

SINTIA FABIANA ALVES DE MELLO CÂMARA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Maio – 2023**

SINTIA FABIANA ALVES DE MELLO CÂMARA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Maio – 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

C173e Câmara, Sintia Fabiana Alves de Mello

Educação de jovens e adultos (EJA): alfabetização e cidadania /
Sintia Fabiana Alves de Mello; orientada pela Profa. Dra. Ruth Pavan.
-- 2023.
113 f

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

Inclui bibliografias

1. Educação de jovens e adultos 2. Alfabetização 3. Cidadania.
I. Pavan, Ruth.

CDD – 374

**“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALFABETIZAÇÃO E
CIDADANIA”**

SINTIA FABIANA ALVES DE MELLO CÂMARA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca Ruth Pavan

Prof^a. Dr^a. Patrícia Alves de Carvalho (PROFEDUC/UEMS) Examinadora Externa Patrícia Alves Carvalho

Prof^a. Dr^a. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Flavinês Rebolo

Campo Grande/MS, 11 de maio de 2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos que a tornaram possível, em especial meu esposo, Luiz Fabiano Câmara, e meus filhos Isabela, Gabriela e Mateus.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus Pai, obrigada pela benção da vida.

Aos meus avós maternos, em especial minha avó Angelita e meu avô Mozart (*in memoriam*) e paternos (*in memoriam*), que estiveram sempre presentes em minha infância, ajudando-me a superar os momentos difíceis.

Aos meus pais, Vilani e Ezequiel, que sempre acreditaram que, por meio dos estudos, poderíamos superar nossas dificuldades financeiras. Pai (*in memoriam*), não me esqueço de como se sentiu orgulhoso quando iniciei estudar na universidade. Mãe, obrigada pelo amor incondicional.

Ao Fabiano, meu marido, amigo e “anjo”, pelo apoio, pela compreensão e pelo carinho que os sinto presente em cada gesto. Aos meus filhos, Isabela, Gabriela e Mateus, pela compreensão quanto à minha ausência em suas vidas. Quando pequenos, eu estudava para servir de exemplo a vocês e, hoje, vendo vocês estudarem, sinto-me sinto inspirada a continuar. Lembrem-se, meu amor por vocês é eterno, além da vida!

À minha irmã Aline de Mello Pierote, que nossa família permaneça sempre unida, uma ajudando a outra.

Aos meus colegas e amigos da Divisão de Educação e Diversidade (DED), pelo incentivo, pelo apoio e parceria, durante toda minha trajetória no mestrado. Vocês formam uma equipe nota dez! Meu agradecimento especial a Magali Luzio Ferreira, Marinês Soratto e Maria das Dores Dias Acosta, pelos momentos em que disponibilizaram para conversar sobre a temática de meu trabalho.

À minha orientadora, Dr.^a Ruth Pavan, por me fazer acreditar que eu sou capaz. Obrigada pela compreensão, apoio, incentivo, carinho, amizade. Sua dedicação na construção de uma educação em prol da cidadania é inspiradora! Às professoras doutoras Flavinês Rebolo e Patrícia Alves Carvalho, pela gentileza em participar da banca examinadora e pelas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos docentes do mestrado da UCDB, por propiciarem momentos de estudos e reflexão durante as aulas. Muitos foram os momentos em que revi, construí, desconstruí e reconstruí conceitos.

À coordenação e a toda a equipe do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Aos colegas que iniciaram a jornada do mestrado em 2021. Juntos, superamos nossas inseguranças e aprendemos muito. Tenham certeza de que todos agora são parte de minha vida.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, por compartilharem comigo seus conhecimentos.

A todos os gestores da Secretaria Municipal de Educação, pela confiança e oportunidade, em especial, à professora Elza Fernandes, por me fazer perceber que os desafios devem ser enfrentados.

Foram incentivos para me lançar nessa caminhada os diretores, à equipe técnico-pedagógica e os estudantes da EJA da escola em que realizei a pesquisa, obrigada pela acolhida e por contribuírem com minha investigação científica.

À Universidade Católica Dom Bosco e a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, muito obrigada!

CÂMARA, Sintia Fabiana Alves de Mello. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): alfabetização e cidadania.** Campo Grande, 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A dissertação, intitulada “Educação de Jovens e Adultos (EJA): alfabetização e cidadania”, está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Tem como objetivo geral analisar o significado do processo de alfabetização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações para o exercício da cidadania. Os objetivos específicos são: a) caracterizar a história da EJA no Brasil com destaque para o processo de alfabetização; b) identificar diferentes abordagens do processo de alfabetização de jovens adultos e a articulação com a concepção de cidadania; c) descrever e analisar os relatos dos estudantes sobre seu processo de alfabetização na EJA. A pesquisa, para cumprir seus objetivos, discute os aspectos históricos da EJA, destacando a educação na perspectiva bancária e na perspectiva emancipadora. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e se utiliza da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, junto a estudantes da EJA. Os sujeitos da pesquisa pertencem a uma escola localizada em uma capital da região Centro-Oeste do país. Os teóricos que compõem o referencial se destacam pela concepção crítica de educação e compreendem a alfabetização de adultos como um direito de todos os cidadãos e cidadãs. Entre eles estão Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Paulo Freire (2011), Jane Paiva e Inês Barbosa de Oliveira (2009), Jaqueline Moll (2004), Miguel Arroyo (2019), Licínio C. Lima (2020) e Ruth Pavan (2005). Por fim, trouxemos os diálogos com os estudantes jovens e adultos em processo de alfabetização. Os resultados indicam a contribuição da EJA na vida dessas pessoas, sobretudo no referente ao exercício da cidadania, seja pela possibilidade de ler, informar-se, obter mais autonomia, seja em relação ao mundo do trabalho, com possibilidade de ampliar sua inserção.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; alfabetização; cidadania.

CÂMARA, Sintia Fabiana Alves de Mello. **Youth and Adult Education (EJA): literacy and citizenship.** Campo Grande, 2023. 102 p. Thesis (Master's) – Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The dissertation, entitled “Youth and Adults’ Education: literacy and citizenship”, is linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relationship with Teacher Training, from the Postgraduate Program – Master’s and Doctorate in Education by the “Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)”. It has as general objective to analyze the meaning of the literacy process of the students from the Youth and Adults’ Education and its implications for the exercise of citizenship. The specific goals are: a) to characterize the history of Youth and Adults’ Education in Brazil with emphasis on the literacy process; b) to identify different approaches to the literacy process of young adults and the articulation with the concept of citizenship; c) to describe and to analyze the students' reports about their literacy process into the Youth and Adults’ Education. The research, to fulfill its purposes, discusses the historical aspects of the Youth and Adults’ Education, highlighting the education in the banking perspective and in the emancipatory point of view. The research has a qualitative approach and it uses semi-structured interviews as a data collection technique with the students from Youth and Adults’ Education. The research subjects belong to a school located in a capital of the Midwest region from the country. The theorists who make up the framework stand out for their critical conception about education and understanding the adults literacy as a right for all male and female citizens. Among them are Sergio Haddad and Maria Clara Di Pierro (2000), Paulo Freire (2011), Jane Paiva and Inês Barbosa de Oliveira (2009), Jaqueline Moll (2004), Miguel Arroyo (2019), Licínio C. Lima (2020) and Ruth Pavan (2005). Finally, we brought the dialogues with young and adult students in the literacy process. The results indicate the contribution of Youth and Adults’ Education in the lives of these people, especially regarding to the exercise of citizenship, whether for the possibility of reading, getting informed, obtaining more autonomy, or in relation to the world of work, with the possibility of expanding their insertion.

Keywords: Youth and adults’ education; literacy; citizenship.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Mapeamento das pesquisas realizadas sobre Educação de Jovens e Adultos e Cidadania | 18 |
| Tabela 1 – Taxa de analfabetismo (%) – PNAD Contínua – 2018..... | 43 |
| Tabela 2 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Regiões (%), PNAD Contínua – 2018 | 44 |
| Tabela 3 – Estudantes da educação de jovens e adultos, por etapa de ensino, segundo o sexo, a cor ou a raça e os grupos de idade, PNAD Contínua – 2018 | 46 |
| Tabela 4 – Dados dos estudantes (as) que foram entrevistados | 61 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Gráfico de Matrícula de aluno por cor/raça – INEP 2019..... | 41 |
| Gráfico 2 – Matrícula de alunos por idade/sexo – INEP 2019..... | 42 |
| Gráfico 3 – Percentual de matrículas da EJA Brasil – INEP 2019..... | 45 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------------|---|
| AAD | Análise Arqueológica do Discurso |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEE/MS | Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Educação Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| PA | Assentamento Agrário |
| PBA | lançou o Programa Brasil Alfabetizado |
| PEE-MS | Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul |
| PNAC | Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNAD Contínua | Pesquisa Nacional a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNME | Programa Novo Mais Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a |

| | |
|--------|---|
| | Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROMAC | Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania |
| REME | Rede Municipal de Ensino |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SRE | Secretaria Regional de Ensino |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1.1 INTRODUÇÃO: MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE AMOR PELA EDUCAÇÃO..... | 12 |
| 1.2 Objetivos da pesquisa..... | 15 |
| 1.2.1 Objetivo geral | 15 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 15 |
| 1.3 Mapeando as pesquisas Educação de Jovens e Adultos (EJA)..... | 16 |
| 1.3.1 O que dizem as pesquisas sobre EJA, alfabetização e cidadania?..... | 18 |
| 1.4 Metodologia..... | 23 |
| 1.5 Participantes da pesquisa..... | 24 |
| 1.6 Estrutura da dissertação | 24 |
| | |
| 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA | 26 |
| 2.1 Histórico | 26 |
| 2.2 Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) | 33 |
| 2.3 Dados e estatísticas sobre o analfabetismo e Educação de Jovens e Adultos no Brasil | 39 |
| 2.4 Alfabetização de adultos: uma necessidade para a construção da cidadania | 48 |
| 2.4.1 Educação bancária: um projeto de cidadania reducionista | 50 |
| 2.4.2 Educação libertadora: um projeto de cidadania crítico e emancipatório..... | 52 |
| 2.4.3 A importância do diálogo na relação pedagógica crítica e emancipatória | 54 |
| | |
| 3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES .. | 59 |
| 3.1 Sobre a escola pesquisada | 59 |
| 3.2 Reencontro com a escola: quem são os estudantes pesquisados?..... | 60 |
| 3.2.1 Por que voltar a estudar? | 64 |
| 3.2.2 O significado atribuído pelos estudantes ao processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) | 72 |
| 3.2.3 Alfabetização como possibilidade de prática da liberdade e cidadania..... | 78 |
| 3.2.4 Analfabetismo: uma decorrência da histórica desigualdade..... | 84 |

| | |
|---|------------|
| CONCLUSÃO..... | 90 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| APÊNDICES | 107 |
| Apêndice 1 – dados de identificação do/da estudante- roteiro de entrevistas | 108 |

1.1 INTRODUÇÃO: MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE AMOR PELA EDUCAÇÃO

[...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. (FREIRE, 1987a, p. 79-80)

Este breve relato sobre minha história tem como objetivo contextualizar minha situação de filha de trabalhadores. Isto me coloca na condição muito próxima das pessoas que procuram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como forma de conquista de um lugar de cidadania digna, com trabalho, moradia, lazer, entre outros.

Em minha infância, fui aluna de professores que utilizavam uma metodologia tradicional, na qual o professor não valorizava o conhecimento prévio dos estudantes. Conforme Mizukami, nesta perspectiva “O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. [...]. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno de forma automática [...], é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem[...].” (1986, p.15). Apesar disso, sempre me esforcei nos estudos, pois, como filha de pais assalariados, nunca tive uma condição financeira favorável. Então, minha mãe sempre dizia que “pobre só vencia na vida através dos estudos”, de forma que desde a infância sempre fui incentivada a estudar.

Sempre fui aluna de escola pública, da Educação Básica à primeira graduação, com todas as condições, limites e possibilidades que o público oferece. A Educação Básica foi centrada em conhecimentos, transmitidos por conteúdos escritos no quadro de giz ou do livro

didático, depois copiados e estudados, pelos estudantes, para as provas com o objetivo de tirar boas notas e ser aprovada, utilizo o termo transmissão de conhecimento, intencionalmente, pois no livro Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire vai se referir a educação tradicional, como aquela que faz comunicados, que transmite e não dialoga com os estudantes.

Como nos diz Shor e Freire,

Todos nós que passamos pela escola tradicional ouvimos muitas aulas onde não há nada além de uma transferência de conhecimento oral, um canal verbal para a transferência de conhecimento. Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a re-pensar a maneira de ver a realidade. (SHOR; FREIRE, 1986, p.31).

Neste sentido, é que nomeio a educação que vivi na infância e adolescência como tradicional, pois não havia uma preocupação em refletir sobre como nos sentíamos, como pensávamos, como o conteúdo nos afetava. Evidentemente, que não estamos culpabilizando os professores pelo tipo de educação que recebemos, Pavan (2013) alerta para não entrarmos “[...] num processo de culpabilização da escola, nem dos professores, nem mesmo dos alunos, [...].” (PAVAN, 2013, p.717). A autora destaca a necessidade de compreendermos que a culpabilização fragiliza o processo democrático, além de ignorar que o processo educativo é o resultado de um contexto histórico com inúmeros condicionantes. Portanto, juntamente com Pavan (2013), Freire e Shor (1986), quando fizemos alguma crítica ao processo educativo, devemos considerar o processo histórico em que as relações educativas foram produzidas. Reiteramos que não se trata de culpabilizar uma ou outra dimensão do processo educativo de forma isolada, mas de analisar profundamente o contexto, como diria Freire e Shor (1986), para superar as relações opressoras que marcam o processo educativo historicamente.

Assim, ao recordar de minha vida estudantil, concordo com o que dizem Candau e Russo (2010, p. 154), que “[...] a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades”.

No início de minha adolescência, minha família e eu passamos por dificuldades, típicas de uma família de trabalhadores. Meus pais perderam os empregos e tivemos que nos mudar para outro estado, em 1993. Recomeçamos nossas vidas, com novos empregos, tudo de novo e tudo começou a melhorar, conseguimos restabelecer nossa dignidade.

Fiz o Ensino Médio, com o objetivo de além de tirar notas boas também passar no vestibular; no meu caso, passar no vestibular de uma universidade pública. Durante o Ensino

Médio com sonhos e perspectiva de uma vida melhor, tomei consciência de que eu teria que me esforçar nos estudos para entrar na tão sonhada vida acadêmica.

Meus professores, tal como na infância, eram tradicionais, mas fui buscar nos livros algo a mais para minha aprendizagem. Eu tinha o sonho de ser advogada, mas não foi possível seguir essa carreira. Então, optei em fazer Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na cidade em que morava. Fiz o vestibular e passei em 23º lugar e descobri o prazer de estudar Biologia, me apaixonei pelo curso. Não foi um período fácil, porque trabalhava o dia inteiro e estudava à noite; meu meio de locomoção era uma bicicleta, sofria muito na época de frio e chuvas. Terminei a faculdade em 2002, casei e me mudei para a capital estadual, onde comecei a trabalhar como professora.

Em 2003, iniciei minha carreira profissional e tive meu primeiro contato com a EJA, ministrando aulas de Ciências. Passei por muitas escolas, pois fui professora convocada por muitos anos. Hoje sou professora concursada e aprendi muito nestes 18 anos de profissão. Neste período também fiz minha segunda graduação, em uma instituição privada, em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Nos anos de 2015 e 2016, tive um segundo contato com a EJA atuando como coordenadora pedagógica.

Em 2017, iniciei meu trabalho na Rede Municipal de Ensino (REME) na cidade de Dourados, em Mato Grosso do Sul, coordenando os anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Iniciei um trabalho de parceria com Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados, com essa parceria pude me aprofundar nos estudos sobre o papel do coordenador pedagógico em sua atuação nas várias modalidades de ensino inclusive na EJA. Neste mesmo período, atuei como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Programa Novo Mais Educação (PNME), que me oportunizou uma atuação na alfabetização com uma reflexão sobre a articulação entre a teoria e a prática na EJA.

Atualmente trabalho como Técnica Pedagógica na Divisão de Educação e Diversidade na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, fazendo parte da equipe técnica da EJA e da Educação do Campo. Este trabalho com a EJA me impulsionou a ingressar, em 2021, no Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco

(UCDB), na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente.

Minha experiência de professora e coordenadora me mostrou o quanto o campo da EJA ainda precisa de estudos que possibilitem, cada vez mais, qualificar esta modalidade da educação. Assim, com base em minha trajetória profissional, leituras e orientação, optei pelo tema de pesquisa: “Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania”. No subitem a seguir, apresento os objetivos desta pesquisa.

1.2 Objetivos da pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o significado do processo de alfabetização atribuído pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações para o exercício da cidadania.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar a história da EJA no Brasil com destaque para o processo de alfabetização.
- b) Identificar diferentes abordagens do processo de alfabetização de jovens adultos e a articulação com a concepção de cidadania.
- c) Descrever e analisar os relatos dos estudantes em processo de alfabetização na EJA.

1.3 Mapeando as pesquisas Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A finalidade neste subitem da dissertação é mapear as produções acadêmicas sobre os temas “Educação de Jovens e Adultos”, “Alfabetização” e “Cidadania” dos estudantes da EJA, produzidas no âmbito dos Programas de Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado em Educação e analisar como essa temática vem sendo trabalhada, de forma articulada, nas pesquisas educacionais brasileiras. Como salienta Ferreira (2002, p. 257), é importante “[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]. Ou seja, aqui faremos o estado do conhecimento que significa o “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). No caso desta dissertação, consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fazendo o levantamento de teses e dissertações entre 2010 e 2022, com objetivo de conhecer e analisar as pesquisas já produzidas, no âmbito acadêmico, sobre o tema que escolhemos pesquisar.

Elegemos buscar as pesquisas a partir de 2010 tendo em vista que se completavam três anos da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹ para a modalidade da EJA. Três anos é o tempo necessário para que as primeiras pesquisas de mestrado fossem publicadas, já incorporando a instituição do FUNDEB para a EJA.

Em 2007, a modalidade EJA passou a ser contemplada pela política de fundos de financiamento da educação, levando à expectativa de que essa medida resultaria na ampliação da oferta, já que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em vigor de 1997 a 2006, desestimulou o atendimento da referida modalidade, ao priorizar somente o ensino fundamental regular (CASTRO, 2020). Portanto, em 2010 as teses e dissertações publicadas sobre o tema já foram produzidas nesta nova condição de pertencimento ao FUNDEB, da EJA. Motivo pelo qual fizemos o recorte temporal já mencionado.

