

**O processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
investigação em uma escola de rede municipal**
**The literacy process in Youth and Adult Education (EJA): investigation in a municipal
school**

Dedilene Alves de Jesus-Oliveira*
Rosemilla Patrícia da Silva Oliveira**
Thenner Freitas da Cunha***

RESUMO: Este artigo apresenta a questão norteadora “Como acontece o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?”, buscando, a partir de uma pesquisa de campo na única escola que oferta EJA em um município do Campo das Vertentes (MG), relatar essa realidade e relacioná-la às políticas públicas educacionais para o processo de alfabetização dessa modalidade nos anos iniciais da Educação Básica. Como aporte teórico, utilizamos estudos da área de alfabetização (Ferreiro e Teberosky, 1999; Soares, 2016, 2021), bem como aqueles voltados para a Educação de Jovens e Adultos (Freire, 1994, 1998, 2000; Gadotti, 2009). O estudo se justifica pelas escassas pesquisas sobre a alfabetização na EJA – mesmo com seu papel essencial na reparação histórica e garantia do acesso à educação, um direito de todos. Foi realizada uma pesquisa que constou de entrevista semiestruturada com a professora alfabetizadora e observação participante na turma de alfabetização da EJA, apontando resultados que vislumbram a necessidade de maior investimento em políticas públicas para o segmento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização na EJA. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT: This article presents the guiding question “How does the literacy process in Youth and Adult Education (EJA) take place?”, seeking, based on a field research in the only school that offers EJA in a municipality in Campo das Vertentes (MG), to report this reality and relate it to public educational policies for the literacy process of this modality in the early years of Basic Education. As a theoretical contribution, we used scholars in the area of literacy (Ferreiro and Teberosky, 1999; Soares, 2016, 2021), as well as those focused on Youth and Adult Education (Freire, 1994, 1998, 2000; Gadotti, 2009). The study is justified by the scarce research on literacy in EJA – despite its essential role in historical reparation and guaranteeing access to education, a right for everyone. A survey was carried out that consisted of a semi-structured interview with the literacy teacher and participant observation in the EJA literacy class, pointing out results that highlight the need for greater investment in public policies for the segment.

KEYWORDS: Literacy. Youth and Adult Education. Literacy at YAE. Educational public policies.

1 Introdução

* Pós-doutora em Educação (UFJF); Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, na área de ensino de Língua Portuguesa; ORCID 0000-0002-0380-3146 (Link: <https://orcid.org/0000-0002-0380-3146>); dedilene@yahoo..com.br

** Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais; ORCID 0000-0002-9064-9000 (Link: <https://orcid.org/0000-0002-9064-9000>); rosemillapatricia@gmail.com

*** Pós-doutor em Linguística (UFJF); Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais; ORCID 0009-0005-8084-0425 (Link: <https://orcid.org/0009-0005-8084-0425>); thenner.cunha@uemg.br

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, visa assistir jovens e adultos que por várias razões não puderam completar sua formação básica anteriormente. Ou seja, ela permite que esses sujeitos tenham acesso à educação formal, o que possibilita recuperar a dignidade há tanto tempo negligenciada pela sociedade. Gadotti (2009) apontou o caráter político e social que uma alfabetização consolidada tem: ela insere o indivíduo nas sociedades grafocêntricas, sendo responsável pelo desenvolvimento intelectual e crítico, bem como pelo conhecimento de seus direitos e deveres – itens fundamentais para a construção de uma sociedade emancipada, com a cidadania plenamente exercida.

Por outro lado, Ferreiro e Teberosky (1999) advertiram que quando o processo de alfabetização não ocorre satisfatoriamente ou é interrompido, corre-se o risco de aumentar o analfabetismo e/ou gerar mais analfabetos funcionais, isto é, pessoas que sabem ler e escrever, mas não compreendem. Portanto, a alfabetização na EJA tem relevante papel, já que, como Freire (1994, 1998) demonstrava em sua obra, ela permite que os indivíduos vindos de classes populares se apropriem dos conhecimentos, conscientizando-se criticamente das mazelas sociais a que foram submetidos, lutando por seus direitos e por uma vida mais justa e igualitária.

O principal objetivo deste estudo é relatar como acontece o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da observação participante em uma escola da rede pública municipal de uma cidade do Campo das Vertentes. Como objetivos secundários, temos: contextualizar como a EJA está presente na educação brasileira, a partir do levantamento de pesquisas; apontar como ocorre o processo de alfabetização em uma realidade de escola da rede pública municipal; e problematizar sobre as políticas públicas educacionais para o processo de alfabetização da EJA nos anos iniciais.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo com natureza qualitativa, tendo como instrumentos a entrevista estruturada e a observação. O trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹. Assim, utilizamos instrumentos para a coleta dos dados (formulário de entrevista semiestruturada; Termo de Consentimento Livre Esclarecido), bem como um aporte teórico embasado em artigos científicos e livros, destacando a presença de autores como Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Paulo Freire, Moacir Gadotti, entre outros.

