

Contribuições da perspectiva freiriana na Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e identidade

Dalma Persia Nelly Alves Nunes¹, Letícia Rodrigues de Castro²

Resumo

A educação apresenta um papel importante nos processos de humanização das relações entre os indivíduos e de transformação da realidade social. Podemos considerar que a alfabetização é um processo que envolve a identidade de cada indivíduo para a construção da identidade social, um ato político, de conhecimento, um ato criador. Este trabalho trata de uma investigação na qual apresentamos as contribuições da perspectiva freiriana na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de alfabetização e reconhecimento da identidade dos educandos. Objetivamos apresentar as considerações acerca das contribuições de Paulo Freire, no processo de alfabetização e reconhecimento da identidade dos educandos, durante atividades desenvolvidas no projeto proposto para a EJA em espaços não escolares. A pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, na medida em que aponta para a necessidade do pesquisador em investigar o objeto de estudo, com enfoque no processo, e, ainda, na observação participante como possibilidade de fundamentação em dados fixados nas interações interpessoais. Essa discussão nos permite refletir, construir e reconstruir saberes e competências sobre as práticas não escolares da EJA e o acesso a vários conhecimentos, que serão importantes na atuação docente.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos. Contribuições Freirianas. Alfabetização. Identidade.

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, professora na rede municipal de ensino de Uberlândia. E-mail: dalmanelly@yahoo.com.br.

2. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, aluna especial do Mestrado em Educação nesta mesma instituição, estagiária no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae). E-mail: rc_leticia@yahoo.com.br.

Contributions of the freirian perspectives in the Youth and Adults Education: alphabetization and identity

Dalma Persia Nelly Alves Nunes*, Letícia Rodrigues de Castro **

Abstract

Education has an important participation in the humanization of relationship process, between individuals and also in the process of social reality changing. We can consider that alphabetization is a process that involves the individual identity, for a social identity development, as a political or understanding act, knowledge, a creative act. This work it is an investigation that we can present the contributions of Paulo Freire. Accordingly to this, the discussion is about what are the contributions of freirian perspective considering Youth and Adults Education (EJA) in the alphabetization process and students' identity recognition. We present the considerations about Paulo Freire contribution in alphabetization process and students' identity recognition during activities developed in the project proposed for EJA, at non-school places. This research is based in qualitative approach principles, so far as points to the researcher necessity to investigate the object of study focusing on the process, and yet in participant observation used as a possibility of foundation in existing data in the interpersonal interaction. This discussion allow us to reflect, building and rebuilding knowledge and skills on the practice of non-school EJA, and access to various skills that will be important in teaching performance.

Keywords

Youth and Adults Education. Freirian Contribution. Alphabetization. Identity.

* Graduated in Pedagogy at the Federal University of Uberlândia, teacher in the municipal teaching system of Uberlândia. E-mail: dalmanelly@yahoo.com.br.

** Graduated in Pedagogy at the Federal University of Uberlândia, special student of the Master Degree Program in Education in the same institution, trainee at Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae). E-mail: rc_leticia@yahoo.com.br.

Introdução

O presente artigo decorreu das atividades desenvolvidas em uma proposta³ para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços não escolares, no qual assumimos o papel de estagiárias e colaboradoras. Justifica-se pelo fato da educação apresentar um papel importante nos processos de humanização das relações entre os indivíduos e de transformação da realidade social. É preciso apontar, portanto, que a educação pode contribuir como instrumento tanto de libertação quanto de domesticação do homem como qualquer outra produção histórico-social que reflete representações e valores de um determinado grupo.

Neste sentido, propomos um trabalho em que a educação democrática seja enfrentada como crença filosófica, o que significa a participação dos educandos no processo educativo. Ao se implementar e ampliar uma ação baseada no diálogo e na reflexão crítica sobre a realidade, assim desenvolvendo o conhecimento desses jovens e adultos sobre a escrita e a leitura a partir do espaço em que vivem.

A investigação foi realizada ao longo um ano, período em que estivemos frente à sala de aula, observando e participando do processo de construção de leitura e de escrita. Como estagiárias voluntárias, a proposta inicial foi intervir de forma colaborativa no processo de letramento e alfabetização de jovens e adultos com problemas psicossociais⁴. Desse modo, por se tratar de

uma proposta colaborativa, no ano de 2011, desenvolvemos atividades que possibilitassem aos educandos da EJA a sensibilização quanto à importância da construção de suas identidades no processo de alfabetização.