Nossa busca de dados ocorreu da seguinte forma: inicialmente utilizamos como descritores as palavras “Educação de Jovens e Adultos”, em que obtivemos como resultado

¹ Lei n. 11.494/2007.

8.894 teses e dissertações que tratavam de tal temática, produzidas em diversas áreas de conhecimento e universidades do país. Em seguida, utilizamos esses descritores com o acréscimo das palavras “alfabetização e cidadania”, entre 2010 e 2022, área do conhecimento em educação, totalizando 551 resultados. Fizemos a leitura dos títulos e fomos descartando aquelas que se referiam a temas que não tinham relação mais direta com nossa proposta de pesquisa. Além do título, quando este nos chamava a atenção em relação ao nosso tema, lemos também o resumo para analisar se havia aproximação com o nosso tema de pesquisa. Não foram inseridas na nossa análise, as teses e dissertações que não se referiam especificamente ao processo de alfabetização, ou seja, pesquisas que se referiam a níveis mais avançados da EJA. Também não inserimos aquelas que se referiam a disciplinas específicas, além disso aquelas que não faziam articulação com a questão da cidadania. Por fim, consideramos 8 pesquisas que se aproximaram mais do nosso objeto de pesquisa, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Mapeamento das pesquisas realizadas sobre EJA e cidadania

| Títulos | Dissertação Tese | Pesquisador(a) | Ano de defesa | Programa / instituição |
|--|---------------------|---------------------------------|------------------|--|
| De Movimento Social Comunitário à institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC | Tese | Ana Cristina Silva da Rosa | 2011 | Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara Universidade Estadual Paulista |
| Educação de Jovens e Adultos: Subsídios à Construção da Cidadania | Tese | Marcelo de Almeida | 2012 | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais |
| Educação de Jovens e Adultos: Políticas Públicas no Município de Pinhais (2009-2012) | Dissertação | Antonia Lucy Lima Maia | 2013 | Universidade Federal do Paraná |
| Os Três Momentos Pedagógicos no Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública De Goiânia, Goiás: O Caso da Dengue | Dissertação | Daniella Galiza Gama Lyra | 2013 | Universidade Federal de Goiás |
| Alfabetização de jovens e adultos do campo no Norte de Minas, limites e possibilidades do Programa de Alfabetização Travessia Nota Dez | Dissertação | Aneuzimira Caldeira Souza | 2013 | Universidade Federal de Viçosa |
| A Prática Social Da Leitura e da Escrita nos Primeiros Ciclos da Educação De Jovens e Adultos no Município de Parnaíba-PI | Dissertação | Juliana Monteiro Galvão Araujo | 2018 | Faculdades Escola Superior de Teologia |
| A Ordem do Discurso Sobre a Imagem Visual na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil | Tese | Maria Lúcia Gomes da Silva | 2019 | Universidade Federal da Paraíba |
| Ensino de Biologia para Jovens e Adultos: Diagnóstico e Intervenção Em Escolas Estaduais na Superintendência Regional de Ensino De Colatina – ES | Dissertação | Frederico Alves Morais Oliveira | 2020 | Universidade Federal de Juiz de Fora |

Fonte: Elaborado pela autora.

1.3.1 O que dizem as pesquisas sobre EJA, alfabetização e cidadania?

Após o levantamento no banco de dados das dissertações e teses, apresentamos as pesquisas que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo, que apontam para as relações entre a EJA, a alfabetização e a cidadania, envolvendo diferentes espaços e tempos.

No mapeamento das dissertações e teses, a pesquisa mais antiga, encontrada nos indicadores dentro do espaço de tempo de 2010 a 2022, é a tese intitulada “De movimento social comunitário à institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC”. O estudo de Rosa (2011) teve como objetivo analisar e compreender as principais alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) do PROMAC e suas implicações na prática social e pedagógica, sobretudo em relação ao atendimento de sua meta fundamental quanto aos índices de alfabetização da população jovem e adulta no município. Para isso, a pesquisadora analisou os dados documentais que identificaram os princípios pedagógicos e organizativos que constituíram – e em parte ainda constituem – o PROMAC desde sua origem em 1991 até 2006, identificando as principais alterações no Projeto Político Pedagógico, Regimentos Escolares e demais documentos oficiais apresentados para análise. Analisou também, por meio de entrevista, as concepções dos profissionais da educação atuantes no PROMAC, que vivenciaram tais mudanças ao longo dos anos investigados na pesquisa.

Ela conclui que muitas das alterações realizadas no PROMAC trouxeram benefícios em relação à institucionalização, como o reconhecimento da escolarização dos alunos matriculados no programa, mas que várias das mudanças ocorridas também apresentam caráter de regulação e controle por parte da Secretaria de Educação e Cultura e que tais alterações não foram tão significativas quanto o esperado em termos de incorporação de valores por parte dos educadores que atuam no PROMAC.

Na tese de Almeida (2012), sob o título “Educação de Jovens e Adultos: subsídios à construção da cidadania”, o pesquisador analisou a relação entre a escola na modalidade EJA, e a temática agrária, a partir das vivências, condutas e visões dos alunos, trabalhadores rurais, diante do exercício da cidadania, da reforma agrária e da busca por melhores condições de vida e trabalho. Na pesquisa, observou que nas narrações orais dos sujeitos como estes percebem a influência da EJA na conquista da reforma agrária, na busca participativa de soluções para o progresso do mundo do trabalho, no cumprimento dos seus direitos de cidadãos. Ele conclui que a EJA está atuante e que é possível verificar avanços no posicionamento do aluno diante da realidade que o cerca, porém ainda de forma tímida, o que urge por constantes reflexões e proposições.

A pesquisa de Maia (2013), uma dissertação intitulada “Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012)”, destaca que a superação do

analfabetismo ainda está distante no Brasil, considerando o número de analfabetos existentes. Embora o número esteja diminuindo, falta muito para a oferta de uma educação que não se limite apenas à alfabetização, mas que efetivamente possibilite o desenvolvimento autônomo do sujeito e amplie sua capacidade de participação e transformação na sociedade. Chega à conclusão de que a efetivação do direito à educação para todos os brasileiros é um desafio que atravessa séculos na história brasileira, porque a educação sempre foi e continuará sendo primordial para o desenvolvimento tanto das pessoas, quanto social e econômico da nação.

Já na dissertação “Os três momentos pedagógicos no ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de Goiânia, Goiás: o caso da dengue”, Lyra (2013) aponta que a alfabetização e o letramento na EJA já têm sido campo de estudo bem explorado, e ao mesmo tempo que os documentos oficiais que regulam essa modalidade de ensino apontam para uma formação mais complexa do que a aquisição de leitura e escrita. Se a educação busca formar para o exercício pleno da cidadania, a alfabetização científico-tecnológica se faz necessária e, para tanto, o ensino de Ciências é um dos caminhos possíveis. No entanto, o ensino de Ciências, não só na EJA, mas em outras modalidades de ensino tem se mostrado fragmentado e descontextualizado, dificultando sua compreensão.

Segundo a pesquisadora, promover a aprendizagem de conceitos científicos para alunos da EJA não é tarefa fácil, pois se sabe que eles trazem consigo experiências, vivências que, muitas vezes, estão arraigadas no senso comum ou mesmo em conceitos religiosos. Entretanto, essas mesmas experiências não podem ser desprezadas e podem apoiar o trabalho no sentido de enriquecer a aprendizagem dos alunos.

A dissertação “Alfabetização de jovens e adultos do campo no Norte de Minas: limites e possibilidades do Programa de Alfabetização Travessia Nota Dez”, de Souza (2014), buscaram analisar como o Programa Travessia Nota 10 no Assentamento Agrário (PA) Betinho, município de Bocaiúva, Norte de Minas. O estudo identificou os limites e as possibilidades do desenvolvimento do referido programa nas turmas da EJA e analisou a concepção político-pedagógica do PTND e as contradições entre a realidade do assentamento e as particularidades dos sujeitos do campo. A pesquisadora conclui que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, também a valorização da produção de conhecimento.

A pesquisa de Araujo (2018), com a dissertação “A prática social da leitura e da escrita nos primeiros ciclos da Educação de Jovens e Adultos no município de Parnaíba-PI”,

investigou em que medida a prática pedagógica de educadores e educadoras fundamenta-se nas práticas sociais da leitura e escrita, em conformidade com as necessidades dos alfabetizandos e alfabetizandas.

Nas observações realizadas com o objetivo de solucionar os problemas que surgem no dia a dia nas turmas de EJA, os profissionais precisam refletir sobre as metodologias de ensino e aperfeiçoar-se por meio de formação continuada, possibilitando ao indivíduo a capacidade de desenvolver suas habilidades, competências e criatividades, permitindo-lhes atuar na sociedade.

A pesquisadora também evidenciou uma proposta de diálogo à luz das ideias de Paulo Freire e Carlos Brandão com a finalidade de preparar estudantes para que consigam transcender o conhecimento da leitura e da escrita – competência que gera a capacidade para interpretar textos do cotidiano e assim oportunizar a inclusão no universo sociocultural. Os resultados indicam que é incumbência das e dos docentes da EJA contextualizar de forma diligente o letramento nas atividades de alfabetização. A autora conclui que mais do que um espaço de passagem para o conhecimento, a escola deve ser um ambiente que proporcione a inclusão e a socialização de suas e de seus estudantes, preparando-as e preparando-os para assumir a cidadania junto à sociedade.

Silva (2019), na tese “A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, procurou analisar a ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da EJA no Brasil. O estudo adotou a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault, cuja teoria possibilitou conhecer as regras de funcionamento da ordem discursiva investigada, através do modo de dispor as relações dos enunciados.

A pesquisa mostra a importância do ajustamento e a acomodação dos indivíduos às determinações dos meios da comunicação. Estes geram um estado de consciência alienante, que opõe e desumaniza o cidadão e leva-o à coisificação. Esse processo de alienação, comandado pela publicidade, afasta dos cidadãos a capacidade de decidir e de participar que aderem às prescrições como verdades absolutas. Esse processo de adestramento da consciência e de mascaramento da realidade tende a transformar o homem em objeto e a negar o homem-sujeito.

Por outro viés, a dissertação de Oliveira, F. (2020), “Ensino de biologia para jovens e adultos: diagnóstico e intervenção em escolas estaduais na Superintendência

Regional de Ensino de Colatina-ES”, verificou que o analfabetismo no Brasil atinge mais de 11 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade. Além dessa estimativa, que é fruto de mazelas sofridas como desemprego, problemas de saúde na família, falta de recursos financeiros, cerca de 60% da população incluindo jovens e adultos, não têm o ensino fundamental completo, o que representa um obstáculo para o exercício da cidadania dessas pessoas.

Desse modo, a pesquisa em sua análise confirmou que, de modo geral, a EJA na Secretaria Regional de Ensino (SRE) de Colatina, relativamente ao ensino de Biologia, apresenta algumas características semelhantes a outros estudos realizados no Brasil. Os estudantes dessa modalidade são jovens adultos que concluíram o ensino fundamental, são trabalhadores e a maioria pretende prosseguir os estudos e realizar a prova do ENEM. Os professores têm 5 anos ou menos na EJA, todos formados em Ciências Biológicas e entendem a importância de capacitação para essa área. A autora concluiu que tanto os alunos quanto os professores concordam que é adequado adaptar o material disponível na escola para a EJA, bem como reconhecem que aulas práticas são importantes para o aprendizado.

Neste estado do conhecimento, observamos que as teses “De movimento social comunitário à institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC”, de Rosa (2011), e “Educação de Jovens e Adultos: subsídios à construção da cidadania”, de Almeida (2012), fazem uma relação com a educação e a cidadania, desafiadas pelo campo de investigação específico, movidas por um campo teórico também específico. Os dois estudos são os que mais se aproximam da presente pesquisa.

Com base na análise das outras teses e dissertações sobre a EJA, verificamos que há lacunas para investigar e aprofundar acerca da EJA, Alfabetização e Cidadania, pois as pesquisas se aproximaram do nosso tema de pesquisa no referente às especificidades da modalidade de ensino, mas não esgotam a discussão, sobretudo em se tratando do estado de Mato Grosso do Sul, onde acontece a pesquisa. A cidadania, que subjaz a maioria das pesquisas analisadas, trouxe uma contribuição importante para o nosso trabalho. Ou seja, o estado do conhecimento foi um momento relevante na construção do nosso objeto de pesquisa.

Reiteramos que esta pesquisa analisará os relatos dos estudantes em processo de alfabetização na EJA e implicações para a construção de sua cidadania. As pesquisas analisadas priorizaram os docentes. Então, entendemos que trazer a voz dos estudantes, entre

outras, será a contribuição de nossa pesquisa. Lembramos com Freire (1977, p. 92) que “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”, considerando que a EJA é um campo complexo, vivenciado e experienciado por diferentes sujeitos com diferentes conhecimentos, que dialogam nas tensões e contradições de suas particularidades e expectativas de vida.

1.4 Metodologia

Com relação à metodologia da pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa. Conforme nos aponta Duarte (2002, p. 140) esta abordagem é “[...] um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento [...]”. Não descartaremos também o uso de dados quantitativos para mapear o universo a ser investigado.

Podemos dizer que “o método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2008, p. 57).

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada (apêndice I). Segundo Duarte (2004, p. 62), a entrevista é “[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes e alunas da EJA de uma escola que, em função da sua localização geográfica, em um espaço urbano, atende um público diverso de pessoas, ou seja, homens e mulheres que migraram de diferentes estados do Brasil para uma capital da região Centro-Oeste do país que foi o *locus* desta pesquisa; são moradores de diferentes bairros, com diferentes profissões, que pertencem a diferentes grupos religiosos. É por estes motivos que a escola foi escolhida, pois entendemos que a diversidade do público enriquece a pesquisa.

1.5 Participantes da pesquisa

Como critério de escolha, adotamos os sujeitos que atendessem às exigências do tema de pesquisa. Para tanto, selecionamos estudantes de EJA em processo de alfabetização de uma capital do Centro-Oeste do Brasil. Além disso, estabelecemos como critérios específicos o seguinte:

- a) A inclusão de estudantes em diferentes fases do processo de alfabetização (fase inicial um e fase inicial dois).
- b) A inclusão de estudantes de diferentes gêneros.
- c) A inclusão de estudantes de diferentes faixas etárias.
- d) A inclusão de estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho e estudantes que ainda não trabalham e/ou estejam desempregados.

1.6 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo primeiro, introduzo o tema, destacando os elementos relevantes do meu encontro com a EJA, bem como as motivações pessoais que me fizeram optar pela temática aqui desenvolvida. Este capítulo está organizado em cinco subitens. No primeiro, apresento as motivações para escolha do tema de pesquisa; no segundo, trago os objetivos geral e específicos; no terceiro, o mapeamento das produções existentes que se relacionam com o tema e que contribuem para o delineamento desta investigação. Por último, trazemos o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa e o critério de escolha dos participantes da pesquisa.

No capítulo dois, “Educação de Jovens e Adultos no Brasil: aspectos históricos, legais e de construção da cidadania”, apresentamos e contextualizamos os fatos marcantes da história da EJA, bem como os seus propósitos e as perspectivas no campo da educação. Nele, destacamos seus marcos legais e os dados estatísticos, problematizando-os no contexto histórico, econômico, social e cultural dos estudantes da EJA. Finalizamos este subitem apresentando as aproximações entre alfabetização de adultos, educação bancária, educação libertadora, entre outros. Estas aproximações são discutidas e abordadas como possibilidades nas relações pedagógica crítica e emancipatórias dos estudantes da EJA.

No capítulo três, nomeado “Educação de Jovens e Adultos: o diálogo com os estudantes”, analisamos as falas dos estudantes entrevistados em diálogo com as discussões

teóricas. Iniciamos a análise das falas sobre o significado de ser alfabetizado e sua relação com a cidadania no contexto atual. Em seguida, categorizamos como subitens as falas dos estudantes, compreendendo sua vivência e constituição ao longo de sua alfabetização e sua cidadania na EJA.

Por fim, apresentamos as considerações finais, em que retomamos os objetivos da dissertação identificando os principais resultados produzidos pela pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Inicialmente é importante explicitar que, ao nos propormos pensar sobre aspectos relevantes da história da EJA, estamos nos referindo ao público específico de sujeitos excluídos do sistema escolar. São pessoas com pouca escolarização ou mesmo nenhum grau de escolarização, “indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho [...]” (SOARES; PEDROZO, 2013, p. 252).

De acordo com Gadotti (2014, p. 21), a EJA tem como característica uma heterogeneidade marcante, que “atente os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, população do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua...”. Estes sujeitos exigem, ao mesmo tempo, um tratamento didático-pedagógico e materiais que atendam a todos e que sejam diferenciados e específicos.

2.1 Histórico

A história da EJA nos remete ao período colonial, período em que os missionários jesuítas exerciam uma educação designada aos indígenas, aprendizados de uma educação comprometida com a doutrinação, segundo os princípios do catolicismo. A educação do período colonial teve a duração de dois séculos, sendo desenvolvida pela Igreja, instituição que estendeu seus domínios por toda a colônia. Em concordância com Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), podemos afirmar:

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Em 1759, os jesuítas foram depostos pelo Marquês de Pombal e toda a organização pedagógica teve transformações, o que acarretou modificações das disciplinas. Nessa ocasião, o Estado é que assumiu a educação. A escola pública no Brasil começou com Pombal, mas os adultos que pertenciam às classes menos favorecidas não encontravam lugar nesta reorganização. A educação era para poucos, e sua reorganização visou servir aos interesses da Coroa Portuguesa.

Na análise sobre a EJA, no período colonial, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) afirmam que “com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”.

Em 1824, foi deferida a primeira Constituição brasileira, do documento que assegurava a independência, a segurança individual e a educação pública. O estabelecido na lei não se efetivou na prática, porque não existiam escolas para todos que a buscassem. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal”. Com a proclamação da República em 1891, o país passou por grandes transformações no poder político, mas a educação não sofreu mudanças consideráveis. O padrão da educação continuou sendo apadrinhado, e de usufruto das classes dominantes, conforme Haddad e Di Pierro (2000).

