivos da pesquisa. A primeira categoria contempla os sujeitos da EJAI, contextos e trajetórias de vida, a segunda coloca em evidência as práticas metodológicas no processo de alfabetização na EJAI e, por fim, a terceira categoria se dedica a refletir sobre a teoria de Paulo Freire no processo de alfabetização da EJAI, conforme pode ser observado no capítulo 4.

3.4. CAMPO EMPÍRIRO: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO FAZER DA PESQUISA

Mediante a ida ao campo da pesquisa, julgo importante narrar algumas vivências desse processo, os desafios encontrados e as possibilidades emergentes no fazer da pesquisa. Num primeiro momento, fui até a escola para dialogar com a coordenadora pedagógica da EJAI, apresentar a pesquisa e solicitar ajuda para identificar os possíveis sujeitos que poderiam estar participando desse processo.

A coordenadora muito solícita concordou que eu realizasse a pesquisa de campo na escola e se comprometeu assinando termo de consentimento institucional (APÊNDICE A). Em seguida, fui direcionado a dialogar com a professora do nível um, apresentei a pesquisa e solicitei a sua colaboração como participante. Esta professora, de maneira muito ríspida e grosseira, se negou a responder o formulário alegando não dispor de tempo para este feito; despejou sobre mim todas as suas atribuições e demandas de professora como se eu fosse responsável pela sua carga horária de trabalho. Além de se recusar em colaborar com a pesquisa, de maneira deselegante deixou-me sozinho na sala dos professores e saiu sem ao menos se despedir.

Impactado com a forma como fui recebido pela professora, retornei desanimado e sem esperança para a sala da coordenação, sentei-me e a coordenadora olhou para mim e perguntou como tinha sido a conversa com a professora, estando muito triste relatei para ela o que havia acontecido. Percebendo em meus olhos tamanho desestímulo, a coordenadora me acolheu de maneira muito afetuosa e se prontificou a ajudar-me nessa tarefa; ficou de dialogar com as professoras do nível três sobre a minha pesquisa e sondar se poderiam participar respondendo o formulário. Solicitou que eu fosse para casa

e retornasse na noite seguinte para conversar com essas professoras.

Retornei à escola na noite seguinte para dialogar com as professoras do nível três. Em diálogo com a professora de Língua Portuguesa apresentei a pesquisa, relatei como seria a participação dela e solicitei a sua colaboração na pesquisa. Mesmo diante das suas demandas como professora, se prontificou em participar assinando o termo de consentimento. Após este momento, conversei com a professora de Ciências e Geografia que me acolheu de forma empática e antes mesmo que eu apresentasse a pesquisa se colocou à disposição para me ajudar no que fosse preciso. Mesmo assim, manifestou interesse em compreender do que se tratava a pesquisa, como aconteceria este processo e de que forma poderia contribuir assim como a outra professora assinou o termo de consentimento (APÊNDICE B) e ficaram no aguardo de um retorno posterior para terem acesso ao formulário (APÊNDICE C) e assim poderem, de fato, contribuir com a pesquisa. Adquiri os contatos de celular e os endereços de *e-mails*, estabeleci um diálogo com as professoras a respeito do encaminhamento do *link* de acesso ao formulário, este foi enviado para o endereço de e-mail de cada professora.

Aliviado por ter conseguido a aceitação das educadoras para participarem da pesquisa, continuei preocupado porque precisava identificar dois educandos que pudessem participar da pesquisa uma vez que a pesquisa teria que acontecer com as duas categorias estabelecidas. Este foi um dos maiores desafios, sempre em contato com a coordenadora, pois, ela ficou de sondar e saber dos educandos a disponibilidade em participarem da pesquisa. Neste período a escola recebia muitos estagiários e outros pesquisadores, suas tarefas se intensificaram impossibilitando que realizasse de imediato essa sondagem dos educandos. Com isso, os dias foram passando e a aflição aumentando, incansavelmente tentei contato com a coordenadora, mas não obtinha nenhum retorno o que me deixava ainda mais preocupado com o andamento da pesquisa.

Nessa agitação o mês de Junho chegou e a escola se preparava para os festejos juninos, por um momento pensei que não seria possível realizar as entrevistas com os educandos, mas na mesma semana recebi uma mensagem da coordenadora com os nomes do educandos, fiquei contente com a possibilidade de realizar entrevista antes do recesso junino. Na noite seguinte

fui a escola para realizar as entrevistas, chegando lá a coordenadora me recebeu justificando o motivo de não ter conseguido responder as minhas mensagens por conta das diversas demandas que surgiram na escola. Em seguida, me apresentou aos estudantes os quais seriam entrevistados, após o intervalo chamei os estudantes para realizarmos as entrevistas (APÊNDICE D), estas foram realizadas de forma individual.

Diante dos desafios vivenciados no campo empírico algumas modificações foram necessárias para que a pesquisa pudesse acontecer. A pesquisa deveria ser desenvolvida junto às professoras e estudantes do nível um, tendo em vista que este estudo versa sobre o processo de aquisição da leitura e escrita na EJA, o mais viável seria alcançar os sujeitos que estão em processo de alfabetização. Na impossibilidade desse feito, realizou-se a pesquisa com a categoria de educadoras, ambas ensinam no nível 3 assim como a participação da categoria de educandos do mesmo nível. Vale dizer que essas modificações foram impreteríveis diante dos desafios enfrentados, porém, essas alterações não diminuíram a relevância deste estudo, mas ao contrário tem favorecido significativamente para pensar a EJA em diferentes níveis de aprendizagem possibilitando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem levando em consideração os pressupostos de Paulo Freire que perpassa pelos diferentes níveis/séries.

4. RELATOS E EXPERIÊNCIAS NA EJAI: TECENDO AS NARRATIVAS DE EDUCADORAS E EDUCANDOS

Este capítulo corresponde a análise dos dados da pesquisa. Nesta seção, se encontram os relatos e as experiências na Educação de jovens, adultos e idosos; são tecidas as narrativas de educadoras e educandos, a partir de três categorias construídas a partir dos objetivos da pesquisa.

Diante disso, buscou-se por meios dessas descobertas, identificar os sujeitos da EJAI, os contextos que estão inseridos e as trajetórias de vida dessas pessoas procurando entender as histórias reveladas nessa investigação. Estão evidenciadas, também, as práticas metodológicas desempenhadas no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, desvelando os saberes e fazeres do cotidiano escolar a partir das narrativas de educadoras.

Apresenta uma reflexão sobre a teoria de Paulo Freire no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, evidenciando a presença ou ausência da teoria/método de Paulo Freire nos espaços educativos levando em consideração os resultados obtidos no campo empírico.

4.1. SUJEITOS DA EJAI, CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DE VIDA: QUE HISTÓRIAS NOS REVELAM?

A Educação de jovens, adultos e idosos é permeada por uma diversidade de pessoas que retornam ou iniciam a escolarização nessa fase da vida. Essas pessoas são oriundas da classe popular que desde muito cedo tiveram que fazer uma escolha difícil entre os estudar ou trabalhar, inevitavelmente, a prioridade passa a ser o trabalho como uma necessidade de sobrevivência para se manter economicamente e também para contribuir com a renda familiar.

A escola fica em segundo plano, por não conseguir concilia-la com o trabalho. Não estando na idade para frequentar o ensino noturno, estes sujeitos permanecem impossibilitados de estudar por conta da jornada de trabalho e mesmo reconhecendo a importância da educação, mediante a necessidade do trabalho, resulta por ficarem fora da escola durante muito tempo de suas vidas.

Mediante a evidência do conceito de trabalho presente nas narrativas dos entrevistados faz-se necessária estabelecer uma compreensão acerca do conceito desta palavra que atravessa a vida dos educandos desde muito cedo. Tendo em vista a perspectiva de Paulo Freire, como anuncia Fischer (2010)

O trabalho, do ponto de vista ontológico, é entendido na sua acepção mais ampla enquanto práxis humana material e não material, não se reduzindo à produção de mercadorias. É, portanto, produção cultural, constitutiva do ser humano. (FISCHER, 2010, p. 401)

Paulo Freire compreende o trabalho a partir da perspectiva de humanização do ser, surge como possibilidade de libertação das classes populares e como meio para a transformação social enquanto práxis e 'quefazer' humano.

