

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELISABETE DE JESUS SANTOS

**A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E
IDOSAS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**Salvador
2022**

ELISABETE DE JESUS SANTOS

**A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E
IDOSAS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª. Rejane de Oliveira Alves

Salvador
2022

ELISABETE DE JESUS SANTOS

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 08/11/2022

BANCA AVALIADORA

Prof^a **Rejane de Oliveira Alves** (orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a **Sandra Maria Marinho Siqueira**
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a **Gilvanice Barbosa da Silva Musial**
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Dedico este trabalho aos meus pais, o senhor Joaquim dos Santos e a senhora Maria Conceição de Jesus Santos que sempre em todos os momentos estiveram ao meu lado, foram meus maiores incentivadores e acreditaram nos meus sonhos e na minha capacidade de conquistá-los, mesmo com todos os obstáculos enfrentados nessa longa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À nossa orientadora, Prof^a A Dra. Rejane de Oliveira Alves, por aceitar o desafio de me orientar mediante tantas demandas, pelo acompanhamento, orientação, carinho, paciência e ensinamentos.

Ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia, na pessoa de sua coordenadora do colegiado de pedagogia, a Prof^a Nanci Helena Rebouças Franco, pelo apoio, carinho e cuidado recebido.

Ao colegiado do Curso de Pedagogia, pela compreensão nos momentos difíceis.

As Professoras Sandra Maria Marinho Siqueira que me acompanhou a todo o momento e que sem dúvidas é um exemplo a ser seguido e Sara Martha Dick pelas contribuições e sugestões no trabalho, por estarem sempre prontos a cooperar.

Aos meus pais o senhor Joaquim dos Santos e a senhora Maria Conceição de Jesus Santos que sempre em todos os momentos estiveram ao meu lado, foram meus maiores incentivadores e acreditaram nos meus sonhos e na minha capacidade de conquistá-los mesmo com todos os obstáculos enfrentados nessa longa caminhada.

Aos meus amigos que me deram a notícia que meu nome estava na lista dos aprovados da UFBA já que na época não tinha computador, portanto, dessa forma não consegui acompanhar a chamada e agradecer por todo apoio e incentivo que sempre me deram, obrigada Alan Moreira, Alex Moreira e Charles Wagner Mota Santos, vocês foram grandes incentivadores dos meus sonhos.

Aos meus grandes amigos Alisson Fernandes e Jane Luci Ribeiro que sempre me ajudaram dedicando parte do seu tempo para explicações, orientações e incentivos, às vezes até mesmo me emprestando o computador diversas vezes para fazer os trabalhos acadêmicos.

Agradeço aos meus colegas de curso pelo apoio, lembretes, orientações e dicas, estavam sempre me apoiando e me incentivando em todo o processo de conclusão de curso.

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

Não pode temer o debate.

A análise da realidade.

Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. ”

Paulo Freire

SUMÁRIO

1 NO COMPASSO DA EJA	08
1.2 A RELAÇÃO DA EJA COM A AJAI.....	10
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA.....	14
2.1 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS	20
3 QUEM SÃO OS SUJEITOS EDUCANDOS DA AJAI?.....	33
3.1 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES DA AJAI	38
3.2 O RETORNO PARA A SALA DE AULA.....	41
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA.....	46
4.1 O QUE ESTÁ ENVOLVIDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS DA EJA?.....	49
4.2 A PRÁTICA DO LETRAMENTO.....	52
5 POSTURA DO/A EDUCADOR/ ALFABETIZADOR/A	55
6 PARA NÃO CONCLUIR	61
REFERÊNCIAS.....	66

SANTOS, Elisabete de Jesus. **Alfabetização e Letramento de pessoas jovens, adultas e idosas**: Revisão Bibliográfica. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender o contexto histórico do processo de alfabetização e letramento dos/as educandos/as da EJA e da AJAI. O interesse de pesquisa tem o enfoque na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas - AJAI, observando os retrocessos e avanços ao longo dos anos, a partir do olhar crítico de estudiosos/as da área. A questão central inspiradora dessa investigação científica é: Como se deu o processo de alfabetização e letramento dos/as educandos/as da EJA ao longo do tempo? Para essa investigação utilizou-se a metodologia bibliográfica, com a finalidade de buscar fundamentação para a compreensão do histórico da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil. Em especial, dialoga-se com autores/as como Paulo Freire que é um precursor de uma importante metodologia de alfabetização para educandos/as adultos e idosos; Magda Becker Soares com suas teorias de alfabetização e letramento; Ana Maria de Oliveira Galvão e Leôncio José Gomes Soares que tratam sobre o histórico da EJA no Brasil e outros autores/as que nos ajudam a compreender esse fenômeno sociohistórico e educacional. Como resultados percebe-se que, apesar da falta de investimento em políticas de alfabetização, é possível uma alfabetização emancipadora, conscientizadora e transformadora quando se considera o saber prévio do/a educando/a na sua ação educativa e se investe numa postura docente de encorajamento e acolhimento. E havendo políticas educacionais sérias, torna-se viável a oferta de uma alfabetização e escolarização de qualidade para todos/as. A conclusão deste trabalho é que para a alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas tenha uma ação educativa significativa é necessário ressignificar o objetivo de educá-los, a fim de promover uma formação integral do sujeito, dando o suporte necessário para que os que estão ali inseridos possam fazer o uso pleno do exercício da cidadania.

Palavras-Chave: EJA; Alfabetização; Letramento.

1 NO COMPASSO DA EJA

Como já dizia Paulo Freire: “A educação é um ato de amor e, portanto, um ato de coragem” (FREIRE, 1967). É um ato de amor, pois exige paciência, dedicação, respeito e compreensão. Exige se doar em todos os momentos, bons, ruins, fáceis, difíceis, se adaptando às necessidades do outro para ajudá-lo mesmo sem favorecimento algum por isso. É altruísta, é dialogar, é lutar, é comprometer-se com a transformação da sociedade por meio de nossas intervenções pedagógicas e assumir a causa dos oprimidos no campo da educação.

Educar com amor é ser resistência e resistência exige coragem. Educar é um ato de coragem, pois exige tolerância, paciência, doação sem retribuição e exige discernimento para enfrentar todas as formas de desafios que surgirão nessa jornada de conhecimento do outro e de autoconhecimento também. Envolve coragem para se permitir transformações, para impor limites, para transpor barreiras e criar pontes.

Essas pontes podem se tornar ainda maiores quando se trata da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, não pelo público em si, mas pelo preconceito em torno desse público e a falta de conhecimento e empatia ao lidar com estes, principalmente no quesito alfabetização.

Paulo Freire foi um dos precursores do movimento da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, usando metodologias inovadoras na época (década de 1960), que propiciavam uma aprendizagem humanizada levando em conta o conhecimento prévio do educando, usando no seu processo de *ensinaraprender* elementos que faziam parte do cotidiano dos mesmos, facilitando, portanto, a aprendizagem. E dessa forma, evitava-se a educação mecânica e encaixotada que visa apenas à transferência de conteúdo, que enxerga o estudante como mero depósito, sem considerar a individualidade e o ser curioso ávido por aprender.

Freire foi um dos principais motivadores para a realização desta pesquisa, uma vez que nos debruçamos sobre o contexto histórico, social, cultural dos/as educandos/as da EJA, em especial, no que se refere aos que fazem parte do contexto de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas os quais, neste trabalho intitulamos de AJAI. Neste sentido, o objetivo geral do trabalho é

compreender o contexto histórico do processo de alfabetização e letramento dos/as educandos/as da EJA.

Ressalte-se que o interesse dessa pesquisa tem o enfoque na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas - AJAI, observando os retrocessos e avanços ao longo dos anos, com a contribuição do olhar crítico de estudiosos/as que estudam o tema da alfabetização e letramento na EJA. A questão central desta investigação é: Como se deu o processo de alfabetização e letramento dos/as educandos/as da EJA ao longo do tempo?

O interesse pela abordagem do tema para elaboração do presente trabalho nasceu das vivências dentro da sala de aula e das observações de estudantes da AJAI, conhecendo as histórias, desafios e motivações de cada um, entendendo o que os impossibilitou de vivenciar a experiência da educação no tempo considerado padrão e o que os levou a retornarem para a escola.

As muitas histórias que cruzaram minha vida acadêmica foram construindo em mim o desejo de estudar e compreender o processo educacional que estas pessoas jovens, adultas e idosas vivenciaram. São histórias de superação de pessoas que enfrentaram preconceitos, mas que não desistiram e mostram resiliência para conquistar os sonhos, inclusive, de continuar o processo de escolarização.

Para a compreensão desse objeto de investigação, estruturamos este trabalho em seções. Na primeira, apresentamos a relação da EJA com AJAI, na segunda descrevemos o contexto histórico da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil. Na terceira, caracterizamos os sujeitos da AJAI, bem como os desafios da escolarização e o retorno para a sala de aula.

Na quarta seção abordamos o tema da alfabetização e letramento de forma mais detida, com o olhar nos sujeitos da AJAI. Na quinta seção, o enfoque é dado à postura do/a educador/a que atua na alfabetização. E finalizamos o trabalho, resgatando os objetivos e conclusões dessa pesquisa.

1.2 A RELAÇÃO DA EJA COM A AJAI

A EJA é a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos prevista na LDB 9394/96 e que há décadas anteriores era vista como programa ou projetos temporários que visava alfabetizar os/as educandos/as com foco na leitura e na escrita, muito mais como codificação.

Ao se tornar modalidade educacional, a EJA se constitui como direito às pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização no tempo adequado. Assim, a oferta de EJA representa uma reparação de uma dívida histórica com o compromisso de alfabetização de um público que não teve a oportunidade de ser alfabetizado na idade considerada padrão e por isso retornam à escola em outro momento da vida.

A Alfabetização de pessoas Jovens, Adultas e Idosas (AJAI) é o foco deste trabalho porque o que nos move é o interesse em estudar sobre alfabetização desse público específico. Por este motivo, em todo este texto, utilizaremos a sigla AJAI para demarcação do objeto da investigação.

O problema da educação é tão grave que há índices elevados de pessoas que não sabem ler e escrever pelas diversas regiões do País, com idade acima dos 15 anos.

Um dado importante sobre educação é o percentual de pessoas alfabetizadas. No **Brasil**, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) **2019**, a taxa de **analfabetismo** das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em **6,6%** (11 milhões de analfabetos). (IBGE, 2019)

Os dados mostram que o Brasil possui cerca de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais e de 50 milhões, cerca de 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a terem frequentado. Ainda segundo a pesquisa, supõe-se que os principais motivos do afastamento temporário sejam devido à necessidade de trabalho para sustento da família ou taxa alta de natalidade na adolescência que faz com que estas pessoas tenham que se ausentar da escola.

O principal motivo para os jovens terem abandonado ou nunca frequentado escola era a necessidade de trabalhar, apontada por 39,1%, seguido pelo não interesse (29,2%). Para os homens, 50% disseram precisar trabalhar e 33% relataram não ter interesse. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho (ambos com 23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres elegeram realizar os afazeres domésticos como principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens este percentual foi inexpressivo (0,7%). (PNAD, 2019)

Observando os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), pode-se afirmar que as taxas de analfabetismo estão diretamente ligadas em sua maioria à necessidade do jovem e adulto em trabalhar e promover o sustento da família, mostrando assim, que o analfabetismo é uma consequência da desigualdade social. A desigualdade é fruto de uma sociedade discriminatória e de um contexto histórico racista que ainda se perpetua nos dias atuais e que afeta um público em específico.

Já na análise por cor ou raça, chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. (PNAD, 2019)

Ao lançar o olhar sobre as informações da PNAD percebe-se que a maioria da população não alfabetizada é composta por negros ou pardos. Com isso, podemos afirmar que o analfabetismo é um problema sócio racial e histórico. Esse fator se deve a um contexto histórico de desamparo aos negros após a abolição, porque nunca houve uma preocupação para escolarizar as pessoas que eram escravizadas e após a abolição eles foram largados a própria sorte a margem da sociedade e esse número atual de pessoas com nenhuma ou baixa escolarização é o reflexo de um cenário antigo de descaso.

Como forma de “reparo social”, surgiu assim, a necessidade de incluir no processo educacional essa grande contingência de pessoas jovens, adultas e idosas que foram excluídos dos bancos escolares e isso gera grandes desafios para governantes no que se refere à elaboração de políticas de educação, em especial, com proposição de programas/campanhas de alfabetização para o contexto da EJA.

Os esforços para superar as disparidades regionais, restabelecendo assim situações de maior equidade, requer a adoção de políticas públicas

específicas, requer a implementação de uma estratégia de política social que envolva ampla mobilização da sociedade e que corresponda às diferentes realidades com programas diversificados voltados para populações com características específicas. E isso pode ser percebido no caso do Nordeste, que é uma região que vem liderando o ranking do analfabetismo no país, conforme demonstrado por indicadores de escolarização.

Estes indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração da população nos bolsões de pobreza do País. Em 1996, dos 15,1 milhões de analfabetos, quase a metade estava na Região Nordeste, sendo que as áreas rurais desta região contabilizavam sozinhas mais de 3,5 milhões de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo. Ressalte-se que dos 4,3 milhões de analfabetos do Sudeste, cerca de 3,3 milhões estavam, ao contrário da Região Nordeste e Norte, localizados nas áreas urbanas, provavelmente nas periferias das grandes cidades. (INEP, 2000, p.14)

Na esteira do que as pesquisas apontam, este mesmo relatório do INEP (2000) revela que no Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio, ou seja, mais da metade das pessoas não alfabetizadas (56,2% ou 6,2 milhões) viviam na região Nordeste. E a justificativa que aparece no referido relatório é que isso se deve ao fato de que a maioria da população pobre se localiza nesta região, são moradores de zona rural e periférica dos estados brasileiros. Ressalta ainda que essas pessoas marcadas pelo analfabetismo foram crianças exploradas no trabalho infantil, pessoas em geral, em condições desfavorecidas que tiveram que abdicar do seu direito de estudar para prover o sustento da família.

Foi para dar conta dessa demanda social e histórica de perda de direitos constitucionais que a EJA surge, não necessariamente com esse nome, mas com o princípio de alfabetizar para a cidadania.

Esse princípio educacional com foco nas pessoas jovens, adultas e idosas teve seu direcionamento para aquelas pessoas que não concluíram sua formação no período dito comum e a oferta educacional para esses sujeitos ocorria em espaços formais e informais. Isto para dar chance de iniciar ou ampliar a escolarização de pessoas que não foram alfabetizadas, ou que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir o ensino fundamental e médio.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que a Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas irá se constituir como modalidade de Educação Básica sendo concebida como forma diferenciada do ensino regular e

assumindo concepções e práticas a partir das décadas de 50 que viam as pessoas jovens e adultas como sujeitos da própria aprendizagem (FREIRE, 1988).

A EJA é, portanto, um direito legal, está baseado no que determina a LDB 9.394/96, no Parecer CNE/CEB N°01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos compromissos e acordos internacionais. Foi criado, então, este documento legal que vigorasse e defendesse os direitos do/a educando/a da EJA.