A educação básica de jovens e adultos somente começou a fazer parte da pauta das políticas educacionais a partir da década de 1930, com a criação de uma nova Constituição, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 110),

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade para a manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Beleza e Nogueira (2020, p. 108) lembram que, na década de 1930, a política baseava-se ainda na exportação do café e “o adulto não alfabetizado era visto como ‘sem futuro’ que servia apenas para o trabalho rural [e] não tinha oportunidade de aprender a ler e escrever”. Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, iniciou-se um processo de redemocratização no país, e a EJA ganhou destaque dentro da preocupação geral de universalização da educação elementar.

Em 1947, foi lançada a Campanha da Educação de jovens e adultos que alimentou a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 1950; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso, e a campanha se extinguiu antes do final da década. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), “essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil”.

É importante destacar que nesta época acontece

[...] a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. (SOARES, 2008, p. 84)

Ainda na década de 1950, as críticas à campanha de EJA dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Essas críticas convergiam para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo modelo pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi Paulo Freire (1921-1997). A pedagogia freireana inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular no início da década de 1960. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares (SOARES, 2008).

No Brasil, a década de 1960 foi marcada pelas primeiras ações envolvendo esta proposta de alfabetização. Iniciado em Pernambuco, o movimento ganhou amplitude nacional em 1963, com o Programa de Educação de Adultos, coordenado pelo pedagogo pernambucano. Com o golpe militar em 1964, este intelectual foi exilado e seu ideário de alfabetização considerado subversivo:

O Regime Militar, para conter a proposta de alfabetização de adultos, que partiu dos movimentos populares organizados e adentrava a sociedade política, com a implantação do PNA [Plano Nacional de Alfabetização], em 1963, além de cassar e perseguir as lideranças, propôs algumas ações que se sobreponham à mobilização vivenciada nos estados brasileiros. Inicialmente, o apoio do Governo se materializou no financiamento da Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), movimento liderado por religiosos protestantes que contou com recursos dos acordos firmados entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development) – USAID [...]. (RODRIGUES; MACHADO, 2015, p. 338)

Assim, em 1964, com o golpe militar, o Plano Nacional de Alfabetização que previa disseminação por todo o Brasil de programas orientados pela proposta de Paulo Freire, foi silenciado. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 112),

Esse quadro de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das condições gerais de turbulência do processo político daquele momento histórico. Diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era prática social que se melhor oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política.

Com o golpe militar, as propostas oriundas dos movimentos populares foram vistas como uma grave ameaça à ordem e seus promotores foram duramente reprimidos (RODRIGUES; MACHADO, 2015). O governo só permitia a realização de programas assistenciais e conservadores para a alfabetização de adultos, e, em 1967, os militares lançaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, essa organização lançou uma campanha massiva de alfabetização. Durante a década de 1970, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 116) “O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem”.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000), o Brasil é signatário de documentos internacionais que visam à ampliação de direitos, como o direito à

educação, o que inclui a educação de jovens e adultos. Por exemplo, o país é signatário das declarações de Jomtien e a de Hamburgo, que buscam combater a discriminação educacional, e da Declaração da UNESCO, também assumida pelo Brasil no Decreto Legislativo n. 40/1967.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, implanta-se o supletivo, e, em 1974, são propostos os Centros de Estudos Supletivos (CES), organizados a partir das bases de tempo, custo e efetividade.

Nesse período, a EJA superou o estigma do ensino supletivo conhecido pelas concepções da educação compensatória: a diminuição de conteúdos e a redução dos tempos escolares, que visava apenas à certificação, e deu lugar à concepção de sujeitos de direitos, sobretudo em relação à educação. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) afirmam que “o Ensino Supletivo foi apresentado a sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país na década de 70”, mas ficou longe de atingir esse objetivo.

Com a emergência dos movimentos sociais e com o início da abertura política na década de 1980, as experiências foram se ampliando, as administrações de alguns estados e municípios ganhavam autonomia. O MOBRAL, desacreditado nos meios políticos e educacionais, foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governo, entidades civis e empresas conveniadas. A Fundação Educar foi extinta em 1990, criando um enorme vazio em termos de políticas para o setor. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas na área, mas a oferta esteve longe de satisfazer a demanda (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano Internacional da Alfabetização (1990), são realizados encontros, discussões, congressos e seminários Brasil afora. Foram organizados por instituições governamentais e não governamentais buscando debater e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo. Assim, neste mesmo ano o governo de Fernando Collor de Mello lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que planejava reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes².

² Programas Nacional de Alfabetização e Cidadania. MEC/Secretaria Nacional de Educação Básica, Brasília, 1991.

Posteriormente ao lançamento do PNAC, analisou-se um desvio do programa com a comissão criada por ele, pois diversos recursos eram liberados para várias instituições que, muitas vezes, não tinham nenhuma sistematização na área de alfabetização:

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam. (HADDAD, 1994, p. 97)

Em 1992, com o governo Itamar Franco, a EJA buscou uma consolidação do debate que estava acontecendo em prol da efetivação de um programa sistêmico, não unicamente de alfabetização, mas de garantia do Ensino Fundamental para jovens e adultos. A confirmação disto foi uma inovação na formação na Comissão Nacional com educadores que sistematizaram as discussões deste tema, em volta do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Simultaneamente, estava sendo realizados debates para o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação (MEC) manteve a política educacional brasileira. Nessa perspectiva, existiu um levantamento da realidade do atendimento da EJA, e as propostas de avanço³ foram ignoradas com a publicação da Lei Darcy Ribeiro (Lei n. 9394/1996) e com a introdução do Programa Alfabetização Solidária, desde setembro de 1996. O Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 funcionando em municípios do Norte e Nordeste e em grandes centros urbanos. Sua execução consistia nas parcerias com instituições de educação superior (IES) que constituíram a proposta de alfabetização. As IESs, por meio do programa, selecionam e capacitam os alfabetizadores que por sua vez desenvolveram a proposta de alfabetização. Em conformidade com Haddad e Di Pierro (2000, p. 121-122),

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em 31ferece-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

³ Esta mobilização nacional buscava elaborar um documento síntese do Brasil, que, somado às realidades dos demais países latino-americanos, deveria ser encaminhado à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a se realizar na Alemanha em julho de 1997.

Assim, em 1997 aconteceu a Declaração de Hamburgo, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a CONFITEA V, vista como chave para o desenvolvimento do século XXI e como parte de um processo de condição plena de participação na sociedade e que tem a educação de adultos como todo processo de aprendizagem, seja formal, seja informal, continuada, em uma sociedade multicultural, cujas abordagens teóricas e práticas sejam reconhecidas. Elas procuram o desenvolvimento de habilidades, o enriquecimento de conhecimento e o aperfeiçoamento de qualificações profissionais e técnicas, atendendo não somente à necessidade individual como também coletivo. A EJA deve fortalecer a autonomia, senso de responsabilidade, capacidade de lidar com mudanças, participação crítica e criativa e, também, deve ser baseada no patrimônio cultural dos indivíduos (UNESCO, 1998).

Em 2002, o governo federal repassa a responsabilidade da EJA aos estados e municípios, e não considera o programa com os recursos federais, já que o FUNDEF era concedido ao Ensino Fundamental. Com isso, os recursos para a EJA ficaram prejudicados, ainda mais devido ao veto presidencial que excluiu as matrículas da EJA da contagem geral das matrículas que poderiam garantir o direito aos recursos do FUNDEF. Esta ação acarretou um descaso junto da modalidade, com origem na ausência de investimentos públicos.

A partir do ano 2003 nas gestões dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com metas para erradicar o analfabetismo, o MEC lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Este programa oportunizou a jovens e adultos possibilidades de continuar os estudos em um período reduzido de tempo. O Programa Brasil Alfabetizado

[...] é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. (BRASIL, 2005, p. 23)

Desse período até hoje, muitos movimentos da sociedade com os governos foram delineados com o objetivo de erradicar o analfabetismo, sem que isso transformasse a realidade integralmente.

Hoje, o Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2019, possui aproximadamente 14 milhões analfabetos acima de 15 anos. As redes públicas estaduais e municipais são responsáveis pelo atendimento desta modalidade. É

importante destacar que a partir de 2007 a EJA foi incorporada ao FUNDEB. O FUNDEB possibilita que a EJA seja incorporada ao ensino regular, uma vez que tem financiamento regulamentado, diferentemente de sua história que mostra que a EJA dependia de programas específicos e esporádicos para sua concretização. Contar com financiamento possibilita sua regularidade e planejamento por parte das escolas.

2.2 Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A EJA também tem seu fundamento na própria Constituição Federal, a qual declara, no inciso I do artigo 208, que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada inclusive a sua oferta gratuita, para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 123-124). No Art. 205, o texto constitucional define a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O §1º do mesmo artigo define que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Com a Constituição de 1988, a EJA tem um reconhecimento legal, na qual “materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do estado por sua oferta pública, gratuita e universal” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDBEN, lei nº. 9.394/1996, destaca, no capítulo II (Da Educação Básica), nos Artigos 37 e 38, que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de Educação Básica, nas suas etapas Fundamental e Média. Ao ser tratada como parte do Ensino Fundamental, a EJA traz uma especificidade própria, considerando tratar-se de educandos que são possuidores de múltiplos conhecimentos (BRASIL, 1996). “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência” (BRASIL, 2000, p. 26).

A LDBEN, no título II dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º, também afirma que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento

do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda, no inciso VII, no artigo 4º da LDBEN, está disposto que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, deve ser garantida aos jovens e adultos, concedendo-lhes condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

De acordo com a referida lei, também a EJA é uma modalidade de ensino, que busca oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental ou Médio nas idades apropriadas por motivos diversos. Conforme Haddad e Pierro (2000, p. 122), a LDBEN encaminha-se para “reafirmar o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e ao dever público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos”. Diante do exposto, não se pode negar o direito do jovem e do adulto, ao conhecimento e à ampliação da capacidade de uma participação cidadã, ativa e transformadora da realidade social.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 01/2000, estabelece:

A identidade própria da Educação de jovens e adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000, p. 1)

Destaca-se, sobretudo, em seu artigo 6º que “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da educação de jovens e adultos, respeitadas as diretrizes nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (BRASIL, 2000, p. 2).

Nos últimos anos, houve avanços expressivos quanto aos marcos legais referentes ao direito à EJA, a saber, o Parecer n. 11/2000 do CNE/CEB. Neste, o CNE se ocupa de diretrizes da EJA de acordo com a LDBEN e com as mudanças sobre diretrizes curriculares do MEC que afetavam a EJA. Assim, o parecer se preocupa em discutir:

[...] fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos—hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. Acompanha a minuta de resolução. (BRASIL, 2000, p. 3-4)

O CNE estabelece que a EJA seja uma forma de reparação de dívida social para com os indivíduos “que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000, p. 5). O CNE considera leitura e escrita como bens relevantes, de valor tanto simbólico quanto prático, cujo acesso negado possui caráter histórico-social e de caráter subalterno.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p. 7)

Esse parecer também considera uma função equalizadora para a EJA, que deve oferecer cobertura a vários segmentos sociais, como trabalhadores, donas de casa, migrantes, aposentados e indivíduos em situação prisional, seja pela repetência, seja evasão, pelas oportunidades desiguais de permanência ou fatores adversos. A estes sujeitos, a EJA deve possibilitar novas oportunidades, inserção no mercado de trabalhos, na vida social e espaços de participação social e política.

Também considera uma função permanente da EJA ser uma proposta de educação permanente para uma sociedade educada para a igualdade, o universalismo e a diversidade (BRASIL, 2000).

Outro marco legal é a Lei n. 11.494/2007, que dispõe do FUNDEB, conforme já afirmado neste estudo. A primeira indicação da EJA na lei diz respeito à distribuição proporcional de recursos entre diferentes modalidades, etapas e tipos de estabelecimento educacional, incluindo a educação de jovens e adultos com avaliação no processo, também integrada à educação profissional de nível médio (BRASIL, 2007).

No Art. 11, a lei diz da apropriação de recursos “em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos [...] no percentual de 15%” do recurso do FUNBED. Também dá outras providências de acompanhamento, aplicação e gerenciamento dos recursos para as políticas de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2007, p. 2).

Com a instituição do FUNDEB, a EJA transporta a possibilidade de que essa dimensão acabe na expansão da oferta, já que o FUNDEF, em vigor de 1997 a 2006, desmotivou o atendimento da referida modalidade, ao priorizar o Ensino Fundamental regular

(CASTRO, 2020). Porém, com o progresso legal da inserção da EJA no FUNDEB, ele foi restrito pela significação de que essa modalidade não poderia se apropriar de mais de 15% do total dos recursos e pela instituição do menor coeficiente de cautela entre as etapas e modalidades da Educação Básica gratificada com essa política, equivalendo, em 2007, a 70% do valor por aluno do ensino fundamental regular urbano (BRASIL, 2007), situação que vigorou nos dois primeiros anos do FUNDEB (CARVALHO, 2014).

Assim, a lei também regulamenta para o exercício financeiro dos anos de 2021 a 2023 a atribuição do Fundo em oitenta centésimos à EJA com avaliação no processo e um inteiro e vinte centésimos à EJA integrada à educação profissional de nível médio (BRASIL, 2020). Vale mencionar que na lei que regula o FUNDEB ambas as modalidades tinham, cada uma, setenta centésimos de atribuição. Apesar do aumento, a lei de 2007 previa outras atribuições financeiras, como as matrículas, por exemplo.

Em 2007, também se destaca o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA):

Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 14).

No tocante ao PROEJA, a proposta é de que os cursos técnicos integrados proporcionem a formação integral do educando, voltada para a integração social, compreendendo o mundo de trabalho, continuidade de estudos, em outras palavras, a formação de um indivíduo cidadão e profissional capaz de compreender as realidades social, política, cultural, econômica de maneira competente, técnica e visando a transformação social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Assim, o PROEJA é orientado pelos princípios: a) de inclusão da população em suas ofertas educacionais; b) inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; b) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; d) trabalho como princípio educativo; e) pesquisa como fundamento da formação do sujeito; e f) consideração pelas condições geracionais, de

gênero, de relações étnicas e raciais como fundamentais na formação humana e dos modos de produção de identidades sociais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Outro marco importante é o Plano Nacional de Educação (PNE), que dá as diretrizes, metas e estratégias das políticas educacionais pelo período de 2014 a 2024. Para o presente estudo, importam as seguintes metas, que embasam as estratégias voltadas para a EJA (BRASIL, 2014, s.p.):

Meta 3, que visa a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até o final do período de vigência do Plano a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%;

Meta 4, que pretende universalizar para a população entre 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à educação básica e atendimento educacional especializado;

Meta 8, que objetiva elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, com o intuito de alcançar no mínimo 12 anos de estudos para a população do campo e de regiões de menor escolaridade e dos 25% mais pobres, igualando a escolaridade média entre negros e não negros no último ano de vigência do Plano;

Meta 9, que prevê a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, no último ano de vigência do Plano, erradicar o analfabetismo absoluto, reduzindo em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 10, oferecer pelo menos 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio integrados à educação profissional.

O PNE foi regulamentado pela Lei n. 13.005/2014. Como parte das estratégias da política educacional, no ponto 3.10, é indicado que o PNE visa

[...] fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar. (BRASIL, 2014, s.p.)

Também faz parte das estratégias a promoção da “articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos” (BRASIL, 2014, p. 314) junto às famílias, para desenvolvimento e atendimento de continuidade escolar, da EJA, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que fogem à faixa etária da escolarização obrigatória.

A lei prevê que essas estratégias estejam de acordo com a garantia da continuidade da escolarização a todos de maneira gratuita, implementação de ações de

alfabetização, com a criação de benefício adicional ao programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentem esses cursos. Prevê também estratégias que visam “executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde” (BRASIL, 2014, s.p.).

Entre outras estratégias, assegura o diagnóstico de identificação de demanda ativa por parte dessa parcela populacional, chamadas públicas regulares de busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e organizações de sociedade civil para a EJA (BRASIL, 2014). Em relação à população carcerária, atenta-se no texto da lei as seguintes estratégias específicas:

[...] assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. (BRASIL, 2014, s.p.)

O PNE (BRASIL, 2014) também prevê apoio técnico e financeiro para projetos inovadores na EJA, mecanismos e incentivos que integrem empregadores de cunho público ou privado, sistemas de ensino, visando a compatibilização da jornada de trabalho e ações de alfabetização. Entre outras estratégias, também cabe a menção dos objetivos:

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (BRASIL, 2014, s.p.).

Por fim, como parte das estratégias, tem-se por objetivo manter o programa nacional de jovens e adultos para a conclusão do ensino fundamental, formação profissional inicial e conclusão da educação básica, fomentar integração com a educação profissional a

partir de cursos planejados de acordo com as características do público considerando especificidades, como das populações do campo e comunidades indígenas, entre outros. Também:

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional. (BRASIL, 2014, s.p.).

Com base nos marcos legais apresentados, podemos observar que já fizemos alguns avanços em relação à questão do financiamento público para a EJA, bem como avançamos na compreensão de que há uma especificidade metodológica, curricular, avaliativa, entre outros pontos, em relação a esta modalidade de ensino, para a produção da cidadania digna dessas pessoas. Neste sentido, esta pesquisa, ao entrar em contato direto com o estudante que frequenta a EJA, pode contribuir para a percepção sobre se o processo educativo está caminhando para a formação cidadã.

2.3 Dados e estatísticas sobre o analfabetismo e Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O problema do analfabetismo no Brasil advém do período colonial. A despeito das diversas políticas e dos programas criados para combater o analfabetismo, “a falta de oportunidade e equidade para todos os brasileiros compromete o percurso escolar dos estudantes, gerando um percentual muito alto de pessoas que não tiveram condições de trilhar o processo educacional [...]” (BELEZA; NOGUEIRA, 2020, p. 116). Refletir sobre a EJA na concepção freireana é compreender uma educação inclusiva, na qual os espaços e as propostas educacionais devem ser preparados em todos os aspectos para acolher os/as educandos/a e promover uma educação libertadora.