Nesta ótica, assumimos como ponto de partida, a organização de uma investigação acerca da realidade dos alunos, no que se refere à sua situação de vida individual e social. As descobertas desta investigação foram utilizadas como referência geradora⁵.

Para o desenvolvimento desse estudo, optamos por uma metodologia que melhor pudesse respaldar a contribuição de Paulo Freire na EJA. Desta forma, recorremos à observação participante, que, na acepção de Barbier:

[...] Trata-se de ganhar a confiança das pessoas, e é preciso tempo para isso. [...] Evidentemente, não se trata de impor com suas técnicas, com seu conhecimento, com sua linguagem, mas de estar à escuta e de entrar nesse processo de “troca simbólica” (BARBIER, 2004, p. 127-128).

Sendo esta a primeira experiência com alfabetização de adultos, nos preocupamos com o papel que iríamos desempenhar como alfabetizadoras, já que, por meio da nossa intervenção, poderíamos contribuir de forma significativa na construção de leitores e escritores críticos e criativos.

3. Esta proposta é desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), direcionada a jovens e adultos atendidos no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS); tem interface com a extensão e é desenvolvido por meio do projeto “A EJA: em espaços não escolares”.

4. Os alunos atendidos nesse projeto são pacientes do CAPS/Secretaria Municipal de Saúde de Uberlândia. A proposta do projeto não se reduz a alfabetizar esses pacientes e sim inseri-los em contextos ricos de letramento para que possam usufruir com dignidade sua cidadania.

5. Durante as atividades, propusemos o projeto “Alfabetizar jovens e adultos: nomes próprios”, com o objetivo de resgatar a identidade dos alunos da EJA, tendo em vista melhor conhecê-los e possibilitar-lhes a interrelação com os colegas a partir da construção de seu conhecimento, tendo como princípio o reconhecimento da importância do seu nome, por considerar que o nome próprio possui um aspecto afetivo-social para o alfabetizando. O nome próprio não é apenas mais uma palavra no vocabulário, é antes de tudo, um tema gerador que pode aguçar o conhecimento da individualidade e da identidade do aluno como pessoa, algo bastante significativo para o sujeito.

Compreendemos que o processo de letramento e alfabetização torna-se uma necessidade, visto que as dificuldades surgidas na prática pedagógica podem ser superadas por meio do diálogo entre alfabetizador e alfabetizando:

Um diálogo que será o selo do verdadeiro conhecimento, se os sujeitos cognoscentes conseguirem compreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser mesmo. Através dessa relação dialógica, o alfabetizador se compromete com a tarefa de ajudar na construção dessa síntese (MOURA, 2004, p. 70-71).

Nessa perspectiva, a alfabetização não poderá ser considerada uma prática indiferente que tem como objetivo levar os educandos à obtenção de habilidades em torno da linguagem escrita. De acordo com Paulo Freire, a alfabetização:

[...] tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania – segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 1987, p. 58).

Assim, podemos considerar que a alfabetização é um processo que envolve a identidade de cada indivíduo, não sendo uma prática isolada, mas a construção da identidade social, exercida como um ato político e um ato de conhecimento e, com isso, um ato criador. Desta forma, é necessário que compreendamos que o analfabetismo não pode ser conferido a problemas relacionados ao sujeito, em decorrência de suas limitações ou incapacidades, mas resultado de questões socioeconômicas e políticas.

Nesta lógica, a proposta de alfabetização criada e desenvolvida por Freire constitui-se na

preparação dos educadores para a investigação do campo e por onde devem começar. Em seguida, analisa-se o que foi identificado e, com esse material, constroem temas a serem trabalhados. Os docentes, dessa forma, poderão elaborar diálogos que possam facilitar a aplicação dos conteúdos a partir dos temas escolhidos. Assim, após a aplicação dos conteúdos, esses professores realizam um estudo sistemático e interdisciplinar dos resultados, concluindo em conjunto e repassando-as aos educandos. Após todos esses passos, inicia-se o processo de leitura e escrita, efetivando a alfabetização.

Todas essas etapas da proposta freiriana representam uma inspiração para esse trabalho e para a nossa prática de pesquisa, ensino e extensão, em que acontecem todos os procedimentos pedagógicos, sendo eles: o planejamento, o acompanhamento e a avaliação, que sempre é autoavaliação.

Neste sentido, Freire pretendeu, com o alfabetizar, desenvolver o pensamento dos adultos de ingênuo para um pensamento lógico, abstrato, que pudesse ajudá-los no processo de construção de consciência crítica.