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF. Art. 205). Retomado pelo Art. 2º da LDB 9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de pessoas Jovens e Adultas, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa de princípio e sob esta luz deve ser considerada. (BRASIL, 1996)

Um dos principais princípios da Educação de Jovens e Adultos com relação aos fundamentos legais é o resgate do compromisso histórico da sociedade brasileira para contribuir com a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamentando sua construção nas exigências legais com base na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Todavia, tão importante quanto o direito à escola é garantir que todos aprendam com uma educação de qualidade. O sistema educacional precisa ser ajustado para satisfazer a necessidade de todas as pessoas, para garantir uma formação humana, solidária, coletiva com pleno direito ao exercício da cidadania. Todos têm direito a uma aprendizagem significativa e não mecânica. Assim, o sistema educacional deve criar propostas alternativas que estejam comprometidas com uma educação igualitária e de qualidade.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA

A história da EJA perpassa por muitos preconceitos. Mas autores/as como Galvão e Soares (2004) criticam essa forma de ver as pessoas da EJA como seres incapazes, ignorantes, alienados, à margem da sociedade segundo pesquisas históricas devido a um preconceito enraizado que se deu início ainda no período colonial (GALVÃO; SOARES, 2004). Na sociedade atual o a questão da baixa escolaridade está diretamente ligado ao progresso pessoal e social, pois se você tem uma boa formação, uma educação de qualidade, você pode pleitear os melhores cargos e desta forma o melhor salário e ocupar na sociedade um papel importante. Do contrário, você é marginalizado.

Ignorante, incapaz, cego, dependente, portador de uma doença grave que precisa ser extirpada. Criança que precisa da ajuda de alguém para tirá-las das trevas. Alguém que precisa de carta de alforria, porque vive em uma espécie de escravidão. Quantas vezes não nos deparamos, hoje, no nosso cotidiano- na mídia, nos programas oficiais, no discurso político, nas conversas banais, na prática pedagógica-, com esse tipo de representação sobre o analfabeto? Quantas vezes não associamos, direta e mecanicamente, a alfabetização aos progressos pessoal e social?(GALVÃO; SOARES, 2004, p.257)

Os/as autores/as mostram o pensamento que era tido pela sociedade na época contra as pessoas não alfabetizadas. A pessoa não alfabetizada era ofendida por parte da comunidade letrada da época colonial e recebia uma série de termos depreciativos que não representam quem de fato são essas pessoas repletas de saberes. Infelizmente muitas dessas narrativas preconceituosas ainda hoje são presentes com falas carregadas de estereótipos em relação às pessoas sem escolarização. Isto precisa mudar, pois são marcas históricas que remontam o período colonial.

Segundo Galvão e Soares (2004) a Educação de pessoas Jovens e Adultas no Brasil tem seus primeiros vestígios ainda no período colonial. Essa narrativa começa com a chegada dos portugueses no Brasil, na tentativa de domesticar os “selvagens”, como eram denominados os índios. O foco era no ensino da leitura e escrita para os adultos indígenas, associado à catequese que constituiu uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização.

Os religiosos jesuítas da era colonial exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Os educadores, em sua maioria eram padres, que evangelizavam e ainda transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. Também se ofertava a educação e catequese, inicialmente, para as crianças indígenas e, posteriormente, aos negros escravizados. Mais tarde surgiram as escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Esse processo de educação e catequese durou de 1549 a 1759 quando os jesuítas foram expulsos devido às novas diretrizes da economia e política portuguesa. Nesse período era priorizada a educação para as crianças, embora os indígenas adultos também fossem submetidos a uma intensa ação cultural e educacional, porém as crianças eram tidas como “o futuro”, a nova geração promissora e já os adultos eram considerados inconstantes e tomados por vícios e paixões bárbaras (DAHER, 1998).

Este foi um período que visava à prática da leitura apenas para desenhar as letras (GALVÃO; SOARES, 2004; DAHER, 1998), isto porque, o intuito nunca foi de fato a construção do conhecimento formal. A intenção era a conversão religiosa, tendo como princípio os mandamentos católicos que seria a forma mais fácil de controlar os índios, tê-los sob suas ordens. E esse tipo de educação manipuladora também avançou para o período Imperial.

Em 1759 houve a expulsão dos jesuítas do Brasil e, a partir de então, começou, no Império, uma preocupação em institucionalizar a escola, com um intuito de trabalhar para a civilização dos adultos e prepará-los para desenvolver diversas atividades. O período Imperial foi um marco no processo de progressiva institucionalização da escola no Brasil e na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

[...] diversas foram às discussões, nas assembleias provinciais, de como se dariam os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores da sociedade” (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos formais de instrução. Nesse contexto, grande parte das províncias que, a partir do Ato Adicional de 1834, tornavam-se responsáveis pelas instruções primária e secundária, formulou, especificamente, políticas de instrução para jovens e adultos. (GALVÃO; SOARES, 2004, p.260)

Para garantir o controle dessa camada social o conteúdo ensinado diferia em relação à instrução das crianças e em relação ao gênero. As turmas, portanto, eram separadas por gênero. Na instrução dos adultos havia a leitura explicada da constituição do império e suas principais leis, enquanto na educação das mulheres acrescentavam-se aulas sobre prendas domésticas, noção de higiene e deveres das mulheres em família. Importante ressaltar que isso era válida apenas para comunidade livre, a população escravizada estava excluída desse processo (GALVÃO; SOARES, 2004).

Em 1824, surge à primeira constituição brasileira que firma, sob forte influência europeia, a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. No entanto, a norma constitucional criada que garantia escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola igualitária e de qualidade avançou lentamente na história da educação brasileira, isso é refletido até hoje. Ao final do Império, 82% da população, com idade superior a cinco anos, não era alfabetizada. (GALVÃO; SOARES, 2004).

De acordo com os autores, apesar de um número considerável de pessoas sem domínio da lectoescrita, o período imperial foi um período de avanços em comparação com o período colonial, o conceito de alfabetização foi ampliado e passou de um simples desenho de letras para a evolução de elaborar um bilhete simples e saber decodificá-lo.

No entendimento de Galvão e Soares (2004) este tímido avanço na alfabetização é conquistado a muito custo, mas mesmo assim, sofrerá regressões durante a República, tais como: a responsabilidade de ofertar educação para os estudantes jovens, adultos e idosos será retirada do poder público; o direito ao voto foi negado para os não alfabetizados. Isso aconteceu no final do Império, em 1881, e será reafirmado na Constituição Republicana.

Vale dizer que retirar o direito ao voto das pessoas não alfabetizadas funcionou como tática de controle de poder, sendo que, o direito ao voto também foi usado anteriormente para isso, uma vez que muitas pessoas foram manipuladas.

Essa manipulação era usada como forma de poder para aterrorizar e forçar as pessoas a fazerem o que era pedido ou eram utilizadas com ofertas "generosas" para manter o controle. Tais "ofertas generosas" poderiam se resumir a um emprego, uma roupa, um sapato ou caso aquelas pessoas não aceitassem eram

ameaçadas contra a própria vida. Por bem ou mal, o coronel sempre conseguia o que queria e se mantinha no poder por usar essa tática ou enganando pessoas sem leitura, forjando documentos e obrigando-as a assinar, como estas não tinham o domínio da leitura eram mais fáceis de serem manipuladas (SOUSA, 2022). Assim, o coronelismo iniciou seu legado no final do período imperial e permaneceu por muito tempo até a república velha, tendo fim após a ditadura. Este tempo e tudo o que aconteceu no período foi considerado uma “vergonha nacional” na República.

De acordo com Galvão e Soares (2004), com a primeira República, surge à constituição de 1891, está consagrou a concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. Assim, se garantiu a formação das elites em detrimento da educação para as camadas marginalizadas.

Para os autores, a nova constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos não alfabetizados da participação pelo voto, em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da república no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia iletrada.

Este contexto era considerado a “vergonha nacional” em comparação com os índices de analfabetismo de outros países (considerados “adiantados”) que possuíam uma taxa bem menor. Comprova-se assim que não existia uma real preocupação com as pessoas jovens, adultas e idosas. As pessoas não alfabetizadas eram excluídas, considerando um povo incapaz e incompetente, sofriam todo tipo de preconceito e retaliações.

Podemos ver, assim, que nesse período o analfabeto, agora identificado ao “povo”, continuou a ser visto como improdutivo, degenerado, viciado, servil e incapaz, necessitando da ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava. Ao mesmo tempo, a alfabetização em massa era referida em partes dos discursos como potencialmente perigosa, uma arma sobre a qual não se teria controle. Por isso a necessidade de, ao lado de alfabetizar, fornecer uma formação moral, que transformasse o analfabeto em alguém produtivo, livre de vícios. (GALVÃO; SOARES, 2004, p.264)

Era necessário tirar o Brasil da condição atual para diminuir o índice de pessoas não alfabetizadas, mas não era interessante para a elite dominante que a população tivesse amplo acesso ao conhecimento e saísse totalmente da sua

condição alienada e servil. A classe dominante tem receio de que o conhecimento liberte o indivíduo, isso porque “a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar *com elas*” (FREIRE, 2017, p.177).

A solução encontrada pelos que se acham “donos do poder” foi dando conhecimento, mas não o suficiente para libertar os sujeitos da sua condição de oprimidos (FREIRE, 2017) oferecendo assim um ensino profissionalizante e moral para controlá-los. Assim, mais uma vez a elite era a minoria que dominava a classe pobre que era a maioria, mas, não sabia como sair da condição de oprimido e sujeitava-se a toda forma de controle da classe elitizada.

Até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população. O primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República. (UNESCO, 2008, p. 20)

Observa-se no relatório da UNESCO que apenas a elite e os homens considerados livres tinham acesso à escolarização, sendo estes, a minoria. A maior parte da população era composta por pessoas não alfabetizadas. E essa realidade permaneceu por muitos anos, sem que o jovem, adulto e idoso pudesse ser incluído em políticas de educação.

Conforme os estudos de Galvão e Soares (2004), em 1930, depois de alguns experimentos educacionais, o modelo de educação foi revisado e foi implementado o ensino supletivo, organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira. Só assim, começaram a ser elaboradas medidas realmente significantes em meados da década de 1940, pois havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares. No final da década de 1940, a educação de pessoas jovens e adultas era considerada um problema de política nacional.

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos e assim finalmente a educação de pessoas jovens, adultas e idosas era reconhecida e recebe tratamento exclusivo, já que até então, não havia diferenciação entre alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas ou crianças. O que é um equívoco, uma vez que a forma de aprendizagem de uma criança e de

um adulto é diferente e, portanto, precisa de intervenções pedagógicas distintas.

Além disso, como não se tinha uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos que dessem suporte às ações governamentais, o discurso em torno da Campanha, os argumentos didáticos e pedagógicos tinham como ênfase a educação das crianças. O analfabeto continuava a ser considerado como incapaz e marginal e era, ele próprio, comparado a uma criança. (GALVÃO; SOARES, 2004, p.267)

Daí por diante, segue várias tentativas de combater o analfabetismo. Na década de 30 o supletivo surge com grande força, porém ainda não existem muitas iniciativas por parte governamental para desenvolver uma instrução de qualidade. O supletivo mais próximo do modelo que vigora atualmente foi regulamentado somente em 1971, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) durante o período militar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para os autores, após a Segunda Guerra Mundial, surge uma campanha nacional de alfabetização de adultos, a campanha está ainda com caráter assistencialista, visando erradicar o analfabetismo. Isso porque se considerava o analfabetismo o motivo do não desenvolvimento econômico do Brasil.

Registros feitos pela Ação Educativa/MEC (1996) mostram que os Estados e Municípios começaram a oferta das classes de alfabetização por meio de cursos com duração de três meses, com ênfase em métodos silábicos. E com mais sete meses, se garantiria aos/às educandos/as a conclusão do primário. Óbvio que essa campanha sofreu inúmeras críticas, inclusive por parte dos seus próprios integrantes. Foi criticada principalmente a metodologia que era uma mera adaptação do material usado na formação de crianças, só que em menos tempo, já que eles partiam do pressuposto que era mais fácil alfabetizar um adulto do que uma criança. E o resultado é que não foi criado um material de ensino adequado ao contexto adulto, comprometendo a forma de aprender.

Devido às críticas sobre esses cursos aligeirados e esporádicos, surgiram na década de 60 novos movimentos para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, cuja principal referência era Paulo Freire. A concepção Freireana diz que o analfabetismo brasileiro foi gerado por um processo histórico de constituição do nosso modelo econômico. Freire (1967; 1988; 1990) defende a ideia também de que o adulto é sim produtor de cultura e que pode e deve avaliar essa cultura e ampliá-la criticamente.

Para o autor, o analfabetismo é visto então, não como o causador da pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária, tendo as

peças não alfabetizadas não como causadoras da miséria do país, mas como vítimas de uma sociedade desigual. Devido a essas e outras concepções de Freire, foram criados alguns programas tendo em mente esses pressupostos. Alguns programas de desenvolvimento educacional foram: Movimento de Educação de Base (MEB); dos Centros de Cultura Popular (da UNE); dos Movimentos de Cultura Popular (Ação Educativa/MEC, 1996).

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar de cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. A partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria algumas palavras - denominadas geradoras - que pudessem desencadear um processo de problematização dessa mesma realidade, e as formas de superá-la e, ao mesmo tempo, servissem como ponto de partida para o ensino de padrões silábicos da língua. No interior dos diversos movimentos, muitos materiais didáticos foram produzidos, inspirados na proposta de Paulo Freire. (GALVÃO; SOARES, 2004, p.269)

A metodologia utilizada por Paulo Freire diferente das demais não propunha apenas alfabetizar, mas tornar os/as educandos/as pensadores críticos e politizados, cientes da sua condição atual, entendedores dos fatores que os levaram a tal, implicando na problemática social e suas consequências.

Devido aos esforços do trabalho iniciado por Paulo Freire, em campanhas de alfabetização no Nordeste, em janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização. Porém como os pressupostos adotados eram basicamente políticos e críticos, conscientizando e despertando assim o pensamento crítico dos/as educandos/as, foram tidos como ameaça durante o Golpe Militar. Nesse contexto, os programas foram então extintos e seus colaboradores sofreram forte perseguição e foram exilados, como foi o caso do próprio Freire.

2.1 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS

Paulo Freire criou muito além de uma metodologia, mas uma concepção de alfabetização com foco no diálogo, em defesa de uma educação como prática de liberdade e conscientização. Freire usou de propostas metodológicas já existentes, porém, concebendo politicamente e ideologicamente essas, usando-as em favor de uma nova sociedade, a serviço de um projeto de construção de uma nova pedagogia. A maior contribuição dessas práticas de alfabetização era carregar de

sentido às aprendizagens.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro de consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, com uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. (FREIRE, 1967, p.142)

Freire tinha em mente que a alfabetização consciente tinha um poder transformador na vida das pessoas. Mais do que uma simples memorização mecânica que acarretaria o esquecimento futuro, Freire buscava trazer real significado para a vida dessas pessoas, pois acreditava que dessa forma haveria verdadeira aprendizagem. O autor encarava a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento.