É imprescindível lembrar, com Freire (2021), que o analfabetismo é causa e também consequência de uma série de problemas, desigualdades e desequilíbrios sociais, mas que, ao mesmo tempo, não deve ser visto como fato sem alternativa, sem solução. Ao contrário, devemos buscar formas que visam a inserção social através do processo educativo

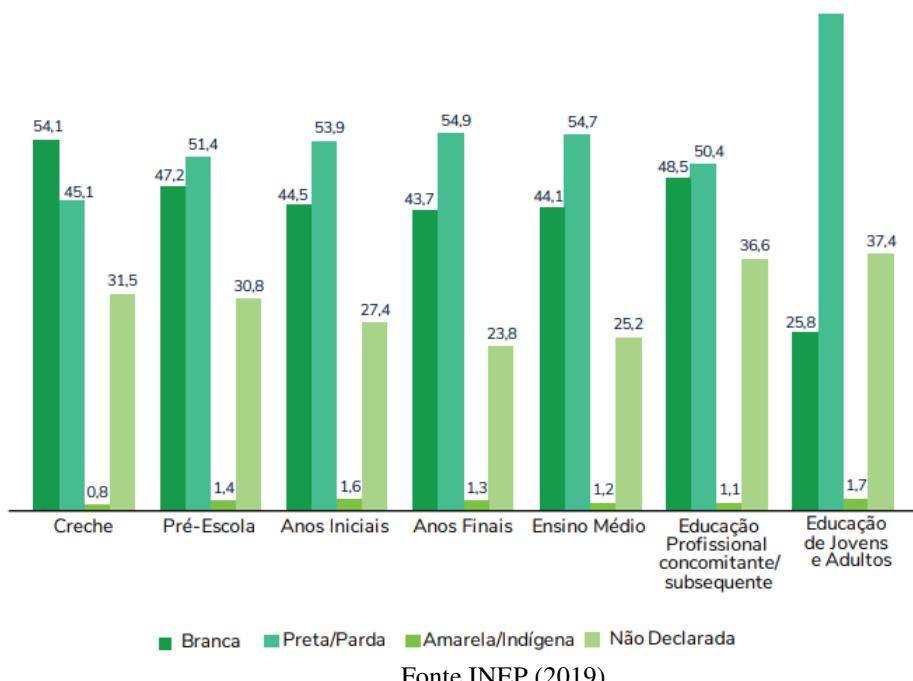
conscientizador, da democratização e promoção da justiça social, ou seja, da escola como espaço de inserção social.

Ainda, de acordo com Freire (2021), o analfabetismo é fruto da injustiça social e econômica, ou seja, da desigualdade que impede que as pessoas vivam sua vida com dignidade. Devido à desigualdade econômica e social, as crianças mais pobres ainda enfrentam dificuldades de acesso e permanência, conforme mostram os dados de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Infelizmente, ainda é possível observar que negros e pardos sofrem mais com a exclusão na educação.

Neste sentido, vale ressaltar que entendo as “**diferenças** ligadas a questões culturais, como raça/etnia, gênero, [...] [já] as **desigualdades** vejo ligadas a questões de acesso a bens materiais [...]” (PAVAN, 2005, p. 108, grifo meu). Pavan (2005) ainda aponta que a diferença precisa ser vista como legítima, “ao passo que a desigualdade é sempre o resultado de relações de exploração, exclusão e injustiça” (PAVAN, 2005, p. 108). Ou seja, a desigualdade é algo que deve ser superado por meio da justiça econômica e social.

A permanência das desigualdades demonstradas nos dados estatísticos é, entre outros fatores, consequência das injustiças que naturalizam a ausência de políticas públicas ao longo da história. Em um país tardio na abolição da escravatura, o cenário não é uma surpresa e aponta que, embora haja avanços nas políticas, ainda exige uma extensa trilha a ser percorrida a fim de que a igualdade entre os diferentes grupos étnicos seja alcançada. Conforme podemos observar no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Gráfico de Matrícula de aluno por cor/raça – INEP 2019

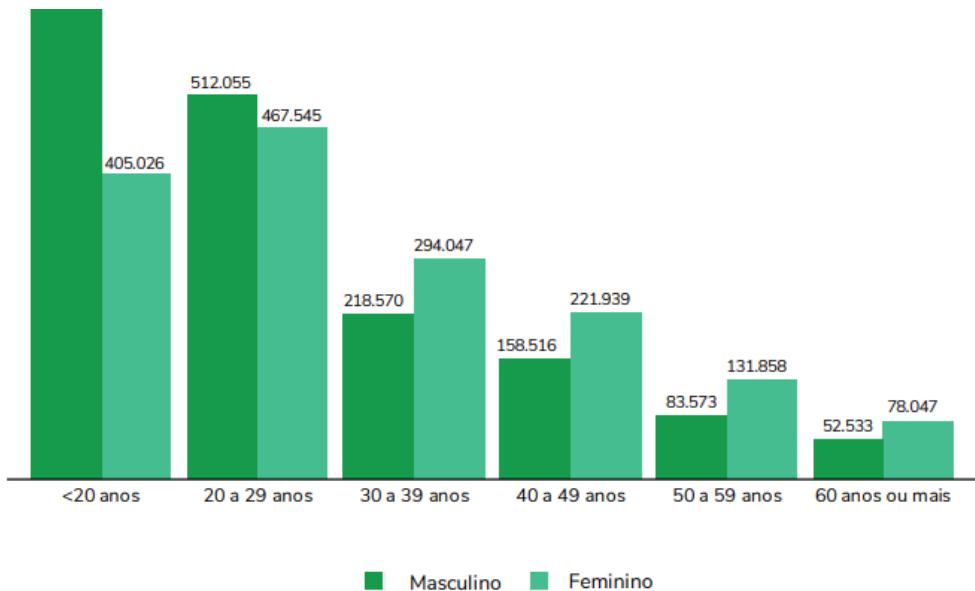


Fonte INEP (2019).

Na EJA, em relação à cor/raça, negros e pardos representam 72,3% dos alunos, visto no Gráfico 1.

Na EJA, a matrícula por idade e sexo começa a alterar a partir dos 30 anos, quando é predominante a matrícula do sexo masculino até os 30 anos de idade e a partir dos 30 a taxa de matrículas de mulheres tende a aumentar. Beleza e Nogueira (2020) especulam que essa diferença ocorra provavelmente porque os homens entram no mercado de trabalho mais cedo, seja formal ou informal, e as mulheres voltam a estudar quando os filhos já estão criados e precisam de formação para entrar ou voltar ao mercado de trabalho. Conforme podemos ver no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Matrícula de alunos por idade/sexo – INEP 2019



Fonte INEP (2019).

Outro dado importante sobre os jovens e adultos é o percentual de pessoas não alfabetizadas que, ao longo do tempo, felizmente vem diminuindo em nosso país.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), em informativo da Pesquisa Nacional a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), relativo à Educação 2018⁴, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8% (mais de 11 milhões de analfabetos), e quanto mais velho o grupo populacional, maior a taxa de analfabetismo. O grupo com 60 anos ou mais apresenta uma taxa de 18,6%, enquanto a faixa etária em 15 anos ou mais, conforme já dissemos, apresenta uma taxa de 6,8% de analfabetos.

A EJA é diferente do ensino regular, com vivências, bagagens culturais e algumas passagens pela escola. Até 2024, o PNE deseja erradicar o analfabetismo absoluto e diminuir para 13,5% o analfabetismo funcional. Como mostra o Gráfico 2, a taxa de analfabetismo é maior entre as mulheres, 19,1% no grupo de 60 anos ou mais e na população preta ou parda, 27,5%. Na Tabela 1, a taxa de analfabetismo é maior entre as mulheres, 19,1% no grupo de 60 anos ou mais e na população preta ou parda, 27,5%:

⁴ A última pesquisa do PNAD Contínua de Educação foi disponibilizada pelo IBGE de 2018. São estes os dados utilizados na argumentação (BRASIL, 2019).

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo (%) – PNAD Contínua – 2018

| Taxa de analfabetismo (%) | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | 15 anos ou mais | 7,2 | 6,9 | 6,8 | |
| Grupos de idade (%) | 25 anos ou mais | 7,6 | 7,4 | 7,2 | |
| | 40 anos ou mais | 12,3 | 11,8 | 11,5 | |
| | 60 anos ou mais de idade | 20,4 | 19,2 | 18,6 | |
| Sexo (%) | 15 anos ou mais | Homem Mulher | 7,4 7,0 | 7,1 6,8 | 7,0 6,6 |
| | 60 anos ou mais de idade | Homem Mulher | 19,7 20,9 | 18,3 20,0 | 18,0 19,1 |
| Cor ou raça (%) | 15 anos ou mais | Branca Preta ou parda | 4,1 9,8 | 4,0 9,3 | 3,9 9,1 |
| | 60 anos ou mais de idade | Branca Preta ou parda | 11,6 30,7 | 10,8 28,8 | 10,3 27,5 |

■ 2016 ■ 2017 ■ 2018

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Nota: Variações significativas, ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Fonte: BRASIL (2019).

É importante observar que as taxas de analfabetismo diminuíram nos últimos anos. Houve avanços expressivos quanto aos marcos legais referentes ao direito à EJA⁵. No período pós-LDBEN n. 9394/1996, a EJA superou o estigma do ensino supletivo que visa apenas à certificação e deu lugar à concepção de sujeitos de direitos. A EJA torna-se mais que um direito, ela desempenha papel primordial no século XXI. Ela é consequência do exercício da cidadania e condição para uma plena participação na sociedade. A alfabetização de jovens e adultos, apesar do momento histórico que vivemos, em que a sociedade se revela grafocêntrica, a alfabetização continua sendo negada para muitas pessoas.

Para Moll (2001), a organização do saber escrito no Brasil é marcada, historicamente, pela exclusão das camadas populares do processo escolar e no processo escolar, como no caso das escolas que oferecem a EJA, que tem suas particularidades e especificidades próprias. A EJA atualmente adquiriu novos sentidos, conforme ressaltam Paiva e Oliveira (2009, p. 22):

⁵ Parecer 11/2000 CEB/CNE, FUNDEB 2007; PNE 2014-2024, CONFINTEA V e VI, Deliberação n. 9090/2009 CEE/MS, PEE-MS 2014-2024.

Tal sentido é fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho, práticas cotidianas assim desenvolvida, legitima-se por meio de ordenações jurídicas, de acordos, firmados e aprovados pelas instâncias de representação que conformam as normas da ordem social [...].

Conforme mostra a coleta de dados feitas entre 2016 e 2018, em todos os medidores observados há uma avaliação positiva das políticas públicas e dos incentivos gerais. De acordo com o Brasil (2019, p. 2):

[...] esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. Por outro lado, os analfabetos continuam concentrados entre os mais velhos e mudanças na taxa de analfabetismo para esse grupo se dão, em grande parte, devido às questões demográficas como, por exemplo, o envelhecimento da população.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Regiões (%), PNAD Contínua – 2018

Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)

| Grandes Regiões | Taxa de analfabetismo (%) | | | | | |
|-----------------|---------------------------|-------|--------------------|--------------------------|-------|--------------------|
| | 15 anos ou mais de idade | | | 60 anos ou mais de idade | | |
| | 2017 | 2018 | Variação 2017/2018 | 2017 | 2018 | Variação 2017/2018 |
| Brasil | 6,92 | 6,77 | ↓ | 19,21 | 18,59 | ↓ |
| Norte | 8,00 | 7,98 | ↓ | 27,39 | 27,02 | ↓ |
| Nordeste | 14,48 | 13,87 | ↓ | 38,65 | 36,87 | ↓ |
| Sudeste | 3,51 | 3,47 | →↑ | 10,57 | 10,33 | →↑ |
| Sul | 3,52 | 3,63 | →↑ | 10,86 | 10,80 | →↑ |
| Centro-Oeste | 5,23 | 5,40 | →↑ | 18,96 | 18,27 | ↓ |

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Nota: As setas indicam variação significativa, quando direcionadas para cima (crescimento) ou para baixo (declínio), ou variação não significativa, quando direcionadas para a direita (estabilidade), ao nível de confiança de 95%.

Fonte: BRASIL (2019).

Em se tratando das regiões brasileiras, como na Tabela 2, a maior taxa de analfabetismo é observada na região Nordeste, com uma taxa de 27,02% na faixa etária de 60 anos ou mais, e na região Norte, com taxa de 18,59%, na mesma faixa etária; e de 7,28% na

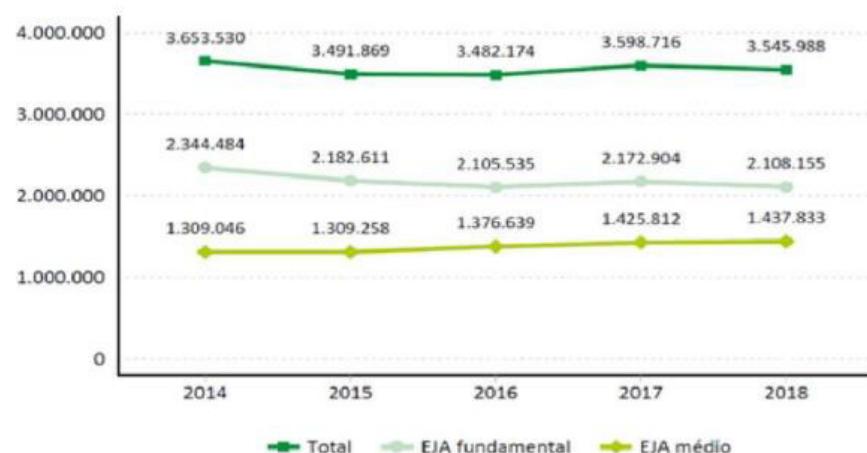
região Nordeste na faixa etária de 15 anos ou mais, e 13,87% na região Norte na mesma faixa etária (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE

[...] mostra que a meta intermediária de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi praticamente alcançada em 2019, embora significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistam. A meta de erradicação do analfabetismo adulto até 2024 está 6,6 p.p. de ser alcançada, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda dista 5 p.p da meta. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 17)

De acordo com Beleza e Nogueira (2020), segundo os dados do INEP de 2019, as matrículas da EJA apresentam uma variação de continuidade. Entre os fatores, podemos supor que políticas públicas mais efetivas tornam maiores o acesso e a permanência de alunos. As políticas de renda para famílias carentes têm como prerrogativa a manutenção da permanência de seus filhos na escola, e elas contribuem para a melhoria daqueles fatores.

Gráfico 3 – Percentual de matrículas da EJA Brasil – INEP 2019

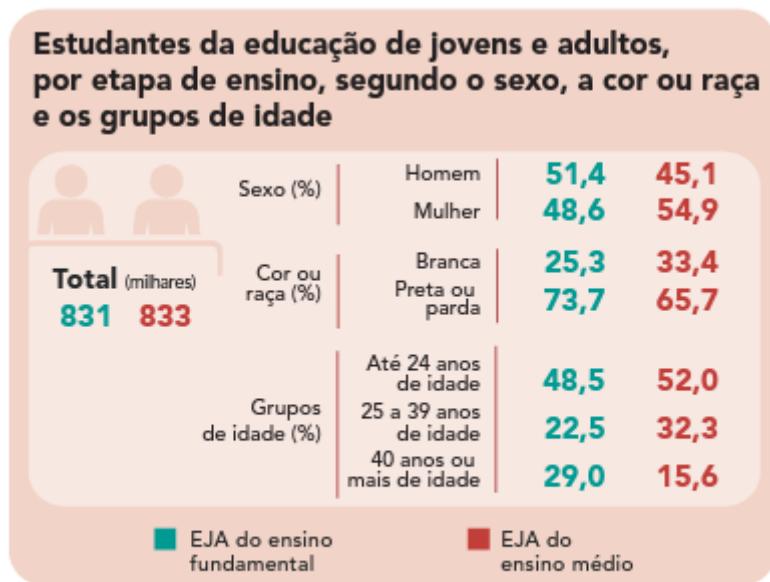


Fonte INEP (2019).

Conforme o Gráfico 3, nos anos de 2014 e 2018, enquanto há uma diminuição na matrícula de EJA em nível fundamental, há um aumento na EJA em nível médio. Em 2018, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche no país. A taxa de escolarização, entre jovens de 15 a 17 anos, foi de 88,2%. No entanto, “esse valor ainda era inferior à universalização do acesso a escola para esta faixa etária, conforme indicado na LDB” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019, p. 4). Entre a faixa etária de 18 a 24 anos, 31,7% frequentavam a escola e na faixa etária acima de 25 anos, 4,6%.

Ainda de acordo com o IBGE (2019), em 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA em nível fundamental e 833 mil pessoas em nível médio.

Tabela 3 – Estudantes da EJA, por etapa de ensino, segundo o sexo, a cor ou a raça e os grupos de idade, PNAD Contínua – 2018



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

Como na Tabela 3, fica explícita a questão racial, como um componente que historicamente sofreu processos de exclusão.

Ao falarmos dos grupos excluídos, estamos falando de vários grupos com suas especificidades que são vítimas da desigualdade social, econômica, educacional e política. Vivemos o racismo produzido pela colonização europeia, que infelizmente constitui nossa sociedade, concedendo ao homem branco privilégios e excluindo as demais etnias e gêneros. Nogueira (2008, p. 2) afirma: “[...] reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferente”.

Esses dados corroboram as discussões mostradas até aqui, segundo as quais a população negra, de baixa renda e parte da população, como as mulheres, historicamente excluídas, continuam em prejuízo em relação ao acesso à educação escolarizada.

O principal objetivo da EJA é garantir oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho,

por meio de uma proposta pedagógica que favoreça a articulação da educação com a cultura, o trabalho e a cidadania ativa. Também cabe a essa modalidade de ensino viabilizar e estimular o acesso e a permanência do estudante na escola, mediante ações integradas e complementares entre os diversos setores da esfera pública. Para Arroyo (2005b), a EJA não existe só para suprir carências; ela é um direito do cidadão que trazem percursos escolares específicos e histórias de vida distintas. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005b, p. 28).

No processo de EJA, é imprescindível “reconhecer e valorizar os estudantes como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos” (SAMPAIO, 2009, p. 25). Os educadores necessitam entender que esses sujeitos, ao regressarem para a escola, possuem perspectivas e o discernimento do que visam, do que necessitam. Arroyo (2006, p. 6) salienta que “os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade”. Portanto, conforme Oliveira, T. (2020), é necessário que quem atua nesta modalidade de educação, sobretudo o educador, compreenda que está interagindo com um adulto que não é alfabetizado, mas que tem uma larga experiência e conhecimento sobre a vida, portanto, não se deve confundir com o processo educativo de uma criança. Neste caso, como em tantos outros, em se tratando de educação, há que se ficar atento/atenta às singularidades do grupo de estudantes. É o que ensina Garcia (2004, p. 12):

A nossa luta é no sentido de que a escola se torne efetivamente um espaço de potencialização das classes populares, alfabetizando todos e todas, e não apenas alguns e algumas e, mais que tudo, que o preço do acesso à leitura e à escrita não seja perder-se de sua cultura de origem pela imposição de uma cultura que desqualifica a sua cultura, de uma racionalidade que desqualifica as demais racionalidades como irracionais, de uma variedade linguística tornada língua padrão e que desqualifica as variedades linguísticas usadas pelos alunos e alunas subalternizados, afro-descendentes e indígenas, condenados à pobreza e ao silêncio.