¹ Pesquisa cadastrada sob o CAAE 69554223.7.0000.5525. Em anexo está o parecer consubstanciado emitido pelo CEP.

Este artigo estrutura-se da seguinte forma: na Seção 2.1 há um tópico com a historicidade da Educação de Jovens e Adultos, com as considerações sobre os processos de alfabetização e letramento, especificando a questão da Educação de Jovens e Adultos ao abracer sua relevância social e seu histórico na sociedade brasileira; em seguida, na Seção 2.2, são apresentadas as noções de alfabetização e letramento na EJA, além da perspectiva freiriana, que se localiza na Seção 2.3; os documentos oficiais relacionados à EJA são explanados na Seção 2.4; os dados e as análises da observação realizada são contemplados na Seção 4; a problematização adequada acerca das vivências dos pesquisadores durante esse processo estão abarcados na Seção 5 e na última Seção (6) apresentamos as considerações finais.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Histórico da EJA no Brasil

Ao pensar a Educação de Jovens e Adultos, é preciso levar em consideração a trajetória histórica da modalidade e a bagagem que os atores sociais que fazem parte dela carregam: vidas marcadas por opressões, desigualdades, discriminações e exclusões. Logo, a EJA deve ser compreendida como direito humano fundamental e, como tal, necessita de constantes políticas públicas e recursos financeiros, pois “deve ser entendida como ‘crucial’ na superação da pobreza e da exclusão social” (Gadotti, 2009, p. 27).

Conforme Siqueira (2009), a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida como uma modalidade da Educação Básica em nosso país há poucos anos, através do artigo 4º, incisos I ao XI, da LDB 9.394/ 1996. Entretanto, vale destacar que essa Educação de Jovens e Adultos perpassa um longo histórico desde a colonização do Brasil, conforme pontuam Naiff (2008) e Beleza e Nogueira (2020).

Segundo Beleza e Nogueira (2020), durante a colonização do Brasil, quando os jesuítas iniciaram sua missão, jovens e adultos passaram por um processo oralizado de formação religiosa. Tempos depois, foram criadas as primeiras escolas que visavam atender filhos de colonizadores e filhos dos povos nativos. No entanto, já nesse período, iniciava-se a educação de classes, oferecendo oportunidades distintas para a elite e para os demais indivíduos.

Séculos depois, a Constituição Federal de 1891 regulamentou que apenas pessoas que sabiam ler e escrever eram consideradas eleitores. Assim, com a Reforma João Luiz Alves, de 1925, passou a acontecer o ensino noturno para jovens e adultos e, a partir da década de 1930, movimentos em combate ao analfabetismo criam forma, sendo impulsionados pelos interesses da elite brasileira que buscava mais eleitores (Beleza; Nogueira, 2008).

Na Era Vargas, com a Constituição Federal de 1934, assegurou-se a obrigatoriedade e a gratuidade do acesso ao ensino primário para todos. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foram iniciadas políticas públicas que se voltavam à Educação de Jovens e Adultos, especialmente para os analfabetos, já que o analfabetismo era considerado algo extremamente danoso e vergonhoso para o país (Naiff, 2008).

Conforme Naiff (2008), na década de 1960, começam programas voltados para a educação popular, em que se destaca a ação pioneira de Paulo Freire, que, além de buscar promover a alfabetização de adultos e jovens, buscou desenvolver a criticidade, a consciência de classe e o desenvolvimento de uma educação emancipadora. Ademais, no mesmo período, começam diferentes iniciativas para a educação das classes populares, como o Movimento de Educação de Base (MEB) da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e os Centros Populares de Cultura organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Vale destacar que, na década de 1960, nascia um Plano Nacional de Alfabetização (PNA), pensado para atender às demandas educacionais da população brasileira, algo que atingiria as classes populares. A PNA começou a ser executada de janeiro a abril de 1964, tendo a iniciativa de Paulo Freire como uma base para o desenvolvimento de uma educação problematizadora, crítica e emancipadora (Beleza; Nogueira, 2008).

Com o golpe militar de 1964, esse projeto educacional promissor foi impedido de continuar, dando lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que aconteceria em todos os municípios, em que cada um ficaria responsável por implementá-lo e qualquer indivíduo poderia lecionar nele (Naiff, 2008). Como o MOBRAL nasceu em um contexto de educação tecnicista, ele enfrentou vários problemas e era ineficiente. Além disso, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692/1971, que estabeleceu a implantação do ensino supletivo, o programa começou a decair ainda mais, até ser extinto em 1985, na Nova República (Beleza; Nogueira, 2020).

A partir dessa conquista, houve a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em 2000, com a inclusão da modalidade no Plano Nacional de

Educação (PNE) de 2001 e o acesso a financiamentos destinados à Educação Básica. Nascia uma nova concepção de educação para jovens e adultos, que além de romper com os estigmas que o público da EJA sofria há décadas (tidos como pessoas sem futuro, sem cultura, sem conhecimentos, incapazes, entre outros), passou a trazer as especificidades da modalidade, as demandas de seu público, os conteúdos curriculares e os projetos pedagógicos significativos. A EJA não era mais vista como uma educação “compensatória”, mas como uma oportunidade de garantir equidade e reparação histórica a indivíduos que foram privados de direitos ao longo da vida (Beleza; Nogueira, 2020).