Com essa concepção de alfabetização, que supera a reprodução e decodificação, possibilitando ao/à educando/a pensar, escrever, reescrever e transformar o mundo de forma consciente. Para isso, era necessário construir o próprio material para o processo de alfabetização, além de definir, de forma coerente, o objetivo para a alfabetização, levando em consideração as relações sociais nas quais se alfabetiza.

Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso quer dizer que os saberes prévios permitem ao homem/mulher conhecer o mundo. E a leitura da palavra implica na ressignificação da leitura do mundo. Com tais ideias, Freire criou um modo dinâmico de alfabetizar porque, no ato de alfabetização, eram mobilizadas palavras do cotidiano daquele/a educando/a e, tal palavra teria real sentido para este/a porque fazia parte do seu dia-a-dia.

Na obra “Educação como prática da liberdade”, Freire (1967) defende que não bastava apenas selecionar palavras do mundo daquelas pessoas, mas também selecionar palavras que atendessem a uma sequência adequada de aprendizagem das relações fonema-grafema e que fossem carregadas de sentido social, cultural, político e vivencial. Palavras significativas repleta de identidade, não somente palavras geradoras, mas temas geradores.

A palavra tijolo, por exemplo, se insere numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou leitura resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da “leitura” palavra. (FREIRE, 1988, p.13-14)

Por meio dessas concepções críticas freireanas, o/a educando/a era capaz de sair de sua condição de leitura do mundo menos crítica e ingênua, quase fatalista e alienado de todas as injustiças ali inseridas e possibilitado a um senso real e analítico do que estava acontecendo à sua volta, compreendendo as diversas facetas que levaram a tal situação.

O objetivo de Freire ao educar é fornecer as ferramentas necessárias para aquela pessoa se tornar um ser consciente, crítico e politizado capaz de ter um bom desempenho na sociedade e o possibilitando a ter as mesmas oportunidades que qualquer cidadão tem direito a ter, e mostrando que por ser um direito deve lutar para garantir seu direito.

Esta é, portanto, uma concepção de alfabetização que transforma as relações sociais em que se alfabetiza, já que o/a alfabetizando/a é considerado não apenas um adulto, mas um integrante de um grupo em desenvolvimento. E neste contexto, o/a alfabetizador/a é considerado não o detentor da verdade absoluta, mas o/a coordenador/a de debates, contextualizador/a de diálogos e não apenas aulas.

Em Freire, o contexto do espaço também muda de sala de aula vira um “círculo de cultura”, um local onde é fomentado e discutido ideias, propostas, saberes. Esse é um tipo de alfabetização com respeito entre seus participantes e com uma relação horizontal de diálogo entre alfabetizando/a e alfabetizador/a, valorizando as experiências e saberes do outro.

A alfabetização pode ser usada para domesticar, como era feita no período colonial ou para libertar, como foi usada por Freire na década de 60 e esse é o principal objetivo da educação que deveria formar pessoas para a vida, para o trabalho e para ser um cidadão politizado e consciente.

A proposta de alfabetização conscientizadora nasceu a partir de uma experiência freireana que ficou conhecida em todo o Brasil (FREIRE, 1967), a partir

da alfabetização de 300 trabalhadores na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, no ano de 1962. Estes trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias, o que gerou na população, grande expectativa e talvez, para aquela época, uma revolução na forma educacional.

A proposta freireana previa uma etapa preparatória de imersão do/a educador/a na realidade de cada educando/a, considerando assim, a importância de cada jovem e adulto como ser único; com uma linguagem carregada de significados sociais, culturais, políticos vivenciais; sujeitos com uma bagagem histórica riquíssima; portadores e produtores da cultura, o que iria contra as representações de analfabeto da época, estas, que eram fortemente estereotipadas e marcadas pelo preconceito (UNESCO, 2008).

Essa proposta, com uma pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação, favorecia o desenvolvimento da conscientização dessas pessoas jovens, adultas e idosas sobre estruturas sociais e os modos de dominação, pois utilizava-se da mesma linguagem usada pelo grupo ao qual se destinava. Assim, inspirada na pedagogia freireana, "a educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica". (UNESCO, 2008, p.23).

A educação exerceria então o seu papel social de transformação, construindo-nos/as educandos/as pensamentos críticos e reflexivos, com esperança de um futuro de liberdade da opressão, onde eles/elas seriam protagonistas da própria história. Essa experiência de Angicos trouxe resultados que impactou a opinião pública e, por isso, o educador Paulo Freire foi convidado a realizar um grande projeto educacional que contaria com o patrocínio do governo federal, para que pudesse ser desenvolvido em todo o território nacional.

Conforme Freire (1967) entre junho de 1963 e março de 1964 foram criados cursos de capacitação de coordenadores/as a fim de qualificá-los para a campanha de alfabetização em escala nacional que envolvia, nas primeiras etapas, os setores urbanos, e deveria estender-se imediatamente depois aos setores rurais. O projeto estava progredindo de forma alarmante e logo chamou atenção das classes dominantes que não ficaram contentes com o movimento de educação popular solidário e a ascensão democrática das massas.

A educação freireana, mais do que alfabetizar e dar esperança a aquele povo, possibilitou que estes sujeitos reescrevessem o seu futuro. Não o futuro para o qual já se achavam condicionados como seres oprimidos pelas classes privilegiadas e opressoras, que os fizeram acreditar merecer pouco ou nada, mas um futuro sonhado e lhes permitido por direito como todo cidadão.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2017, p.57)

Freire estava plantando sonhos de liberdade para que esses sujeitos trilhassem o caminho que quisessem. A massa estava sendo composta por pensadores críticos conscientes, que colocava em dúvida a sua posição na sociedade e questionando os privilégios das classes dominantes. Isso gerou um pavor na elite porque essa temia uma possível revolução com a proposta conscientizadora de Freire, por isso, o educador foi considerado uma ameaça.

Mas se uma pedagogia da liberdade traz o gérmen da revolta, nem por isso seria correto afirmar que esta se encontra, como tal, entre os objetivos do educador. Se ocorre é apenas e exclusivamente porque a conscientização divisa uma situação real em que os dados mais frequentes são a luta e a violência. Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; se muitos dos trabalhadores recém-alfabetizados aderiram ao movimento de organização dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho; finalmente, se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam. Os grupos reacionários confundiram a educação e a política de modo sistemático em suas acusações. Isto era esperado. A conscientização das massas, ainda quando não pudesse definir por si própria uma política popular autônoma, aparecia-lhes com todos os sinais de uma perigosa estratégia de subversão. O que em realidade poderia causar espanto era constatar a incapacidade das forças interessadas na mobilização popular em perceber e tirar todas as consequências das implicações da conscientização para a ação. (FREIRE, 1967, p.11-12)

Percebe-se em Freire que o processo de conscientização não é automático, nem algo que demanda um curso específico. Trata-se de uma compreensão real do contexto, sem romantizá-lo nem entender as coisas que acontecem como uma fatalidade. A conscientização é um processo lento que envolve uma compreensão para transformação da realidade.

É importante ressaltar que ao liderar as campanhas de Educação, o objetivo de Freire nunca foi fomentar uma pugna contra o governo, antes o objetivo dele, como deve ser o de todo educador, era propor uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, conforme defende o autor. A sua luta era para provocar uma educação legítima, transformadora, democrática, com consciência e responsabilidade.

Era uma luta em prol da educação que transforma vidas e que promove a conscientização dos sujeitos que passam a reconhecer a posição que estavam a perceber as defasagens existentes na sociedade. E essa forma de intervenção de Freire foi vista como subversão e, por isso, o autor ficou 72 dias preso em 1964, durante a ditadura militar. Depois disso, partiu para o exílio, primeiramente, no Chile. O fato é que sua campanha de educação foi desestruturada, mas suas marcas históricas não podem ser apagadas.

O golpe de Estado teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil. Não obstante, a experiência foi plenamente vitoriosa como um teste: dezenas de milhares de trabalhadores alfabetizados em alguns poucos meses e a preparação de alguns milhares de jovens e estudantes para as tarefas de coordenação. Ficou a semente. Ademais, a experiência teve êxito porque — apesar de sua especificidade nacional e de sua conexão com uma etapa determinada da história brasileira — pode hoje começar a ser estudada em sua significação mais ampla, que transcende os marcos deste período e as próprias fronteiras do País. (FREIRE, 1967, p.8,9)

Sendo retirada essa que foi uma das mais importantes campanhas de alfabetização e promoção de democratização da cultura já realizada no Brasil, durante o Golpe de 1964, a repressão se estabeleceu nas camadas sociais. Em meio a essa repressão alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), conforme afirma Paiva (1987).

A Cruzada ABC surgiu no Recife em 1964, sendo usada experimentalmente em 1962 por um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine de Pernambuco, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular (PAIVA, 1987; UNESCO, 2008). Este programa de caráter cívico, comprometido com a sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas, tinha como

objetivo “capacitar” os homens não alfabetizados a fim de serem “participativos” na sociedade, visava torná-los seres “contribuintes” para o sistema econômico, já que até então a sua participação para esses fundadores eram de serem “desqualificados” e “insignificantes social e economicamente”.

O programa era ministrado por evangélicos norte-americanos e embora possuísse origem evangélica, não fazia qualquer discriminação religiosa e nem permitia qualquer proselitismo religioso através das atividades educacionais. A mesma servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial.

Foi um movimento que, permeado de "entusiasmo pela educação" - principalmente aos seus primeiros momentos -, tinha objetivos políticos claros e se preocupou em aperfeiçoar seus métodos de ação pedagógica. Sua perspectiva foi amplamente explicitada através de seus documentos: o homem ao qual a Cruzada destinava sua programação era definido como um parasita econômico que, através da educação, deveria começar a produzir e a participar da vida comunitária. (PAIVA, 1987, p.268)

Com uma visão esdrúxula da pessoa não alfabetizada, se referindo ao mesmo diversas vezes em seu programa como parasita econômico, o responsabilizando pela sua condição enquanto pessoa não alfabetizada, muitas vezes desempregada que não possuía as mesmas oportunidades empregatícias em comparação às pessoas alfabetizadas. As pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas eram culpabilizadas pelo desnível de industrialização do país em comparação com o desenvolvimento econômico dos outros países. Assim, o programa era na verdade um manifesto do preconceito contra pessoas não alfabetizadas, preconceito este reproduzido desde o período colonial, com ênfase no período republicano e que segue até os dias atuais.

Improdutivo, doente, degenerado, viciado, servil e incapaz. Os intelectuais republicanos parecem referendar, assim, discursos que vinham sendo tecidos na sociedade brasileira, sobre o analfabeto, agora identificado ao “povo”. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.42)

De acordo com pressupostos teóricos e as ideologias políticas da época, as pessoas não alfabetizadas eram marginalizadas e consideradas incapazes de produzir e ser economicamente úteis. Eram subestimados, estigmatizados e ultrajados de todas as formas, diferente do programa anterior freireano valorizava o saber cultural desses sujeitos, a Cruzada se opunha com uma visão do “homem do povo” como ser carente de cultura (GALVÃO; DI PIERRO, 2007; PAIVA, 1987).

Com um impacto negativo durante a sua atuação devido ao seu

empirismo grosseiro, mesmo depois com tentativas de aperfeiçoamento significativas e influenciadas pela UNESCO, a partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foram se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Em substituição, ainda durante a ditadura militar, foi implementado o que pode ser chamado de manutenção da coesão social na promoção da legitimação de um regime autoritário, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com um modelo de ensino no formato Supletivo, modelo este que difere do formato anteriormente criado por Paschoal Lemme no governo de Anísio Teixeira em 1940 (anteriormente já mencionado) e é mais próximo do modelo atual usado no Brasil. Este modelo de Supletivo é criado mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar, em conjunto com este modelo pedagógico foi instituído formalmente na reforma de 1971 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O ensino supletivo, por sua vez, foi implementado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores; abriu um canal de democratização de oportunidades educacionais para jovens e adultos excluídos do ensino regular, mas ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso às credenciais escolares. (UNESCO, 2008, p.24-25)

De acordo com o relatório da UNESCO, o ensino supletivo tinha um bom potencial e poderia ter um bom desempenho educacional, tendo em vista que possibilitaria acesso a um canal democrático de possibilidades educacionais para os/as educandos/as. Porém, a sua implementação ocorreu de forma despreparada e foi considerado um ensino de baixa qualidade já que não houve um investimento financeiro adequado e uma boa qualificação dos profissionais que atuariam nessa modalidade de ensino.

O resultado desta nova modalidade foi uma queda na qualidade da educação. Se anteriormente a educação visava uma mudança no contexto socioeconômico contendo assim uma visão revolucionária e consciente para pessoas jovens, adultas e idosas, a EJA na Ditadura era restritiva e limitava a aprendizagem pela prática da repetição, como ensinar ao jovem/adulto/idoso a desenhar o próprio nome.

Com uma estrutura autônoma e em paralelo ao Ministério da Educação, o Mobral convidava alfabetizadores/as sem muitas exigências (qualquer um que saiba

ler e escrever) a participarem desse Programa com o objetivo de ensinar as pessoas a leitura e escrita, descredibilizando a função do/a professor/a formado/a para essa ação de alfabetização/escolarização.

A metodologia e material utilizados no Mobral não permitiam que se trabalhasse com conteúdo crítico e problematizador, mas com atividades de repetição e que envolviam a reprodução de letras e palavras. Utilizava-se de material padronizado, deixando de lado as especificidades de cada pessoa e região. Reforçava-se o empenho individual, ao invés do trabalho coletivo-colaborativo.

O Mobral foi alvo de várias críticas e denúncias pedagógicas no período em que esteve vigente, foi um período conturbado e cheio de investigações e acusações, entre elas de não garantir uma aprendizagem continuada.

Os últimos anos do Mobral, foram marcados por denúncias que culminaram na CPI- Comissão Parlamentar no Inquérito- para apurar os destinos e aplicação dos recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. Pedagogicamente, o Mobral também passou a ser criticado. Por não garantir a continuidade dos estudos, muitos adultos que se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e escrever. (GALVÃO; SOARES, 2004, pg.270)

O Mobral foi considerado um programa “tapa buraco” na educação, sem um compromisso sincero na produção do conhecimento e autonomia para aqueles/as educandos/as. Na realidade o que houve foi uma aprendizagem mecânica, repetitiva com o interesse de emergencialmente reverter a situação do país em números de analfabetismo em comparação com outros países.

A consequência foi um retrocesso educacional em relação ao que já se tinha conquistado no período em que Paulo Freire atuou na educação brasileira, pois a atuação do Mobral foi dividida em dois momentos: inicialmente o Programa de Alfabetização, e o Programa de Educação Integrada (PEI) que possuía como princípio a condensação do curso primário (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Depois de tantas polêmicas, em 1985, com o fim do regime militar, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar que firmou parcerias financeiras de financiamento e orientação técnica com governos e Organização Não governamental (ONG). No entanto, não havia muitas evolutivas, pois, esta parecia ter apenas a função de supervisionar e acompanhar as instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução do programa. Esta também foi extinta em 1990, no governo Collor, que não se preocupou em deixar nenhum

outro programa para substituir o mesmo (GALVÃO; SOARES, 2004).