Tendo em vista essas considerações, a pergunta principal que norteia esta investigação é: Quais são as contribuições da perspectiva freiriana na Educação de Jovens e Adultos no processo de alfabetização e reconhecimento da identidade dos educandos?

Neste trabalho, objetivamos apresentar considerações acerca das contribuições de Paulo Freire nesse processo, a partir das atividades desenvolvidas no projeto proposto para a EJA. Considera-se relevante, também, o desenvolvimento histórico das concepções sobre a EJA, visto que em cada época são utilizadas práticas, ideias, concepções (homem, sociedade e educação) e aspectos diferentes para alfabetizar, analisando que cada mudança se torna uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Porém, é necessário conciliar o que os educandos

querem aprender com o conhecimento dos processos de como eles podem conseguir, para, assim, construir uma ação prazerosa, que envolva a todos, independente dos níveis de conhecimento que cada um possui.

De acordo com Moura (2004), as ideias em torno da alfabetização de adultos no Brasil acompanham a história da educação como um todo, que, por sua vez, segue a uma disposição dos modelos econômicos, políticos e, por conseguinte, envolvem relações de poder. Dessa forma, apreendemos que a mobilização brasileira em relação à educação do povo, ao longo de nossa história, parece ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, dentro e fora da ordem vigente.

Assim, a alfabetização de adultos tem sido alvo de lutas de interesses e movimentos diversos na história da educação. Em cada período, identificam-se grupos econômicos, políticos partidários, de educadores e intelectuais, grupos ligados a diversos movimentos sociais, em um verdadeiro embate político, ideológico e educacional, seguido de práticas e concepções correspondentes a cada época.

Para delineamento do nosso trabalho, partimos inicialmente da análise de referenciais teóricos que possibilitassem responder ao questionamento que norteia essa investigação. Para tentar responder a tal inquietação, apresentamos um caminho investigativo que levou à adoção da abordagem metodológica de pesquisa de natureza qualitativa. Para Trivinõs (2011), neste tipo de abordagem, as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas podendo originar uma exigência de novas buscas de dados.

Deste modo, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em relação ao objetivo traçado nessa pesquisa, consideramos que a abordagem qualitativa é a mais adequada, na medida em que aponta para a necessidade do pesquisador investigar o objeto de estudo, se interessando mais pelo processo do que pelo resultado. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e os dados obtidos são fornecidos por meio de palavras.

Para Chizzotti (2006, p. 79).

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Assim, para a coleta de informações, utilizamos, ainda, a observação participante, que se revelou relevante por fundamentar-se em dados fixados nas interações interpessoais, em que o sujeito é dotado de significados. Nesta abordagem, o investigador não fica à margem da realidade que estuda e dos fenômenos que procura compreender, mas atua no meio onde se desenvolve a pesquisa.

Ainda de acordo Chizzotti (2006), a observação participante é aquela obtida por meio do contato com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista.

A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis das suas vidas, das suas ações e dos seus significados. O observador participa em interação constante em todas as situações,

espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e o sentido dessas ações, interrogando-se sobre as razões e significados dos seus atos (CHIZZOTTI, 2006. p. 90).

Dessa forma, a observação participante refere-se a sujeitos sociais; há movimentos nas diversas vertentes de sua interação e, a partir daí, se constrói o conhecimento do objeto de estudo que é sempre dotado de singularidades. Nesta dinâmica, compreendemos o processo educativo como construção de conhecimentos e de saberes, que procedem de diversas fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial, convivência com os pares, dentre outros.

Nesse sentido, concebemos o estudo com base nos princípios de uma educação libertadora e na prática da leitura de mundo, considerando a realidade do educando. A prática pedagógica, desse modo, pressupõe uma construção coletiva, a participação do educando e do educador como sujeitos do processo, em uma relação dialógica, dinâmica, contínua e principalmente crítica, que tenta resgatar a cultura e a cidadania desses sujeitos.

Assim, observamos que, devido à diversidade regional e cultural dos alunos, é necessário o diálogo para conhecê-los e, posteriormente, realizar um trabalho voltado para essa diversificação, sendo esse o primeiro passo do processo de alfabetização. Durante esse processo, é importante resgatar o lugar do educando como um sujeito pensante que deve (e pode) se apoderar do processo construtivo e discursivo da alfabetização, propiciando que esse sujeito avance em seus modos de conhecer, colocando-se por inteiro na situação de aprendizagem.