O trabalho material e não material para Paulo Freire é produção cultural que constitui o ser humano. Não está atrelado a uma perspectiva capitalista de exploração e alienação visando apenas a produção de mercadorias e a mais-valia, mas "o trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser da práxis, de ação e reflexão". (FISCHER, 2010, p. 401) Dessa forma, o trabalho é uma forma de se relacionar com o mundo e transformá-lo por meio da práxis, é reflexão e ação na realidade; o trabalho se constitui na vida dos entrevistados como forma ascensão social, mas sobretudo, como necessidade humana como 'quefazer' de humanização a partir de melhores condições de vida. Este é o conceito de trabalho em Paulo Freire, o qual direcionam as reflexões a seguir.

Na entrevistas realizadas com os educandos da EJAI, as narrativas apresentadas confirmam a complexa escolha que precisaram fazer. No diálogo sobre a história de vida dos educandos pedi para que relatassem quais histórias foram vivenciadas durante a sua trajetória e quais marcas deixaram em suas vidas. Eles relataram o seguinte:

"Tipo, quando eu comecei a trabalhar, porque, tipo assim, meus pais são de uma família humilde nunca puderam me dar tudo o que eu queria, aí mais ou menos com uns 16 anos, 15 por aí eu já comecei a trabalhar ou até antes eu já comecei a fazer uns trabalhos e isso foi muito satisfatório pra mim porque com meu dinheiro mesmo eu consegui ter as minhas coisas, tipo, não conseguir ter tudo, mas trabalho e "tô" conseguindo ter as minhas coisas e também posso ajudar eles." (SR. SEVERINO, 2022)

É notória a condição de trabalhadores vivenciadas pelos estudantes que frequentam as turmas da EJAI. A questão de classe social presente na fala do Sr. Severino revela a condição de muitas famílias brasileiras que dentro das possibilidades oferecem aos seus filhos o básico para a sua sobrevivência. Como forma de melhorar a vida e buscar comprar aquilo que os pais não puderam proporcionar, começam a trabalhar desde cedo com esse objetivo e até mesmo para ajudar na manutenção da própria casa. Conseguir conquistar os pequenos objetivos gerou no Sr. Severino grande satisfação porque por meio do trabalho consegue além de ter, de certa forma uma renda, ajuda ao mesmo tempo, a família.

Neste sentido, Arroyo (2008) discute sobre a realidade vivida pelos jovens e adultos afirmando que,

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (ARROYO, 2008, p. 223)

É notória a condição de vida dos estudantes que frequentam as turmas da EJAI; a narrativa de Sr. Severino evidencia fortemente a luta pela sobrevivência e as condições de exclusão a qual vivencia desde muito cedo, sendo jovem popular não teve o privilégio de ter apenas os estudos como preocupação porque acidentado por uma realidade social desfavorecida por necessidade de sobrevivência em meio as dificuldades enfrentadas, mais uma vez sente na pele a exclusão do processo de escolarização.

A narrativa apresentada por Sr. Manezinho evidencia a condição de trabalhador a partir da labuta da roça vivenciada por ele desde sua infância

“Rapaz, eu sempre fui um, assim um rapaz trabalhador, desde a infância que eu não tive uma infância assim mais livre, sempre fui, desde pequeno que eu sou trabalhador sempre ajudei minha mãe na roça sempre naquele intuito de ajudar mesmo sem saber, aí graças a Deus com 10 anos eu já fazia bastante coisa na roça, aí sempre fui trabalhador nessa parte, sempre fui trabalhador da roça, da zona rural, aí tem umas agravações boas que é sempre estar ali com a família, no caso, como eu falo desde pequeno, fui nascido e criado ajudando minha mãe, então são agravações que eu tenho, isso aí nunca vai sair de mim, é minha infância.” (SR. MANEZINHO, 2022)

Percebe-se que a presença da população do campo nas turmas da EJAI é cada vez mais uma realidade; esses sujeitos procuram a escola nessa fase

da vida para dar continuidade aos estudos que foram interrompidos precocemente, pela necessidade de ajudar os pais no trabalho da roça.

Nesta concepção, Arroyo (2008) compreende que:

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA. (ARROYO, 2008, p.229)

Conforme anuncia Arroyo (2008), a presença da população do campo é uma realidade notada nas turmas da EJAI, são pessoas que vivem no campo e tem suas vidas atravessadas por experiências de exclusão social por serem estigmatizadas pelo lugar social que ocupam enquanto povo do campo, classe popular e pela condição não alfabetizado. O relato de Sr. Manezinho revela uma história permeada pela exclusão escolar gerada pela necessidade do trabalho no campo, mas, nessa narrativa está evidenciada além da questão do trabalho, o sentimento de pertença ao campo, a importância de estar em família e a memória afetiva gerada pela experiência do trabalho no campo, na agricultura familiar.

As histórias de vida narradas pelos educandos estão atravessadas pela condição de trabalhadores vivenciadas por eles desde muito cedo. Essa realidade marcou as suas vidas tanto pela necessidade de alcançar aquilo que os pais não puderam proporcionar e ajuda-los financeiramente, quanto pelo desejo de ajudar a mãe no trabalho da roça, uma vez que desde muito pequeno esteve envolvido em práticas da agricultura familiar.

A oportunidade do primeiro trabalho, seja ele no campo ou não, marca a trajetória de vida desses educandos porque é o momento no qual passam a assumir um compromisso e desenvolver uma responsabilidade que antes não possuíam. Esse movimento revela como o trabalho modifica o homem e como o homem altera a sua realidade a partir deste. Para Freire (1980), “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1980, p. 38). A experiência humana e criadora permite ao homem criar cultura seja ela pelo trabalho ou pelas relações que estabelece com homens e com o mundo.

Quando indagados sobre pelo qual motivo desistiram de estudar na infância, com quanto tempo e o porquê de terem retomado os estudos, o Sr. Severino afirma:

“Rapaz, “véi”, foi falta de vontade assim, vinha pra escola para ficar “brincano”, “zuano”, mas depois bateu na mente que eu tinha que estudar e terminar meus estudos aí eu peguei e voltei a estudar. 2 anos, eu voltei a estudar porque hoje em dia no mercado de trabalho tudo precisa do estudo, né? E eu tenho vontade de me formar que eu sei que daqui um tempo vai servir pra mim isso porque do jeito que estão as coisas hoje o trabalho informal já não tá tendo tanto assim, qualquer serviço que a pessoa vai fazer hoje em dia, qualquer empresa que você vai entrar tem que ter terminado os estudos, por isso eu voltei a estudar.” (SR. SEVERINO, 2022)

É característico do educando na fase da adolescência não enxergar a importância da escola em sua vida e ter tais comportamentos dentro da escola por vê-la como um passatempo, por isso o descomprometimento com os estudos. Nessa perspectiva, quando “o jovem retorna a EJA em uma busca de certificação o que teoricamente o colocaria no mercado de trabalho e teria o seu lugar na sociedade garantido, tendo com isso o resgate da auto-estima e passando a ser visto como um cidadão comum.” (FRIEDRICH *et al.* 2010, p. 402). Quando na juventude retorna aos estudos e decide concluir essa etapa, é com objetivo de alcançar novas oportunidades no mercado de trabalho - uma vez que a exigência para contratação está sendo no mínimo a conclusão do ensino médio - esse passa a ser um dos motivos principais para retomada dos estudos por muitos estudantes que estão na EJAI. Nesta perspectiva, Sr. Manezinho relata, dizendo

“O motivo que me levou a desistir é porque, no caso, no meu tempo para você ter alguma coisa você tinha que trabalhar porque minha mãe não tinha condições de me dá, então se eu quis ter hoje o que eu tenho eu tive que trabalhar, e através trabalho eu não tinha e nem “tava” tendo tempo para vim estudar porque a minha idade não permitia a noite então só permitia de dia e eu trabalhava de dia e não tinha como vir para escola, aí foi o tempo que eu desisti, aí um certo tempo eu voltei a estudar, mas foi a noite aí foi indo e foi ficando cansado assim chegava do trabalho tarde para tomar banho e vim para a escola ainda não tinha como aí eu desisti e larguei de mão quando foi agora eu retomei o estudo de novo. É, eu fui desistente aí eu voltei com que 3 anos. Eu voltei a estudar porque, assim, eu desisti por falta de interesse, muita brincadeira, muita “fiação” de aulas esses tipos de “infratura”, aí eu desisti e agora decidi tomar frente dos meus estudos, seguir em frente, concluir meus estudos.” (SR. MANEZINHO, 2022)

A falta de tempo para os estudos foi o motivo pelo qual fez com que Sr. Manezinho desistisse de seus estudos porque não conseguia conciliar a escola

com o trabalho, por trabalhar o dia inteiro e por não conseguir se matricular nas turmas da noite por conta da idade. Nesse momento acontece a desistência da escola por esta não atender a realidade de trabalhador e morador do campo. Beserra e Barreto (2014. 180) mencionam que, “os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo.” As narrativas apresentadas pelos estudantes revelam o anunciado pelas autoras quando afirmam que os jovens e adultos trabalhadores lutam diariamente e enxergam o trabalho como uma maneira de superação da condição difícil a qual se encontram.