Em 1988 a educação de adultos foi garantida como um direito, porém o governo não se responsabilizou por garantir essa modalidade de ensino, a responsabilidade decaiu então para os Estados e Municípios. Com base nisto surge o Movimento de Alfabetização (MOVA) que se organiza com gestores de políticas públicas para a educação popular e a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. O Mova nasce das experiências de Paulo Freire como secretário de educação em São Paulo e preserva os projetos políticos-pedagógicos do mesmo, projetos estes, anteriormente extintos durante o Golpe Militar.

É na lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que a Educação de Jovens e Adultos irá se constituir como modalidade de Educação Básica sendo concebida como forma diferenciada do ensino regular e assumindo concepções e práticas encorajadoras para que pessoas jovens, adultas e idosas se vissem como protagonistas do seu processo de aprendizagem.

A partir de 1996, o governo federal criou o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que, surge no final do governo de Fernando Henrique Cardoso e mais uma vez, sobrevém como um programa com caráter emergencial. O PAS estipulou um prazo de seis meses para a alfabetização: um mês para a “formação” de professores, cinco meses para a alfabetização. Vale ressaltar que um dos piores aspectos deste programa é que parte do pressuposto de que qualquer pessoa pode alfabetizar desde que seja alfabetizada, ou seja, não existe um profissional especializado e qualificado para atender à necessidade dos/as educandos/as jovens, adultos/as e idosos/as.

Quando se define que qualquer pessoa pode ensinar, mostra-se o desprezo pela profissão docente, uma vez que se desvaloriza o papel social do/a professor/a e desprestigia a educação dos/as educandos/as. Assim, percebe-se que o PAS é mais um projeto fracassado porque tem o foco no aligeiramento e na falta de investimento em profissionais qualificados para a alfabetização.

Surge quase que comitantemente junto com o PAS o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998. O Pronera foi concebido no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, com o intuito de comemorar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e assim mapear os resultados obtidos nos

diferentes níveis de escolarização. O objetivo deste programa era alfabetizar as populações em assentamentos, seu foco era atender a população de baixa renda, migrantes ou moradores de zonas de tensão social e, de um modo geral, os produtores rurais. (UNESCO, 2008). É válido ressaltar que o Pronera não foi criado em substituição a outro programa como foi o caso dos vários programas existentes, este foi elaborado diretamente para um público específico.

Durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o mandato Dilma Rousseff (2011-2014), a AJAI foi contemplada com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Tal programa previa erradicar o analfabetismo no Brasil e em parceria com os estados, municípios e Distrito Federal, lançou-se o desafio de alfabetizar todos os jovens e adultos em território nacional. Foi assim estabelecido na estruturação de um arranjo institucional e normativo no dia 8 de setembro de 2003, contudo, foi substituído no dia 24 de abril de 2007 e incluiu a EJA nos cálculos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Desde de sua criação foi notável a queda no índice de analfabetismo e se tornou, portanto, um dos pilares de sustentação da política elaborada pelo MEC afim de atender a EJA (RÊSES; SILVEIRA; PEREIRA, 2017).

Segundo informações disponíveis no site do MEC, o Programa Brasil Alfabetizado atendeu cerca de 14,7 milhões de pessoas jovens, adultas e idosas entre 2003 e 2012. Em 2012, cerca de 1 milhão e 200 mil alfabetizandos participaram deste programa, cujo objetivo era promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos.

A justificativa para a existência desse Programa era a oferta de uma educação como direito humano já que garantia uma oferta pública e gratuita, servindo como porta de entrada para a escolarização das pessoas ao longo da vida. Mirava-se na universalização do ensino fundamental no Brasil, por isso, tinha recursos que contavam com apoio técnico e financeiro do governo federal. Assim, teve atendimento prioritário nos municípios que apresentavam alta taxa de analfabetismo, sendo a maioria destes em torno de 90% localizados na região Nordeste. Isso é explicado pelo déficit histórico de educação nesta região.

Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. (MEC, 2018)

Ainda de acordo com as informações disponibilizadas no site do MEC, os participantes deste programa que atuavam como alfabetizadores voluntários na educação eram em sua maioria professores de escolas públicas que recebiam uma bolsa para auxiliar no programa durante o turno oposto às suas atividades. Mas qualquer cidadão, com nível médio completo poderia se tornar alfabetizador neste programa. Para participar bastava se cadastrar junto a secretaria estadual ou prefeitura onde receberia a formação e orientações necessárias para atuar no programa. Os valores das bolsas variavam entre 400,00 a 750,00 reais de acordo com cargo que ocupavam.

Constam ainda as informações de que, além do dinheiro investido em bolsas para os/as alfabetizadores/as e coordenadores/as de turmas, o MEC/FNDE repassou recursos financeiros aos estados e municípios para financiar as seguintes ações: formação de alfabetizadores/as, aquisição de gêneros alimentícios para a merenda, materiais escolares (pedagógicos, didáticos e literários) e livros de apoio ao/à professor/a em geral. O Programa Brasil Alfabetizado ao longo de sua existência passou por uma série de reformulações que incluem desde a flexibilização da oferta e tempos de alfabetização até parcerias restritas aos entes da federação (RÊSES; SILVEIRA; PEREIRA, 2017). Mudanças e mais mudanças provenientes de trocas e trocas de governos, algumas mudanças foram superficiais outras mais profundas, mas nada que indique seu fim.

Durante as décadas, o que se percebe são avanços e retrocessos nas práticas de alfabetização dos sujeitos da AJAI. São tentativas com erros e acertos, programas e projetos polêmicos que não conseguem reverter consideravelmente os índices de analfabetismo, como revelam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD):

A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019. [...] Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. (TOKARNIA, 2020)

O que se percebe, ao ler os dados da PNAD é que existe um índice altíssimo de pessoas consideradas não alfabetizadas absolutas e funcionais no Brasil. Entre tantos erros e acertos, alguns foram aproveitados, mas existem muitas

melhorias a serem realizadas.

A história da AJAI é longa e passa por altos e baixos, e até hoje existem ações e situações importantes a serem cumpridas e analisadas tais como: disponibilizar uma maior verba para uma melhor qualidade educacional para estes/as educandos/as; investir na formação de professores para atuar nesta modalidade educacional; investir em materiais didáticos específicos para atuar em sala de aula; continuar investindo em projetos educacionais que valorizem os saberes do/a educando/a e que garanta uma aprendizagem significativa às pessoas jovens, adultas e idosas deste país.

3 QUEM SÃO OS SUJEITOS EDUCANDOS DA AJAI?

Existem várias pesquisas e estudos que discorrem sobre o perfil dos estudantes da EJA. Alguns livros tecem este perfil de forma favorável considerando os/as educandos/as como produtores de conhecimentos, sujeitos com um saber histórico e cultural significativos, sujeitos de direitos políticos e sociais que merecem equidade nos deveres e, portanto, uma reparação histórica social (AMORIM; DANTAS; FARIA, 2016).

Em alguns contextos os/as educandos/as da EJA são apontados/as de forma pejorativa principalmente de acordo com a visão da sociedade preconceituosa que os colocam em posição de pessoas marginalizadas, assim como ocorreu em grande parte da trajetória histórica dos mesmos, conforme se vê em: “O preconceito contra o analfabeto”, de Galvão e Di Pierro (2007).

Ao retratar como era visto a pessoa não alfabetizada, Galvão e Di Pierro (2007, p.42) descrevem a ideia equivocada da sociedade sobre estas pessoas que eram tidas como: “Improdutivo, doente, degenerado, viciado, servil e incapaz. [...]”. Durante anos as pessoas jovens, adultas e idosas da EJA foram e ainda são estigmatizados como “preguiçosos”, “sem utilidade para a economia e política do país”, “improdutivos”, “incapazes”, que servem apenas como “mão de obra servil”, “violentos”, “burros” e todas as formas de depreciações provenientes de um discurso elitista *pseudosocial* (ARROYO, 2005; GALVÃO; DI PIERRO, 2007; PAIVA, 1897). Toda essa forma de pensar foi duramente combatida por autores como Arroyo, Galvão, Di Pierro e Paiva que são estudiosos/as da área da EJA.

Os sujeitos educandos da EJA têm um perfil bem específico que tem se prolongado desde o início da história da EJA. De acordo com Arroyo (2005, p.29) “[...] desde que a EJA é EJA, as pessoas jovens e adultas são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem no limite da sobrevivência”. Desta forma, percebe-se que este perfil é constituído por pessoas jovens, adultas, idosas em sua maioria negras, provenientes de favelas, pessoas de baixa renda, que tiveram que trabalhar desde cedo para sustendo de sua família e assim não concluíram seus estudos ou foram privados de ter acesso a alfabetização na idade considerada própria.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu art. 6º, assegura-se que é dever dos pais ou responsáveis realizar a matrícula das crianças na educação básica obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Seria então a partir dos 4 aos 5 anos, a idade considerada própria para as crianças serem matriculadas nas escolas e assim iniciarem o processo de alfabetização (BRASIL,1996; ARROYO,2005).

Tendo em vista que o público da AJAI é diferenciado, pois são compostos por protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, as pessoas jovens, adultas e idosas configuram tipos humanos diversos. Homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos por uma imensa bagagem histórica e cultural. A busca pelo perfil desses estudantes é importante, portanto, para criar uma educação própria para estes sujeitos, para entender a motivação destes para retornar ao convívio escolar e que fatores os levaram a não estar nesse espaço anteriormente na idade considerada própria (BRASIL, 2006).

Ao falarmos nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos devemos, antes de tudo, buscar compreender quem são esses homens e mulheres presentes nas escolas e nos espaços educativos, nos quais acontece a educação. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, normalmente, aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria ou não puderam permanecer no ambiente escolar por algum motivo são os sujeitos da EJA. Em sua maioria, são homens e mulheres imbuídos de trabalho, de falta de oportunidades e olhares atentos e dispostos a ajudar. São sujeitos que ainda muito jovens tiveram que arcar com responsabilidades que, em lei, não eram as suas (como trabalhar, cuidar da família, da casa). São pessoas que, embora tenham o objetivo de melhorar o seu poder aquisitivo e qualidade de vida, nem sempre tem possibilidade para fazê-lo (AMORIM; DANTAS; FARIA, 2016, p.38)

Vale dizer que o desejo por mudanças por parte dos educandos é marcado pelo anseio em melhorar a sua condição de vida, não somente no que diz respeito a economia e bens financeiros mas, a motivação de alguns, se baseiam em realizar coisas aparentemente simples como: ler um livro, pegar um ônibus reconhecendo o nome que está escrito nele, não somente pela cor ou pelo número, assinar o próprio nome, ler uma simples receita de bolo (embora a maioria saiba por experiência quais são os ingredientes), realizar o sonho de conquistar um diploma.

Algumas conquistas simples que podem acessar sonhos para realizar, projetos para serem concretizados na vida. São direitos que foram privados, não

por desejos pessoais, mas pela força do capital, que os obrigou a usar o tempo diário vendendo mão de obra ao invés de estarem na escola (AMORIM; DANTAS; FARIA, 2016).

Não se pode separar o direito à escolarização, dos direitos humanos”, [...] Os "jovens-adultos", mesmo que tenham estacionado o processo de escolarização, não "paralisam" os "processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política". [...] É preciso um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA, "protagonizam trajetórias de humanização", participando em lutas sociais pela garantia de seus direitos. (ARROYO, 2005, p.24-25)

Segundo Arroyo, embora estivessem afastados do espaço escolar, estes cidadãos que tiveram seu direito à escolarização negado não ficaram paralisados. Paralisados no sentido de se conformar com as condições que lhes foram impostas socialmente, paralisados no sentido de desistirem de seus sonhos e não buscarem lutar por seus direitos, paralisados no sentido de não almejar um futuro melhor, um futuro de liberdade para escolher ser o que quiserem ser, e não o que esperam que sejam.

Eles/elas não ficaram estagnados aceitando a sua condição e esperando oportunidades, mas criaram oportunidades. Estiveram sim, ausentes do processo de escolarização, no espaço físico escolar, por razões adversas, mas nem por isso deixaram de estudar suas práticas e seus contextos, desenvolvendo assim, sua formação mental e técnicas, aprimorando as relações sociais. Assim, continuaram sonhando e tecendo novos caminhos para realizar tais sonhos.

Compreende-se assim a necessidade de conhecer quem são os sujeitos educandos da AJAI, conhecer a sua história, percorrer os espaços que percorrem, analisar a sua cultura e costumes. Entender em que momento de suas vidas estes sujeitos singulares, tão ricos de saberes popular e com uma vasta experiência de vida, foram obrigados a despirem de seus sonhos e abrir mão de seus direitos para afastar-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, éticos, políticos e /ou culturais.

A educação de pessoas jovens, adultas e idosas está direcionada àqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade apropriada, por motivos variados: o abandono da escola, por causa do trabalho, ou a ausência de escola na região onde moram, propondo a procura por instituições para completar os estudos

em EJA – Educação de Jovens e Adultos (ARROYO, 2005; FREIRE, 1990; RIBEIRO, 2001; UNESCO, 2008). Diante disso, a AJAI deve ser voltada para as características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina.

O adulto - para a educação de jovens e adultos - não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. 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 (muitos frequentemente 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 (RIBEIRO, 2001, p.15-16)

As pessoas jovens, adultas e idosas devem ser encaradas tais como são: trabalhadores/as, muitas vezes provenientes das camadas sociais mais empobrecidas, em sua maioria pessoas não alfabetizadas. Este entendimento deve ser considerado no seu processo educacional que deverá ser diferenciado em comparação com outras modalidades. Isto posto, é importante destacar que a educação para os educandos da AJAI não deve ser infantilizada, antes deve ser utilizado o acervo de saberes e vivências que cada um possui no momento da sua escolarização. Este saber deve ser usado em favor da sua aprendizagem, não pode ser dispensado ou desqualificado. Toda a experiência de vida que estes sujeitos possuem são valiosos demais para serem desconsiderados, assim como já foi, o que deixou como sequelas nesse público um sentimento de insuficiência, incapacidade e indignação (ARROYO, 2005; FREIRE, 2017; RIBEIRO, 2001).

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2017, p.69)

Ao longo dos anos o saber popular foi menosprezado e não foi dada a importância tal qual possui para a sociedade, sociedade esta que despreza o saber popular e enaltece o saber científico. Enquanto o saber das camadas populares é desprezado o saber da elite é considerado o certo e padronizado (SOARES, 2011). Esse período prolongado de negação levou essas pessoas jovens, adultas e idosas

a desacreditarem do seu potencial e não acreditarem em si próprios, desvalidando o seu conhecimento e auto afirmando o preconceito contra os mesmos de forma involuntária.

Os educandos da AJAI foram encarados como estudantes evadidos, pessoas sem oportunidade social, alunos reprovados, defasados, com problemas de frequência, de aprendizagem ou ainda como pessoas que não tiveram acesso na infância e na adolescência ao ensino fundamental, portanto pessoas que tiveram seus direitos excluídos, que agora estão em busca de uma segunda chance (RIBEIRO, 2001).