2.2 Alfabetização e letramento na EJA

Conforme Soares (2021), a escrita, que surgiu há cerca de 4 mil anos, é uma técnica que foi desenvolvida mediante uma necessidade da humanidade ante suas demandas de registros que fossem materializados. A partir do desenvolvimento dessa tecnologia, nasceram diversas sociedades grafocêntricas, ou seja, sociedades centradas na escrita. Desse modo, tornou-se necessário dominar a escrita e a leitura, sendo a alfabetização o processo para que tal feito fosse possível. Contudo, os estudos apontam que não basta saber ler e escrever, é preciso compreender, saber como aplicar esse conhecimento em seu cotidiano, em sua prática social.

Especialmente no contexto dos letramentos, em que se promove o “alfaletrar” destacado por Soares (2021), a alfabetização torna-se necessária para o desenvolvimento de sujeitos em uma sociedade grafocêntrica, com o intuito de desenvolver indivíduos críticos, reflexivos, autônomos e conscientes. Logo, não há uma “receita de bolo” para que esse processo sistematizado e gradual ocorra. Contudo, devem ser utilizadas estratégias que respeitem a especificidade da alfabetização em cada etapa, além de aproveitar os conhecimentos prévios, as práticas sociais e o cotidiano para promover um desenvolvimento pleno.

A alfabetização é um processo multifacetado em que o indivíduo construirá seu conhecimento através de hipóteses, reflexões e práticas que possibilitem a apropriação da escrita e leitura. Assim, a alfabetização de jovens e adultos necessita de um trabalho ainda mais atento às especificidades da modalidade, já que as estratégias didático-pedagógicas não podem ser as mesmas utilizadas na alfabetização de crianças.

Posto isso, Silva *et al.* (2021) apontaram a importância que a afetividade e o diálogo têm na alfabetização de jovens e adultos. Baseando-se nos estudos de Henri Wallon acerca da afetividade como parte fundamental do desenvolvimento humano, os autores destacam que ela facilita a construção de conhecimento, aproximando educador e educando, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento e com risco menor de evasão.

Da mesma forma, Fuck (2012) destaca que, para desenvolver a alfabetização alinhada às demandas da EJA, é necessário o seguinte encaminhamento: excluir métodos que uniformizam os estudantes como se a aprendizagem acontecesse de forma idêntica para todos; integrar conteúdos; valorizar o que o educando traz; problematizar todas as situações; promover a união coletiva; organizar a sala de aula e as atividades de modo a oportunizar constantes reflexões e desenvolvimento da criticidade.

2.3. A perspectiva freireana

Paulo Freire teve contribuição inegável para a EJA, especialmente na alfabetização de adultos. Afinal, opondo-se à educação tradicional, o educador propôs uma educação que possibilitasse a emancipação e o empoderamento das pessoas através da apropriação dos saberes. Seu método foi responsável por alfabetizar, conscientizar criticamente e resgatar vários sujeitos que viviam relações alienantes. A proposta se desenvolveu em Angicos/RN, no ano de 1963, com 40 horas de duração e cerca de 300 educandos alfabetizados.

Tudo iniciou-se com a problematização da cultura, pensando suas dimensões. Após o empoderamento dos indivíduos acerca da cultura, realizou-se um levantamento do universo vocabular do grupo, sendo selecionadas palavras que eram parte da realidade dos trabalhadores e tinham significação profunda. Depois, pensou-se em palavras que atendessem a critérios fonéticos e pragmáticos – assim nasciam as palavras geradoras (Freire, 1998).

Conforme Freire (1998), o próximo passo tratava-se de organizar essas palavras por complexidade e depois discutir e analisar profundamente cada uma, problematizando-as e levando em consideração seus impactos sociais. Posteriormente, a palavra geradora era separada em sílabas e, após o reconhecimento das sílabas, eram introduzidas as famílias fonéticas que deveriam ser exploradas até o educando conseguir criar novas palavras através das sílabas, os “pedaços”. Depois dos exercícios orais, era feita a escrita e os educandos tinham como tarefa trazer todas as palavras que conseguissem formar a partir das sílabas aprendidas.

Para potencializar o processo, foram utilizados recursos didáticos e criadas fichas auxiliares que norteavam os educadores. Outrossim, os educadores foram capacitados, visando prepará-los para os desafios que teriam, iniciando por uma mudança atitudinal que os possibilitasse desenvolver práticas dialógicas:

Trata-se de uma atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu - tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o "tu" desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando (Freire, 1998, p. 78-79).

Assim, a perspectiva freireana foi fundamental para a educação emancipadora ganhar lugar, já que ela reconheceu os trabalhadores como sujeitos ativos de sua história e não como objetos passivos que deveriam ser preenchidos por informações. Outro ponto relevante e que fez total diferença foi alfabetizar por meio da problematização acerca da realidade dos educandos e das mazelas sociais a que foram submetidos – algo inédito até então.