Partindo dessas considerações, planejamos situações que provocassem o crescimento dos educandos, avanços na concepção sobre a língua escrita, a ampliação das experiências de cada aluno e de sua visão de realidade, resgatando sempre sua identidade.

Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos remete-nos a pensar no trajeto histórico desta abordagem no Brasil. Conhecer a sua trajetória pode lançar luzes sobre as conformações que estão em curso ao que elas acenam. Para tanto, apresentaremos, sinteticamente, alguns aspectos importantes a respeito do contexto da EJA em diferentes períodos históricos, por considerar importante a conjuntura em que esta se constituiu no país.

As ações governamentais que visam proporcionar a educação para os jovens e adultos são recentes, embora a educação direcionada aos adultos tenha acontecido desde o período Brasil Colônia. Naquele contexto, porém, tinha por objetivo a doutrinação religiosa e não abarcava o aspecto educacional. Nessa época, por não ser responsável pela produtividade, a educação de adultos acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (CUNHA, 1999).

No Brasil Império, emergiram reformas educacionais que preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Segundo Cunha (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos.

Assim, a alfabetização de adultos para os colonizadores tinha por objetivo orientar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Esse aspecto importante foi adotado para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da Corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

A EJA esteve, a partir da 2ª Guerra Mundial, a cargo do Estado, muito diferente da Educação não formal, que permaneceu vinculada a organizações não governamentais. Até este momento, a educação popular era

concebida como extensão da educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados que habitavam as áreas das zonas urbanas e rurais. A educação de adultos, nesse contexto, estava integrada à educação popular, ou seja, uma educação para o povo, difusão do ensino elementar. Somente depois da 2ª Guerra Mundial, é que a Educação de Adultos foi concebida como independente do ensino elementar (SOARES, 1998).

Em 1947, no governo de Eurico Gaspar Dutra, aconteceu a 1ª Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos CEAA, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, propondo a alfabetização de adultos analfabetos em três meses, o oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. O objetivo desta campanha não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo.

Além disso, a CEAA atuou no meio rural e no meio urbano com objetivos diversos, mas diretrizes comuns. No meio urbano, visava à preparação de mão-de-obra alfabetizada, para atender às necessidades do contexto urbano-industrial. Na zona rural, tendia fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul.

Segundo Freire (apud GADOTTI, 1979, p. 72), “os termos Educação de Adultos e Educação não formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas”. Esses termos têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais – UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) – referindo-se a uma área especializada da Educação. No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da Educação de Adultos.

Após, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de Educação Moral. Dessa forma, a escola, não

conseguindo superar todos os traumas causados pela Guerra, buscou fazer um “paralelo” fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura.

Segundo Freire (apud GADOTTI, 1979), nos anos de 1940, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para o meio rural. Já na década de 1950, era vista como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos de 1950, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos vista como uma educação libertadora (conscientizadora), pontificada por Freire, e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional).

De acordo com Soares (1998), ainda na década de 1950, foi concretizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), marcando uma nova fase nas discussões sobre a educação de adultos. Seus colaboradores abrangiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, necessitando dar prioridade à educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda tinha chances de significar alteração em suas condições de vida. A CNEA, em 1961, passou por dificuldades financeiras, diminuindo suas atividades. Em 1963 foi extinta, juntamente com as outras campanhas até então existentes.

O referido autor aponta que na década de 1960, com a associação entre Estado e Igreja Católica, foram impulsionadas as campanhas de alfabetização de adultos. A partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Montreal, no ano de 1963, a Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma continuação da educação formal permanente e como uma educação de base ou comunitária.

Em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se atrelavam à ideia de fortalecimento de uma cultura

popular foram reprimidos. O Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à Igreja Católica. Contudo, a partir das pressões e a insuficiência de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966 (SOARES, 1998).

Dentre os marcos decorrentes das ações ocorridas no que diz respeito à EJA, no período de 1958 a 1964, temos a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso “abriu as portas” para o problema da alfabetização e desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964 (SOARES, 1998).

A década de 1970, marcada pela ditadura militar, define também o desenvolvimento no Brasil do sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que propunha princípios opostos aos de Freire, visando acabar com o analfabetismo no país em apenas dez anos (SOARES, 1998).

A Lei de Reforma nº 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971, foi elaborada em um prazo de sessenta dias⁶, por nove membros indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho (SOARES, 1998). A lei dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo e veio substituir a Lei nº 4.024/61, reformulando o ensino de 1º e 2º graus.