Este pensamento conduz a responsabilizar essas pessoas pela atual situação, as quais foram condicionadas, sendo que, na verdade, tais pessoas são as vítimas de uma sociedade e de um sistema que se diz igualitário, mas não oferta direitos e oportunidades iguais a todos. As pessoas jovens, adultas e idosas da EJA não são voluntariamente não alfabetizadas, antes, foram feitas não alfabetizadas pela sociedade. São homens e mulheres trabalhadores/as que, devido às injustiças sociais que ameaçam o caráter da democracia, foram privados de um direito cívico que gerou graves consequências na vida destes (FREIRE, 1990).

Esses educandos tiveram seus direitos excluídos e seguem lutando por uma nova chance, pois, apesar de toda opressão social que sofreram, eles não desistiram de seus objetivos e seguem resilientes. Os *educandos* são sujeitos dos direitos humanos, provenientes de múltiplas lacunas a que a sociedade condena e nega existir, como por exemplo, a desigualdade e as injustiças sociais. O analfabetismo é o reflexo da injustiça social e o que desencadeia a pobreza. Apesar de todo processo de discriminação, são pessoas jovens, adultas e idosas dispostas a mudarem sua realidade, surpreendendo todas as expectativas que visam a permanência desses sujeitos em uma condição vulnerável e de alienação.

Esses homens e mulheres são protagonistas de uma história de luta e superação, que pelejam por melhorias na moradia, saúde, alimentação, transporte e emprego. Esses problemas citados são uns dos principais fatores do analfabetismo. Os baixos salários, o desemprego e as péssimas condições de moradia, má qualidade de vida, prejudicam o processo de alfabetização. Devido a isso, em suma o perfil dos educandos da AJAI, é composta por trabalhadores proletários, desempregados, dona de casa, jovens, idosos/as (aposentados/as ou

não) e educandos/as repetentes que devido a ultrapassarem a idade estabelecida para estudar diurno, são levados a estudar à noite (ARROYO, 2005; AMORIM; DANTAS; FARIA, 2016; RIBEIRO, 2001).

A escola deve ser, portanto, para estes educandos um espaço afável, um ambiente acolhedor, um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimento, um lugar que estimule a aprendizagem. O conhecimento aprendido em sala de aula pode partir da estrutura de saber que o educando já possui e assim, ser desenvolvidos, aos poucos, novos conhecimentos. O mesmo é sustentado na perspectiva daqueles que aprendem saberes diversos e que tenham especialmente um significado, pois muitos destes estudantes chegam cansados do trabalho, tem uma vida corriqueira cheia de compromissos e não precisam e nem querem ser sobrecarregados com informações irrelevantes (BRASIL, 2000; RIBEIRO, 2001; UNESCO, 2008).

De fato, existem vários fatores a serem considerados sobre o perfil destes estudantes, dos já citados anteriormente o principal é que muitos, por terem sido tratados a sua vida toda como incapazes e terem sempre sido inferiorizados e por estarem à margem da sociedade, enfrentam vários traumas psicológicos. A valorização deste público é um aspecto de extrema importância a ser trabalhado, o enaltecimento do saber deste educando deve ser apreciado e validado em espaços formais e informais de educação. Mostrando sim que estes educandos são capazes, e que não devem se sentir inferiorizados por algo que lhes foi tirado. Comprovando quão riquíssimo é a sua história e o seu conhecimento de mundo, e como este conhecimento pode ser ampliado, pode ser expandido, porque o saber é infinito.

3.1 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES DA AJAI

Muitos são os problemas enfrentados pelos/as estudantes da AJAI. Um dos principais aspectos é a desvalorização por parte do próprio sistema de educação que oferecem currículos distantes da realidade do aluno, carga horária reduzida, pouco investimento financeiro, alimentação precária fornecida para os/as educandos (BRASIL, 1998; UNESCO, 2008).

O relatório do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) mostra que apenas

15% do valor arrecadado é destinado à Educação de pessoas Jovens, Adultas e idosas sendo que é forçoso lembrar que o percentual era ainda menor (10%) no período de divulgação da Medida Provisória nº339/2006. Ainda segundo o relatório, a fixação do percentual de investimento para a EJA é menor que quaisquer outras etapas e modalidades de educação básica (FUNDEB, 2009).

Esse fator mostra o quanto a EJA é descredibilizada e que os governantes não investem nessa modalidade, o que cria ainda mais exclusão no sistema educacional. As pessoas jovens, adultas e idosas enfrentam cada vez mais dificuldades durante a vida adulta ou na sua velhice, para iniciar ou continuar seus estudos.

Outra lacuna no sistema educacional é o seu Currículo que precisa ser revisto. É preciso destacar primeiramente que a criação curricular é uma metodologia oficial de elaboração de um documento formal de compreensão que não pode deixar de lado a técnica de produção sociocultural, o processo de efetivação da Educação permanente. Segundo o Parecer CEB 11/2000, é preciso considerar as necessidades e incentivar as potencialidades do/a estudante: promovendo a autonomia das pessoas jovens, adultas e idosas, para que sejam sujeitos da aprendizagem; educação vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais; projeto pedagógico com flexibilidade curricular e conteúdos curriculares pautados em três princípios: contextualização, reconhecimento de identidade pessoal e das diversidades coletivas (BRASIL, 2000).

Ainda de acordo com Parecer CEB 11/2000, novas funções são estabelecidas para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: **Reparadora** - ao reconhecer a igualdade humana de direitos civis, pela restauração de um direito negado; **Equalizadora** - ao propor igualdade de oportunidade de acesso e permanência na escola e, **Qualificadora** - ao viabilizar a atualização permanente do conhecimento e aprendizagens contínuas (BRASIL, 2000).

Para que possamos efetivamente utilizar as três funções (reparadora, equalizadora e qualificadora) é necessário melhorar desde a concepção curricular, as metodologias, os recursos educacionais, as práticas avaliativas para que sejam coerentes com o contexto dos/as educandos/as da EJA e AJAI. Essa preocupação com a realidade educacional ajuda para que os/as educandos/as não duvidem da sua capacidade de aprendizagem, que mantenham a autoestima, que possam continuar investindo em seus projetos de vida, social e profissional.

O investimento na AJAI pode incluir um trabalho de intervenção para mudar este pensamento de baixa autoestima que lhes foi imposto, para que cada um/uma redescubra em si, o quanto são capazes de criar, reinventar e transformar. Essa intervenção pode ser feita por meio de atividades pedagógicas contextualizadas, apresentando livros ou documentários que falem a respeito de suas realidades, para que possam construir uma nova perspectiva de vida (BRANDÃO,2002).

Os perfis dos/as educandos/as da AJAI são de trabalhadores/as que se esforçam em conciliar trabalho, família e escola (ARROYO, 2005; AMORIM; DANTAS; FARIA, 2016; RIBEIRO, 2001). O que ocorre é que estes chegam cansados de uma jornada de trabalho e não conseguem se concentrar nas aulas, geralmente noturnas, como é o período escolar da maioria dos estudantes dessa modalidade no Brasil, e o período em que, há maior oferta desta modalidade. Uns também não conseguem se concentrar nas aulas devido ao cansaço e preocupados com o retorno para a casa, em especial, quando residem em uma cidade violenta, bem como no meio de transporte para locomoção, isto quando o estudante reside longe do local em que estuda.

Há de se considerar os/as jovens repetentes que foram sempre julgados com “burros”, “incapazes” e não acreditam na sua capacidade de aprendizagem e compreensão dos conteúdos/temáticas de estudo. Além disso, ainda há o fator alimentação, já que muitos são trabalhadores/as e saem do trabalho diretamente para a escola, sem tempo para se alimentar. E as escolas vão buscando formas de atenuar esse problema e adotam estratégias como: servir o alimento logo que o/a educando chega à escola (antes de iniciar a primeira aula da noite), conforme já se percebe em escolas de Salvador/BA.

Muitos são os aspectos que desencadeiam a desvalorização da AJAI. A postura do/a professor/a e sua metodologia de ensino pode acarretar em um bom desempenho do/a educando/a ou no seu desinteresse. De modo geral, é essencial o acolhimento dessas pessoas jovens, adultas e idosas, e uma das ações importantes no acolher é não oferecer um ensino infantilizado ou adaptado, mas criado para essa modalidade educacional.

O/a educando/a da AJAI tem toda uma linha histórica de preconceitos, valores reprimidos, descaso, pobreza, marginalidade e trabalho infantil (ARROYO, 2005; AMORIM; DANTAS; FARIA, 2016; RIBEIRO, 2001). Precisam trabalhar para

sobreviver, sonham com melhoria de vida em um sistema político que não possui igualdade de direitos na prática. Estes fazem um esforço imenso para ir contra as expectativas de fracasso e superar o seu processo de opressão e o que se percebe são os desafios enfrentados cotidianamente por estes/as.

3.2 O RETORNO PARA A SALA DE AULA

As motivações que todos nós temos para estar em uma sala de aula iniciam-se com a mesma intenção: realização dos sonhos pessoais-profissionais. Mas também podemos dizer que retornar “para os bancos da escola” pode estar associado ao fato de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2011) que é de suma importância e necessidade conhecer e ter acesso ao processo de lectoescrita. Isto para que você não seja discriminado por ser não alfabetizado e também para abrir portas de emprego que exigem conhecimentos específicos para os mais diversos cargos (CERVO, 2002).

Importante ressaltar que o perfil dos/as educandos/as da AJAI/EJA é diverso tanto de gerações como de experiências e esses sujeitos possuem expectativas também diversas, tais como: “fazer o nome; ajudar os filhos; ler a bíblia; aprender a cada dia; como lazer e troca de experiência; fazer amizade; melhorar a escrita; 33 mudar de profissão; para recuperar o tempo perdido; ativar o corpo e a mente; ou melhor, o desejo de querer aprender mesmo” (RIBEIRO; SILVA; SILVA, 2016, p.32-33). Nesse contexto também há um número considerável de pessoas idosas, com algumas pessoas aposentadas que buscam aprender a ler e escrever como forma de liberdade, de exercer sua cidadania, de ter autonomia.

Esses projetos de leitura e escrita são sonhos antigos que, por vezes, foram interrompidos porque esses sujeitos ingressaram muito cedo no mercado de trabalho ou foram para o trabalho informal ainda crianças. E na fase adulta buscam estudar e aprender um pouco mais.

Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o **ver** desse aluno, deixando-o preparado para **olhar**. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa. (MEC, 2006, p.05, grifos do original)

Cabe à escola continuar investindo na curiosidade do/a educando/a para que ele/ela continue sendo estimulado/a aprender cada vez mais, a dar continuidade em seu processo de escolarização para que conquiste desde as coisas mais simples como ler a bíblia (poder finalmente ler o que sempre lhes foi dito, mas agora compreender o que está escrito pelos seus próprios olhos) a alcançar voos mais altos como fazer cursos de novos idiomas (para possibilitar conhecer outras culturas, novos países nas suas viagens e uma comunicação independente). Os sonhos são de todos os tamanhos e assim os sujeitos podem pensar em uma formação de nível superior.

Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. “Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida” (MEC, 2006, p.09)

Embora saibamos da realidade tão complexa desses sujeitos, devemos continuar a estimulá-los/as para que não se afastem da escola, para isso, deve ser efeito da escola um espaço acolhedor onde esses educandos/as adentrem e ali permaneçam apesar dos desafios em busca de conquistar seus projetos e sonhos de vida.

Na escola, além das relações sociais, amizades e bem-estar, um foco importante é a alfabetização, que é a etapa primária para prosseguir o processo de escolarização. Assim, o retorno à procura por escolarização é algo bastante significativo já que, por muitos anos, alguns destes atuais educandos/as que almejam adentrar ao espaço escolar se sentiam constrangidos em fazê-lo, talvez, por não serem alfabetizados/as.

Ao buscarem a escola para serem alfabetizados/as, estes/as educandos/as buscam mais que apenas aprender a ler e escrever. Eles/as veem a escola como um local para satisfazer as necessidades particulares, buscam na alfabetização um portal (MEC, 2006) para interagir com a sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas que não participa, às vezes, de forma plena por não terem o domínio da leitura e da escrita tão importante para o exercício pleno da cidadania.

Ao ingressarem ou retornarem para as salas de aula ou os espaços educacionais, as pessoas jovens, adultas e idosas podem se deparar com uma concepção diferente do que consideram escolas de acordo com o que vivenciaram anos atrás. Estes espaços precisam se apresentar para estes/as como um lugar de pertencimento, que possam atender às suas necessidades como pessoas.

Na EJA, muitas vezes acontece de os alunos realizarem atividades mecânicas como: copiar tudo o que está escrito no quadro, sem saber o que estão escrevendo; memorizar nomes de letras como se isso ajudasse a ler e escrever; realizar numerosas cópias de listas de palavras que o(a) aluno(a) escreveu de forma incorreta do ponto de vista ortográfico, para que aprenda a escrevê-las corretamente; fazer cópias das tabuadas das quatro operações para que aprendam a operar com adições e multiplicações. (BARRETO; COSTA, 2006, p. 32)

As pessoas jovens, adultas e idosas, buscam na escola muito mais do que copiar conteúdos prontos a serem repassados de forma mecânica, como uma espécie de Educação Bancária (FREIRE, 2017). A busca é por uma educação que não se paute na reprodução de textos, com memorização de conteúdos ou da tabuada, mas uma prática educativa que ajude a pensar, resolver problemas e atuar ativamente no mundo.

Os sujeitos querem se sentir produtores de conhecimento, escrever seus próprios textos, querem se sentir sujeitos ativos, participativos em todas as atividades relevantes para a sociedade, com vistas ao crescimento pessoal, cultural, social e também econômico. Estes/as buscam melhorar sua autoestima, muitas vezes, provocada pelo fracasso escolar devido a um processo educacional deslocado da realidade do/a educando/a. Em suma, são sujeitos capazes de mostrar seu potencial enquanto ser produtor de conhecimento, desde que encontrem espaço acolhedor para isto (BARRETO; COSTA, 2006; AMORIM; DANTAS; FARIA, 2016).

Para que estes/as sujeitos encontrem espaço para superação da ideia de fracasso, os/as educadores/as precisam contribuir para atenuar as marcas históricas de frustrações dos/as educandos/as. Assim, em colaboração, é possível tornar o ambiente escolar mais seguro, afável, propício ao diálogo, um local de construção respeitosa das relações interpessoais, um local digno para a produção de conhecimentos. Conhecimentos sustentados no saber de cada sujeito,

valorizando suas vivências com suas experiências de vida, refletidos nos saberes de mundo, no saber cultural e popular de cada indivíduo (RIBEIRO, 2001).

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. (RIBEIRO, 2001, p.18)

De acordo com a autora o ensino direcionado para as pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, deve considerar toda a sua bagagem histórica, bem como suas experiências, conhecimentos acumulados e reflexões. O conhecimento adquirido ao longo dos anos por cada indivíduo é uma carga de saber inestimável, que se reinventa, que se nutre, que transforma, que é lapidado com novos saberes, mas nunca deve ser apagado ou esquecido.