2.4 A EJA nos documentos educacionais oficiais

Conforme Gadotti (2009), é preciso dar relevância à EJA, entendendo-a como uma responsabilidade de todos, o que possibilitará a criação de políticas educacionais que realmente sejam eficientes para essa modalidade cujo caráter sociopolítico é inegável na construção de uma sociedade melhor. Contudo, o Brasil tem ido na contramão dessa perspectiva: segundo Oliveira (2015), as políticas públicas do país são ineficientes na garantia da EJA, na permanência e na continuação dos estudos do seu público.

Silva (2021) apontou as consequências da Política Nacional de Alfabetização (PNA)² para a EJA, fazendo um apanhado das ações que têm marcado a modalidade. Assim, apesar da modalidade ser parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere à erradicação do analfabetismo absoluto e à redução em 50% do analfabetismo funcional, constatou-se que ela tem sido cada vez mais negligenciada. Prova disso é a sua ausência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, após a EJA ser reconhecida como modalidade em 1996, ela passou por marcos que contribuíram para seu avanço e permanência até 2016. Em 2003, criou-se a Comissão

² Em 2023, houve a revogação da Política Nacional de Alfabetização, com posterior promulgação do Decreto 11.556/2023, que criou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que vigorou até abril de 2019, quando foi extinguida. Ainda em 2003, nascia o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que permaneceu até agosto de 2016, quando também foi suspenso. Outro relevante marco foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004. Na SECAD havia a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que era responsável pelo PBA e pelo Programa Nacional do Livro Didático para EJA. No entanto, a secretaria também foi extinta no ano de 2019 e a EJA não recebeu uma área (seja secretaria ou departamento) destinada a ela no Ministério da Educação (Silva, 2021).

Desse modo, conforme Silva (2021), a partir de 2016, a EJA sofreu uma série de cortes e omissões, devido ao golpe à democracia, seguido pela emenda constitucional que congela investimentos nas políticas públicas por 20 anos e pelo governo Bolsonaro, em 2019, que extinguiu diversos órgãos destinados à modalidade. Com a PNA de 2019, houve uma contribuição para que a EJA fosse mais negligenciada e desvalorizada.

Em suma, a Política Nacional de Alfabetização de 2019 não norteava o educador quanto às especificidades da EJA e o que deveria ser colocado em ação. Então, o professor tendia a reproduzir práticas que ocorrem na alfabetização de crianças. Ademais, é danoso reduzir a alfabetização às práticas superficiais, básicas e muito voltadas para a leitura, diminuindo a presença da escrita no processo e priorizando o método fônico – algo que fere a autonomia, a liberdade de cátedra do docente e limita a alfabetização. Por fim, destaca-se que o documento não citava as contribuições de Freire, o que representa um movimento de apagar a trajetória histórica da EJA e seu caráter social e político de luta pela emancipação das classes populares (Silva, 2021).

3 Metodologia

A metodologia utilizada para este estudo foi a pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Assim, foram realizadas a observação em uma escola que oferta a EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma entrevista semiestruturada com a docente regente, além da pesquisa bibliográfica, em que foram pesquisados autores que discorrem sobre a alfabetização, a EJA e a alfabetização na EJA, como já apresentado.

Os instrumentos da pesquisa de campo foram o diário de campo/bordo (para anotações das aulas observadas), o formulário de entrevista semiestruturada e o Termo de

Consentimento Livre Esclarecido. Ressalta-se que o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil, sob o número CAAE 69554223.7.0000.5525, e recebeu aprovação. Logo, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e a pesquisa respeitou todas as orientações do CEP.

Desse modo, tal investigação se deu no “chão da escola”, em quatro visitas ao ambiente escolar com duração, em média, de uma hora e trinta minutos. Foi realizada observação participativa, analisando diferentes aspectos, dentre eles: o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; o planejamento de aulas da docente; a correção de cadernos e avaliações; os métodos para alfabetização e construção de letramentos. Ademais, o perfil da turma e os resultados dos estudantes nas avaliações também receberam atenção. A entrevista semiestruturada com a docente que acompanha a turma também teve diversos aspectos investigativos, em que se destacam: a trajetória da docente; os desafios no trabalho com a EJA; os itens imprescindíveis para a alfabetização na EJA; os métodos utilizados e as inspirações e referências para a alfabetização.

4 A perspectiva do “chão da escola”

A escola-campo onde a pesquisa ocorreu está localizada na região central de Barbacena/MG. Na região, ela é a única instituição que oferta a EJA nos anos iniciais, tendo apenas uma turma multisseriada que conta com duas docentes, a professora regente (R1), de segunda-feira à quinta-feira, e a segunda professora, eventual, que atua apenas na sexta-feira. Consideramos que o modelo de turma multisseriada, ainda presente em muitas redes públicas de ensino, principalmente em zonas rurais ou periféricas, gera desafios para a atuação do professor. Esses desafios manifestam-se desde a elaboração do planejamento (um para cada ano de escolaridade) até a sua implementação, quando o docente precisa se desdobrar para atender às demandas das séries ali constituídas.