É neste sentido que o subitem a seguir discute a alfabetização de adultos e suas implicações para uma cidadania ativa e crítica.

2.4 Alfabetização de adultos: uma necessidade para a construção da cidadania

A proposta da alfabetização de adultos em Paulo Freire apresenta uma perspectiva libertadora, problematizadora, dialógica, histórica. Ela considera os indivíduos como sujeitos históricos, que se encontram excluídos e impedidos de participar do processo educativo.

A proposta inicial freireana foi apresentada em “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, de 1963. Como apontam Farias e Perboni (2021), o artigo visava discutir conceitos de cultura para oferecer perspectivas sobre a realidade e a compreensão da possibilidade de atuar e reformular a realidade dos educandos por eles mesmos.

Freire (2018, p. 23-24) discute o processo de educação de adultos propondo que ele percorra as seguintes fases:

1. Levantamento do universo vocabular do grupo;
2. Seleção nesse universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: a) o da riqueza fonêmica e b) o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional;
3. Criação de situações existenciais, típicas do grupo que vai se alfabetizar.
4. Criação de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho e
5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

A alfabetização faz parte do processo educativo que visa à construção de identidade individual, de identidade de classe e como parte da formação da cidadania (FREIRE, 1987a). Nisso, é necessário reconhecer o processo educativo, como um ato político. Com Freire (2001), podemos enfatizar que a cidadania não se reduz a ter um emprego, a ter direitos formais e deveres, mas é poder dizer sua palavra. A alfabetização faz “parte de um processo maior e mais significativo – o da assunção de sua cidadania, o da tomada da história em suas mãos” (FREIRE, 1997a, p. 102).

Assim, entendemos que a alfabetização deve ir além do processo de ensinar a ler e escrever. Ela precisa construir uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 1987b). É possível dizer que “a cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (HERBERT, 2008, p. 74).

Para tanto, o educador deve estar em contato, consciente e em diálogo com a linguagem utilizada pelo educando. O processo de alfabetização não é apenas ensinar as

regras do uso da linguagem, mas tornar a pessoa em participante ativo e crítico da sociedade (GARCIA, 2004; FREIRE, 1987b). Ainda segundo Freire (1997a, p. 102), “é isso que sempre defendi, é por isso que sempre me bati por uma alfabetização que, conhecendo a natureza social da aquisição da linguagem, jamais a dicotomize do processo político da luta pela cidadania”.

Em conformidade com Lima (2005), refletir criticamente as conexões entre educação e cidadania é cada vez mais necessário quanto a contemporaneidade que envia a educação para uma atribuição somente adaptativa e a cidadania para um exemplo de mercado de privilégios, propriamente econômicos, dos consumidores.

Sobre alfabetização e cidadania, Freire (2001, p. 130-131) afirma:

Ser cidadão passa pela participação popular, pela voz. Quando digo voz não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente.

O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, da violência e para a ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

Para Freire (2014a, p. 164, grifo do autor),

[...] o processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber.

Buscando enfatizar a importância da alfabetização para a construção da cidadania, o subitem a seguir discute duas abordagens pedagógicas presentes na educação de adultos e que já foram abordadas por Freire em *Pedagogia do oprimido*, mas que foram, ao longo da história, retomadas e reatualizadas nas teorizações e nos processos educativos. As abordagens são aquelas que, por um lado, tomam a educação como um investimento que reduz o ser humano a mão de obra, ou seja, aquela que defende que a educação deve proporcionar ao indivíduo “Aprender a adaptar-se, a ser empregável ou empreendedor, aprender a ser um recurso humano útil, constitui sinônimo de responsabilidade individual, de capacidade de

escolha racional, de assertividade, e competitividade em termos psicológicos e morais” (LIMA, 2020, p. 58).

Embora o autor esteja se referindo à União Europeia, podemos lembrar, com Freire (1987a), a educação bancária por ele assim referida. A perspectiva da educação bancária foi problematizada, denunciada e criticada pelo autor pernambucano. Por outro lado, temos a educação libertadora defendida e anunciada por autores como Freire (1987b, 1997a), Saul (2016) e outros, como a possibilidade de uma educação que contribui para a construção da cidadania digna e democrática. Nas palavras de Lima (2020), há uma abordagem democrática-emancipatória, “a construção de uma sociedade democrática e participativa representa um dos objetivos centrais da educação permanente e de jovens e adultos, entendida como um direito humano fundamental” (LIMA, 2020, p. 54).

2.4.1 Educação bancária: um projeto de cidadania reducionista

Educação bancária é caracterizada por Freire (1987a) como aquela que comprehende o educando como local de depósito de conhecimentos, como alguém passivo, que recebe para depois devolver, por meio de uma prova, exatamente o que recebeu. Ou seja, a educação bancária é reducionista.

Esta concepção “bancária” implica, [...] aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. [...]. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 1987a, p. 40)

Ainda de acordo com Freire (1977b), a educação bancária é a educação tradicional em que, como método de ensino, o professor é visto como portador do conhecimento que meramente transmite aos estudantes o seu conteúdo. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1997b, p. 62).

O autor afirma que

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. (FREIRE, 1987a, p. 67)

Nessa abordagem de educação, Freire (1997b) demonstra que a falta de articulação entre o conteúdo trabalhado e a realidade vivida, muitas vezes, acarreta no desinteresse do educando. O conhecimento é visto como abstração imposta pelo professor, sem sentido e significado para o educando. Cabe a ele, educando, apenas a memorização do que lhes é oferecido para uma posterior devolução por meio de provas. Freire (1997b, p. 62) diz que os professores fazem comunicados, em que os educandos têm por obrigação “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Não existe transformação, nem estímulo à criatividade. Não existe diálogo, pois é uma doação de quem detém o conhecimento para quem os recebe.

Freire (1997b) critica a educação bancária como mantenedora da sociedade opressiva, da cultura do silêncio e da não discussão das contradições. O educador é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que diz a palavra, o que disciplina, o que escolhe e prescreve sua opção, que atua, que escolhe o conteúdo programático, que representa a autoridade do saber e se opõe antagonicamente à liberdade; ele é o sujeito do processo. O educando é o que não sabe, que não pensa, que apenas escuta, que é disciplinado, que se acomoda nas escolhas, que se adapta ao contexto sem questioná-lo, sem problematizá-lo.

A educação bancária contribui para o fortalecimento de uma sociedade que se estrutura na opressão, pois, ao tratar o educando como um recipiente a ser preenchido com o conteúdo, sem reflexão, sem crítica e participação, estimula a cultura do silenciamento, do conformismo das camadas populares.

Freire (1997b) também acrescenta que os conteúdos, nesse processo educativo, são recortes desconectados da realidade, esvaziados de uma dimensão concreta, alienados e alienantes. A educação bancária, portanto, não visa à conscientização e crítica social, pois ela é utilizada como meio de domesticação e alienação do indivíduo.

Nesta perspectiva, o educando é um ser passivo, adaptado ao mundo que lhe é mostrado, sem criticidade, visto como um “assistido” do sistema, em uma ação social de cunho paternalista. São aqueles marginalizados que destoam da sociedade organizada. Freire (1997b, p. 64) complementa esta visão afirmando que estes oprimidos são vistos “como

marginalizados, ‘seres fora de’, ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sábia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz...”.

Nesse sentido, “quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que o careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever” (FREIRE, 1997b, p. 67). Na educação de adultos, a educação bancária não tem o objetivo de possibilitar ao indivíduo uma visão crítica do mundo, para que percebam as contradições e passem a questionar a própria realidade, e passem a buscar liberta-se da opressão (FREIRE, 1997b).

O próximo subitem debate a educação em uma perspectiva libertadora, ou seja, uma educação que rompe com as relações opressoras, que silenciam e impedem o exercício de uma cidadania democrática e participativa.

2.4.2 Educação libertadora: um projeto de cidadania crítico e emancipatório

Pensada como uma prática contrária à educação bancária, a educação libertadora – também denominada de problematizadora ou dialógica – está comprometida com a liberdade, com a emancipação. E educação libertadora busca construir com o educando a criticidade em relação à percepção da realidade, de maneira que possa identificar-se como sujeito histórico capaz de transformar a realidade social em que está inserido (FARIAS; PERBONI, 2021).

A educação libertadora busca superar a ação não dialógica da educação tradicional, bancária, superando também as contradições entre educador e educando. Nela, é através do diálogo “que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1997b, p. 71). O educador não apenas educa, mas também é educado, ambos se tornam sujeitos ativos do processo educativo.

Na proposta de educação libertadora, Freire (2013, p. 100) estimula reflexão e ação sobre a realidade, “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Assim, a educação faz parte de um processo de perceber e agir contra processos opressores, o processo de alfabetização. Nesse sentido, ela é um ato de conhecimento dos educandos como indivíduos conscientes, em que constantemente há um movimento de se afastar da realidade e ser reinserido novamente (FREIRE, 1982).

Nesse diálogo, o educador não é o detentor e transmissor do conhecimento. Pelo contrário, ele se reconhece como um sabedor ignorante (PINTO, 1984), ou seja, aquele que ensina e aprende no processo educativo.

Por isso é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. [...] é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. (FREIRE, 2011, p. 105)

Por isso, o autor defende uma educação que problematiza os condicionantes da vida do trabalhador, na busca de alternativas para aqueles que produzem a opressão, ou seja, na prática da educação libertadora, além de conceitos e conteúdos, buscam-se discutir, dialogicamente, a percepção da realidade, a conscientização para transformação da realidade e humanização do indivíduo (FARIAS; PERBONI, 2021).

Quando o processo educativo tem como perspectiva uma educação libertadora, o educador, visando desenvolver a criticidade do educando, deve desafiá-lo a expressar sua própria compreensão e visão de mundo, ouvindo atentamente o que esse educando tem a dizer. Ou seja, através de uma educação dialógica problematizadora, intercomunicativa, ambos desenvolvem, juntos, uma visão crítica do mundo.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio da própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1997b, p. 73)

Em defesa do educador humanista e revolucionário, Freire (1997b) argumenta que, em sua prática, ele se identifica com os educandos e se orienta para a humanização de ambos. Buscando o pensar autêntico, o pensar de ambos só adquire sentido ao ser mediado pela realidade, pela intercomunicação. Daí a necessidade do pensar não ser imposto, e sim ocorrer através da comunicação em torno de uma realidade. “E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens” (FREIRE, 1997b, p. 68).

A educação libertadora é práxis, não uma palavra cuja aceitação deva ser mecânica. Ela implica ação e reflexão em busca de uma transformação social. Ela propõe uma educação intencional, consciente tanto de si (enquanto sujeito) como da realidade (enquanto objeto e materialidade) (FREIRE, 1997b).

2.4.3 A importância do diálogo na relação pedagógica crítica e emancipatória

Ao longo desta pesquisa, em diferentes momentos apresentamos a importância do diálogo no processo educativo, sobretudo na EJA. Neste sentido, ressaltamos com Freire (1981, p. 10) que “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização”, também destacamos que há um silêncio que deve ser acolhido, pois constitui um elemento dialógico. Tanto o falar como o silêncio devem ser escutados para refletir, analisar, argumentar, avaliar, decidir e, para isso, também o silêncio é primordial e gerador de questionamentos, problematizações e aprendizagens. Conforme Freire (1997b, p. 132) afirma: “o educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem silencioso, e não silenciado, fala”. Para tanto, há que aprender a verificar a presença de um outro que também tem o que expressar. Esse outro, mesmo calado, precisa ser visto para expressar sua veracidade. Desse modo, abre-se a oportunidade para que realidades sejam relacionadas e consideradas, estabelecendo-se um campo não só de variação entre quem fala e quem escuta, mas de diálogo em que ambos se tornam sujeitos que se comunicam.

Com base em Lima (2015, p. 340), “não se trata de pensar as relações entre política e comunicação, mas do desafio de construir um campo de pensamento no qual a própria política e a comunicação mútua e geneticamente se constituem em seus conceitos fundamentais”. Há múltiplas formas de silenciamento que são perpetuadas historicamente: a cultura do silêncio que é centrada na ausência da palavra, na palavra falsa ou ingênua sem criticidade, caracterizada pela falta da comunicação e do diálogo. Não estamos falando de quem silencia para escutar. Aqui, fazemos referência à cultura do silêncio que produz preconceitos, deformações, desconfianças, descrença na capacidade dos indivíduos de transformação. Perpetuam-se, então, as contradições entre opressor e oprimido.

Nesta dissertação, assumimos como base a concepção pedagógica freireana que comprehende que não se trata de culpabilizar o indivíduo pela sua não escolarização. Mais que isso, esta forma de conceber a educação reconhece os jovens e os adultos analfabetos como

pessoas que possuem cultura, conhecimentos e uma experiência de vida relevante para seu processo de alfabetização.

Estamos introduzidos em uma sociedade letrada e, portanto, estamos em contínuo contato com as codificações da língua escrita. Partindo desse entendimento, não os conhecimentos que cada educando traz consigo para a sala de aula não devem ser ignorados. Eles não são folhas em branco onde os educadores irão inserir as primeiras impressões dos códigos escritos. Estas pessoas trazem uma prática de conhecimentos e experiências. Nesse sentido, Moll (2011) diz que esses adultos não são analfabetos e, sim, adultos em alfabetização, por estarem em constante contato com esses códigos:

Vivendo numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um denso universo escrito e por possibilidades e necessidades de leituras variadas, pode-se dizer que analfabetos, no sentido do efeito discursivo e da acepção estrita dessa concepção, não existem. O que encontramos são sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processo de alfabetização. (MOLL, 2011, p. 9)

Em sua compreensão de alfabetização, envolvendo concepções construtivistas a respeito da realidade da criança ou do adulto, seu desenvolvimento pessoal e progresso como cidadão, Soares (1990, p. 17) sintetiza:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania.

A pedagogia freireana perpassa uma teoria do conhecimento fundamentada em uma antropologia que concebe o indivíduo como inacabado. É necessário conhecer para tornar-se um sujeito de sua história, como sujeito individual, mas também coletivo. Assim, para “Paulo Freire, o conhecimento tem um papel crítico e transformador” (GADOTTI, 2014, p. 19).

Para Freire (2014), a alfabetização é um meio de libertação, mas também um instrumento para as mudanças sociais. Ela é um meio de exercer cidadania através da aprendizagem das palavras, conceitos e símbolos que, por sua vez, têm caráter de significação histórica. A alfabetização vai permitir que o educando legitime sua expressão linguística, a grafia do som e a grafia da palavra. É, pois, um processo que não interessa apenas à

aprendizagem da linguagem, mas de estabelecimento de uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Freire (1989, p. 13) relata que

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizado, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizado. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

O processo de produção de conhecimento, para Freire (2021), é uma construção social continuada em que a conscientização é anterior à alfabetização, uma vez que a leitura da palavra é posterior à leitura do mundo. Assim, a educação deve valorizar o saber popular, estabelecendo conexões entre o saber popular e o saber sistematizado

A sobrelevação da opressão necessita promover, consequentemente, nos oprimidos, que podem entender como ninguém o sentido e as decorrências da opressão e a iminência da libertação. Contudo, para se libertarem, é necessário que se identifiquem oprimidos ou em contraposição com os opressores. É recomendado entender a necessidade de lutar pela libertação e se entregar à práxis libertadora que circunda reflexão e ação. Então, a luta pela libertação é um ato de amor que se oporá ao desamor da opressão (FREIRE, 2020).

Na perspectiva de Freire (2008), o educador é o profissional da pedagogia da política, da esperança. É um construtor do conhecimento junto dos educandos. O educador parte de sua visão do mundo, portanto não é considerado neutro no processo de aprendizagem. A partir de uma leitura crítica e reflexiva, ele atua como agente de transformação social e, ao problematizar a realidade com os estudantes, possibilita-os de pensar criticamente para tirar suas próprias interpretações dos fatos. Conforme Freire (2000, p. 83), o educador precisa estar permanentemente se questionando:

Tenho enquanto educador de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia [...]. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos de ensino da leitura e da escrita? Por outro lado, como trabalhar não importa em que

campo da alfabetização, no da produção econômica em projetos cooperativos, no da evangelização ou no da saúde sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência?

Freire (2008, p. 34-35) reafirma seus princípios relativos à politicidade da educação, consciente e criticamente afirmando:

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o nome de direcionalidade da educação. Muita gente confunde direcionalidade com dirigismo, com autoritarismo. No entanto, a direcionalidade pode viabilizar tanto a posição autoritária como a democrática, da mesma maneira que a falta de direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa, que pode ser chamada de politicidade da educação. A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe. Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa”.

Outra questão relevante, e que deve ser contextualizada criticamente, é em relação à metodologia escolhida para o ensino de jovens e adultos, alerta já feito por Freire (1997), salientando o desconforto do estudante adulto em relação à forma como se ensina. Gadotti (2014) discute que há toda uma nova tecnologia disponível e um desenvolvimento de novas linguagens que contribuem para o constante desconforto do estudante adulto. Afinal, o currículo oferecido é centrado no domínio da cultura letrada sem considerar essas novas tecnologias, não apenas para o uso diário, mas também para o mundo do trabalho e exercício da cidadania. Ou seja, para que não ocorra um processo educativo sem sentido e significado para o educando, lembramos Freire (2008) e Gadotti (2014), que alertam que o processo de alfabetização de jovens e adultos deve estar articulado ao contexto do educando em todas as dimensões. Isto nos impele a pensar e vivenciar um processo educativo que seja relevante e significativo para o educando.

Pensar um processo educativo que seja relevante e significativo, crítico e emancipatório para o educando, como defendeu Freire (2007, 2008, 2009, 2010, 2020), significa também evitar a evasão escolar por parte dos educandos da EJA. A evasão do estudante da EJA apresenta características particulares que devem ser respeitadas: “o contexto do estudante trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança,

saúde, horários impróprios, compatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático” (GADOTTI, 2014, p. 22).