Conforme expressado, essas narrativas evidenciam a rotina cansativa dos estudantes da EJA que trabalham durante o dia inteiro e a noite precisam estar na escola, é desgastante porque o estudante chega na sala de aula cansado e sem muita motivação para estudar. Quando esse aluno mora na zona rural é um desafio ainda maior porque tem que se deslocar até a cidade para estudar, essas são algumas dificuldades enfrentadas diariamente pelos estudantes da EJA.

Em concordância com a reflexão acima, Pereira e Buffa (2014) contribuem afirmando que:

A entrada precoce no mercado de trabalho devido à necessidade de auxiliar a família economicamente e também ao fato de dispor de poucos recursos para a compra de material escolar, entre outros, dificultaram as trajetórias de escolarização desses sujeitos. (PEREIRA; BUFFA, 2014, p.371)

A desistência e a evasão educacional infelizmente estão presentes no cotidiano escolar, sobretudo, na Educação de jovens, adultos e idosos. Isso acontece devido as diversas dificuldades e obstáculos que os estudantes da EJA encontram nessa retomada dos estudos. Por não conseguir conciliar a escola com o trabalho, o cansaço físico gerado pelo dia de trabalho, as dificuldades de acesso à escola por serem distantes da casa dos alunos, além das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, esses muitas vezes evadem da escola ou simplesmente abandonam os estudos sem conseguir concluir.

Nesse sentido, Andrade (2004) menciona a necessidade de pensar a EJA e os seus sujeitos para além da condição escolar, afirmando que

O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos. (ANDRADE, 2004, p. 3)

O trabalho se constitui como elemento fundante para a sobrevivência dessas pessoas. Esses sujeitos que estão nas turmas da EJA “também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico.” (BAHIA, 2009, p. 11). A condição de trabalhador vivenciada por estes sujeitos revela a população que permeia as classes da EJA que em sua maioria são trabalhadores e trabalhadoras informais que passam o dia inteiro na labuta independente das circunstâncias para prover o sustento; outro contingente dessas pessoas são os agricultores e agricultoras que na lida do campo são responsáveis pelo manejo da terra e produção de alimentos para a subsistência.

Ocorre, também, pela falta de interesse por parte do aluno, como foi caso de Sr. Manezinho, mas além disso, o grande motivo das sucessivas desistências são causadas pelas dificuldades encontradas para permanecer na escola e continuar os seus estudos. Diante dessa problemática, Andrade (2004) anuncia que o ponto de partida para a superação de tais obstáculos tanto no que diz respeito a desistência quanto a rotina de trabalho vivenciada por esses sujeitos que são trabalhadores e estudantes, a autora descreve que:

Deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios. (ANDRADE, 2004, p. 3)

Daí emerge a necessidade de pensar a permanência dos jovens nessa modalidade de ensino que foi instituída para atender as suas necessidades, dando-lhes o direito da escolarização, mas é fundamental compreender em que condições essa educação está sendo ofertada pelas escolas de modo a não excluir mais uma vez essas pessoas do processo de escolarização.

No que se refere a retomada a escola, ao serem questionados sobre o porquê de voltar a estudar depois muito tempo afastado, os educandos narram a necessidade de terminar os estudos:

“Eu senti necessidade de que eu precisava voltar a estudar, minha mãe também me incentivou, me deu incentivo para eu voltar a estudar

também eu sei que vai ser preciso isso, vai ser preciso eu concluir os meus estudos até para ter uma coisa melhor, um trabalho melhor é, essas coisas assim, sabe?

Tinha incentivo, porém a mente, a idade também me ajudou muito entendeu? porque a pessoa quando é mais nova assim não pensa muito nessas coisas, eu tinha o incentivo da minha mãe, do meu pai que me diziam que eu tinha que estudar, minha irmã mesmo, que eu tinha que estudar para ter um futuro melhor, aí depois de tanto e minha mãe me incentivando eu pensei, eu tenho que voltar a estudar.” (SR. SEVERINO, 2022)

Essa narrativa reforça ideia apresentada na introdução desse trabalho. A educação para esses sujeitos é a única oportunidade de ascensão social, pois reconhece a importância da escolarização idealizando condições melhores de vida, isso por meio de um trabalho de qualidade e digno. A educação na vida dessas pessoas tem um papel social muito forte quando esperam uma mudança de realidade a partir da conclusão dos estudos.

Observa-se que o relato expressa o incentivo da família como ponto de partida para uma tomada de decisão que foi a retomada aos estudos. O papel da família é fundamental em qualquer fase da vida; neste caso, motivou o estudante a concretizar o sonho de retomar os estudos. Este incentivo faz com que o educando se sinta motivado a estudar, contar com o apoio da família é um diferencial na trajetória formativa desses sujeitos.

Reconhecendo a EJA como uma modalidade de ensino de extrema relevância, de maneira especial, na vida desses sujeitos por se configurar como uma oportunidade ímpar para a construção do conhecimento e para a trajetória de escolarização e de vida dos jovens, adultos e idosos, se faz necessário compreender qual a concepção dos estudantes sobre a EJA. A narrativa de Sr. Severino corrobora para o fortalecimento da Educação de jovens, adultos e idosos *“Eu acho a EJA muito importante, né, porque tem muita gente aí que tem vontade de se formar e se não tivesse a EJA não teria mais como, a EJA é muito importante.” (SR. SEVERINO, 2022).*

A EJA é muito importante, afirma Sr. Severino. Concorde-se com a afirmativa mencionada, pois, é visível o quanto que a educação de jovens e adultos é de extremo valor na vida desses sujeitos, por possibilitar a concretização de sonhos, a mudança de vida, a emancipação social por meio da escolarização. Além disso, possui um papel extremamente relevante para a

superação das desigualdades sociais e para a reparação dos diversos direitos que foram historicamente negados e violentados.

Dimensionada a importância da EJAI na vida dos educandos, no que se refere aos resultados alcançados quanto à aprendizagem dos educandos na EJAI, procurou-se entender se os estudantes percebem alguma mudança em suas vidas depois que começaram a estudar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

“Sim, teve mudanças. Algumas vezes eu, de tanto tempo ficar parado sem estudar eu “tava” esquecendo muita coisa, é, escrevendo errado, esses negócios, vamos se pôr, no meu trabalho mesmo onde eu trabalho é preciso a pessoa saber, tipo, fazer uma contar, dividir alguma coisa e eu “tava” me perdendo nisso e aí, depois disso, depois que eu entrei no colégio a mente voltou a ser aquela de antes, voltei, tipo, aprendi as coisas tudo de novo”. (SR. SEVERINO, 2022)

O relato apresentado pelo Sr. Severino demonstra o déficit de aprendizagem ocasionado pela desistência dos estudos e pelo período que esteve afastado da escola. Descreve o esquecimento do que havia aprendido no período que esteve na EJAI, o fator que pode explicar esse acontecimento se dá em duas dimensões: uma corresponde à falta de prática do que foi aprendido e a outra se refere à maneira pela qual o ensino foi ministrado. A perspectiva de memorização no processo de ensino-aprendizagem, infelizmente, é uma realidade no interior das salas de aula, onde o educando aprende para realização de atividades avaliativas, mas não gera significados durante o aprender, o que para Freire (1987) é característico da educação gestada na concepção bancária.