Infelizmente, diversas vezes o conhecimento de mundo destes educandos/as é desconsiderado ao ser elaborado uma metodologia de ensino. O conhecimento primário de experiências vividas, todo esse acervo cultural, o saber de mundo e sua contribuição significativa são deixados de lado, talvez, por não ser considerado como um conhecimento acadêmico, validado socialmente. Então todo saber deste educando/a deixa de ser valorizado, por ser considerado ultrapassado, irrelevante, o que entendemos como uma atitude errônea de muitos docentes, já que este conhecimento prévio do/a educando/a é essencial para a construção das práticas pedagógicas que atendam às necessidades formativas desses sujeitos.

A não valorização dos saberes prévios do/a educando/a reforça o preconceito já existente contra estes/as, os/as afastam de frequentar a escola e contribui para a baixa autoestima e isso interfere, diretamente, no desenvolvimento de suas aprendizagens.

As representações que o (a) aluno(a) faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas não somente dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, através de expectativas próprias e de expectativas de outros pais, colegas, amigos, professores que nele são depositadas. Muitas vezes, os alunos com dificuldades são preconceituosamente taxados pelos professores, pais e colegas de “burros”, “preguiçosos”, “deficientes”, “lentos”. Estas palavras são corrosivas e imprimem cicatrizes profundas, causando efeitos devastadores na autoestima do sujeito. (MEC, 2006, p.18)

Com todas essas marcas de negação e subjugação dos/as educandos/as da EJA, é necessário pensar em estratégias pedagógicas que possam superar essas barreiras que afastam os sujeitos ao invés de aproximá-los/as da instituição educacional. Não devemos dar lugar para o preconceito. Educandos/as precisam ser valorizados e não estigmatizados e cabe à comunidade escolar, fazer um movimento de acolhimento para que o/a educando/a tenha acesso e possa permanecer na escola.

Uma escola que não adota uma postura acolhedora causa consequências desastrosas no sujeito que carrega cicatrizes profundas e seus efeitos são devastadores na vida destas pessoas. Não devemos contribuir para os afastamentos temporários (evasão), não podemos ser coniventes com a escola sendo um ambiente hostil e opressor. O nosso compromisso é por uma educação que leve em conta as necessidades dos sujeitos e suas expectativas formacionais.

Os sujeitos da EJA são pessoas que possuem uma história de vida que precisa ser respeitada, pois são pessoas que já viveram e presenciaram muitas coisas, possuem um conhecimento de mundo que não pode ser desprezado no processo educacional. Este conhecimento deve e pode ser usado na aprendizagem do/a educando/a e fará a diferença na vida deles/as, especialmente quando se constrói uma educação com base na sua realidade. Ter acesso a este tipo de educação fará toda a diferença quando estas pessoas retornarem para a sala de aula ou outros espaços educacionais. A educação tem o poder transformador de libertar as pessoas quando usado da forma correta (FREIRE, 1990; RIBEIRO, 2001; SOARES, 2011).

Uma educação pautada no diálogo, na ética, no respeito à história de cada pessoa e aos saberes diferentes é o que precisamos construir com os educandos/as da EJA. É possível fazer da escola o ambiente acolhedor necessário para atender as necessidades e potencialidades destes educandos/as. Para que isto se torne possível é necessário repensar, desde a alfabetização ao processo continuado da escolarização para que sejam construídos a partir de ações educacionais efetivas, que provoquem mudanças e se comprometam a enfrentar os desafios existentes.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA

Nessa seção, utilizaremos as ideias de alfabetização defendidas por Magda Soares, uma das maiores expoentes do assunto no Brasil. Para a autora, existem diferentes formas de abordar e compreender os conceitos sobre alfabetização e letramento. Primariamente é necessário distinguir um do outro, identificar os fundamentos teóricos de cada um e compreender como tais conceitos estão relacionados entre si.

Segundo Soares (2011), etimologicamente falando, o termo alfabetização significa “levar à aquisição do alfabeto”, processo que envolve ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler (decodificar a língua escrita em língua oral) e escrever (codificar a língua oral em língua escrita). É o ensino e aprendizado de uma tecnologia de representação de linguagem humana que é a escrita alfabético-ortográfica. Por meio deste conhecimento os indivíduos se tornarão aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da capacidade de conscientização social e da reflexão crítica como base de mudança pessoal e social.

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua. (SOARES, 2011, p.18)

No entanto, alfabetização é muito além de um processo de aquisição da língua, implica em um processo permanente, ou seja, nunca interrompido de desenvolvimento da língua (oral ou escrita), é dominar a habilidade de apreensão e compreensão do mundo, é um processo de compreensão/expressão de significados por meio da escrita. A alfabetização para mais que apenas ler um texto, envolve saber interpretá-lo, representá-lo, traduzi-lo, é ter entendimento de como o mesmo e sua função agrega conhecimento a sua vida.

Importante ressaltar, que, o conceito de alfabetização muda de sociedade para sociedade, dependendo assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas. Podendo definir assim, que, o significado de alfabetização é amplo e não deve ser limitado a uma única habilidade e sim a um conjunto de habilidades que formam a mesma.

Conclui-se que, a natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. (SOARES, 2011, p.23)

O processo de alfabetização permeia por várias facetas do saber, é plural, dinâmico e amplo e justamente por envolver essa pluralidade é necessário desenvolver a perspectiva sociolinguística na alfabetização e respeitar as diferenças dialetais, regionais e culturais. O processo de alfabetização não ocorre da mesma forma em diferentes regiões do país, a distância entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma, principalmente quando nos referimos ao sistema fonológico e ortográfico. Não escrevemos da forma que falamos, isso porque as línguas orais e escritas servem a diferentes funções, objetivos e situações de comunicação.

Já no que se refere às diferenças dialetais entre classes, existe um grande preconceito no dialeto utilizado pelas classes menos favorecidas por fugir na forma considerada “padrão”. Pessoas que cresceram em um ambiente mais favorecido com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita ou a considerada “norma padrão culta”, repleto de estímulos visuais, orais e com um acesso mais fácil a produções literárias (livros, revistas, artigos) terá um processo de alfabetização melhor e mais rápido. Diferente das que cresceram em um ambiente menos favorecido, com pouco ou nenhum estímulo literário, com pessoas que dominam em geral um dialeto distante da língua escrita.

Essas diferenças alteram o processo de alfabetização e dado a isso não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro”. As pessoas de classes privilegiadas que usufruíram de um ambiente que lhe permitiram mais acesso terão então um melhor desempenho na escola dada aos critérios utilizados para avaliar este desempenho e os das classes não privilegiadas, e neste contexto está o jovem, o adulto e o idoso que sofreram a marca da discriminação e terão as suas outras habilidades contestadas.

Basta afirmar que o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela [...] (SOARES, 2011, p.22)

Devido a esses fatores citados pela autora, se compreende que a alfabetização é um processo de natureza não somente psicológica e psicolinguística, mas também, de natureza sociolinguística. É nesse entendimento que colocamos a escola como um lugar que deveria combater as desigualdades, para também combater o fracasso escolar, predominantemente, com incidência nas classes menos favorecidas.

A escola não deve dar espaço ao preconceito já enraizado na sociedade e precisa adotar uma postura de legitimação do saber popular, não encarando a pluralidade de dialetos - que fogem da língua oral dita culta - como um déficit linguístico que se deve a um déficit cultural, sendo que, essa diversidade está muito longe disso. A diversidade e pluralidade linguística existente é resultado de uma história e cultura nacional rica e significativa. É a identidade de um grupo, que traz consigo as características dos seus ancestrais. As diferenças culturais e dialetais que são as características existentes em cada grupo são o que o torna único e o destaca dos demais e estes não podem ser considerados melhores ou piores que outros, nem mais importantes ou menos significativos.

Ainda segundo as palavras de Soares (2011): “As ciências linguísticas e antropológicas afirmam que línguas e culturas são diferentes umas das outras e, portanto, não podem ser consideradas melhores ou piores.” É evidente que devido a este preconceito ocorrerá o fracasso escolar na classe carente e estes ainda serão responsabilizados pelo que a escola considera como “mau desempenho”. E neste contexto, Soares (2011) afirma que há certo monopólio nessa construção do saber que tem sido considerado legítimo, bem como há um monopólio do poder político para as classes privilegiadas (classe dominante) em detrimento de uma classe não privilegiada (classe dominada).

A questão da postura política em relação ao significado da alfabetização afeta, evidentemente, o processo de aprender a ler e escrever. A diferença entre uma postura pretensamente “neutra” e uma explícita postura política fica clara quando se compara o trabalho em alfabetização desenvolvida, geralmente, nas escolas, com um trabalho na linha de Paulo Freire, para quem a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política. (SOARES, 2011, p.23)

Percebemos, nas palavras da autora, que a postura política adotada pela escola irá influenciar no resultado da alfabetização dos/as educandos/as. Esse retorno educacional foi demonstrado nas ações educativas de Paulo Freire que

apresentou como a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política em suas obras, e como a escola não é essencialmente “neutra”.

Paulo Freire é referência mundial no que se refere ao uso de suas metodologias na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, em especial, quando o assunto é enfrentamento do analfabetismo. Isso porque Freire entendia que a educação fora utilizada, por muitos anos, como instrumento de opressão e que agora deveria ser usada como instrumento de saber, liberdade e consciência política. O intuito de Freire era combater a ideia de que cabia ao/a professor/a, depositar conhecimento sobre o/a educando/a ou tão somente informá-lo de sua condição enquanto oprimido. Alfabetizar era mais que entender sobre códigos/letras, mas providenciar mobilizar conhecimentos em prol do desenvolvimento de uma “consciência crítica” (FREIRE, 1990).

4.1 O QUE ESTÁ ENVOLVIDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS DA EJA?

Segundo Freire (1990), o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra, ou seja, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Dessa forma, é possível entender que o processo de alfabetização está envolvido em tudo que cerca o ser humano, em tudo que lhe é familiar e que está no seu cotidiano.

O ser humano primariamente aprende a palavra e depois como se escreve a palavra, assim aprendemos a ler e escrever (FREIRE, 1988; FREIRE, 1990; FREIRE, 2017). Desta forma, para o/a educando/a da EJA, será mais fácil o processo de alfabetização se essa palavra já estiver entre o círculo de convívio desse sujeito, será muito mais fácil saber o uso da mesma, pois o indivíduo já sabe o que é, qual o significado da mesma e quando usá-la. Assim os elementos que compõem o mundo dessas pessoas jovens, adultas e idosas, servirão de portal para conhecer esses outros mundos que o domínio da escrita e leitura proporcionam.

Freire e Soares dialogam sobre ações educacionais que promovem a melhoria da educação. Para os autores as práticas educacionais devem possuir significado para o/a educando/a, para que possa existir interesse em aprender. As ações devem ser capazes de ressignificar algo que já existe na vida das pessoas jovens, adultas e idosas e proporcionar novos caminhos dentro dos que já foram percorridos outrora, mas, agora com uma nova perspectiva, uma perspectiva crítica e questionadora. Praticando ações educativas dessa forma, o indivíduo em processo de alfabetização, sairá então da condição de não alfabetizada, que é um termo atribuído a quem não sabe ler e escrever e passará para um estado de alfabetismo, termo pouco utilizado que se refere ao indivíduo que assume a “condição” de alfabetizado (que sabe ler e escrever).

Na verdade, só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente saber “ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia. (SOARES, 2005, p.29)

Conforme analisado, o alfabetismo vai muito além do simples ato de ensinar as letras do alfabeto, ensinar os números e letras e sua utilização como código de comunicação. É abrir um leque de possibilidades e horizontes que engloba conhecimentos, habilidades, técnicas, valores e usos sociais.

O alfabetismo é um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações, sendo conhecida como a capacidade de ler, compreender, escrever e operar números, e se diz que um indivíduo não é alfabetizado quando não exerce essa função. Dessa maneira, o alfabetismo não é somente uma condição ou estado pessoal, é uma prática social já que implica em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita exercidas pelos indivíduos no seu cotidiano.

É funcionalmente alfabetizado a pessoa capaz de envolver-se em todas as atividades em que o alfabetismo é necessário para um funcionamento efetivo de seu grupo e de sua comunidade, e também para dar-lhe condições de uso da leitura, da escrita e do cálculo para seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978, p.1)

Desta forma, é considerado alfabetizado quem domina todos os elementos em que o alfabetismo está inserido. Dentre os aspectos do alfabetismo é válido

ressaltar que existe ainda o analfabetismo funcional que é comum no contexto da vida diária dos sujeitos da EJA.

A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. (RIBEIRO, 1997, p.147)

O termo analfabetismo funcional se refere ao meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio versátil da capacidade de usar a leitura e escrita para funções de práticas sociais. É o uso da leitura e da escrita mesmo sem o domínio por completo, em graus diversos, não somente em seu uso nas tarefas tipicamente escolares, mas para o convívio e sobrevivência de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais. Desta forma o analfabetismo funcional está inteiramente ligado à perspectiva do “relativismo sociocultural” (RIBEIRO, 1997)”.

A mesma autora destaca que a UNESCO adotou, vinte anos mais tarde, o termo alfabetismo funcional para expressar um conceito de adaptação, este, enfatiza o valor pragmático ou para a sobrevivência. Esse tipo de alfabetismo serve, portanto, para atender uma demanda ou necessidade cotidiana. Muitos dos estudantes da AJAI conseguem assinar o próprio nome ou até fazer cálculos do cotidiano, e ainda realizam compras no mercado ou pegam um ônibus de forma independente. Assim, com este conhecimento básico, conseguem se virar no dia-a-dia. Entretanto, há uma necessidade de decodificar palavras, escrever textos, operar cálculos mais complexos, redigir textos, ler e interpretar de forma crítica.

Para que o processo de alfabetização ocorra é necessário mostrar o uso social da leitura e da escrita. A alfabetização deste indivíduo promoverá sua socialização, visto que vivemos em uma sociedade que se exige este tipo de apropriação, a leitura e a escrita permeiam as interações humanas (RODRIGUES; FORTUNATO, 2014).

A apropriação do indivíduo das práticas de alfabetização é importante para seu desenvolvimento pessoal e social. O domínio dessa prática servirá como

gancho para novas perspectivas de vida e suas potencialidades. Como continuidade do saber ler e escrever, estarão envolvidas as habilidades de interações sociais existentes nas práticas de letramento que estão diretamente ligadas às de alfabetização. Nesse aspecto, este desempenho contribui para o desenvolvimento pessoal e dialoga com as práticas sociais presentes no letramento.

4.2 A PRÁTICA DO LETRAMENTO

Para Kleiman (1995), o letramento nada mais é que um conjunto de práticas sociais ou uma tecnologia de comunicação dos grupos. Ela utiliza da escrita como habilidade para objetivos específicos. Ainda existem vários estudos a respeito sendo desenvolvidos e não existe uma única definição precisa, mas, seria, em tese, um exame da capacidade de reflexão sobre a linguagem dos sujeitos alfabetizados x sujeitos não alfabetizados. Ser letrado significa, então, ter desenvolvido e utilizado uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. O letramento também consiste em várias facetas e provém de variados agentes fomentadores.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p.20)

É possível afirmar, segundo a autora, que as práticas de letramento de um indivíduo são determinadas especificamente de acordo com o grupo social na qual foi institucionalizada, os significados que a escrita assume para um grupo social depende assim do contexto na qual ela foi adquirida. Todas as práticas de letramento são aspectos, não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade.