Se o processo educativo não atender e entender as condições deste estudante de modo efetivo, ele terá muitas dificuldades de permanecer estudando. Pavan e Silva (2011) afirmam, com base em pesquisa feita com professores da EJA, que

[...] a recepção e o tratamento dado aos alunos também são responsáveis pelos resultados que eles apresentam e pela permanência deles na escola. É preciso dispensar um pouco de tempo para tentar conter um problema ainda maior, a evasão, que continua a assombrar a Educação de Jovens e Adultos. (PAVAN; SILVA, 2010, p. 23)

Em um cenário de desigualdade social e econômica, como no Brasil, também Beleza e Nogueira (2020) relembram que a EJA deve, antes de tudo, ser pensada como uma aprendizagem significativa dentro de condições adequadas.

Neste sentido, destacamos com os autores presentes nesta pesquisa, que as políticas públicas devem ser pensadas de forma a garantir que o processo educativo ocorra, além das condições materiais adequadas, de forma crítica e emancipatória.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados no campo empírico em diálogo com os autores que têm nos possibilitado a reflexão sobre a EJA até então.

3.1 Sobre a escola pesquisada

A escola municipal em que foi realizada a pesquisa teve sua inauguração em 13 de fevereiro de 1998. Conta com uma área construída de 1876 m², 10 salas de aulas de 1º grau, duas salas de Educação Infantil, e uma sala de Informática, uma sala de Multimeios, de orientação pedagógica, entre outras dependências.

Atualmente, sua instalação compreende: 36 salas de aula, sendo 2 salas de aula com banheiro adaptado para educação infantil, biblioteca, 2 laboratórios de informática, secretaria, sala de multimeios, sala de professores, sala de equipe técnica, sala de direção, sala de educação especial, sala de recursos, cozinha, depósito, sala de monitores de estudantes, sala de judô, sala de materiais de limpeza, quadra aberta, ginásio coberto, quadra de areia, parquinho e estacionamento. A escola é adaptada com banheiro e rampa para garantir a acessibilidade. Ela está situada em uma capital da região Centro-Oeste do Brasil. Devido à sua localização geográfica, ela atende principalmente bairros situados em áreas de intensa vulnerabilidade social.

A escola tem 2.485 estudantes, assim distribuídos na Educação Infantil, Ensino Regular e EJA, a equipe gestora conta com 2 diretores e 12 coordenadores pedagógicos. Possui 150 professores.

3.2 Reencontro com a escola: quem são os estudantes pesquisados?

O reencontro com a escola aconteceu com o início das entrevistas com os estudantes. Deve ser ressaltado, porém, que acompanho a escola como técnica pedagógica desde 2018 e, no período de 2007 a 2013, fui professora desta unidade escolar. Fui recebida pela coordenação pedagógica que reservou uma sala para as entrevistas e gravações.

No primeiro momento da minha ida a campo, me aproximei de vários estudantes, estabelecendo um diálogo inicial e informal. Fiz perguntas sobre seus estudos, trabalho, entre outros. Após este momento inicial selecionei aqueles que atendiam os critérios estabelecidos na pesquisa. Perguntei a cada um dos estudantes se aceitavam fazer a entrevista e todos consentiram. Tendo o consentimento dos estudantes, conversei com a coordenação para fazer as entrevistas. A coordenadora prontamente se colocou à disposição para colaborar no que fosse necessário.

Então, passei para o segundo momento da minha ida a campo, iniciei as entrevistas. Para isso, a coordenação foi chamando os estudantes em suas salas de aula, conforme eu já havia conversado com eles. As entrevistas foram feitas individualmente, em uma sala de aula da escola onde os estudantes frequentam a EJA. O terceiro momento foi a transcrição, feita por mim, das entrevistas gravadas. Cada entrevista teve a duração de aproximadamente trinta minutos. Tivemos um único encontro, com cada um dos estudantes, para a entrevista.

Efetuei as entrevistas com os estudantes a partir da Fase Inicial II⁶, referente ao final da alfabetização da EJA, pois neste ano (2022) não houve a Fase Inicial I⁷ na Rede Municipal de Ensino referente ao início da alfabetização da EJA; também entrevistei estudantes das Fases Intermediária⁸ e Finais⁹ da EJA, com oito estudantes no total. Em todas as entrevistas, busquei favorecer e motivar o máximo de abertura e tranquilidade possível,

⁶ Fase Inicial II – Referente ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

⁷ Fase Inicial I – Referente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

⁸ Fase Intermediária – Referente ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

⁹ Fase Final – Referente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

mas senti uma timidez e um nervosismo grande de parte dos estudantes. A análise feita a partir de cada entrevista baseou-se na oralidade, nos silêncios e nos gestos.

Como explicitamos na introdução, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados com o objetivo de analisar a compreensão dos estudantes da EJA a respeito da alfabetização nesta modalidade da educação e suas implicações para a cidadania. A análise foi efetuada com base no referencial teórico articulado com o diálogo com os estudantes.

Para manter o anonimato dos entrevistados, os nomes aqui empregados são fictícios. A escolha dos nomes foram feitas por mim, sem nenhuma referência que possibilite a identificação dos entrevistados.

Por meio das entrevistas, foi possível caracterizar os participantes nas fases de alfabetização, gênero, idade e situação trabalhista, dos estudantes da EJA participantes da pesquisa. Lembramos que a “[...]a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Tabela 4 – Dados dos estudantes que foram entrevistados

| Nome (fictício) | Fase da alfabetização | Gênero | Idade | Situação de trabalho |
|-----------------|-----------------------|-------------|---------|----------------------|
| Luiz | Fase Inicial II | Masculino | 52 anos | Trabalhador |
| Fernanda | Fase Final | Feminino | 17 anos | Não trabalha |
| Junior | Fase Intermediária | Masculino | 15 anos | Não trabalha |
| Maria | Fase Final | Feminino | 15 anos | Não Trabalha |
| Cintia | Fase Final | Feminino | 43 anos | Não Trabalha |
| Mara | Fase Inicial II | Feminino | 32 anos | Trabalhadora |
| Sebastião | Fase Inicial II | Masculino | 16 anos | Trabalhador |
| Leia | Fase Inicial II | Transsexual | 43 anos | Trabalhadora |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das entrevistas, é possível afirmar que os estudantes da EJA são pessoas que foram excluídas da escola ou que nem chegaram a frequentá-la (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Algumas se sentiram excluídas por sucessivas reprovações já nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se sentiram fora de lugar; outras nem chegaram a conhecer uma escola nas suas infâncias e adolescência. Alguns grupos, conforme Arroyo (2015, p. 17),

merecem destaque, entre eles estando “grupos sociais pobres, negros, indígenas, trabalhadores explorados aparecem como meros destinatários agradecidos”.

Conforme a Tabela 4, embora fizesse parte do critério de escola a heterogeneidade, é expressiva a diferença etária em uma mesma fase da educação. Neste sentido, Carrano (2007) destaca que essa heterogeneidade revela o desafio que se apresenta ao professor alfabetizador que deve administrar conflitos, buscar meios de despertar pessoas com interesses bem distintos e conhecer sua realidade.

Neste sentido, também citamos Freire (2020) quando chama a atenção para que esta heterogeneidade não seja esmagada pelo desejo da massificação. Portanto, para que o processo educativo se efetive de forma democrática e libertadora, o professor alfabetizador precisa estar em permanente diálogo com a heterogeneidade que seus estudantes apresentam.

Conforme já apontado na presente investigação, os estudantes adolescentes, que frequentam a EJA, estão normalmente retornando de um período recente de sucessivos fracassados na escola regular. Eles têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares. Um dos grandes desafios é a reconstrução de um vínculo positivo. O processo de juvenilização da EJA vem acontecendo, principalmente, a partir da década de 1990, com a redemocratização política do país e o direito à educação (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001; HADDAD, 2007).

A escola da EJA pesquisada apresenta jovens que ainda não trabalham, e onde os adultos já estão inseridos no mundo do trabalho, mas sem muita perspectiva de melhoria de vida. Buscam na EJA uma possibilidade de ampliar suas oportunidades de emprego.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos são, na maioria das vezes, alunos marcados por “carências” socioeconômicas, culturais, materiais, afetivas e por falta de participação nos processos de decisão dos rumos que serão dados ao seu destino ao seu destino profissional e societário”. (HADDAD, 2000, p. 49)

Outra questão a ser lembrada quando falamos dos estudantes da EJA é que as alterações na legislação referentes à idade de ingresso na EJA tiveram efeitos na composição do grupo-alvo desta modalidade educativa, ou seja, houve um crescimento no número de adolescentes que frequentam a EJA, seja porque enfrentaram diferentes obstáculos no processo escolar, seja porque são marcados socialmente pela pobreza e, assim, buscam na EJA a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos. Estes aspectos contribuem para que a EJA adquira outras dimensões, “na medida em que passam a cumprir funções de aceleração

de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Assim, a composição da EJA, na escola pesquisada, apresenta grande demanda de adolescentes e jovens vindo do ensino regular, além daqueles que nunca passaram pela escola.

Conforme Pinto (1985), Freire (2003) e Arroyo (2017), a EJA ultrapassa os limites tradicionais da educação e exige dos educadores a perspicácia e a crença no trabalho de formação ampla dos estudantes, uma formação crítica, política, formação para a vida democrática. Ela exige a participação do estudante, tanto no processo educativo como na sociedade como um todo. Ou seja, uma educação democrática, crítica e emancipadora.

Como lembra Freire (1993), é necessário haver “[...] mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. [...] Há estreita relação entre a escola e a vida política” (FREIRE, 1993, p. 19). Principalmente, porque os estudantes que buscam a EJA e que estão inseridos no mudo do trabalho vivem uma situação paradoxal, pois, ao mesmo tempo que alfabetizar significa garantir a manutenção do emprego e uma melhor integração social, em contrapartida “é o principal fator de exclusão escolar, geralmente a extensiva carga de trabalho, pois, em função do cansaço e do ritmo pesado no emprego muitos abandonam a escola” (HADDAD, 2002, p. 49).

As dificuldades financeiras da população inserem cada vez mais cedo os jovens no mundo do trabalho. Este ambiente, por sua vez, tem se tornado cada vez mais informal e precarizado. Afirma Carrano (2007, p. 65-66):

[...] a trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta – labiríntica –, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens.

Considerando as dificuldades que os estudantes da EJA enfrentam, é necessário intensificar os diálogos na busca de um processo educativo com a participação de todos. Não é possível reduzir o processo educativo à aprendizagem de ferramentas conceituais intrínsecas dos conteúdos curriculares, cujas práticas pedagógicas geralmente privilegiam processos de memorização e repetição mecânica. Os estudantes, o tempo todo na sua vida, estão estudando, criando e recriando para resolver os mais diversos problemas e, com isso, estudam e aprendem. Esses conhecimentos adquiridos devem ser valorizados pelo professor, que

necessita diminuir as dificuldades de aprendizagem que os estudantes apresentam. A valorização e a articulação do conhecimento dos estudantes e os denominados conteúdos curriculares da escola potencializam a aprendizagem, conforme afirma Freire (2003).

Freire (2003) ressalta que pensar os significantes que estão ligados à prática social e à experiência de vida dos estudantes é fundamental ao professor da EJA, reconhecendo-os como saberes dignos, válidos e respeitáveis, com os quais se deve dialogar e produzir novos saberes.

No subitem seguinte, apresento as falas dos estudantes em diálogo com os autores aqui utilizados. Farei a análise com base na elaboração do que Bogdan e Biklen (1994, p. 16) denominam de categorias de codificação, que significa que, “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”. Desta forma, das entrevistas destaco as frases e palavras que mais pertinência possuem em relação ao tema pesquisado. É por isso que a “[...] codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 221). Dessa forma, procedemos conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994), e, com base nos dados, elaboramos as seguintes categorias:

- a) Por que voltar a estudar?
- b) O significado atribuído pelos estudantes ao processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- c) Alfabetização como possibilidade de prática da liberdade e cidadania.
- d) Analfabetismo: uma decorrência da histórica desigualdade.

3.2.1 Por que voltar a estudar?

Começo o diálogo com os estudantes da EJA, perguntando o motivo que os levou a voltar a estudar, ou mesmo, no caso de alguns, a iniciar os estudos depois de jovens e/ou adultos.

Conforme estudos já efetuados com jovens e adultos que retornam à escola, há uma ênfase na questão da articulação com o mundo do trabalho (ARROYO, 2007). O autor lembra que o trabalho é um direito de todos, portanto percebemos que os estudantes entrevistados, efetivamente, reiteram o que nos aponta o autor.

[...] o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências. (ARROYO, 2007, p. 27)

Importa perceber que Arroyo (2007) não reduz o trabalho a questões de mercado, mas o comprehende uma forma de inserção no mundo, uma forma de pertencimento. Como afirmam Bertagna *et al.* (2020, p. 65), o trabalho é “entendido como ‘atividade vital humana’, o trabalho medeia a relação do homem com a natureza e como os outros (sociedade)”.

Assim, analisamos as respostas dos estudantes em relação à volta aos estudos. A estudante Léia afirma: “Foram as necessidades de sair das ruas, pois fazia programas para me sustentar”, e segue argumentando que a volta à escola possibilitaria outros trabalhos. Sebastião indica que a motivação para voltar a estudar “foi devido ao futebol profissional”, ou seja, o desejo de inserção no mundo profissional do trabalho, exigia que ele tivesse escolaridade. Mara, insatisfeita por ter saído precocemente da escola, sentiu necessidade de “terminar os estudos”. Mas principalmente o que enfatiza Mara é que “a maior dificuldade de quem não sabe ler e escrever é a falta de oportunidade no mercado de emprego”. Ou seja, os jovens e adultos “buscam na educação e com a educação estabelecer um diálogo com a sociedade e mercado de trabalho” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 185).

A estudante Cintia declarou que sentia necessidade de “auxiliar os filhos nos estudos”, demonstrando o valor atribuído ao processo de escolarização. Fernanda diz que “voltar à escola tem relação com a importância dos estudos”. Também Fernanda enfatiza o processo de escolarização como algo relevante em sua vida. Maria, por outro lado, aponta que não se tratou de uma volta aos estudos, mas de um acesso inicial, “para aprender coisas que não teve contato anteriormente”. Em seguida, também reitera que “ler e escrever para mim significa trabalhar rápido e ter um currículo”.

De acordo com Rêses (2013, p. 3),

No cenário complexo do mundo do trabalho participam fundamentalmente as camadas mais pauperizadas da classe trabalhadora e, com certeza, entre eles estão os estudantes da EJA. Estes, além de não usufruírem das promessas da burguesia quanto ao direito e ao trabalho, sua condição de classe não lhes permitiu exercer na infância e juventude o direito à educação básica. Na esperança de um futuro melhor, eles retornam para a escola com o objetivo de ajudar na escolarização dos filhos e netos, da busca por emprego, da locomoção em transporte, da leitura de textos, da compreensão das estruturas de poder e de organização política ou da abertura de um negócio próprio.

Por sua vez, o estudante Luiz reitera a questão do trabalho. Diz que a motivação para voltar a estudar é:

“relação previdenciária”

Ou seja, também faz referência ao mundo do trabalho. Somente Junior não soube e/ou não quis dizer o motivo do retorno aos estudos.

Desde que EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. (ARROYO, 2006, p. 29)

Por mais que se expressem motivos que, num primeiro momento, parecem pessoais, o acesso à educação formal tem componentes sociais, econômicos, sobretudo humanos e cidadãos, como pano de fundo. Ou é em razão mais direta com o trabalho, tal como Léia, Sebastião e Luiz, ou pela necessidade de ajudar os filhos a estudar, conforme disse Cíntia. Ou ainda o é pela importância atribuída aos estudos, conforme Mara e Fernanda. Os argumentos dos estudantes demonstram que estar na EJA os fortalece no processo de humanização e cidadania. Nesta direção, Bertagna *et al.* (2020, p. 66) afirmam que “as vivências nas escolas, seus espaços/tempos de luta, se constituem e se rearranjam de acordo com as histórias e realidades dos sujeitos envolvidos, o que alimenta dialeticamente, possibilidades de ruptura e transformação”.

Na análise das respostas fornecidas pelos estudantes da EJA, percebemos a forte relação entre a busca pela educação e o mundo do trabalho. Neste sentido, Arroyo (2013, p. 96) expressa, de forma irretocável, a articulação entre educação, mundo do trabalho e cidadania:

O trabalho não é princípio educativo apenas porque nós produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos.

No trecho, vemos a aproximação entre o que afirmam os autores e os estudantes. Estes últimos percebem a necessidade de melhorar sua situação enquanto trabalhadores e, em decorrência, para que possam exercer a cidadania de forma mais efetiva. Isto significa

transformar as condições de vida para que possam continuar sendo trabalhadores em condições cada vez melhores.

Estes relatos trazem significados que traduzem, de diversas maneiras, como os estudantes da EJA, desta comunidade pesquisada, percebem os seus próprios processos formativos.

O sonho de melhorar de vida por meio da educação aparece em quase todas as respostas. Em alguma medida, todos percebem que sua condição de vida está associada ao fato de terem sido, no passado, excluídos da escola. Esta percepção deve ser também dos docentes, pois é fundamental para que o jovem e/ou adulto se sinta acolhido pela escola. Nicodemos (2014, p. 92) afirma que Paulo Freire, em convergência com o materialismo histórico, reconhece que “[...] o homem se constitui homem a partir dos condicionamentos materiais, indicando que são esses mesmos condicionantes que ensejam as possibilidades de superação da realidade”. Aqui destacamos a contribuição da EJA para a superação de uma dada realidade dos estudantes entrevistados, ou seja, de uma vida precária, acentuada pela não escolaridade:

Diferenciando a EJA das concepções de educação formal para crianças e adolescentes, onde o elemento identificador é o conceito de ensino estruturado na lógica etária, busca-se na reafirmação do legado da educação popular, reconhecer a educação de jovens e adultos como uma etapa com suas especificidades, nomeando, em sua definição legal, pedagógica e política, os alunos trabalhadores não como educandos de uma etapa de ensino, mas como sujeitos que carregam em suas existências uma gama complexa de características sociais e culturais, que invadem cotidianamente as salas de aulas noturnas, desafiando os docentes a apurar o olhar, principalmente para além do conceito restrito de ensino. (NICODEMOS, 2013, p. 2)

Na fala de Fernanda, podemos observar que ela reconhece os condicionantes que muitas crianças sofrem, quando afirma:

“O analfabetismo existe porque muitas crianças não ingressam na escola”.