De igual modo, Sr. Manezinho afirma perceber as mudanças em sua vida após retomar os estudos

“Percebo, rapaz porque assim como eu já tinha 3 anos para eu já tinha esquecido assuntos na matemática, no português aí agora graças a Deus “tô” voltando a retomar, isso aí, aí eu “tô” voltando, porque assim em torno hoje do aparelho celular a pessoa qualquer coisa que bota ou que fala ele já traduz, então entrou nessa pandemia, assim nós “tava” tudo nesse costume e agora “tô” voltando a escrever, tudo manual normalmente que nem era”. (SR. MANEZINHO)

A fala de Sr. Manezinho além de exibir a questão de rememorar os conteúdos aprendidos anteriormente, uma vez que estando afastado da escola relata ter esquecido assuntos necessários em seu cotidiano nas disciplinas de

matemática e língua portuguesa, essa problemática tem sua raiz no processo de ensino mecânico de memorização que infelizmente é perpetuado nas escolas.

Dessa maneira, Freire (1987, p. 81) menciona que “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.” A mera narração do conteúdo não gera aprendizagens e nem significações na vida dos sujeitos. O autor segue salientando que “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.” (FREIRE 1987, p.80) A educação bancária não possibilita ao educando a criticidade e criatividade de que necessita para sua emancipação social nem contribui para a construção do conhecimento, uma vez que não consegue atribuir significado ao que lhe foi impositivamente depositado.

A Educação de jovens, adultos e idosos carece ser vista como um modo de fazer educação que possui especificidades e necessidades particulares que procede da realidade apresentada pelos educandos. Superar a ideia de uma educação compensatória e aligeirada é urgente. Pensar o currículo e os conteúdos se faz igualmente necessário, pois, precisam estarem de acordo com o contexto e expectativas do jovens e adultos. Por isso a necessidade de uma formação especial de professores para atender as necessidades emergentes no contexto da Educação de jovens, adultos e idosos.

4.2. PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJAI: DESVELANDO SABERES E FAZERES NO COTIDIANO ESCOLAR

No desvelar dos saberes e fazeres no cotidiano escolar e ao refletir sobre as práticas metodológicas no processo de alfabetização na EJAI é fundamental para que seja possível compreender os procedimentos metodológicos adotados pelas educadoras nas salas de aula na educação de jovens e adultos. Diante disso, com base nas respostas apresentadas pelas educadoras no formulário online, podemos perceber algumas aproximações ao método de Paulo Freire presentes na prática das educadoras desenvolvidas nas turmas da EJAI.

Nesse sentido, ao buscar compreender quais práticas metodológicas as educadoras utilizam para alfabetizar os educandos, a professora narra: *“Costumo partir do conhecimento que cada um traz, algo que tenha significado, a história de vida. Trabalho com projetos, sequência didática, tudo abordado de forma interdisciplinar.”* (VALQUÍRIA, 2022) Observa-se a perspectiva do trabalho pedagógico pautado na concepção de levar em consideração os conhecimentos apresentados pelos educandos dando significação ao processo de aquisição do saber.

Para Freire (1987) *“Na medida que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura.”* (FREIRE, 1987, p. 38) Quando a escola prioriza as condições existenciais do educando permite uma aquisição crítica e criadora da realidade, isso se observa quando por meio da escolarização o educando altera o seu contexto no sentido de transformá-lo.

A professora Gizelda menciona os instrumentos que utiliza para trabalhar a alfabetização na Educação de jovens, adultos e idosos: *“Construção de palavras a partir de imagens; Ditado imagético; Produção textual a partir das histórias de vida com apresentação; Trabalho em grupo de leitura de música; Correção de atividades em grupo; Atividades diversificadas envolvendo música, karaôque, dança, contos, causos.”* (GIZELDA, 2022) Adequar os instrumentos aos jovens e adultos e aos níveis de aprendizagem, é imprescindível. A aula da EJAI além de ser contextualizada e dialógica precisa ser igualmente dinâmica, atrativa e diversificada por meios de exemplos concretos e reais como forma de aproximar o conteúdo o máximo possível da realidade do educando.

Ao descreverem como tem trabalhado a leitura e a escrita na EJAI e a partir de que metodologia. A professora Valquíria diz que trabalha,

“A leitura e escrita com textos que tenham significado, prenda a atenção do educando. Sempre do todo para as partes: texto, palavra, sílaba, letra, tudo de forma dinâmica e contextualizada. As produções sempre acompanhadas de reescrita.” (VALQUÍRIA, 2022)

Corroborando com essa narrativa, Freire (1980, p.29) menciona afirmando que:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos

à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

A prática de leitura e escrita que não é mecânica nem de memorização, mas que é problematizadora que focaliza na significação do contexto do educando, problematizando a realidade, gerando aprendizados relevantes. Por isso a necessidade de compreender “a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.” (FREIRE,1980, p. 29). Esta é a compreensão de alfabetização que deve ser perpetuada na salas de aula da EJA, a fim de possibilitar uma aprendizagem crítica e significativa.

Partindo desse ponto de vista, a professora apresenta como tem trabalhado em suas turmas a questão da leitura, ou seja, utiliza de: “*Leitura compartilhada, levantamento dos conhecimentos prévios, textos imagéticos, produção textual a partir das histórias de vida, produção textual através de imagens, entre outros...*” (GIZELDA, 2022) A metodologia adotada pela professora corresponde ao que Freire (1982) compreende como aspecto importante para o processo de leitura que é a relação dinâmica entre a leitura da palavra e a leitura de mundo. Isto é possível quando o professor enxerga o educando como sujeito do processo de aprendizagem e estabelece uma metodologia de ensino dialógica que compreenda as necessidades apresentadas pelos educandos e leve em consideração seus saberes e seu contexto vivencial.

A partir da concepção de Freire (1982) o processo de alfabetização é criação, nesse sentido, foi questionado sobre quais práticas as educadoras adotam para estimular a autonomia do educando para que este se aproprie da leitura e escrita. Refletindo sobre esse questionamento, a professora Gizelda narra que: “*Quando eu proponho momentos de aprendizagem por meios de práticas de leituras, vivências de situações reais, atividades práticas em grupo, e a avaliação do momento de escuta sobre a participação nas atividades.*” (GIZELDA, 2022) Percebe-se a importância de trabalhar a alfabetização ou qualquer outra disciplina de maneira contextualizada, pois a técnica utilizada pelo educador, sobretudo, na Educação de jovens, adultos e idosos deve estar em harmonia com contexto vivido pelo educando de modo

a garantir o favorecimento da aprendizagem de forma autônoma e emancipatória.

Desse modo, o educador é precisa estar atento para que o processo de ensino-aprendizagem não seja de memorização e nem mecânico, mas para que reconheça o educando como sujeito desse processo, com especificidades, necessidades e níveis de aprendizagens diferentes. Nisto, Freire (1982, p. 19) adverte dizendo que:

O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e leitura desta linguagem.

Possibilitar a criatividade do educando não é somente propor atividades diferentes e criativas para que este desenvolva, mas é criar possibilidades de atuação do educando no próprio processo de aprendizagem, é dá condições para que o educando seja sujeito de sua tarefa criadora.

Nesta mesma reflexão a professora Valquíria diz que trabalha: *“A partir da história de vida que cada um tem. O aluno da EJA pode não dominar a leitura, mas leva para o espaço escolar muito conhecimento e é a partir daí que desenvolvo o trabalho, a escuta é primordial nesse primeiro contato.”* (VALQUÍRIA, 2022) Compreender quem é o educando da EJA, sua história de vida e quais marcas sociais carregam alarga as possibilidades metodológicas. A escuta é, sem dúvidas, muito importante neste momento inicial e durante toda a trajetória de escolarização uma vez que durante muito tempo essas pessoas foram silenciadas.

Ensinar exige saber escutar, afirma Freire (1996), nesta concepção o autor acredita que

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 1996, p. 76)

É essencial a escuta no ato de ensinar, conforme anuncia Freire (1996), quem aprende a escutar outro, aprende igualmente a necessidade de falar *com* ele, e não de forma impositiva. Dessa forma, o educador ao compreender essa

relação desenvolve a sua prática de forma dialógica, tendo diálogo como princípio fundante da relação entre educador-educando.

É notório que as professoras buscam trabalhar com os pressupostos de Paulo Freire em suas turmas e que reconhecem a sua importância tanto para o processo de alfabetização quanto para o ensino-aprendizagem na Educação de jovens, adultos e idosos. Mesmo apresentando algumas dificuldades em alinhar a metodologia e conteúdo aos saberes apresentados pelos educandos, as professoras compreendem a relevância de estabelecer uma conexão entre o saber do educando e o conteúdo sistematizado, tendo como foco principal a experiência de vida e a realidade dos educandos.