O passo seguinte foi dado pelo MEC, quando instituiu um grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo e propor as bases doutrinárias de Valnir Chagas. O ensino supletivo foi apresentado como um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo.

Segundo Soares (1998), o Parecer nº 699/72, do conselheiro Valnir Chagas, foi

elaborado para dar fundamentação ao que seria a doutrina de ensino superior, estabelecendo o princípio para o ensino supletivo. Os exames supletivos passaram a ser organizados de forma centralizada pelos governos estaduais. Os cursos, por outro lado, passaram a ser instituídos e regulamentados pelos respectivos Conselhos de Educação. Nesse sentido, o Parecer nº 699/72 viria a “detalhar” os principais aspectos da Lei nº 5.692/71 no que tange ao ensino supletivo, facilitando sua compreensão e orientando sua execução.

A estrutura de Ensino Supletivo, após a LDB 5.692/71, seguiu a orientação, expressa na legislação, de procurar suprir a escolarização regular daqueles que não tiveram oportunidade anterior na idade própria. As formas iniciais de atendimento a essa prerrogativa foram os exames e os cursos – o que até então era a “madureza” passou ao controle do Estado, foi redefinido e se transformou em Exames Supletivos. A novidade trazida pelo Parecer nº 699/72 estava em implantar cursos que oferecessem outro tratamento ao atendimento da população que se encontrava fora da escola, a partir da utilização de novas metodologias.

A Lei nº 5.692/71 concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para normatizarem o tipo de oferta de cursos supletivos nos respectivos Estados. Isso gerou grande heterogeneidade nas modalidades implantadas nas unidades da federação. Para implementar a legislação, a Secretaria Estadual da Educação criou, em 1975, o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), em reconhecimento à importância crescente que essa modalidade de ensino vinha assumindo.

Depois da implantação do Ensino Supletivo e do acontecimento da III Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Tóquio, no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida

6. Enquanto a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) foi resultado de um amplo processo de debate entre tendências do pensamento educacional brasileiro, levando treze anos para ser editada.

como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação.

No início dos anos de 1980, o Brasil viveu importantes transformações sociopolíticas, com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização. Em 1985, o MOBRAF foi abolido, sendo substituído pela Fundação Educar. A situação da redemocratização permitiu a ampliação das atividades da EJA. Os estudantes, educadores e políticos instituíram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental obrigatório e gratuito passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

Em 1985, realizou-se a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Paris, caracterizada pela pluralidade de conceitos, incluindo o conceito de Educação de Adultos. Segundo Soares (apud HADDAD, 1991), durante o período entre 1964 e 1985, foi revelado que o Estado procurava introduzir a utilização de tecnologias como meio de solução para os problemas da Educação. Assim sendo, a Educação de Adultos foi enterrada pela “Nova República”.

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada, inicialmente, por Paulo Freire e, depois, por José Eustáquio Romão.

A partir dos anos 1990, a Educação de Jovens e Adultos começou a perder espaço nas ações governamentais. Com o fechamento da Fundação Educar, em março de 1990, o Governo Federal afasta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para esse tipo de modalidade de ensino. A falta de recursos financeiros e a escassa produção de estudos e pesquisas sobre essa modalidade têm contribuído para que essa modalidade de educação se torne uma mera

reprodução do ensino para jovens e adultos. Isso explica o histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no que diz respeito aos problemas educacionais brasileiros.

Ainda em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a primeira etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Em janeiro de 2003, o MEC colocou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Com isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, tendo por objetivo desarraigar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir esse objetivo, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC, em parceria com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos, que propunha desenvolver ações de alfabetização.

O governo atual se encontra em tentativa de criar práticas para essa modalidade de ensino, buscando enfrentar a oferta de educação de qualidade para todos os brasileiros. Apesar de todas as propostas, a UNESCO nos mostra, por meio de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil salienta cada vez mais essas estatísticas (GADOTTI, 1979). Esse fracasso, de acordo com Moacir Gadotti (1979), pode ser explicado por vários problemas, tais como: a concepção pedagógica e os problemas metodológicos, entre outros.

No entanto, devemos considerar que a EJA deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que venha a desenvolver o conhecimento e a integração na diversidade cultural. Gadotti (1979) afirma a necessidade de uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. Para

isso, é necessário que o educador conheça o meio que o educando vive, pois somente conhecendo e considerando a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade, que gere a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para alcançar o conhecimento.

Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos

Paulo Freire, em sua concepção pedagógica, aborda a educação a partir de uma visão democrática, tomando-a como uma prática com direitos e deveres iguais para educadores e educandos (ou seja, resultado de uma participação mútua), a fim de que possam refletir, socializar e questionar a realidade, uma vez que ela – a educação – deve acompanhar as constantes transformações da sociedade.

Nesta perspectiva, de acordo com Lopes e Sousa (2011), pela intervenção de Freire, ocorre uma mudança no modelo teórico-pedagógico sobre a EJA. Haja vista que, durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se empregava o método silábico de aprendizagem, em que os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, guiados pelo professor, passavam a tentar juntá-las para formar palavras e frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam.

Freire criticava práticas educacionais que transmitissem aos sujeitos um saber já construído e acreditava que o ato de educar deve contemplar o pensar e o concluir, contrapondo-se a simples reprodução de ideias impostas, isto é, a alfabetização deve ser sinônimo de reflexão, argumentação, criticidade e politização. Para ele, as práticas tradicionais de ensino não despertam interesse, sendo um convite à evasão escolar.

Freire propunha o ato de alfabetizar em uma ótica abrangente, colocando o homem como agente e transformador da realidade. O homem, preparado politicamente para compreender seu

mundo, conscientemente estará mais aberto para desafios, descobertas e possíveis soluções dos problemas e conflitos existentes. Uma proposta flexível, envolvendo aperfeiçoamento, debates e modificações, no qual o alfabetizador não seria a única fonte de aprendizagem.

Ao pensar em alfabetização de adultos, Paulo Freire considerou a ausência de sentido presente nas lições das cartilhas, com frases desvinculadas da realidade do alfabetizando, que, após trabalhar o dia todo, sentava em uma cadeira, preocupado com o gás, a água, a energia elétrica, o alimento e o salário do mês, ouvia frases como “O boi baba e bebe” ou “Vovô viu a uva”. Em que frases como estas contribuiriam para o seu cotidiano? Aprender a ler e escrever para quê? Uma mudança seria eminentemente necessária.

Desta forma, foi idealizada uma maneira na qual o alfabetizando aprenderia a ler e escrever de forma criativa e dinâmica, não simplesmente reproduzindo o que lhe era passado repetidamente, podendo-se verificar, então, um aprendizado aberto para a leitura do mundo.

Paulo Freire iniciou suas pesquisas de campo e, por meio delas, pôde confirmar que as metodologias e os materiais didáticos utilizados estavam desmotivando os educandos, que demoravam muito a apresentar resultados e acabavam por abandonar os estudos. Após esta conclusão, o educador elaborou sua proposta, preparando sua equipe, e partiu para o desafio de alfabetizar para além das cartilhas.

Para realização de seu trabalho, Freire deveria ouvir o educando em suas experiências e, por meio delas, elaborar seu roteiro de ação, apresentando materiais que apresentassem sentido para a vida dos alfabetizando, proporcionando a eles ricos momentos de reflexão durante os “círculos de cultura” (nomenclatura utilizada por Freire para apresentar essa fase do método).

Os resultados foram surpreendentes. Os alunos foram alfabetizados em pouco

tempo e apenas um evadiu, evidenciando o sucesso da proposta. Nessa nova concepção de alfabetização, a língua escrita foi acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de interação entre educador e educando. Neste contexto, várias novas cartilhas que estimulavam o pensar crítico e consciente foram elaboradas, mas foram confiscadas ainda na gráfica devido ao golpe militar de 31 de março de 1964. Acusado de subversão, por seu empenho em ensinar os mais pobres, Paulo Freire passou 72 dias na prisão. Solto, partiu para o exílio e suas ideias foram proibidas de circular no Brasil durante muito tempo.

Ao retornar ao Brasil, em 1980, Freire continuou seus trabalhos e transformou a forma de pensar de muitos oprimidos. Baseando-se sempre na realidade do educando e considerando-o como um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações e alegrias, Freire desempenhou um papel muito importante na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Lopes e Sousa, a proposta de Paulo Freire:

[...] baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola (LOPES; SOUSA, 2005, p.11).

Freire enfatiza aspectos importantes sobre o conhecimento prévio dos adultos, considera que antes de ler a palavra escrita, o ser humano aprendeu a ler o mundo, quer dizer, a leitura do

mundo é uma leitura que precedeu, precede e vai preceder sempre a leitura da palavra escrita.