As aulas começam às 18 horas e vão até às 22 horas. Há um intervalo para todos jantarem, já que se trata de um público adulto e que trabalha o dia todo antes dos estudos escolares. A sala de aula é equipada com mesas e cadeiras novas, quadro branco e tela interativa. No entanto, a docente não tem um local para guardar materiais que são utilizados nas aulas. Como o município recentemente doou um novo uniforme para os estudantes de sua rede, os da EJA também receberam.

A turma é heterogênea, atendendo desde adultos até idosos, manifestando diversidades também linguísticas, sociais, étnico-raciais e de gênero, dentre outras. A maioria são moradores da cidade – apenas uma senhora idosa mora em um distrito. A maior parte da turma é constituída por pessoas pardas ou negras. Os adultos, em sua maioria, são do sexo masculino e trabalham durante o dia, indo para a escola durante a noite. Já o público idoso conta com apenas um homem e o restante são mulheres; as idades variam de 60 até 80 anos.

Como a turma é multisseriada e com características diversas, os estudantes estão em diferentes etapas educacionais: há desde aqueles que ainda não estão alfabetizados, mas seguem os conteúdos e realizam atividades direcionadas, até aqueles que, além de alfabetizados, já caminham para níveis avançados, tendo maior autonomia. A docente traz atividades diversificadas e coerentes com as especificidades de cada grupo, de modo que todos sejam assistidos no processo de ensino-aprendizagem. O ritmo para a aprendizagem de cada estudante é respeitado e eles têm total liberdade para expor dúvidas, questionar e participar das aulas. É muito pertinente refletirmos sobre esse agir docente, dentro de uma dimensão dialógica de educação, coerente com a perspectiva freiriana no que diz respeito a uma educação emancipadora que respeita a identidade dos estudantes e busca mobilizar conhecimentos pela partilha, dentro de uma relação professor-aluno mais simétrica.

Destaca-se que os estudantes voltaram a estudar por diferentes motivos: conseguir melhores oportunidades de emprego, realizar o sonho de aprender a ler e escrever, além de usar o tempo vago (no caso dos idosos aposentados) para se ocupar dos estudos. Esses relatos apontam para as diversas expectativas do alunado, demonstrando tanto a vertente mais comum – estudar para o mercado de trabalho (Gouveia; Silva, 2015) – quanto a de realização pessoal e também a de sentir-se útil no envelhecimento. Nenhuma dessas motivações tem uma valoração maior, porém, é preciso pensar se esses sujeitos da EJA possuem um pensamento crítico em relação à sua formação, para que tais objetivos sejam alcançados.

5 Análise e discussão

5.1 As práticas em sala de aula na perspectiva dos pesquisadores

Durante as observações participativas, os estudantes, a docente, os funcionários e a gestora da escola mostraram-se receptivos à pesquisa, colaborando o máximo possível. Buscou-se analisar o processo de alfabetização a partir de diferentes aspectos: o desenvolvimento da aprendizagem, o planejamento de aulas, a correção de cadernos e de

avaliações, os métodos para alfabetização, a construção de letramentos e os resultados das avaliações.

Desse modo, quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, buscou-se verificar como os sujeitos da EJA constroem o conhecimento, suas principais dificuldades, como eles demonstram suas dúvidas e como eles se organizam. Assim, por se tratar de uma turma multisserieada (cujos indivíduos têm idades, classes, trabalhos, aposentadorias, responsabilidades e cotidianos diferentes), cada estudante avança na construção do conhecimento dentro de seu próprio tempo.

Os estudantes são organizados em quatro etapas; por exemplo, quem inicia a EJA e ainda não está alfabetizado vai ser direcionado para a primeira etapa. Os estudantes, em cada período do processo educativo, têm suas demandas e vão desenvolvendo uma série de atividades que colaboram para uma aprendizagem significativa.

Aqui, é válido relatar alguns exemplos de práticas de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidas ao longo do período de observação e que se mostraram como grandes facilitadoras na construção de conhecimentos e, consequentemente, na consolidação de uma aprendizagem significativa e alinhada às necessidades do público da EJA. Visando ampliar a compreensão leitora (leitura da palavra) e a leitura de mundo dos educandos, foram desenvolvidos momentos de leitura deleite e de interpretação textual. Assim, os estudantes faziam debates sobre o texto, realizavam inferências, identificavam as informações explícitas, buscavam informações implícitas, refletiam sobre o material apresentado e o analisavam criticamente, partindo de sua bagagem de saberes. A partir dessas discussões coletivas, a turma realizava um fichamento com questões de interpretação, síntese de informações, vocabulário dos textos, gramática contextualizada e regras ortográficas da norma-padrão da Língua Portuguesa. Por fim, as atividades eram corrigidas coletivamente, de maneira que todos os indivíduos tivessem a oportunidade de participar ativamente, questionando, estabelecendo suas perspectivas de vida e compartilhando suas vivências.