Partindo desse pressuposto, buscou-se compreender a partir das narrativas apresentadas pelos educandos a respeito das metodologias e atividades propostas na EJA. Nessa perspectiva, algumas questões foram levantadas no intuito de perceber se o educando sente alguma dificuldade para fazer as atividades propostas na EJA, assim como compreender como se dá a relação do educando com os(as) professores(as) e saber se as propostas apresentadas na EJA contemplam as expectativas e necessidades do educando.

Refletindo sobre as práticas metodológicas a partir das narrativas apresentadas pelos educandos, durante a entrevista foi questionado a respeito das atividades propostas pelas educadoras e se o educando sente alguma dificuldade na realização dessas tarefas. Ao narrem sobre as dificuldades, os educandos afirmam:

“Já eu sinto bem dificuldade, na matemática. Eu procuro meios pra aprender e me esforço bastante, porém eu tenho dificuldade com o professor de matemática porque o jeito que ele ensina, pra mim eu não “tô” aprendendo quase nada, “tá” sendo muito difícil, o jeito que ele ensina a gente da turma, não é só eu da turma é todo mundo da turma, todo mundo implica com esse professor porque ele não explica as coisas a gente direito e vamos se pôr nas outras matérias a gente tira tudo nota boa, vamos se pôr até passa, mas na dele é muito difícil, muito difícil de aprender.” (SR. SEVERINO, 2022)

A dificuldade apresentada por Sr. Severino revela como a prática metodológica adotada pelo professor em sala de aula interfere diretamente na aprendizagem dos educandos de modo a ocasionar em uma aprendizagem defasada ou até mesmo na falta desta, pois, se uma turma inteira apresenta dificuldades em determinada disciplina o professor tem o papel de procurar

compreender quais as dificuldades apresentadas e buscar estratégias que auxiliem os educandos a superarem tais limitações de aprendizagem. Corroborando com essas reflexões Freire (1987) afirma:

Na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 81)

A concepção de educação bancária que corresponde a um ensino em que o educador é o detentor do conhecimento e o educando é receptor passivo desse conhecimento que corrobora para a ideologização da ignorância partindo da perspectiva de que se o aluno não sabe ou não compreendeu determinado assunto, passa ser problema exclusivamente do estudante, pois, o papel do professor é depositar o conhecimento de forma mecânica sem levar em consideração outros aspectos que são fundamentais nesse processo. O autor segue ressaltando que

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987, p. 81)

Na narrativa acima apresentada por Sr. Severino corrobora com a compreensão do que nos anuncia Freire (1987) quando afirma que os educadores que servem a ignorância estão certos de que são os únicos que sabem e os estudantes aqueles que nada sabem. Quantos educadores na atualidade possuem essa mesma concepção? O professor de matemática citado na narrativa de Sr. Severino é um deles, se comporta como único detentor do saber e certamente não se importa em compreender se a sua prática tem gerado aprendizagem significativa por parte do educando, além disso se isenta dessa responsabilidade porque, talvez, defenda a ideia de que se o educando não aprendeu é porque não se interessou em estudar.

Em contrapartida, o relato citado por Sr. Manezinho apresenta os obstáculos enfrentados na disciplina de língua portuguesa; além disso, evidencia uma outra perspectiva de professor, conforme anuncia o estudante: *“Rapaz, é que nem eu “tô” falando o português, o meu português sempre foi péssimo sempre tive bastante dificuldade, mas graças a Deus os professores*

sempre me deu apoio, meu deu incentivo, me ajudou bastante “tô” melhorando.” (SR. MANEZINHO, 2022) O professor como mediador do conhecimento tem a função de auxiliar o educando e procurar sanar suas dificuldades de aprendizagem a partir de práticas significativas e contextualizadas, levando em consideração a realidade e o nível de aprendizado apresentado pelos estudantes mediante ao conteúdo que foi ministrado.

Freire (1987) compreende “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1987, p. 81). Assim, a relação entre educador e educando só faz sentido quando o diálogo é o princípio desse processo, pois o diálogo é essência da vida humana. Por isso, a prática educativa carece estar voltada para o sujeito da aprendizagem para que esse processo aconteça *com* e não *sobre* o educando.

Diante do exposto, durante a entrevista buscou-se compreender a partir da experiência dos educandos como se dá a relação com os/as professores/as, e o Sr. Severino relatou: “*A relação é boa não tem conflitos nenhum com eles, mesmo eu não gostando do jeito dele ou dela me ensinar, mas não tem conflito, aceito assim mesmo não tem conflito nenhum não, é uma relação boa.*” (SR. SEVERINO) A relação entre professor e aluno é de fundamental importância para a construção do conhecimento.

Esta convivência deve ser pautada na ética e no respeito ao educando e aos seus saberes. Pensando na superação contraditória entre educador e educando que Freire (1987, p.95) menciona “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.” Uma relação mediada pelo diálogo, nesse momento ambos educam-se entre si.

Nesta perspectiva de compreender a relação entre o educador e educando, Sr. Manezinho relata: “*Minha relação com todos são assim eu acho boa, né, porque eu não sei do lado deles mais do meu lado sempre foi boa, sempre respeitosa, sempre tirando minhas dúvidas eles tão ali para me ajudar.*” (SR. MANEZINHO) O princípio do respeito ao educador precisa ser convertido também do educador para com o estudante, visto que quando o professor se isenta de seu papel e não busca melhorar a sua prática se configura como um

desrespeito ao estudante e a sua trajetória de vida. Freire (1996) adverte para a necessidade de respeitar os saberes, afirmando que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos construídos socialmente, buscando refletir sobre a realidade concreta vivenciada pelos educandos relacionando esta com o conteúdo.

Refletindo sobre as metodologias disseminadas nas salas de aula, foi questionado se as propostas apresentadas na EJAII contemplam as expectativas e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o Sr. Manezinho afirmou:

Comtemplam, tipo no português mesmo. Eu trabalho com pintura, trabalho viajando fazendo ferragem então eu tenho que saber o português a leitura tudo isso é necessário eu saber. Trabalho com qualquer tipo de negócios contabilidade também, então eu preciso saber da matemática, tenho que saber um pouco de minha história sempre lembrar um pouco de minha história. (SR. MANEZINHO)

Os conhecimentos disseminados na escola precisam emergir da realidade do educando para que possa fazer sentido na vida desses sujeitos. Trabalhar a partir das histórias de vida apresentadas pelos estudantes é ponto de partida para uma aprendizagem significativa. Essa contextualização agrega fortemente para a construção do processo de ensino-aprendizagem fundamentado em práticas reais visando o desenvolvimento do educando de modo a contribuir para uma formação emancipatória.

Forjado nessa concepção, Freire (1980) diz “Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar, em tal momento, em tal contexto.” (FREIRE, 1980, p.34) É preciso reconhecer o educando como sujeito assim como a necessidade de se atentar para o seu modo de viver, com isso o educando torna-se cada vez mais consciente e empenhado com a transformação dessa realidade.

De acordo com as narrativas dos estudantes observa-se que diferentemente do que apresenta as professoras, estes evidenciam que as práticas metodológicas não dialogam com os pressupostos de Paulo Freire, visto que percebe-se a presença de um ou outro elemento, mas que ao contrapor ao que as professoras narram a respeito, há uma discrepância em comparação as narrativas apresentadas pelos educandos. Ratifica-se a relevância de buscar a efetivação do método de Paulo Freire no espaço

educativo de forma a mediar os processos metodológicos haja vista que há contribuições riquíssimas para a construção do conhecimento na perspectiva progressista-libertadora de fazer educação. A busca por parte das educadoras em trabalhar em sala de aula a partir dos pressupostos de Paulo Freire se faz indispensável para prática docente, especialmente, para ação alfabetizadora na Educação de jovens, adultos e idosos.

4.3. A TEORIA DE PAULO FREIRE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA EJAI: PRESENÇA OU AUSÊNCIA NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS?

Se faz igualmente importante compreender a relevância das Teorias Freireanas para o processo de alfabetização na EJAI. Diante disso, buscou-se perceber a partir das narrativas dos educandos se as ações promovidas nas turmas da EJAI são pensadas para atender a realidade para observarmos se há presença ou ausência dessas teorias no interior das salas de aula.