Desse modo, em suas falas a possibilidade de frequentar a escola e participar das aulas, ainda que seja como jovens e adultos, é vista como uma chance de superar uma condição histórica de exclusão. Embora não seja tarefa fácil, pois, em se tratando de educação e cidadania democrática, a nossa história de “colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas instituições políticas, insistem na demonstração desta

inexperiência. Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais” (FREIRE, 1967, p. 66). Assim, ainda que se tenha acesso a modalidade de EJA, não ocorre uma relação automática com a melhoria de vida. A busca de jovens e adultos pela inserção na escola é um passo em direção à superação de uma vida permeada por processos excludentes. Portanto, é necessário que a EJA seja um espaço de pertencimento, de acolhimento, para que não reproduza situações já vivenciadas, ao longo da história, pelos seus estudantes.

Neste sentido, importa destacar o papel do docente, pois

[...] determinadas práticas docentes na EJA (assentadas em determinada concepção de mundo e de educação) colocam o professor num lugar em que, juntamente com o aluno jovem e adulto trabalhador, podem-se estabelecer ações/reflexões para o explicitamento das contradições e, a partir delas, a materialização da conscientização na horizontalidade da relação aluno e professor. (NICODEMOS, 2014, p. 96)

A citação de Nicodemos (2014) vem ao encontro do desejo e esperança explicitada na fala da estudante Léia:

“A minha vida será modificada em ser alfabetizada e melhorar a vida”.

Neste sentido, vale compreender que o estudante da EJA “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006 p. 22). Nesta direção, o estudante Sebastião também afirma:

“Eu ser alfabetizado modifica minha vida [significa] ter melhores oportunidades”.

Vemos que estes estudantes da EJA estão estudando para melhorar suas condições dentro do mundo do trabalho, para que seu esforço seja recompensado com uma possível melhoria das condições de vida. Novamente Arroyo (2006) ajuda na compreensão de quem é o estudante da EJA:

Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. (ARROYO, 2006 p. 23)

Estudantes da EJA, como o Júnior, demonstram ter clareza da precariedade de suas vidas:

“O analfabetismo existe porque as pessoas não tiveram chance de estudar”.

Como mencionado anteriormente aqui, “os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos” (ARROYO, 2006 p. 30). Não podemos deixar de destacar que “seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outros” (ARROYO, 2006, p. 30-31). Isto deve ser respeitado.

Percebemos que os estudantes reconhecem a relevância da EJA para além do mundo do trabalho. Neste sentido, a educação inclui a formação humana, cultural e cidadã, que, na relação dialógica entre estudantes e docentes, vão compreendendo como chegaram na situação em que se encontram. Esta compreensão é importante, sobretudo para que não haja uma culpabilização do sujeito analfabeto. Afinal, “o discurso conservador chega ao ápice do cinismo, identificando os pobres [e os analfabetos] como uma patologia e totalmente imorais, radicalizando o discurso da culpabilização do próprio indivíduo” (PAVAN, 2005, p. 115).

A vontade e a disposição dos estudantes trabalhadores das turmas de EJA com os quais tive a oportunidade de dialogar, durante a produção de dados desta pesquisa, demonstraram que a EJA tem sido relevante em suas vidas e que atende suas expectativas. Esta modalidade de ensino cumpre seu compromisso político em uma sociedade democrática. Neste sentido, concordamos com Pavan (2005), autora para a qual não há possibilidade alguma de culparmos individualmente alguém por ser um adulto analfabeto, mas sim o Estado, que se ausenta da vida da sua população. É evidente em todas as obras de Paulo Freire, autor amplamente citado neste estudo, que o processo de alfabetização requer um compromisso de toda a sociedade, juntamente com o Estado, sobretudo, das pessoas responsáveis pela educação escolar. Neste sentido, destacamos a preocupação do autor com o trabalho dos professores quando afirma que alfabetizar é conscientizar. Juntamente com os autores que trouxemos nesta dissertação, concordamos em que a educação é um direito das pessoas, e não uma mercadoria a ser comprada.

As questões precisam ser enfrentadas sob os aspectos quantitativo e qualitativo. De um lado, existe um contingente massivo da população cujo direito humano e constitucional não tem sido respeitado. São cidadãos e cidadãs brasileiros cujo potencial nunca foi plenamente desenvolvido – potencial compreendido em termos de desenvolvimento individual, em termos de plena cidadania e em termos da sua capacidade de contribuir de uma maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico da Nação. (HENRIQUES; DEFOURNY, 2006, p. 7)

Os autores citados nesta dissertação convergem com o que apontam Pavan e Silva (2010, p. 25), em que a EJA é formada, precipuamente, por estudantes que “são trabalhadores ou aposentados que não puderam estudar na idade considerada apropriada, convivem com pessoas diferentes, moram em lugares diferentes, têm seus costumes próprios e possuem diversas dificuldades”. Podemos perceber estas dificuldades na fala de Luíz, que assim se expressa:

“Minha maior dificuldade é trabalhar e estudar ao mesmo tempo”.

Ou seja, é necessário que o ambiente da EJA, seus docentes, gestores, toda a comunidade escolar esteja atenta ao fato de que esta modalidade

[...] como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura e pela dignidade. (ARROYO, 2007, p. 25)

Embora as dificuldades apontadas sejam muitas, o desejo de aprender a ler e escrever, de frequentar a escola, é explícito:

“Ler e escrever para mim significa muito, principalmente para o emprego”.

Conforme Mara. Além disso, “a escola é uma experiência em que entram em ações valores, projetos de vida, expectativas [...]” (LEÃO, 2006, p. 36). Assim, podemos observar que, embora os estudantes entrevistados estejam na fase inicial de escolarização, conforme supracitado, eles e elas estão em processo de alfabetização, apresentam “projetos de vida”, conforme diz o autor Leão (2006). Os estudantes expressam o desejo de ter uma profissão que assegure uma vida com dignidade para si e também para os seus familiares, conforme visto na fala da estudante Mara:

“Pretendo continuar meus estudos e fazer faculdade de pedagogia”.

Nesse sentido, Leão (2006, p. 36) afirma ainda que “[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”.

Diante desta análise, enfatizo que “a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos – conteúdos e competências – necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social no seu contexto de vida” (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 9).

Neste sentido, os estudantes deixam explícita a compreensão que têm do seu processo de alfabetização, o que vai ao encontro do que Oliveira e Paiva (2004) propõem. A fala de Junior é uma dessas expressões que enfatiza o que já foi apontado pelas autoras. Ele diz:

“Significa muito para mim ler e escrever”.

Muita coisa modifica a vida quando você é alfabetizado, eu me sinto cidadão e me sinto muito bem no ambiente escolar”.

É ainda de se destacar que quando Junior expressa que:

“me sinto cidadão”.

Também vem ao encontro do que Santos (1997) denuncia quando escreve sobre os sujeitos que tiveram suas cidadanias “mutiladas” ao longo das suas histórias, como é o caso dos estudantes da EJA. Conforme o autor:

Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. (SANTOS, 1997, p. 134)

Assim, quando analisamos as falas dos estudantes da EJA, percebemos as diferentes “mutilações” que essas pessoas foram sofrendo ao longo das suas vidas. Lembramos que o significado de cidadania, pela qual optamos nesta pesquisa, é aquele que se articula com uma cidadania democrática, digna, emancipatória. Conforme Dallari (1988, p. 40), “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo [...]. Para este pensador, “[...] quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social” (DALLARI, 1988, p. 40).

3.2.2 O significado atribuído pelos estudantes ao processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Este subitem examina o significado de alfabetização atribuído pelos estudantes da EJA. Antes de trazer as falas dos estudantes, enfatizamos o que lembra Freire (2011, p. 233-234, grifo do autor):

Acreditamos não ser necessário sequer usar dados estatísticos para mostrar quantos, no Brasil e na América Latina em geral, são “mortos em vida”, são “sombras” de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente “guerra invisível” em que o pouco de vida que lhes resta vai sendo devorado pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarreia infantil, por mil enfermidades da miséria, muitas das quais a alienação chama de “doenças tropicais”.

Embora no primeiro capítulo tenhamos apresentado os índices de analfabetismo e não trabalhamos com dados que apontam outras formas de exclusão, não ignoramos que há várias formas de exclusão, muitas das quais estão articuladas com a própria exclusão da educação. Neste sentido, Freire (2011) foi retomado para que restasse explícito que não secundarizamos e/ou ignoramos a miséria que assola um país em que o número de analfabetos é elevado, como no Brasil. Somente lembramos que não tomamos isto como objeto central de análise, embora seja inerente à nossa discussão.

Para a análise proposta, entendemos ser importante trazer o significado de alfabetização. Para isso, Soares (2017, p. 1, grifo da autora) é uma fonte segura, ao afirmar:

A palavra *alfabetização* é de uso comum e frequente, não só no léxico específico de profissionais do ensino e da Educação, mas também no léxico de todos os indivíduos, alfabetizados ou não, de uma sociedade letrada. Entre estes últimos, há em geral concordância quanto ao conceito que a palavra *alfabetização* nomeia:

pergunte-se a qualquer pessoa o que é *alfabetização*, e a resposta dificilmente será outra que não a de que *alfabetização* é “o processo de ensinar a ler e a escrever”.

A autora mostra que a alfabetização é algo mais complexo que ensinar a ler e escrever, pois a alfabetização envolve também o que ela denomina de letramento: “o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2014, s.p.). Com a palavra *alfabetização* especificamente “a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabetico” (SOARES, 2014, s.p., grifo da autora). Neste contexto, é explicado por que a necessidade de utilizar as duas expressões, letramento e alfabetização:

Na verdade, talvez a palavra *letramento* não fosse necessária se se pudesse atribuir, como pretendem alguns, um sentido ampliado à palavra *alfabetização*. Entretanto, na tradição da língua, no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, *alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabetico-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. (SOARES, 2014, s.p., grifo da autora)

Por isso, a necessária uma complementação da expressão letramento, para atentarmos para o uso social da leitura e escrita, sem o qual o sentido de alfabetização fica incompleto. Para fins desta pesquisa, é preciso que explicitar, de um modo mais específico, o significado de alfabetização de jovens e adultos.

Maciel (2014, s.p.) apresenta a seguinte formulação:

Paulo Freire marcou bem a especificidade do campo da *alfabetização de jovens e adultos*, ao apresentar uma proposta conscientizadora que levasse em conta não só a aquisição do sistema de escrita, mas também a cultura da comunidade e a visão crítica do mundo. [...], a concepção de que a alfabetização não se reduz às habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita. É essencial, portanto, que o alfabetizando compreenda e vivencie as funções reais da escrita em nossa sociedade, para que seu aprendizado sirva como instrumento de luta na conquista da cidadania. (MACIEL, 2014, s.p., grifo da autora)

Entendemos que é possível haver uma aproximação entre o significado de letramento, apresentado por Soares (2014), e o termo conscientização, defendido por Freire (1979). O exemplo que este último autor utiliza leva a pensar tanto no letramento quanto na conscientização:

Verdadeiramente, só uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que citam a “asa”: “Pedro viu a

asa”; “A asa é do pássaro”; ou as que falam de “Eva e as uvas” a homens que, com freqüência, sabem pouquíssimo sobre Eva e jamais comeram uvas. (FREIRE, 1979, p. 22)

Neste sentido, é de lembrar que Freire (1994) reconhece a contribuição de vários pensadores em relação ao processo de alfabetização, entre os quais estão Magda Soares e Emília Ferreiro.

Ou seja, em diferentes interpretações feitas acerca do pensamento freireano, é recorrente percebermos que “alfabetização e conscientização, ou, em outras palavras, a aprendizagem do código linguístico e a decifração da realidade vivida são os dois polos inseparáveis [...]” (OLIVEIRA; DOMINICE, 2014, p. 240).

É possível observar também, nas falas dos estudantes entrevistados, como veremos mais adiante, neste item, que o significado que estes atribuem à alfabetização ultrapassa o saber ler e escrever em um sentido estrito. Como afirma Freire (1979, p. 15), “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Neste sentido, trazemos a fala de Luiz, de 52 anos, estudante que reconhece a potência libertadora no ato de conhecer, sobretudo no processo de alfabetização. Conforme afirma:

“[...] o fato de não ler e de escrever faz muita falta na minha profissão, saber ler e escrever significa para mim liberdade [...]”. (Estudante Luiz).

Na resposta oferecida por Luiz, percebemos que, para ele, ler e escrever significa, entre outras coisas, liberdade. Na mesma perspectiva de Freire (1979, 1994, 2002, 2011), também Arroyo (2008) lembra que a educação

[...] adquire outra qualidade em que a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em nova práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos, de se humanizar. Os vínculos entre alfabetização de adultos e liberação, emancipação, são marcantes nessas experiências de EJA. Uma vinculação bem mais radical do que com as possibilidades do prosseguimento de séries, de passar no concurso... (ARROYO, 2008, p. 230)

A estudante Maria, de 15 anos, igualmente reconhece que o processo de alfabetização pode trazer melhoria de condição de vida, embora ainda não saiba o que vai cursar, após concluir a EJA:

“Ser alfabetizado modifica minha vida no jeito de falar, me sinto cidadão [...] a gente aprende e se forma.

Eu pretendo dar continuidade nos meus estudos, mas não sei ainda o que fazer”. O estudante Sebastião, de 16 anos, também percebe que a alfabetização possibilita ampliar suas condições de vida. Ele afirma:

“Saber ler e escrever significa para mim saber das coisas, eu ser alfabetizado modifica minha vida ter melhores oportunidades [...]”

Os estudantes demonstram não ter uma visão empobrecida da alfabetização, conforme apontam Carvalho e Peres (2020, p. 110):

O processo de alfabetização é, pois, essencialmente entendido como um veículo, como um meio para atingir um determinado fim. Compreender a alfabetização de outra forma, como um fim em si mesmo, é ter dela uma visão empobrecida, limitada e, consequentemente, limitativa, porque não chega a vislumbrar nem a explorar todo o potencial de tomada de consciência de si no mundo que o facto de alguém saber dizer a sua palavra acarreta.

Por sua vez, a estudante Léia, de 43 anos, vincula a alfabetização à cidadania:

[...] ler e escrever pra mim significa tudo, a minha vida será modificada em ser alfabetizada. É melhorar a vida, eu me sinto mais cidadã em ser alfabetizada”.

Léia vai ao encontro do que alerta Freire (2002, p. 39), quando afirma que o trabalhador

[...] precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”.

Para isso, novamente conforme Freire (1979), é importante reconhecer que no processo de alfabetização os homens e mulheres não são passivos, tampouco objetos. Eles e elas são seres que inventam e reinventam suas vidas por meio da educação e do seu trabalho.

Outra análise importante relativa ao significado de alfabetização para os estudantes da EJA é que, embora enfatizaram a questão do mundo do trabalho, os estudantes não reduzem o processo educativo a ele. Destacamos que também reconhecemos que, em hipótese alguma, podemos secundarizar a importância que a alfabetização tem na vida econômica das pessoas. Cintia, de 43 anos, aponta que:

[...] minha maior dificuldade de não saber ler e escrever é ser inserida no mercado de trabalho, na minha vida o que me fez mais falta não sabendo ler e escrever é não saber as letras e isso me prejudicava para arrumar emprego [...].

Desse modo, embora a alfabetização seja um condicionante importante para o mundo do trabalho, ela também possibilita contribuir – ou, pelo menos, deveria contribuir – para a promoção da participação cidadã:

[...] a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas. (CANDAU, 2012, p. 721)

Em algumas respostas, percebemos que há uma fragilidade acerca do significado de alfabetização. É o caso de Fernanda, de 17 anos. Ela diz que:

[...] não tenho nenhuma opinião do que significa ler e escrever. Ser alfabetizado pra mim é ter mais chances de emprego [...].

E de Mara, de 32 anos, que permaneceu em silêncio ao ser questionada sobre o que significa ser alfabetizada. Quando ouvi o silêncio de Mara e a economia nos argumentos de Fernanda, lembrei de Freire (2011, p. 180), quando afirma “são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra” que tem mais dificuldade de se manifestar. Ou seja, é recorrente que as pessoas historicamente oprimidas e excluídas de seus direitos básicos, entre eles a educação, se sintam privadas de dizer sua palavra. No prefácio de *Pedagogia do oprimido*, lemos a defesa da alfabetização, como o direito do oprimido a dizer sua palavra. Conforme

Fiori (2011, p. 28), “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra”.

Reiteramos que “nenhuma perspectiva de alfabetização ou de escolarização daqueles que não conseguiram passar pela escola se fará suficiente enquanto não garantirem para as pessoas as condições de exercer a cidadania” (PAIVA, 2004, p. 40). Nesse sentido, percebemos na fala de Maria, de 15 anos, a urgência da alfabetização para sua sobrevivência:

“Ler e escrever para mim significa trabalhar rápido e ter um currículo”.

De forma semelhante, podemos perceber na fala de Luiz, quando diz:

“Minha maior dificuldade é trabalhar e estudar ao mesmo tempo, dificultando minha locomoção”.

[Ao mesmo tempo] o fato de não ler e de escrever faz muita falta na minha profissão”. Luiz expressa uma situação em que sua cidadania fica comprometida, pois o estudante enxerga-se dividido entre as condições concretas de precisar trabalhar, ao mesmo tempo que também precisa estudar, o que acaba comprometendo o exercício da cidadania:

Sendo a educação na sociedade contemporânea o *lócus* prioritário para a construção do conhecimento, entende-se que a ausência desse direito compromete o exercício da cidadania. Esse é o ponto, portanto, em que a cidadania se vincula, inevitavelmente, com a EJA, já que os sujeitos desta modalidade de ensino figuram como os mais afetados quanto ao direito à educação, o que compromete sua presença na vida civil, política e social, ou seja, sua condição cidadã. (SANCEVERINO; GARBIN, 2021, p. 485)

Em outras palavras, as pessoas que se veem excluídas de seus direitos, como o direito à educação e à escolarização, já possuem outras exclusões que comprometem o exercício digno da cidadania. A estudante Fernanda afirma que:

“o analfabetismo existe porque muitas crianças não ingressam na escola”

Reconhecendo a dificuldade histórica de quem chega à idade adulta sem saber ler e escrever. É claro que, apesar das dificuldades que enfrentam as pessoas analfabetas,

reconhecemos que a mudança, embora difícil, é possível. Essa mudança torna-se possível tanto pela “denúncia, tanto quanto pelo que tem de esperançoso anúncio de uma sociedade mais justa, a pedagogia que Freire nos legou renova a esperança de que é possível mudar, de que é possível alterar o curso da história porque, em rigor, só o passado é irreversível” (CARVALHO; PERES, 2020, p. 109). Concordamos Carvalho e Peres (2020), pois Paulo Freire é um dos autores que tem sido referenciado desde o início desta pesquisa e sempre defendeu a necessidade/possibilidade de transformar a sociedade. Além disso, “a educação, na perspectiva de Paulo Freire, respeita as diferenças e está comprometida com as classes e segmentos sociais que sofrem discriminação e opressão social, entre os quais o público da Educação de Jovens e Adultos” (DE OLIVEIRA; LEITE; NERI, 2021, p. 395).