Outro exemplo foi o trabalho com acontecimentos históricos do Brasil e elementos da cultura popular. Sabe-se que o empoderamento e valorização da própria história, cultura e raízes fortalecem a identidade dos indivíduos e colaboram para o desenvolvimento de uma formação consciente e cidadã. Para isso, as regentes levaram em consideração a diversidade cultural em que o público da EJA está imbricado e trouxeram para a sala de aula práticas que unissem as raízes, a cultura e a história de cada um, além de ligá-las aos aspectos do Brasil.

Com isso, alguns momentos foram reservados para debates coletivos acerca de textos com marcos históricos nacionais. Assim, além de trazer informações sobre os acontecimentos, foram realizadas provocações, inferências e problematizações que oportunizaram aos estudantes refletirem sobre suas raízes de uma ótica crítica e emancipadora. Em seguida, era feito um estudo dirigido sobre tais temas, em que se unia compreensão leitora, análise crítica e habilidades de argumentação.

No entanto, mesmo com cada estudante seguindo um diferente roteiro de atividades que se alinha às demandas características da etapa em que se encontram, a turma segue uma rotina comum a todos, em que eles iniciam fazendo sozinhos a ficha diária (que conta com o nome do estudante, o nome da escola e da docente, além da data), realizam atividades de interpretação de texto e cálculos, além de terem um espaço aberto para discussão, troca de ideias e manifestação de dúvidas.

As principais dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da EJA são as seguintes: a falta de oportunidades; o cansaço devido ao trabalho pesado e/ou o excesso de responsabilidades que vão desde o cuidado com a casa até o cuidado com a família. Tudo isso influencia muito na apropriação de conhecimentos e é preciso sempre levar em consideração essas realidades, de modo a oportunizar um processo educativo significativo para cada um.

Já sobre o aspecto de planejamento de aulas da docente, constatamos que não é elaborado a longo prazo e sim registrado diariamente, em que ela busca suprir as necessidades de cada estudante. Assim, são utilizadas diferentes metodologias, já que cada estudante aprende de uma forma (visual, auditivo, cinestésico). Logo, em um mesmo dia, a docente põe em prática um planejamento que seria equivalente a cinco turmas diferentes. É como se fossem abarcados conteúdos que geralmente são vistos na Educação Infantil até assuntos abordados no Ensino Fundamental.

O processo educativo envolve muitas dimensões, desde o trabalho com a psicomotricidade, visando melhorar a coordenação motora para desenvolver bem a escrita, com a socialização e a inclusão, trazendo temas relevantes para os educandos, conforme sua realidade. Um exemplo é o uso de músicas que fizeram parte da juventude desses estudantes.

Além disso, a docente tem um trabalho cuidadoso, desde dividir o quadro para dar atenção específica aos alfabetizados e aos que ainda estão sendo alfabetizados até a busca e construção de materiais didáticos. Em relação aos materiais, a docente elabora apostilas alinhadas à realidade de cada um, já que a escola não possui materiais destinados à EJA e,

durante o período em que havia materiais, eles eram completamente distanciados da realidade (estando muito além ou muito aquém). Essa falta de alinhamento nos materiais didáticos para a EJA já foi questionada por alguns pesquisadores, como Mello (2015), que apresenta uma linha do tempo nas políticas públicas para produção didática na EJA, revelando tensões, aproximações e atuações por parte dos governos. Da mesma forma, o autor afirma que há vários aspectos a serem considerados na produção desses materiais, desde o contexto de aprendizagem, a diversidade do público e as formas diferenciadas de seleção e organização dos conteúdos de aprendizagem.

Vale destacar que, mesmo com todo o esforço da docente em trazer atividades significativas e alinhadas às especificidades da EJA, em alguns momentos são usados atividades e textos-base mais adequados para o trabalho com o público infantil e/ou que têm cunho copista e pouco reflexivo. Contudo, nota-se que os estudantes compreendem a eventual necessidade de uso dessas atividades e se propõem a fazê-las com a mesma seriedade e comprometimento com que se dedicam em outros momentos em que há práticas significativas e dialéticas.

Por outro lado, a correção de cadernos e de avaliações acontece tanto individualmente (em cada caderno e avaliação), quanto coletivamente (indo ao quadro, por exemplo). Além disso, as avaliações não são feitas a longo prazo e não seguem um único modo de avaliar o educando. Assim, são feitas diferentes avaliações, desde simulados para quem está concluindo uma etapa, até a observação crítica de como o estudante está no cotidiano, suas conquistas diárias, as dificuldades que persistem, seus limites e suas potencialidades.

Em relação aos métodos para alfabetização e construção de letramentos, percebe-se que não é utilizado um método específico, mas sim diferentes estratégias que permitem ao estudante aprender, o que é fortemente incentivado nos estudos de Soares (2016) acerca da questão dos métodos na alfabetização; ou seja, não é o educando que se adapta à escola, mas sim a escola que se adapta, de modo a atender o indivíduo em suas necessidades. Logo, a docente realiza um trabalho que respeita as etapas em que cada um se encontra. Ela parte de elementos pequenos e simples (como uma única palavra ou uma imagem) e o desenvolve junto à turma até transformá-lo em uma atividade que possibilite não apenas ler e escrever, mas desenvolver uma prática social significativa.