Ao buscar compreender as ações promovidas nas turmas da EJAI e se estas práticas são pensadas para atender a sua realidade enquanto estudante, Sr. Severino afirma: *“Sim, tipo uma atividade de matemática porque eu uso muito no meu trabalho, é tipo uma conta de multiplicação, uma conta de dividir isso a gente usa muito, entendeu, aí eu acho muito importante e que “tá” sendo bom pra mim.”* (SR. SEVERINO) A realidade é ponto de partida para trabalhar qualquer conteúdo na educação de jovens e adultos.

O educando adentra a escola com uma bagagem de vivências muito rica e pode agregar de forma significativa na formação desses sujeitos quando ressignificadas e contextualizadas ao conteúdo. Parafraseando Freire (1980, p. 34) “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado.” Desta forma, é notória a importância da relação entre conteúdo e realidade de forma dialética afim de promover uma reflexão com vistas para uma intervenção consciente na realidade.

Nesta mesma compreensão, Sr. Manezinho relata a necessidade dos recursos estarem alinhados à realidade do estudante, *“Algumas, em algumas atividades sim, porque tipo alguns recursos mesmos que eles vem trazendo aí, tipo assim porque eu não sei falar totalmente alguns recurso, mas alguns*

recursos que eles trazem são necessário para nós da zona rural.” (SR. MANEZINHO) Utilizar de metodologias e recursos que dialoguem com a realidade dos estudantes, sobretudo, com o contexto da vida no campo é de suma importância para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Diante do exposto, Freire (1980) compreender que,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptadas ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1980, p.34)

É de suma importância que os conteúdos e as metodologias aplicadas na EJA estejam alinhadas ao contexto o qual o educando vive. Se as práticas metodológicas não estiverem contextualizadas não é possível alcançar o que anuncia Freire (1980) que corresponde a uma aprendizagem política e consciente capaz de mudar o mundo.

Diante disso, se faz necessário pensar a Educação de jovens, adultos e idosos tendo como fundamento os pressupostos de Paulo Freire afim de proporcionar ao educando uma educação que dialoga com sua realidade que atenda às necessidades e expectativas. Nesse sentido, Andrade (2004) menciona que,

Além disso, devemos ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. Os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. É preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação, bem como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino. (ANDRADE, 2004, p.2)

Diante dos dados apresentados a partir das narrativas dos educandos é notório que a teoria de Paulo Freire não se faz efetiva dentro dos espaços educativos. Percebe-se alguns elementos que dialogam com os pressupostos teóricos freireanos, no entanto, a prática metodológica não segue uma linha com tais pressupostos, sendo, de fato, praticadas no interior das salas de aula da EJA. Esta é a visão estabelecida a partir das narrativas obtidas pela entrevista com os educandos da EJA, pois denota a falta da teoria/método no processo de ensino-aprendizagem na Educação de jovens e adultos, uma vez

que essas narrativas apresentam alguns elementos contrários à prática educativa difundida por Paulo Freire. Quando o Sr. Severino relata sobre a falta de compreensão do professor de matemática em trabalhar a partir do nível de aprendizagem do educando de modo a gerar na turma um descontentamento com a sua prática e, conseqüentemente, a dificuldade de aprendizagem do educando, isso revela um certo distanciamento da teoria de Paulo Freire.

Esta prática não condiz com a postura que Freire (1996) quando aponta que ao ensinar exige comprometimento e, além disso, exige respeito aos saberes apresentados pelos educandos. Talvez seja necessário a este professor a compreensão da concepção humana intrínseca na educação para que assim possa pautar a sua prática nesta perspectiva, pois é imprescindível uma educação humana, que perceba o educando como pessoa e sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que as narrativas apresentadas pelos educandos revelam a condição social que ocupam, além disso da condição de trabalhadores que atravessa suas histórias de vida desde muito cedo. A realidade deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Estando na condição de oprimidos e excluídos socialmente, a escola precisa pensar em como trabalhar os conteúdos, os conhecimentos e saberes a partir dessa realidade que emerge de fora para dentro da escola. Desta forma, questiona-se: como acolher trabalhadores que são estudantes no interior da sala de aula de modo que essa educação faça sentido na vida do educando? Talvez existam variadas respostas para esse questionamento, mas, salienta-se que só é possível acolher estes trabalhadores estudantes a partir do método de Paulo Freire que percebe o educando como sujeito, que tem como ponto de partida a realidade e a partir dela propõe desafios de aprendizagens condizentes com esse contexto e com as necessidades apresentadas pelos educandos. Daí emerge a importância do método de Paulo Freire como fundamento metodológico para o processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos.

O método de Paulo Freire é fundamental para mostrar ao educando a sua importância e seu papel transformador. A Educação de jovens, adultos e idosos é marcada por sujeitos que retornam à escola para poder melhorar as condições de vida, isso significa que a escola tem papel social e transformador

na vida do educando, se tornando muito importante para a aquisição do conhecimento sistematizado do qual precisam para melhor conviver na sociedade letrada.

É nítida a mudança que a educação promove na trajetória dos jovens e adultos, pois, os conhecimentos que são adquiridos no interior da sala de aula são, posteriormente utilizados no cotidiano do educando. Isto é possível quando a prática metodológica está pautada, sobremaneira na realidade apresentada pelo educando que possibilita uma aprendizagem significativa, superando as dificuldades desse processo; isso quando o professor compreende seu papel enquanto mediador do conhecimento e percebe o educando como sujeito da aprendizagem.

Do mesmo modo, procurou-se compreender a partir das experiências das educadoras da EJAI quais suas concepções e práticas metodológicas, a fim de identificar se os pressupostos frereanos estão presentes no interior das salas de aula e de que forma essas professoras trabalham os conteúdos e como desenvolvem sua prática.

Os educandos chegam a escola com uma bagagem cultural e saberes populares adquiridos durante a vida. Diante disso, as professoras foram indagadas sobre como se deve trabalhar a partir desses saberes sem deixar de lado o conteúdo sistematizado da escola, a educadora Valquíria menciona que: *“O conteúdo deve ser inserido a partir dos conhecimentos que cada aluno já possui pra que possa ter significado.”* (VALQUÍRIA, 2022) O professor precisa entender e conhecer os educandos para que a partir daí crie estratégias para promover a aprendizagem desses sujeitos.

É preciso que tanto a escola quanto o educador forneçam oportunidades que sejam condizentes com as particularidades dos educandos entendendo e valorizando os saberes e as vivências de cada de um, pois, o ser humano é atravessado pelo contexto sociocultural no qual experienciam e compartilham ensinamentos que lhes foram transmitidos através da interação entre seus pares, ou seja, através do convívio com o meio.

A professora Gizelda narra a dificuldade de se trabalhar a partir dos saberes, no entanto afirma a necessidade de contextualizar o saber sistematizado aos saberes apresentados pelos educandos. Assim, a professora Gizelda afirma:

“Realmente não é tarefa fácil, mas vamos na medida do possível inserindo informações simples com base no conteúdo sistematizado e fazendo um link com o seu cotidiano, aplicando atividades com graus variados de complexidade, para atender as demandas de aprendizagens apresentadas.” (GIZELDA, 2022)

Percebe-se que a professora relata ser difícil trabalhar a partir do saberes apresentados pelos educandos, mas que procura desenvolver a sua prática relacionando o conteúdo à realidade. Para Freire (1996) “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (FREIRE, 1996, p. 76) O autor evidencia a importância de desafiar o educando a partir de situações emergentes da realidade vivenciada.

Levando em consideração os pressupostos de Paulo Freire enquanto Patrono da Educação Brasileira e sua vasta experiência na área de alfabetização de jovens e adultos, as professoras foram interrogadas se é possível realizar a prática alfabetizadora a partir da teoria e prática de Paulo Freire, tendo em vista, a realidade da educação de jovens e adultos e uma delas responde que: *“Sem dúvida alguma costumo trabalhar o processo de alfabetização a partir dos ensinamentos de Freire, mas o mais importante é tentar descobrir como o aluno aprende e explorar e estimular o conhecimento a partir dessa motivação.” (VALQUÍRIA, 2022).* Diante da narrativa a professora descreve ser possível trabalhar a partir da teoria/método de Paulo Freire. Percebe-se que a fala da professora coloca em evidência a necessidade de procurar trabalhar a partir de como o estudante aprende.