Para Kleiman(1995) e Soares(2005), “as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto”, estas práticas são maleáveis e passam por interferência

etnográfica, social, familiar, se tem hábitos regulares de leitura e que tipo de leitura costumam fazer. Cada sujeito desenvolverá uma prática de letramento de acordo com o ambiente em que está inserido e com as mudanças que o cercam nesse percalço. Por isso, é muito amplo o conceito de letramento e o seu desenvolvimento, bem como as características do indivíduo dito letrado.

A alfabetização e letramento são termos indissociáveis na teoria e prática pedagógica. Este é um grande desafio na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Enquanto a alfabetização é entendida como um processo de apropriação de um código alfabético e de desenvolvimento do primeiro contato com a aprendizagem da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é entendido como incorporador das habilidades do uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais. Este está diretamente ligado com os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita pela sociedade e na familiarização do/a educando/a com a compreensão do uso social da escrita e leitura. (RODRIGUES; FORTUNATO, 2014).

O letramento pode ser considerado o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, é assim considerado letrado quem domina o conteúdo da leitura e da escrita e entende seu uso social na sociedade. Dizemos que um indivíduo é alfabetizado e letrado quando conhece o código, consegue usá-lo para decodificar e codificar e vai além. Consegue interpretar e redigir textos entende a compreensão crítica e medita sobre o que é lido. O indivíduo letrado sabe fazer frente a demanda social da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizar discursos próprios, a fim de entender seu interlocutor (FREIRE, 1990; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2005).

O/a educando/a letrado/a se torna uma pessoa independente intelectualmente e um ser social crítico e participativo, com grande capacidade de interação, se torna um indivíduo propenso a se encaixar em qualquer grupo social que desejar (KLEIMAN, 1995). Para alfabetizar letrando é necessário educar as pessoas jovens, adultas e idosas a ler e escrever dentro do contexto das práticas sociais. Alfabetizar e letrar os sujeitos da AJAI, envolve permear pelo mundo destes enquanto indivíduos, alavancar cenas do seu cotidiano e aos poucos

apresentar novas perspectivas que sejam significativas para estes/as para que possam agregar novos conhecimentos aos já existentes.

O saber do/a educando/a será desenvolvido neste processo educacional que promove a alfabetização e letramento com leituras e indagações os auxiliando no crescimento enquanto pensadores críticos, assumindo a importância do seu contexto da sociedade (FREIRE, 1990; RODRIGUES; FORTUNATO, 2014).

No que diz respeito ao papel do/a educador/a na alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas, é importante a adoção de uma postura acolhedora, amorosa, respeitosa e de empatia que influencie os sujeitos da aprendizagem, em busca do *ser mais* (FREIRE, 2017).

A empatia é necessária para compreender esses educandos e introduzir a educação em seu contexto de acordo com suas especificidades, singularidades e histórias de vida. Do/a educador/a se requer compromisso, dedicação, ousadia, criatividade no ambiente da sala de aula e respeito às peculiaridades do aluno. É preciso tornar possível os saberes trazidos por esses/as educandos/as, por vezes, desacreditados e com baixa autoestima, que irão um dia aprender a ler e escrever com autonomia e participação social (AFONSO, 1999).

Um dos principais desafios a ser enfrentado pelo/a educador/a na AJAI, está no fardo de uma sociedade preconceituosa, as fragilidades de uma escola excludente diante da diversidade e, no outro extremo, a luta do/a educando/a pelo direito de aprender, independentemente da idade. Com isso, carrega também a responsabilidade de não excluir estas pessoas uma vez mais. É uma conquista trazer essas pessoas para adentrar esse espaço de educação, superando todos os traumas, medos, preconceitos, possíveis críticas e baixa autoestima.

5 POSTURA DO/A EDUCADOR/A ALFABETIZADOR/A

A principal dificuldade que percebemos nos/as educadores/as é articular a teoria com suas possibilidades práticas. É necessário examinar os conceitos teóricos, compreender suas diretrizes metodológicas para, a partir daí, tomar decisões e atuar em sala de aula, isso porque essa interação é fundamental.

Em outras palavras: metodologia e teoria são duas faces de uma mesma moeda e são, por isso, inseparáveis. Não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar e de cuja natureza e características decorrem, em larga medida, a utilização – e, por que não, a criação – de princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos. Assim, conhecimentos de natureza teórica são um elemento importante para a construção de uma atuação autônoma de qualquer professor e, por isso, devem integrar sua formação. (SOUZA, 2007, p. 11.)

A teoria complementa a prática e a prática a teoria, um dialoga com o outro, fortalecendo e ampliando as possibilidades das aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos (docentes e discentes). O exercício de ação docente requer preparo e este preparo vem por meio de estudos, pesquisas, tentativas e transformações. Este conhecimento pode vir através de livros, artigos, revistas acadêmicas e com o retorno das atividades e mediações realizadas em campo. Entende-se esse exercício de aprendizagem como um processo de mediação da relação entre saberes, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Isso porque “[...] não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas” (GHEDIN, 2002, p.141).

A verdade é que não existe uma fórmula mágica, não existe um modelo perfeito, e é muito difícil atender todas as demandas e agradar a todos. Compreende-se, conforme citado por Ghedin (2002), a importância de mediações para uma formação docente no que se refere ao campo de atuação na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. E neste contexto, o planejamento é importante, afinal, a educação tem um importante papel na formação humana e os/as professores/as exercem esse papel de transformação social.

A educação é um processo contínuo, é um processo de continuidade de trabalho de vida, de trocas, de experiências para a evolução. Justamente por isso, o primeiro aspecto a ser considerado é valorizar o que o/a educando/a tem a dizer,

o/a professor/a não pode negar o direito deste/a. Isto porque o/a professor/a não é o detentor do saber absoluto, pois este/a também aprende ensinando e à medida que ensina, aprende e, quanto mais aprende, mais condições têm de ensinar.

[...] O conflito constitutivo da comunicação entre professor e aluno na aula de alfabetização de adultos pode vir a ser o elemento transformador quando as práticas discursivas que reproduzem, na sala de aula, práticas sociais dominantes são examinadas a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante, o modelo autônomo. Somente quando essa prática discursiva for adotada é que poderemos pensar na construção de contextos de aprendizagem. (KLEIMAN, 1995, p.57)

Para Kleiman (1995) a comunicação entre educador/a e educando/a é essencial, pois daí pode surgir os elementos necessários para gerar uma educação transformadora. Essa mobilização e interação estreitam laços e produzem o conhecimento necessário que o/a professor/a deve ter sobre a realidade e a necessidade formativa do/a educando/a. Tornando-se cada vez maior o entrosamento entre eles, afinal, para pensar nas práticas possíveis para atender esse grupo, é necessário pensar com este grupo. Considerando isso, a elaboração da rotina é um processo que deveria ser planejado em conjunto com direção, coordenação, professor e educandos/as.

Inicialmente, deveria haver um momento de diagnóstico no primeiro contato, para se conhecer o/a educando/a, isso é válido não somente para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, mas para a educação em geral. Como é possível a elaboração de algo para atender a determinado público se você não conhece este público? Mais que isso, como é possível pensar um contexto democrático para a construção de saberes, adotando uma postura tradicional, sem escuta, sem diálogo?

Em última análise, assumir a diretividade da educação, numa perspectiva democrática, implica, de um lado, jamais reduzir os educandos a meras sombras, proibidas de voz, de outro, jamais anular a figura do educador, transformando, assim, numa ausência presente. (FREIRE, 1990, p.87)

O/a educador/a deve assim dialogar e fazer o reconhecimento desses/as educandos/as e ajudá-los/as a se envolverem, sem jamais subestimar sua capacidade ou menosprezar o seu conhecimento prévio. Mas, ao contrário, deve-se estimular a participação deste/a educando/a, para que se manifeste, para que fale, considerando suas expressões e seus posicionamentos. O espaço da sala de aula deve ser um ambiente convidativo e deve ser compreendido como um local

onde se podem lançar suas dúvidas sem vergonha ou medo de represálias (FREIRE, 1990; LAFFIN, 2012).

É claro, que o/a professor/a não deve ceder a todas as vontades dos/as estudantes, o que tornaria assim uma relação de submissão, deve-se reconhecer a importância do papel do/a professor/a enquanto educador/a que merece respeito. Afinal, trata-se de um/a profissional qualificado e capacitado, que deve usar de bom senso e amabilidade em seus diálogos, além de desenvolver práticas docentes plausíveis para uma educação transformadora, própria da postura de um/a educador/a crítico/a.

A tarefa do educador crítico é aproximar-se do mundo real dessas esferas públicas e organismos sociais, para colaborar com eles. A colaboração mais importante de um educador seria avaliar os elementos teóricos dentro das práticas desses movimentos. O educador crítico deve fazer surgir a teoria implícita nessas práticas, de modo que as pessoas possam apropriar-se das teorias de sua própria prática. O papel do educador não é, pois, chegar ao nível dos movimentos sociais com teorias *a priori* para explicar as práticas que ali ocorrem, mas sim descobrir os elementos teóricos que brotam da prática. (FREIRE, 1990, p.43)

Então, é neste momento que entra o/a professor/a enquanto educador/a crítico que é, imerso no mundo dos/as seus/suas educandos/as e assumindo um dos seus papéis mais importantes que é fazer surgir a teoria implícita na prática. Nesse momento o/a professor/a se mostra um indivíduo repleto de saberes e com grande poder inovador e de adaptação, para não somente questionar que não existe um ensino de qualidade e que não existe apoio do sistema, mas para quebrar esses paradigmas e reinventar a educação para que esta seja revolucionária. Embora reconheçamos que as condições concretas do trabalho docente são precárias e difíceis.

Mas cabe ao educador/a crítico reinventar para ser mais (FREIRE, 2017) e ajudar o/a educando/a a enveredar também por este caminho para mudar seu jeito de ser e estar no mundo. Uma vez que o modo de ver o mundo deve ser constantemente repensado, com um exercício cotidiano de criação e recriação, de resignificação da realidade, com vistas a transformá-la. E nisso incluímos a educação, como parte de um processo em construção para contribuir com o desenvolvimento intelectual e humano (AFONSO, 1999).

Os/as educadores/as têm a função de não apenas informar corretamente, mas formar, formar seres sociais críticos, pensantes, com valores, princípios e

preparar esses indivíduos para o mundo. Compartilhar o conhecimento não é apenas um direito, mas uma obrigação. Todos têm algo para aprender e para ensinar. A formação vai além do ato da aquisição da leitura e da escrita, a formação tem a função de tornar as pessoas livres e esclarecidas, dotadas de criticidade, conhecendo seus direitos e deveres, sujeitos responsáveis por mudar as suas vidas e a vida das próximas gerações. Tornando as camadas populares não apenas pessoas condicionadas e obedientes, mas pessoas exigentes a ponto de exigir seus direitos, por conhecê-los.

A nossa tarefa revolucionária exige de nós não apenas informar corretamente, mas também formar. Ninguém se forma se não assume responsabilidades no ato de formar-se. O nosso povo não se forma na passividade, mas na ação sempre em unidade e pensamento. Daí a nossa preocupação em jamais sugerir aos camaradas que memorizassem mecanicamente as coisas. Daí a nossa preocupação em desafiar os camaradas a pensar, analisar a realidade. [...] (FREIRE, 1991, p.49)

Para Freire, a ação do/a professor/a enquanto educador/a não era apenas informar corretamente, mas formar, formar seres capazes de analisar e tirar suas próprias conclusões e não robôs que reproduzem tudo de forma mecânica. Freire prezava pela educação que promovesse a autonomia dessas pessoas jovens, adultas e idosas, a ação educativa é uma ação revolucionária e progressista. Essa preza muito mais do que apenas ensinar essas pessoas jovens, adultas e idosas a codificar e decodificar códigos, mas prepará-los para tornarem-se cidadãos críticos conscientes.

A postura do/a professor/a mediante o caos que enfrentamos no sistema escolar entre outros espaços de educação é de suma importância para fazer as coisas fluírem. Talvez muitos acreditem que pouco se pode fazer na conjuntura atual, mas não podemos cair no comodismo e acreditar que tudo está do jeito que está e nada pode ser feito. Precisamos nos revestir de novos conceitos, trabalhar coletivamente e colaborativamente, numa luta solidária para mudarmos o contexto sociocultural e educacional (GADOTTI, 2008).

Atuar para a mudança educacional, implica também em ações que perpassam a utilização de atividades que estimulem o raciocínio crítico do/a educando/a, utilizando o tempo e espaço em favor de todos que lutam, por uma educação justa, equânime e igualitária e que percebam os/as educandos/as como protagonistas (FREIRE, 1991; RIBEIRO, 2001; LAFFIN, 2012).

O/A professor/a é um/uma eterno/a pesquisador/a em progressiva busca pelo saber, um profissional em constante construção e desenvolvimento que nunca deve parar de estudar. A busca por este autoconhecimento e para ações educativas transformadoras precisam sempre ser renovadas em cada pessoa, com cada sonho, com cada jornada.

[...] Para que essa educação se concretize é preciso pensar o educador de EJA como um profissional em formação. A valorização desse educador se dá considerando a relevância da sua função perante uma sociedade que necessita pensar e propor alternativas de vida e trabalho para uma parcela expressiva da população que se encontra de um lado, excluída e, de outro, ávida por se incluir em processos significativos de formação. Para tal se faz urgente investir na profissionalização do trabalhador em serviço. Para tal, se faz urgente investir na docência, o que requer dar tempo para a formação desse profissional. (RIBEIRO, 2001, p.221)

Pensa-se erroneamente que se torna professor/a quando se conclui uma graduação (Licenciatura) e recebe-se um diploma. Contudo, a formação do/a professor/a é um processo contínuo, a docência é um processo evolutivo que se dará pelo resto da vida. O/A educador/a não nasce um profissional pronto, ele irá se tornando, se construindo, se reinventando em cada desafio. A docência requer tempo, investimento e coragem.

Em especial, quando o contexto é a EJA, os/as profissionais precisam compreender a sua relevância para promoção de uma educação que seja valorizada, sem subestimar a importância desta ação educativa por ser direcionada para uma camada excluída da população. Essa forma de pensar a EJA e a AJAI pode implicar em um processo de compromisso ético com os sujeitos que compõem um grupo ávido por conhecimento, para que se sintam incluídos em processos significativos de formação dos quais sempre foram suprimidos.

Assim, depositamos esperança em uma docência (em essência de alfabetizadores/as) que colabore para uma formação sólida dos/as educandos/as jovens, adultos e idosos, a fim de que possam concretizar seus sonhos e transformar suas vidas e dos seus, permanentemente (GHEDIN, 2002).