Além disso, a consciência crítica também é sinalizada por ele como um aspecto essencial nesse processo da EJA, que irá ajudar o alfabetizando a interagir como cidadãos, expressar suas opiniões, sentir-se colaborador, refletir a alfabetização, aguçando, ainda mais, a criatividade dos mesmos.

Para Freire, nesse processo de alfabetização, os educandos chegariam a um caminho progressor, desvelando a leitura e a produção escrita para seu mundo, rompendo, assim, com a concepção de “marginal” que lhe foi atribuída pela classe dominante.

Quem são os alunos da EJA: a identidade em questão

Cada indivíduo possui uma identidade que parte da sua forma de vida, envolvendo aspectos individuais, históricos e sociais. A identidade, desta forma, não é algo acabado, tendo em vista que se encontra em constante e permanente construção a partir das experiências que os indivíduos vivenciam.

O processo de construção da identidade caracteriza-se como uma ação de mudança e alteridade, em que os papéis sociais assumidos podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, por não terem característica estática ou acabada. Desta forma, pode-se perceber que a identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo.

A identidade é entendida, nesta investigação, como sendo um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social que são construídos na interação. A construção da identidade é constitutiva da realidade social e das práticas discursivas, como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas

de conhecimentos e crenças (KLEIMAN, 2002).

Para Berger e Luckmann (1985), a identidade se configura como um elemento chave da subjetividade e da sociedade, formando-se e sendo remodelada por meio dos processos e relações sociais. Neste sentido, essa identidade que os indivíduos carregam consigo é construída em determinado contexto histórico, social e cultural, pois, conforme Pimenta (2002, p. 59),

a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Podemos identificar que cada realidade corresponde a um tipo de aluno da Educação de Jovens e Adultos. São pessoas que vivem no mundo adulto e até mesmo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com seus valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Desta forma, para o jovem ou adulto estudar é um grande desafio. Os alunos da EJA buscam na sala de aula, uma forma de integrar-se à sociedade letrada. O grande desejo desses educandos é participar, ser sujeito ativo na comunidade em que vive e exercer o direito de cidadão com dignidade. 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 e que pensa.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, da tarefa de não apenas ensinar os conteúdos, mas proporcionar um diálogo entre as experiências dos educandos e os conteúdos escolares. Paulo Freire insiste no diálogo, na troca de informações, no qual o educador ensina e aprende mediatizado por culturas que, mesmo diferindo de sua formação intelectual, reportam-se à realidade social de dominação.

Uma característica presente nos alunos

em questão é a baixa autoestima, muitas vezes reforçadas pelas situações de fracasso escolar. Ao voltar para sala de aula, revelam uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios. Vale destacar que, apesar dessa baixa autoestima, os alunos possuem motivações de satisfação pessoal.

Neste aspecto, a identidade é construída gradativamente por cada educando e é com esse aprendizado que o alfabetizador deve se preocupar. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual este está inserido, sendo a identidade “um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 230).

Sendo assim, este processo se dá muito cedo, desde quando o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativos, construindo sua identidade subjetiva, ou seja, a identidade se mantém, modifica-se e remodela-se em uma lógica entre o “eu e os outros”, apresentando, portanto, uma dimensão coletiva.

Desta forma, a identidade é construída a partir dos processos interacionais dinâmicos e conduz à ideia de mudança, de transformação da própria imagem que os indivíduos têm de si, uma vez que a construção se dá conjuntamente ao processo de significação e ressignificação das ações tecidas nas interações sociais, sendo mediada pela escrita em contextos nos quais os indivíduos aprendem a ler e a escrever.

Nesta dinâmica, Freire (1996) propõe uma relação dialógica do educador com seu educando, na qual o ensinar configura-se na relação entre os pares e não apenas na tarefa de transferir conhecimentos. Deve-se possibilitar ao educando construir e/ou produzir conhecimentos e saberes em um processo global de aprendizagem, em que os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os

contextos sociais, podendo ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação.

Diante do exposto, os jovens e adultos participantes deste trabalho têm suas imagens formadas a partir da identidade construída por meio dos valores e princípios dos grupos dos quais fazem parte e das práticas sociais exercidas nos contextos de sua infância por exemplo. Na medida em que estes alunos foram se sentindo participantes de um círculo de relacionamento a que pertencem e conviveram com culturas diversas, seus papéis sociais foram sendo valorizados e sua identidade, afirmada.