Forjado nessa concepção, é relevante entender como o educando compreende o assunto, entretanto, é de fundamental importância trabalhar a partir dos pressupostos de Paulo Freire uma vez que o contexto, a realidade, a visão de mundo e as histórias de vida são elementos cruciais estabelecidos por este pesquisador para a promoção de uma aprendizagem libertadora. Entendendo o conceito de alfabetização para além do método de codificar e decodificar, ou seja, não basta aprender ler e escrever, é preciso, pois, compreender o uso social e político do ato de aprender aplicando-os à realidade.

É igualmente importante compreender como se dá a relação professor-aluno, uma vez que essa relação é importante no processo de alfabetização. Sobre essa convivência, relata a professora Valquíria: *“A relação professor aluno é uma das coisas mais importantes para o desempenho positivo do aluno da EJA, sem uma relação de carinho, escuta, paciência, respeito... não é possível construir muita coisa, principalmente com o público idoso.”* (VALQUÍRIA, 2022) Esta relação é fundamental para uma vivência dialógica, de respeito e de amorosidade. Freire (1987) menciona que a relação entre educador-educando é de diálogo permanente, pois, nessa dialética ambos educam-se entre si. Ainda afirma: *“Destá maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com educando que, ao ser educado, também educa.”* (FREIRE, 1987, p. 95-96) Agora o educador-educando se tornam sujeitos do processo onde aprendem e ensinam, dessa forma, ao aprender ensinam e ao ensinar aprende em comunhão. Nesta perspectiva, a relação entre professor e aluno pode ser assim compreendida, conforme destaca a professora Gizelda:

“Essa relação é de suma importância pois sem ela dificulta o processo. A relação professor-aluno facilita, pois aproxima o professor propiciando confiança e segurança ao aluno, deixando fluir uma comunicação aberta entre ambos, e isso faz produzir o conteúdo e o conhecimento esperado.” (GIZELDA, 2022)

Corroborando com a narrativa exposta pela professora Gizelda, a relação educador-educando é indispensável para estabelecer uma boa convivência no interior da sala de aula. Quando se estabelece uma boa relação, o processo de aprendizagem ocorre de maneira prazerosa e significativa.

Portanto, no que se referem as narrativas apresentadas pelas educadoras pode-se constatar que buscam trabalhar a partir do método de Paulo Freire, partindo da realidade dos educandos, respeitando seus saberes, desenvolvendo atividades que dialogam com o contexto dos educandos e dos saberes apresentados por estes, levam em consideração suas necessidades de aprendizagens e buscam aproximar o conteúdo ao contexto vivido pelos educando. Além disso, revelam que prezam pela relação professor-aluno de forma a respeitá-los tendo o diálogo como princípio dessa relação. Esses são alguns elementos evidenciados a partir da narrativa das professoras.

5. (IN)CONCLUSÕES: PALAVRAS FINAIS COM PROVOCAÇÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Tendo em vista os dados apresentados nesta pesquisa verificou-se a importância da Educação de jovens, adultos e idosos na vida dos estudantes que frequentam as turmas da EJA. Haja vista que por meio dela mudanças sociais e de vida acontecem nas trajetórias desses sujeitos. Muitas dessas pessoas são atravessadas por marcas de exclusão e de negligência de seus direitos, como a exemplo do direito a escolarização. Inúmeros são os motivos pelos quais os jovens e adultos não permanecem ou não conseguem acessar a escola.

Diante dos dados apresentados nesta pesquisa é notória a questão do trabalho como um fator preponderante na vida dos estudantes entrevistados; conforme evidenciado em seus relatos, o trabalho é tido como uma necessidade de sobrevivência, por isso a precisão de compreender os sujeitos da EJA como trabalhadores-estudantes uma vez que antes de serem estudantes são trabalhadores, seja na cidade ou no campo têm a necessidade do trabalho como forma de permanência.

A Educação de jovens, adultos e idosos surge como oportunidade na vida dos estudantes dessa modalidade, ainda que muitos deles procuram a escola para almejar melhores vagas no mercado de trabalho, é nítida a satisfação de que podem retomar e dar continuidade aos seus estudos. Por este motivo a EJA tem grande relevância para formação escolar no que diz respeito a construção do conhecimento sistematizado assim como para a formação humana no que se referem aos valores, princípios e ética, elementos cruciais para viver socialmente. A partir desse momento, emerge a necessidade de pensar a permanência dos jovens nessa modalidade de ensino que foi instituída para atender as suas necessidades, dando-lhes o direito da escolarização, porém é fundamental compreender em que condições essa educação está sendo ofertada pelas escolas de modo a não excluir mais uma vez essas pessoas do processo de escolarização.

Dessa maneira, nota-se as grandiosas contribuições de Paulo Freire para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de jovens,

adultos e idosos, quando, a partir das obras estudadas e dos dados obtidos, percebe-se o quanto a teoria/método do referido autor tem contribuído para a educação, pois Paulo Freire é responsável por grande revolução no processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas. Observa-se que o autor compreende a alfabetização como um ato criador e político que encontrar-se para além do método tecnicista e mecânico do codificar e decodificar, apresenta como ponto de partida o cotidiano e às experiências de vida dos estudantes. Contribui, da mesma forma, para o processo de ensino-aprendizagem por entender este como uma ação dialógica de interação educador-educando.

O processo de alfabetização que corresponde a ação de aquisição da leitura de mundo e da palavra para Paulo Freire se constitui como um momento criador, político e libertador. Para ele, não basta aprender ler e escrever, é preciso, pois, compreender o uso social e político do ato de aprender aplicando-os à realidade. Dessa forma, a experiência realizada mundo a fora por Paulo Freire e seus companheiros, ocorria a partir de palavras presentes nas experiências da vida cotidiana dos educandos, possibilitando não só a aquisição da palavra escrita como também a compreensão do mundo que o cerca. O contexto, a realidade, a visão de mundo e as histórias de vida são elementos cruciais, estabelecidos por Paulo Freire para a promoção de uma aprendizagem libertadora.

De acordo com as narrativas dos estudantes é notória a não efetivação do método de Paulo Freire no espaço educativo, pois, sob a perspectiva destes, as práticas metodológicas não dialogam com os pressupostos freireanos. Esta percepção difere da das professoras as quais evidenciam nas suas narrativas fortes nuances da teoria/método de Paulo Freire nas suas práticas cotidianas, havendo, portanto, uma discrepância em comparação as narrativas apresentadas pelos educandos.

Ratifica-se a relevância de buscar a efetivação do método de Paulo Freire no espaço educativo de forma a mediar os processos metodológicos haja vista que há contribuições riquíssimas para a construção do conhecimento na perspectiva progressista-libertadora de fazer educação. A busca por parte das educadoras em trabalhar em sala de aula a partir dos pressupostos de Paulo Freire é revelada nas suas narrativas.

No que se referem as narrativas apresentadas pelas educadoras pode-se constatar que buscam trabalhar a partir do método de Paulo Freire, partindo da realidade dos educandos, respeitando seus saberes, desenvolvendo atividades que dialogam com o contexto dos educandos e dos saberes apresentados por estes, levam em consideração suas necessidades de aprendizagens e buscam aproximar o conteúdo ao contexto vivido pelos educandos. Além disso, revelam que prezam pela relação professor-aluno de forma a respeitá-los tendo o diálogo como princípio dessa relação.

Diante do exposto, é de extrema relevância que as escolas e professores busquem alinhar a metodologia, efetivamente, a realidade e as necessidades apresentadas pelos educandos para que os pressupostos de Paulo Freire sejam efetivados no interior das salas de aula de modo a contribuir para a formação escolar, humana e política dos estudantes. É imperioso pensar a aplicabilidade do método de Paulo Freire no espaços educativos, mas não só na EJA, são grandiosas as suas contribuições para a educação, isso é um dado notado no Brasil e no mundo.

É cada vez mais urgente e necessário compreender a epistemologia desses escritos e das experiências realizadas por Paulo Freire. Significa afirmar que uma educação humana, política e libertadora é o caminho para transformação social de que se falam. É preciso haver um espírito de esperança mas também de rebeldia e indignação frente aos diversos retrocessos históricos vivenciados nos últimos anos na sociedade brasileira, especificamente quando se trata de educação, condições de vida, emprego e saúde. Paulo Freire apresenta o mundo como ele é, mas abomina o fatalismo e investe numa concepção de educação que não é neutra, e não sendo neutra é eminentemente de lutas, de resistências e de intervenção no mundo.