5.2 As práticas em sala de aula na perspectiva da professora regente

A professora entrevistada é licenciada em Pedagogia, possui bacharelado em Turismo, pós-graduação em Psicopedagogia Profissional e Clínica, Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Políticas de Inclusão, além de mestrado em Educação. Ela atua como docente há 16 anos e trabalha com a EJA há 3 anos. Nota-se que tem uma formação docente consolidada e aprofundada, o que possibilita o desenvolvimento de um trabalho consciente, efetivo, responsável e, principalmente, alinhado às especificidades da modalidade e às necessidades de seus educandos. Utilizamos o nome fictício Shirley para nos referirmos à professora.

A docente considera a alfabetização como o maior desafio, destacando a resistência que muitas vezes acontece por parte dos estudantes, sendo necessário um trabalho constante e persistente. Além disso, como não há um suporte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos orientadores, Shirley recorre ao constante estudo e especialização (inclusive se especializando, atualmente, na Educação de Jovens e Adultos). Desse modo, mais uma vez, constata-se o quanto a formação continuada da docente tem sido uma forte aliada na superação de desafios cotidianos.

Quando questionada se já vivenciou alguma situação que visse como impossível, a docente disse que vive essa sensação até hoje, sendo cotidiana. No entanto, ela destaca que age pacientemente e depois segue em frente. Para Shirley, é imprescindível durante a alfabetização na EJA a persistência por parte de todos, já que é um processo que leva tempo e muita dedicação, tendo em si um caráter multifacetado que necessita de sistematização e mediação pedagógica adequadas. Além disso, como apontado anteriormente, a alfabetização requer trabalho efetivo, isto é, um trabalho que respeite o educando, compreenda suas dificuldades, limites e potencialidades. Ao analisar o trabalho de Shirley, nota-se o quanto ela busca desenvolver um trabalho docente emancipador, dialógico e, principalmente, afetivo.

Vale ressaltar que a docente não usa apenas uma metodologia específica para alfabetizar. Conforme relato, Shirley procura se aprimorar em conhecimentos, está em constante pesquisa e, baseada nisso, elabora planejamentos e busca trazer atividades alinhadas às necessidades dos estudantes, de modo que haja contribuição com o processo de ensino-aprendizagem. A docente ressalta que é um desafio cotidiano, mas que ela se inspira em diversos autores, especialmente Emília Ferreiro, e usa diferentes recursos, incluindo livros didáticos mais antigos. Ferreiro é, incondicionalmente, a referência na abordagem psicogenética da escrita, sendo lembrada pela docente por seu estudo fundamental na década

de 1980, que trouxe uma ruptura na perspectiva do ensino de alfabetização no Brasil. Assim, a prática da docente demonstra o que foi abordado anteriormente: não se trata de escolher um método específico, “perfeito”, mas de criar possibilidades para que o educando se desenvolva, sempre tendo ele como o centro e buscando trazer metodologias que estejam intimamente ligadas ao perfil do estudante e ao que ele necessita.

Ainda, ao ser indagada sobre utilizar e/ou se inspirar no método de Paulo Freire, em Angicos, para sua prática docente, Shirley afirmou ter grande apreço pelas contribuições de Freire e, em se tratando de uma turma multisseriada, a docente inspira-se e tem como referência diversos autores, incluindo Vygotsky e Paulo Freire.

Por fim, Shirley destacou que na EJA nada é pronto, tudo deve ser pensado levando em consideração o que o estudante necessita, o que ele deseja construir e aprender. Logo, para a docente, na EJA acontece uma espécie de socioconstrutivismo interacionista, em que o estudante traz suas demandas. Ou seja, é uma modalidade da Educação Básica completamente diferente das outras, sendo muito necessário investir em práticas e estar atento ao educando, que é o centro de todo processo educativo.

Logo, constatou-se que a professora busca alinhar-se às teorias críticas e socioconstrutivistas, em que, além de pensar no conteúdo que o educando necessita aprender, pensa-se criticamente nas relações sociais e no próprio contexto em que os indivíduos se inserem, de modo a possibilitar uma educação transformadora e emancipadora para o público da EJA. A partir dessa prática pedagógica, nota-se que os estudantes têm desenvolvido relações sociais significativas e têm tido a oportunidade de construir conhecimentos, compartilhar seus saberes e empoderar-se de seus direitos, recebendo as ferramentas necessárias para um papel ativo na sociedade, para o pleno exercício da cidadania.

6 Considerações finais

O Brasil, desde a sua colonização, traz desigualdades sociais, educacionais e negligência aos direitos humanos, algo que se perpetua até os dias atuais, refletindo, também, na educação brasileira. Assim, milhares de jovens e adultos ainda passam por situações desumanizantes e opressoras, em que muitos de seus direitos são negados, a começar pelo acesso e permanência na escola.