A tarefa principal do processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a liberdade é prover os meios para essa transformação, segundo Freire (1990, 2017) esses meios são desenvolvidos primariamente pelo desenvolvimento da consciência crítica do estudante, assim será incentivado a se despir de todos os preconceitos e temores enraizados pela opressão.

Quando desafiados por um educador crítico, os alunos começam a compreender que a dimensão mais profunda da sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então descobrem, no processo de se tornarem cada vez mais críticos, que é impossível negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social que participam. Por outro lado, percebem que, mediante sua consciência, ainda que não seja ela a artífice todo-poderosa de sua realidade social, eles transcendem a realidade estabelecida e a questionam. Essa diferença de comportamento leva o indivíduo a se tornar cada vez mais crítico; isto é, os alunos assumem uma postura crítica na medida em que compreendem como é o que constitui a consciência do mundo. (FREIRE, 1990, p.31)

O papel do/a professor/a, como educador/a crítico, é fazer estes/as educandos/as se tornarem os protagonistas da sua história, é fazê-los reconhecer as diversas tensões e ajudá-los a superar os obstáculos que teimam em frear as suas conquistas. Para isso, é fundamental reconhecimento por parte do/a professor/a, que significa o reconhecimento daquilo que o/a educando/a sabe, reconhecer este saber, respeitá-lo e compreender que também podemos aprender com eles/as.

Trata-se de potencializar o/a educando/a com ser capaz, ativo e participativo, mudando as concepções retrógradas de professor/a como transmissor/a de conhecimento, desconsiderando assim, todo contexto social, experiência e saber prévio deste/a, o reduzindo apenas como um receptor. Deve-se assim permitir a fala do/a educando/a, o direito às múltiplas vozes, ouvi-los, para que rompam o silêncio imposto há tempos.

O/a professor/a juntamente com a escola não deve reprimir nem a fala, nem a subjetividade e nem a criatividade do/a educando/a. Pelo contrário, estes sujeitos devem ser estimulados constantemente. Os/as educadores/as devem estimular as possibilidades de expressões, a capacidade de correr o risco e desafiá-los a discorrer sobre o mundo.

Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização. Isso inclui, evidentemente, a língua que trazem consigo para a sala de aula. Agir de outra maneira será negar aos alunos os direitos que estão no cerne da noção de uma alfabetização emancipadora. [...] (FREIRE, 1990, p.99)

Por isso é importante dialogar, os/as alfabetizandos/as precisam conhecer o mundo o que implica em falar, pois o exercício da oralidade é essencial para este crescimento intelectual. Dialogar, sobretudo com as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico, no contexto de uma educação crítica.

6 PARA NÃO CONCLUIR

Ao longo desse texto, dialogamos sobre os obstáculos que perpassam o processo formativo de alfabetização/escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas que foi marcadamente organizado com programas aligeirados e descontinuados. Isso ocorreu, especialmente porque se caracterizam como programas de governo e não de estado e suas sucessivas substituições deixaram claro que avanços urgentes e necessários devem ser realizados. Existe realmente um desafio em construir alternativas educacionais próprias às necessidades do nosso país, mas, essas devem ser pensadas de acordo com a realidade e contextualização histórica do mesmo e não em comparação com outros países.

Elaborar uma educação de pessoas jovens, adultas e idosas comparadas as ações educativas de outros países e seus resultados são uma ação errônea, pois desconsidera as especificidades, cultura e história do povo brasileiro. O primeiro passo é reconhecer os pontos positivos e negativos, os avanços e retrocessos que alguns programas pontuais trouxeram para a Educação brasileira, conforme estudamos neste trabalho.

O que percebemos foi um conjunto de programas de alfabetização pontuais, segmentados, segregados da realidade, imposto com manuais de instrução, com materiais que induziram à repetição (com algumas exceções como os programas que usavam as concepções de Freire) e tudo isso deixou marcas históricas devastadoras em um povo que se tornou excluído e, por vezes, invisibilizado.

No contexto histórico que abordamos, percebemos que um dos erros principais existente na AJAI, incorreu na sua intenção quando foi criada no período colonial. Nunca houve um empenho sincero por parte dos governantes para tirar o pobre oprimido e não alfabetizada da sua condição alienada. O que houve foram tentativas de domesticar o povo, criar mãos de obras servis qualificadas, comparar ou combater o analfabetismo existente para apresentar o Brasil como um país evoluído. Isto porque se comparava com outros países que apresentavam um índice de analfabetismo menor e, assim, “em todos os lugares do país, surgiram ideias e propostas que visavam erradicar o analfabetismo no menor prazo possível.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.41)

Houve assim, um interesse em alfabetizar esses adultos no menor tempo possível para equiparar o Brasil com os outros países e fingir assim um falso progresso social e econômico. O interesse era de qualificar essas pessoas jovens adultas e idosas como mão de obra servil. Jamais houve um interesse em transformar a vida dessas pessoas por meio da educação e promover a ascensão de uma camada pobre.

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. (FREIRE, 2017, p.59)

Não basta fingir hipocritamente um desejo de ajudar a camada mais pobre, mas também, egoistamente os culpabilizam por sua condição das quais são vítimas e os reprimem e condicionam ainda mais, para que não haja probabilidade de sair do estado em que foram postos com anos de exclusão social.

Essas preocupações são de caráter social, observando os esforços, temores, garra, coragem, determinação e história dessas pessoas jovens, adultas e idosas, em especial tendo como exemplo os meus pais (Joaquim dos Santos e Maria Conceição de Jesus Santos) que foram educandos/as da EJA. A história de meus pais foi à motivação que mais me instigou e diante de tantos questionamentos sobre essa dívida e injustiça social que fomentaram e me inquietaram para buscar entender a história da educação da EJA. Quero, como educadora da EJA promover uma educação de qualidade, crítica, libertadora, direcionada para este grupo e que atenda às suas necessidades e singularidades.

Neste trabalho, traçamos como objetivo geral compreender o contexto histórico do processo de alfabetização e letramento dos/as educandos/as da EJA, bem como analisar as perspectivas de melhora e de uma efetiva educação integral nessa modalidade educacional. Fomos buscar entender quais são as pessoas que constituem esse grupo, quais fatores os levaram aos afastamentos temporários, o que os motivou a retornar para este ambiente e como a postura de um/uma educador/a crítico pode gerar uma educação transformadora quando conciliado com ações educacionais freireanas.

Nessa pesquisa utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica para uma visão mais ampla dessa investigação, buscando dialogar com vários autores que tratam sobre o tema da alfabetização. Mais especificamente, o interesse de pesquisa teve como enfoque a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas da (AJAI). Inicialmente foram relacionados os termos EJA e AJAI a fim de compreender essa modalidade educacional, sua importância, causa, finalidade e quando foi firmada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96).

Nesse caminho investigativo, buscamos analisar o analfabetismo do país, a partir da consulta a fontes de pesquisa como: IBGE (2019), INEP (2000), MEC (1996), PNAD (2019), UNESCO (2008) bem como a própria LDB, entre outras fontes que pudessem socializar as propostas e políticas voltadas para a EJA e mostrar a dívida social e histórica que paira sobre essa modalidade educacional.

Fizemos também uma contextualização histórica da trajetória da AJAI que nos levou a observar os retrocessos e avanços ao longo dos anos, a partir do olhar crítico de estudiosos/as da área, tais como: Andréa Daher, Ana Maria de Oliveira Galvão e Leôncio José Gomes Soares que tratam sobre o histórico da EJA no Brasil.

As primeiras seções perpassaram pelo período colonial no qual se percebeu a primeira promoção das atividades educacionais iniciais alfabetizadoras e também sobre a visão que se tinha do adulto não alfabetizado. Acerca desse tema, Ana Maria Galvão e Maria Clara Di Pierro nos ajudou a compreender, em diálogo com Leôncio Soares, sobre o preconceito existente sobre essas pessoas não alfabetizadas. E esse preconceito seguiu no período imperial, na república, na ditadura, até os dias atuais.

Destacamos no texto, as diversas tentativas de programas para promover a educação e combater o analfabetismo, e ressaltamos a ação revolucionária e promissora de educação proposta por Paulo Freire. Tratava-se de uma metodologia que não propunha apenas alfabetizar, mas tornar os/as educandos/as pensadores críticos e politizados, cientes da sua condição atual, entendedores dos fatores que os levaram a tal situação de opressão.

Foi feita pesquisas bibliográficas para reconhecer quem é o sujeito da AJAI, a fim de saber suas características, suas peculiaridades, compreendendo o que os levaram a se afastar da escola e o que os levaram a retornar para a mesma. Conhecendo as motivações e sonhos dessas pessoas, suas histórias de vida e sua realidade cotidiana através de autores como: Antônio Amorim, Edite Maria da Silva de Faria, Miguel Arroyo, Tânia Regina Dantas, Vanilda Pereira Paiva, entre outros além do próprio Paulo Freire.

Neste trabalho definimos que a AJAI é constituída por pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras, donas de casa, mães, pais, avós, aposentados, pessoas que não conseguiram concluir a sua escolarização na idade dita padrão. Essas pessoas tiveram seus sonhos interrompidos, mas em determinado momento, reuniram força e encorajamento para retornar aos espaços educacionais. Esse retorno à sala de aula significava reconquistar os direitos que lhes foram tirados, de buscar novas perspectivas de vida, de construir e trilhar novos caminhos de esperança, assim, tornado possível, por meio da educação, perpassar por novos objetivos de transformação e realização pessoal.

Ainda falando sobre o poder transformador da educação, o trabalho destaca o papel da alfabetização e letramento. Foi estudado autores tais como André Figueiredo Rodrigues, Angela Kleiman, Magda Becker Soares, Marina Pinheiro Fortunato, Paulo Freire, Vera Masagão Ribeiro, entre outros, para analisar e conhecer os conceitos de alfabetização e letramento e suas práticas sociais. Entendendo o quão essencial é a sua função educacional e social para abordar os elementos presentes no seu processo de construção de aprendizagem e como interfere na vida dos/as educandos/as da AJAI. Este destaque em especial, permeia a questão central inspiradora dessa investigação científica que é: Como se deu o processo de alfabetização e letramento dos/as educandos/as da EJA ao longo do tempo?

Os resultados encontrados são de que a alfabetização e letramento são termos indissociáveis na teoria e prática pedagógica, pois, estão diretamente ligados com os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita pela sociedade e na familiarização do/a educando/a com a compreensão do uso social da escrita e leitura. É compreendido então, que o domínio do sujeito das práticas de

alfabetização possibilita seu desenvolvimento pessoal e social, capacitando-os enquanto pensadores críticos, assumindo a importância do seu contexto na sociedade. Para propor uma educação que auxilie os/as educandos/as nesse desenvolvimento, fica intrínseca a importância do papel do/a educador/a nessa jornada.

A pesquisa reafirma a importância do papel do/a educador/a enquanto incentivador/a revolucionário/a e alfabetizador/a crítico. Mostra ainda, como uma postura atenta, acolhedora, despida de preconceitos e repleta de coragem, pois como diz Freire - a educação além de um ato de amor é um ato de coragem. Esse é um elemento fundamental para promover uma educação libertadora, a fim de incentivar pessoas jovens, adultas e idosas da AJAI a se tornarem os protagonistas da sua história e ajudando-os a superar os obstáculos que teimam em frear as suas conquistas. Como referência dessa investigação nesse contexto relacionado à postura significativa do/a educador/a foi estudado autores tais como: Angela Kleiman, Evandro Ghedin, Maria Antônia Souza, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Paulo Freire, Vera Masagão Ribeiro.

Assim, conclui-se que para a alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas tenha uma ação educativa significativa é necessário ressignificar o objetivo de educá-los. A fim de promover uma formação integral do sujeito, dando os suportes necessários para que os que estão ali inseridos possam, de maneira plena, ter o exercício da cidadania. Contribuindo assim, para a construção de uma sociedade justa, com equidade e igualitária. Levando sempre em conta seus saberes prévios, sua pré-formação, a cultura construída ao longo da vida, adaptando os currículos formais em torno de suas vivências e dando oportunidades para que esses/as possam sonhar e buscar novos caminhos a fim de mudar a própria história.

A educação pode promover transformação, transforma quem ensina e aquele que é ensinado. Transforma o ser e o meio. Sem educação não há transformação. Afinal, como nos diz Freire, o ato de educar é impregnar de sentido as nossas vidas e as vidas de quem nos cercam.

REFERÊNCIAS

Ação Educativa/ MEC. Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa/MEC/UNESCO, 1996.

AFONSO, Celso Scocuglia, NETO, José Francisco de Melo (Orgs.). **Educação Popular outros caminhos**. João Pessoa: Editora universitária/UFPE, 1999.

AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regino; FARIA, Edite Maria da Silva de. **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. São Paulo: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BARRETO, Vera; COSTA, Elisabete. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília – 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A escola popular na escola cidadã**. Petrópolis (RJ) Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção trabalhando com a educação de jovens e adultos**, Caderno 4: Alunos e alunas da EJA. Brasília, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28. Set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28. Set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 28. Set. 2022.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DAHER, Andréa. “Escrita e conversão: a gramática tupi e os catecismos bilíngues no Brasil do século XVI”. **Revista Brasileira de Educação**, n.8, mai.-ago./1998, p.31-43. São Paulo.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratic_a_liberdade.pdf. Acesso em: 04. Out. 2022.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.

FUNDEB. **Manual de Orientação – FUNDEB**. Coordenado por Everaldo Sebastião de Sousa e Marlene Nunes Freitas Bueno. Goiânia: MP, 2009. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMDQvMjIvMDIifN TFfMDIifMjI1X01hbnVhbF9mdW5kZWlucGRmI1d/Manual_fundeb.pdf. Acesso em: 10. Out. 2022

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: Um cenário possível para o Brasil**, disponível em: acesso em 18 de janeiro de 2008.

GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007, Coleção. Preconceitos, vol. 2.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B; LEAL, T.F. **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica**. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 2002.

HADDAD, Sérgio; DI.PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, n.14, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.108-130, 2000.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317->

educacao.html#:~:text=Um%20do%20 importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,(11%20milh%C3%B5es%20de %20analfabetos). Acesso em: 03 Out.2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos. Brasília: INEP, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/diagnostico_da_situacao_educacional_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 03 Out.2022.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas (SP), 1995.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, RS, 2012.

MEC. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 18 out.2022.

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

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2019. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Estatísticas Sociais, publicado em 16/07/2020 17h21. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 03 Out.2022.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado**. – Brasília: Editora Paralelo 15,2017.

RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro. **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e adultos**: Novos leitores, novas leituras. Campinas. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 Out.2022.

RIBEIRO, Célia Pereira de Lima; SILVA, Cristina Rocha da; SILVA, Suzana Maria de Sena Feitosa. **Educação de jovens e Adultos**: um olhar para o retorno dos discentes ao processo de escolarização. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2233/1/CPLR10082016>.
Acesso em: 18 out.2022.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com as diferenças** - estudo e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Coronelismo". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/coronelismo.htm>. Acesso em 16 de agosto de 2022. <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Jornal Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 2020. Publicado em 15/07/2020, às 10h02min. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: Lições da prática. Brasília, UNESCO, 2008.