Dada à importância dessa temática, torna-se necessária a ampliação da discussão a partir do desenvolvimento de outras pesquisas que busquem novas inquietações e a partir delas possam contribuir para essa reflexão que é tão importante quanto qualquer outra e que carece ser pensada, refletida e problematizada visto que é comprovada com inúmeras experiências as contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil e mundo. Trabalhar em qualquer modalidade educativa tendo em vista todos os elementos apontados por Paulo Freire para a efetivação da educação

progressista-libertadora, se constitui como fundamental, podendo contribuir para outras discussões que envolvem a prática metodológica na EJAI, como por exemplo, procurar compreender como se dá efetivamente o trabalho docente realizado a partir dos pressupostos freireanos pensando a prática e a aprendizagem do educando mediante a forma como o conteúdo é abordado.

Nesse sentido, a utilização das Teorias Freireanas no processo de alfabetização é imprescindível para a construção do conhecimento e para o processo de aprendizagem do aluno. Além disso, é responsável pela politização do sujeito educando e pelo desenvolvimento da ação interventiva do estudante no contexto ao qual vive.

Por tanto, reitera-se que se faz necessária a continuidade e ampliação da temática aqui discutida, uma vez que se caracteriza como de extrema relevância refletir sobre os pressupostos freireanos, especialmente na Educação de jovens, adultos e idosos tendo vista a sua grandiosa contribuição para a alfabetização desses sujeitos por meio de seu método alfabetizador revolucionário. Diante disso, esta pesquisa suscita outras provocações para estudos posteriores a partir dos seguintes questionamentos: Como a formação de professores tem refletido sobre a alfabetização a partir do método de Paulo Freire na EJAI no sentido de formar professores alfabetizadores para atuarem nessa modalidade? De que forma os pressupostos freireanos colaboram para a permanência dos trabalhadores-estudantes na EJAI? A partir de quais práticas metodológicas é possível trabalhar o método de Paulo Freire na Educação de jovens, adultos e idosos no interior das salas de aula?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, v. 20, 2004.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. [S.l.]: Edições 70, 1977.

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. **Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 164-190.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 19 de junho de 2020.

_____. **[Constituição (1988)]. Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 20 Março de 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora** / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2010, p. 401-403.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, p.58-77. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 17 de junho de 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do nosso tempo v. 4)

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Márcia; et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziada**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

FRAZÃO, Dilva. **Paulo Freire Educador brasileiro**. ebiografia.com, 2019.

Disponível em:

<[https://www.ebiografia.com/paulo_freire/#:~:text=Paulo%20Freire%20\(1921%2D1997\),19%20de%20setembro%20de%201921](https://www.ebiografia.com/paulo_freire/#:~:text=Paulo%20Freire%20(1921%2D1997),19%20de%20setembro%20de%201921)> Acesso em: 02/072022.

GUZZO, Raquel Souza Lobo e EUZEBIOS FILHO, Antônio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. *Escritos educ.* [online]. 2005, vol.4, n.2, pp. 39-48. ISSN 1677-9843.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**/Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

_____. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências do poder local. In: HADDAD, sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos: EJA**. São Paulo: Global, 2007. p. 7-25.

JAUMONT, Jonathan; VARELLA, Renata Versiani Scott. **A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades**. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, p. 414-464 2016.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Set./Dez.1999, n. 12, p. 59-73.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues e

GODINHO, Ana Claudia Ferreira. **A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular**. Educação. Porto Alegre [online]. 2019, vol.42, n.3, pp.465-474. Epub 10-Fev-2020.

PEREIRA, Mônica; BUFFA, Ester. **Trajetórias de exclusão: um estudo sobre jovens e adultos em processo de alfabetização**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 55, p. 361-375, 2014.

TELES, Damares Araújo; SOARES, Maria Perpétua Socorro Bezerra. **Educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades na alfabetização**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016, p. 80-104.

TRUMBETTA, Sergio; TRUMBETTA, Luís Carlos. **Vocação Ontológica**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 416-419.

APÊNDICE (A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Prezado (a) Senhor (a):

Solicito sua autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: **As contribuições epistemológicas de Paulo Freire para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, de minha responsabilidade, Rogério Oliveira dos Santos, graduando (a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral: Compreender, a partir das Teorias de Paulo Freire, o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades do processo de alfabetização. Para tanto, elegemos a metodologia de enfoque qualitativo, sendo o trabalho configurado como Estudo de Caso. Escolhemos como técnicas de coleta de dados a entrevista e a observação e análise de documentos.

A qualquer momento, os(as) senhores(as) poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, comprometo-me a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela instituição, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta Autorização, sem a necessidade de

prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Amargosa - Bahia, _____ de 2022.

Graduando

Responsável Institucional

APÊNDICE (B)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados(as):

Solicito sua participação voluntária na pesquisa intitulada: **As contribuições epistemológicas de Paulo Freire para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, de minha responsabilidade, Rogério Oliveira dos Santos, graduando da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral: Compreender, a partir das Teorias de Paulo Freire, o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades do processo de alfabetização.

O(s) procedimento(s) adotado(s) ser(ão) através de observação, entrevista e análise de documentos.

A qualquer momento, os colaboradores poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Eu estarei apto a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo das participações. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

Aceite de Participação Voluntária

Nós abaixo relacionados, declaramos que fomos informados dos objetivos da pesquisa acima, e concordamos em participar voluntariamente da mesma. Sabemos que a qualquer momento podemos revogar este Aceite e desistirmos de nossa participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaramos, também, que não recebemos ou receberemos qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

APÊNDICE (C)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Título da Pesquisa: As contribuições epistemológicas de Paulo Freire para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Pesquisador: Rogério Oliveira dos Santos

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome completo.

1.2. Idade.

1.3 Endereço

1.4. Formação.

() Magistério

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Outro: _____

1.5 Tempo de atuação na Educação de jovens, adultos e idosos.

1.6 Já atuou na alfabetização na EJAI? Comente sobre essa experiência.

II. DADOS SOBRE AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJAI.

2.1. Quais práticas metodológicas você utiliza para alfabetizar os/as alunos/as?

2.2. De que forma você trabalha a leitura e a escrita? descreva como você tem realizado essas práticas.

2.3. Para Paulo Freire o processo de alfabetização é criação, a partir de quais práticas você estimula a autonomia do aluno para que ele se aproprie da leitura e escrita?

III. DADOS SOBRE A TEORIA DE PAULO FREIRE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA EJAI.

3.1. Os/as alunos/as chegam a escola com saberes de vida do seu cotidiano. Como trabalhar a partir desses saberes sem deixar de lado o conteúdo sistematizado da escola?

3.2. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, tem vasta experiência na área de alfabetização de jovens e adultos. Para você como professor/a, é possível realizar a prática alfabetizadora a partir da teoria e prática de Paulo Freire? por quê?

APÊNDICE (D)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Título da Pesquisa: As contribuições epistemológicas de Paulo Freire para o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Pesquisador: Rogério Oliveira dos Santos

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1. Qual o seu nome?

1.2. Qual sua idade?

1.3. Onde você mora, zona rural ou urbana?

1.4. Qual a seu estado civil?

1.5. Você tem filhos? Quantos?

1.6. Quantas pessoas da sua família são alfabetizados?

1.7. Tem quanto tempo que você estuda na EJAI?

1.8. Com quantos anos depois você voltou a estudar? Por quê?

II. DADOS SOBRE OS SUJEITOS DA EJAI, CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DE VIDA.

2.1. Fale um pouco sobre sua história de vida. Quem é você e quais histórias vividas por você marcaram a sua vida?

2.2. Quais foram os motivos de você não ter estudado quando criança?

2.3. Por que você voltou a estudar depois muito tempo afastado?

2.4. E o que você acha da EJAI?

2.5. Você percebe alguma mudança em sua vida depois que você começou a estudar? Fale sobre essas mudanças.

III. DADOS SOBRE AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJAI.

3.1. Você sente alguma dificuldade para fazer as atividades propostas na EJAI? Fale sobre essas dificuldades.

3.2. Fale como é a sua relação com os/as professores/as?

3.3. Na sua percepção, as propostas apresentadas na EJAI contemplam as suas expectativas e necessidades? Por quê?

IV. DADOS SOBRE A TEORIA DE PAULO FREIRE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA EJAI.

4.1 Na sua percepção, as ações promovidas nas turmas da EJAI são pensadas para atender a realidade de vocês estudantes? Por quê?