Logo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito constitucional para que esses jovens e adultos tenham seu acesso à educação retomado. Tal modalidade tem forte

caráter político e social, sendo uma forma de promover a reparação histórica e a emancipação de pessoas que sofrem há séculos com o direito negado à educação e, especificamente, à alfabetização.

Posto isso, o caminho para que a educação escolar possa avançar está no processo de alfabetização, em que o indivíduo se apropria da leitura e da escrita para se desenvolver nos contextos sociais onde se insere. No entanto, ao longo do presente trabalho, notou-se que a alfabetização não pode acontecer desvinculada das práticas sociais, isto é, dos letramentos.

Assim, a partir das investigações de como acontece o processo de alfabetização na EJA, por meio da observação participativa em uma escola da rede municipal, obtivemos resultados significativos para compreender mais acerca de como se dá esse processo na modalidade supracitada. Logo, constatou-se que a EJA tem caráter educacional e social único, e, desse modo, deve ter suas especificidades respeitadas e levadas em consideração durante todo o processo educativo.

Além disso, o educando, centro de todo o processo educativo, deve receber as condições necessárias para que possa construir conhecimentos, conscientizar-se e avançar. Logo, mais do que se preocupar com um método ou um recurso didático ideal, é necessário preocupar-se, primordialmente, com o educando. Isso envolve as dimensões afetiva e dialógica, pois, através delas, o educador e o educando constroem uma relação de confiança e compreensão, em que os limites, o tempo, a realidade social, o contexto em que se inserem, os saberes, a cultura, a identidade e as potencialidades são respeitados.

Por outro lado, notou-se que o docente da EJA deve estar em constante formação, assumindo uma postura de professor pesquisador/reflexivo, já que os estudos auxiliam o educador a lidar com desafios cotidianos e buscar um trabalho efetivo e de qualidade para seus educandos. Outro fator que não pode ser ignorado nesse processo educativo é a dimensão social que a EJA apresenta; logo, o docente não deve se prender em conteúdos engessados ou ter uma prática superficial e alheia à realidade. É necessário promover uma educação autônoma, ativa, em que os desejos, as demandas e a realidade dos educandos são parte essencial de todo o processo, de modo que a criticidade e a consciência social sejam apropriadas pelos sujeitos.

Portanto, nota-se que a Educação de Jovens e Adultos está intimamente ligada à construção de uma sociedade onde a cidadania é exercida plenamente, já que, através dela, os indivíduos se apropriam de conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento da criticidade

e a emancipação de relações opressoras. Então, para que isso seja possível, a modalidade deve ser pensada não apenas no que se refere aos conteúdos, mas especialmente no que se refere ao seu caráter político e social.

Assim, os estudos de teorias das linhas críticas e socioconstrutivistas são um caminho profícuo para que seja desenvolvida uma educação significativa e que possilita a prática da liberdade. No entanto, o papel das políticas públicas não pode ser omitido em tal processo: é necessário que a EJA seja seriamente pensada desde uma nova Política Nacional de Alfabetização e a definição de parâmetros que levem em consideração toda sua especificidade, até o destino de recursos que possibilitem a capacitação contínua dos docentes, a melhoria do ambiente escolar e, principalmente, a permanência dos educandos.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- BELEZA, J.O.; NOGUEIRA, E.M.L. Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, Manaus, v.4, n.2, p.107-126, jul./dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7958>. Acesso em 01 ago. 2023.
- BRAGA JUNIOR, A.S.; SILVA, T.S.; GUEDES, L.N.A. Relato de experiência estágio na Educação de Jovens e Adultos: Vivenciando os desafios da EJA numa escola da periferia de Breves, PA. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Pará, v.07, n.05, p.141-150, set. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estagio-na-educacao>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 30 out. 2023.
- BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 30 out. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.0005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL Ministério da Educação. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em 10 mar. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 22º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FUCK, I.T. **Alfabetização de Adultos**: Relato de uma experiência pós-construtivista. 12º ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4º ed. LTC, 2004.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte , v. 17, n. 3, p. 749-767, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170310>

MELLO, P.E.D. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p.80-99, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2015v1n10p80-99>

NAIFF, L.A.M.; NAIFF, D.G.M. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v.20, n.3, p.402-407, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000300010>

OLIVEIRA, S.F.S. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos (EJA): caminhos e descaminhos. 27f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)** - Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/7958>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, J.L. A (QUASE) invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização: marginalização e luta pelo direito à educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.10, n.2, p.716-732, mai./ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-60074>

SILVA, J.C.S.; BIANCO, G.; SILVEIRA, D.P.; GOMES, R.V.; VEIGA, D.J.S.; SCHEFFER, D.C.D. A dimensão afetiva no processo de alfabetização de jovens e adultos. **Research, Society and Development**, v.10, n.3, p.1-8, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13524>

SIQUEIRA, André Boccaius. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. **Poiesis**, Tubarão, v.2, n.1, p.33-43, jan/jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v2e3200932-43>

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16890.097>

ZANTEN, A. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Artigo recebido em: 22/04/24 Artigo aprovado em: 22/06/24 Artigo publicado em: 01/10/24