Nesta direção, as propostas de Paulo Freire foram relevantes e inspiradoras para o processo de alfabetização dos jovens e adultos, na medida em que a prática educacional libertadora, existente em todo seu espólio, visa levar o educando a uma reflexão acerca da educação de forma a construir o conhecimento, levando-o a uma ascensão cultural e social. O homem por si já faz história, e a questão da necessidade dos relacionamentos entre os pares possibilita tanto ao alfabetizador como ao educando ampliar e reconhecer sua importância no mundo. É por meio desse contexto que ele oferece a primeira forma de alfabetizar com a leitura do universo que nos rodeia.

Assim, tal qual Freire, corroboramos a ideia de que o alfabetizando pode aprender a ler e a escrever de forma criativa e dinâmica, não simplesmente reproduzindo o que lhe é passado repetidamente. Podemos verificar, então, um aprendizado aberto para a leitura do mundo.

Mediante tais considerações, compreendemos que a interação social é uma rede de ajustamento das expectativas dos integrantes do Projeto “A EJA em espaços não escolares” e que pressupõe que os processos de construção identitária sejam condicionados, em grande parte, às perspectivas das suas faces frente a sua interação.

Entendemos, dessa maneira, que a identidade social é construída pelos sujeitos

sociais em uma perspectiva de interações, na qual as expectativas que os membros de um determinado grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando, assim, um compromisso com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo.

Portanto, os alunos da educação de jovens e adultos, participantes deste trabalho, têm uma característica de responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. Eles quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são saberes nascidos de suas experiências de vida. Assim, o projeto de trabalho que desenvolvemos, bem como as contribuições das propostas de Paulo Freire, corroborou para que os educandos fossem se transformando em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, tornando-se capazes de pesquisar e buscar um novo horizonte que possibilite ampliar seus conhecimentos.

Considerações Finais

Neste trabalho, procuramos apresentar as considerações acerca das contribuições de Paulo Freire no processo de alfabetização e reconhecimento da identidade dos educandos nas atividades desenvolvidas no projeto. Para tanto, percorremos os aspectos sociais, culturais e cognitivos que nos permitiram olhar mais de perto quem são estes jovens ou adultos, que procuram a escola mesmo tendo, muitas vezes, uma vida estabelecida, que lhes permite viver, construir e manter suas famílias e participar, ainda que tímida e restritamente, da vida social e civil.

Desta forma, é importante refletir sobre as

possibilidades de construção de uma proposta especialmente pensada para a EJA. Acreditamos que recuperar o papel da escola na vida dos alunos seja um passo necessário para a construção de práticas efetivas e significativas que viabilize a troca de experiências para que, assim, a escola se constitua efetivamente em uma comunidade de aprendizagem.

Do trabalho que desenvolvemos, podemos apreender que nós, professores, devemos estar atentos às necessidades de aprendizagem dos alunos e buscar conhecer a sua origem, seus hábitos, sua realidade social e cultural. Nesse sentido, a aprendizagem deve ser contextualizada à realidade de maneira que se tornem significativa e prazerosa.

Portanto, este estudo nos permitiu refletir sobre as práticas não escolares da Educação de Jovens e Adultos, bem como construir e reconstruir saberes e competências específicas

para esta modalidade de ensino como possibilidade de acesso a vários conhecimentos, que serão importantes na atividade docente, e para que os alunos da EJA possam interagir como sujeitos historicamente situados.

Na atuação em sala de aula, tivemos a oportunidade de refletir, analisar onde e como devemos intervir. Deste modo, existe um exercício intencional do professor, levando-o, constantemente, a refletir sobre o que realizou, a mudar sua ação sempre que necessário e a refletir novamente sobre os rumos de sua nova ação.

Nesta perspectiva, apreendemos quanto é desafiador trabalhar com a proposta construída por Paulo Freire. Em contrapartida, reafirmamos a relevância de sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática educativa dialógica, que atenda aos anseios dos educandos, valorizando os conhecimentos adquiridos por estes ao longo de suas trajetórias de vida.

Referências

BARBIER, René. O método em Pesquisa Ação. In: _____. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Parecer nº 699/71. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o futuro**:

educação de jovens e adultos. Brasília: SEED – MEC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. São Paulo: Scipione, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HADDAD, Sergio. **Estado e educação de adultos (1964-1985).** 1991. 360f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNOINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária** (Alfasol), v. 5, set. 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A política educacional.** 1998. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_politica_educacional.asp?f_id_artigo=325>. Acesso em: 25 jul. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

Submetido em 29 de maio de 2012.

Aprovado em 3 de setembro de 2012.