3.2.3 Alfabetização como possibilidade de prática da liberdade e cidadania

Iniciamos este subitem lembrando as discussões trazidas ao longo desta dissertação. Portanto, nessa categoria de análise, assim como nas demais, nos pautamos na posição teórica adotada. Nesse sentido, lembramos que “Paulo Freire salienta que o domínio da leitura e da escrita se dá como prática de liberdade [...]” (LAFFIN; MACHADO, 2022, p. 16). Isso significa que entendemos a liberdade articulada com o processo de alfabetização e com a cidadania: “A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania” (PASSOS, 2008, p. 240). Passos (2008, p. 241) complementa nos seguintes termos: “Ninguém precisa de pão somente (libertação econômica de necessidade biológica), mas também de Palavra (libertação emancipatória e autonomia política)”. Para que esse processo de humanização e desenvolvimento da cidadania seja possível, é importante que o processo de alfabetização esteja pautado no diálogo. Nessa perspectiva,

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (ZITKOSKI, 2008, p. 130, grifo do autor)

Assim, reafirmamos que, ao longo desta investigação, abordamos a alfabetização, a liberdade e a cidadania com base em autores comprometidos com uma educação crítica e

transformadora, visando à formação de cidadãos críticos: “a cidadania é a possibilidade efetiva que os cidadãos e cidadãs têm de participarem do conjunto de processos da sua sociedade no âmbito dos direitos civis, políticos e sociais” (SANCEVERINO; GARBIN, 2021, p. 485). Para que essa educação seja possível, tornando-se prática de liberdade e de formação para a participação política em defesa da vida digna, o conhecimento deve se dar de forma crítica já no processo de alfabetização:

Fazer escolhas, dizer o que se pensa, participar dos processos políticos e usufruir das condições materiais básicas para ter uma vida digna é um desafio que só pode ser encarado considerando a complexidade deste tempo e um dos elementos importantes à tal consideração é o conhecimento [alfabetização]. (SANCEVERINO; GARBIN, 2021, p. 485)

Com base no que afirmam os autores citados, presentificamos uma fala de um dos estudantes participantes da pesquisa. Ele assim expressa:

“Ler e escrever significa para mim liberdade” (Estudante Luiz).

O que afirma Luiz vai ao encontro da afirmação de Freire (2001a, p. 25), quando defende a educação como prática da liberdade:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Ao mencionar a liberdade, este relato pode ser entendido com a defesa de um espaço educativo que garante uma sensação de acolhimento e condições de permanência na escola, fatores que favorecem a aprendizagem. Afinal, “ser acolhido no processo de alfabetização garante o bem-estar do educando e consequentemente a permanência do mesmo no ambiente escolar” (VIEIRA, 2019, p. 1021).

A alfabetização e sua articulação com a liberdade e cidadania também podem ser observadas na fala dos estudantes entrevistados quando em referência à questão da melhoria de vida. Conforme o estudante Sebastião indica:

“eu ser alfabetizado modifica minha vida, ter melhores oportunidades [de emprego, de convivências]”.

O que Sebastião diz é ratificado por Sanceverino e Garbin (2021, p. 485), para as quais “a educação na sociedade contemporânea [é] o *lócus* prioritário para a construção do conhecimento, entende-se que a ausência desse direito compromete o exercício da cidadania”.

Conforme supracitado, enfatizamos, a partir das falas dos estudantes, que “a cidadania se vincula, inevitavelmente, com a EJA, já que os sujeitos desta modalidade de ensino figuram como os mais afetados quanto ao direito à educação, o que compromete sua presença na vida civil, política e social, ou seja, sua condição cidadã” (SANCEVERINO; GARBIN, 2021, p. 485). Em outro momento da fala do estudante Luiz, percebemos a vinculação do processo de alfabetização proporcionado pela EJA com a cidadania, precisamente quando ele afirma:

“Minha vida modificou ao ser alfabetizado, aparecendo mais oportunidades”.

O estudante Junior destaca que:

“[...] muita coisa modifica a vida quando você é alfabetizado”.

Neste sentido, é imprescindível lembrar que a alfabetização “[...] é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 45). Ou seja, ser alfabetizado é “ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 45).

Nesse sentido, na EJA o processo de alfabetização precisa atentar-se à leitura do contexto histórico e social, seu espaço, as histórias e para a vida dos estudantes. Com isso, vislumbra-se uma perspectiva para uma educação que valoriza o conhecimento de todos. O conhecimento que o estudante traz de seu meio não pode ser deixado de lado. Segundo Freire (2000, p. 17), somente tendo a possibilidade de “[...] dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de decidir, de escolher, de valorar [...]” é que podemos nos tornar capazes de

transformar o mundo, transformando também a nós mesmos por meio da educação: “Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra” (FREIRE, 2000, p. 17).

A postura ativa, de luta, do ser humano em prol da transformação do mundo é algo fundamental em uma educação libertadora (FREIRE, 2000). Ela, entretanto, só ocorre se o alfabetizando adulto se reconhece – e é reconhecido – como homem e/ou mulher geradores de cultura e de história.

O processo de alfabetização de jovens e adultos é bem mais do que decodificar letras, sílabas ou palavras. O jovem ou adulto, ao ingressar em uma escola, tem objetivos, história, conhecimentos. Trata-se de alguém que foi privado do acesso ao conhecimento escolarizado, mas que comprehende a escola como um meio para sua formação e para modificar e melhorar sua vida. Podemos perceber isso na fala da estudante Fernanda, quando aponta que:

“[...] ser alfabetizado para mim é ter mais chances de emprego”.

Isto mostra, entre outras coisas, que os estudantes podem não dominar a leitura e a escrita, mas trazem um conhecimento de mundo, objetivos, sonhos, que servem de base para iniciarem no processo de alfabetização.

Ainda nesta perspectiva, podemos destacar que é comum a concepção segundo a qual, a partir de certa idade, já é tarde para estudar. Contudo, há histórias de vida na escola pesquisada que têm mostrado justamente o contrário. Conforme relata Luiz:

“Frequento a EJA há 3 meses, não é a primeira vez que frequento a escola, nos anos 80, 81, 82 estudei em uma escola perto da minha casa, trabalho desde de 13 anos e tive que abandonar os estudos, sou casado e tenho 52 anos”.

A existência da EJA tem permitido novas possibilidades na vida das pessoas, independentemente da idade. Conforme visto em diferentes autores, com destaque para Garcia (2004), Freire (2018, 2011, 2001), Lima (2005, 2020) e Arroyo (2005a, 2019), estudar não resolve todos os problemas sociais, nem acaba com a injustiça social, mas é o meio pelo qual a pessoa pode reescrever sua própria história. Conforme já fizemos referência anteriormente, percebemos isto na fala de Léia:

“Os motivos que vim para a escola foram as necessidades de sair das ruas, pois fazia programas para me sustentar”.

Ou seja, Léia conta a mudança que ocorreu em sua vida após começar a frequentar a EJA. A EJA significou a possibilidade de um futuro fora das ruas. Ainda que não haja relação direta entre educação e cidadania, ela é um instrumento fundamental para seu exercício crítico:

A educação, no entanto, não constitui a cidadania. Ela dissemina os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Para que o cidadão possa atuar no sindicato, no partido político etc., é necessário que ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar. (RIBEIRO, 2001, p. 65)

Concordamos com Ribeiro (2001), mas reconhecemos que a existência da EJA na escola pesquisada, embora não seja suficiente para o desenvolvimento da cidadania, é imprescindível. Segundo Arroyo (2005a), devemos aprender com a educação popular, que, embora a escola seja imprescindível, não é o único espaço educativo e formativo:

[...] enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura – a educação popular nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. **Tempo imprescindível, porém, não único.** (ARROYO, 2005a, p. 228, grifo nosso)

Conforme os autores arrolados nesta pesquisa, com destaque para Garcia (2004), Freire (2018, 2011, 2001), Lima (2005, 2020), Arroyo (2005a, 2019), a cidadania digna depende do acesso aos direitos básicos que vão além da educação escolar, tais como moradia, alimentação, transporte, lazer, vestuário, entre outros.

Neste sentido, importa relatar que, no momento em que perguntamos aos estudantes o significado de cidadania, houve uma dificuldade em responder. Poderíamos simplesmente dizer que a dificuldade na resposta é porque ela desconhece o significado, mas, como estamos argumentando nesta pesquisa, entendemos que o povo brasileiro, com destaque àqueles que frequentam a EJA, não são sujeitos que ignoram sua situação, mas que foram historicamente impedidos de se expressar.

[...] as classes dominadas vão desde a infância sendo submetidas a não “Dizer a sua palavra”, a se silenciar diante das suas indignações. Acreditamos ser pertinente compreender a “Cultura do silêncio”, em última instância, como expressão própria da colonialidade, que carrega consigo a necessidade de opressão/colonização de sujeitos descharacterizados de sua humanidade, coercitivamente silenciado(a) e impedido(a) de construção de saberes críticos que levem em consideração a sua própria realidade e concepção de mundo. (LOUREIRO; PEREIRA, p.12, 2019)

Afinal, vemos constantemente o “[...] anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2011, p. 40). Podemos incluir, com base em Freire (2011), que a palavra também foi roubada. De certa forma, isso explica a dificuldade em responder sobre a cidadania. Portanto, lembrar que ver o povo brasileiro como passivo diante das injustiças é uma forma cruel de responsabilizá-lo:

Caracterizar a população brasileira como “passiva” diante das injustiças sociais é jogar, de forma simplista, nas mãos do próprio povo a responsabilidade única pela sua trajetória. Para sair desse raciocínio, que mais justifica do que busca conhecer o caminho que nos trouxe aos dias atuais, é preciso um olhar atento e crítico à história do nosso país, passando pela colonização, ditaduras e processos democráticos (chamamos “processos” por entendermos que ainda não conseguimos atingir, em nenhum dos governos, uma gestão realmente democrática, justamente pela falta de maior participação da população). Apesar da tão reconhecida passividade brasileira, salientamos que, no período da ditadura civil-militar (1964-1985), tivemos um grande movimento de resistência, iniciado por estudantes e logo engrossado pelos sindicatos, movimentos campesinos, grupos católicos de movimentos de base popular, chegando a grupos de luta armada. Todos esses foram atores importantes, em momento de grande tensão social no país, na busca pela volta do sistema democrático de governo e pelo reconhecimento de direitos humanos e constitucionais, que estavam desconsiderados. (PEREIRA; FOSSÁ, 2021, p. 31)

Concordamos com os autores sobre a necessidade de analisarmos criticamente a história que explica, no caso desta pesquisa, a produção do analfabetismo, como feito no capítulo 2.

Como afirma Araújo Freire (2015), para sair da condição de objeto da sociedade, é preciso haver o diálogo pautado na dignidade de cada pessoa, reconhecendo que todos têm o direito de dizer a palavra:

Dizer a palavra é, para Paulo [Freire], portanto, o resultado do diálogo mais profundo de respeito entre homens e mulheres, respeitando cada um a inteireza de dignidade do outro ou da outra. Dizer a palavra verdadeira, para ele, é biografar-se. É possibilitar que sejamos sujeito da história também e saímos da condição de apenas objeto da sociedade. (ARAÚJO FREIRE, 2015, p. 293)

Nesta pesquisa, a partir de Freire (2011, 2015), vimos que historicamente fomos educados com base em uma educação bancária, na qual os estudantes são receptáculos de conhecimentos dos professores, os quais, por sua vez, são os executores de um conteúdo pensado por especialistas. Este tipo de educação produz uma cidadania medrosa, comedida, silenciosa, passiva, desumanizada. Por isso, a luta histórica de educadores, pensadores, pesquisadores críticos é no sentido de romper com a educação bancária e construir uma cidadania emancipatória, o que significa dizer que seja uma educação participativa, autônoma, crítica, digna e, no caso dos nossos entrevistados, que também sejam alfabetizados. Esta concepção de educação implica ter o direito de os sujeitos dizerem sua palavra, como defenderam Freire (2011) e outros autores:

A educação transformadora possibilita a tomada de consciência do indivíduo como construtor da realidade em que se encontra inserido, e que encontra na autonomia o caminho para o reconhecimento de si e do outro como seres repletos de direitos e deveres [...]. (PEREIRA; FOSSÁ, 2021, p. 42)

A presente investigação mostra que os estudantes da EJA percebem a alfabetização como um processo que garante mais liberdade e contribui para o desenvolvimento da cidadania desde as questões mais básicas, entre as quais se destaca a possibilidade de ter um emprego melhor ou até mesmo de sair da rua.

3.2.4 Analfabetismo: uma decorrência da histórica desigualdade

Nesta categoria analisamos as respostas dos estudantes da EJA, em processo de alfabetização, sobre a produção do analfabetismo. O intuito aqui foi questioná-los sobre as razões da existência do analfabetismo.

Obtivemos diferentes respostas em relação à produção do analfabetismo. De forma mais ou menos enfática, todos compreendem que a produção do analfabetismo está articulada com as desigualdades sociais e econômicas. Os estudantes Luiz, Junior e Léia explicitam a falta de oportunidades para estudar como produtora do analfabetismo. Nas entrevistas, eles explicaram que sentiram isto em sua própria história de vida.

A estudante Fernanda aponta que as dificuldades de ingressar na escola, ainda na infância, impossibilitaram-na de se alfabetizar. A dificuldade apontada está relacionada à fragilidade econômica que atinge a maioria dos adultos analfabetos desde sua infância. Como destacam Ferreira, Santos e Souza (2014, p. 1420), a desigualdade pode ser entendida como

parte do processo de “concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e das tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas”. Conforme visto nos subitens anteriores aqui, a desigualdade implica em agravo e dificuldade de situações da vida cotidiana, que vão desde as possibilidades de estudar até o desemprego, sobrevivência e qualidade de vida digna.

O estudante Sebastião, em perspectiva semelhante aos estudantes já citados, aponta a necessidade de trabalhar, desde a mais tenra idade, o que leva à evasão escolar e que causa o analfabetismo. Conforme afirmam Guzzo e Euzébios Filho (2005, p. 2), a “[...] desigualdade social e sistema educacional são dois elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo [...]. Estes autores ratificam o que afirmamos em subitens anteriores: a lógica do sistema capitalista explica grande parte das mazelas da nossa sociedade, entre elas estando a produção do analfabetismo.

A estudante Maria apontou as dificuldades e as não possibilidades de aprendizagem na escola como causa do analfabetismo. Nesta perspectiva, também a estudante Cíntia aponta, como causa do analfabetismo, a frágil relação entre escola e família. Neste sentido, lembramos que, infelizmente, quando a educação escolar é produzida dentro do espectro do que Paulo Freire denominou de educação bancária, podemos dizer que “[...] a desigualdade social encontra no sistema educacional brasileiro uma de suas bases de sustentação [...]” (GUZZO; EUZÉBIO FILHO, 2005, p. 4).

A estudante Mara, que não respondeu à questão e permaneceu em silêncio, nos fez lembrar de Freire (2002, p. 104, grifo do autor), quando fala do silêncio dos silenciados. Apesar de Mara usar do seu direito de não responder, seu silêncio possivelmente foi produzido juntamente com o furto do seu direito ao estudo, da opressão que vivenciou e vivencia cotidianamente como adulta que não sabe ler e escrever.

Pessoas adultas não alfabetizadas são expostas diariamente a diferentes tipos de desafios quando estão diante de situações que necessitam do uso da leitura e da escrita e essas situações desafiadoras são agravadas devido à condição social que pertencem: são pobres, negros, mulheres, moradoras/es das periferias, vilas e favelas dos grandes centros urbanos; migrantes; camponesas/es, trabalhadoras/es que ocupam os cargos mais baixos hierarquicamente, entre outros aspectos. (SOUZA; GONÇALVES, 2021, p. 125)

Lembramos novamente, pelos dados do INEP de 2019, que eles ratificam que negros e pardos sofrem mais com a exclusão na educação. Esta população é historicamente a mais afetada pelas desigualdades sociais. Nesse sentido, cabe destacar que “no Brasil há

aproximadamente 212 milhões de habitantes, deste total, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados em 2018 há cerca de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever” (SOUZA; GONÇALVES, 2021, p. 120).

No caso do analfabetismo, historicamente marcado pela falta de oportunidade para a maioria dos brasileiros, em decorrência da desigualdade social as crianças mais pobres ainda enfrentam dificuldades de acesso e permanência no sistema educacional.

No caso dos estudantes entrevistados, podemos perceber a produção histórica do analfabetismo nas suas histórias de vida. Além de sua própria experiência escolar, eles relatam a baixa escolarização dos seus pais. Dos 8 estudantes entrevistados, 3 indicaram que os pais não possuem estudos formais, ou seja, não frequentaram a escola em nenhum momento das suas vidas. Outros 3 indicaram que os pais tiveram pouco tempo de frequência escolar, sem explicitar o tempo exato. Um participante disse que o pai não tinha frequentado a escola, mas sua mãe a frequentou por algum tempo, sem precisar quanto exatamente. Apenas um participante não forneceu esta informação.

Conforme destacam Guzzo e Euzébios (2005), os indicadores educacionais, como evasão escolar e analfabetismo articulam-se com a desigualdade social. Há uma relação entre elas de tal forma que uma alimenta a outra.

Também vale mencionar que o ingresso de pretos e pardos a partir dos 30 anos é predominante na EJA (BELEZA; NOGUEIRA, 2020), provavelmente porque nesses grupos sociais os homens entram no mercado de trabalho mais cedo, seja formal, seja informal, e que as mulheres voltam a estudar quando os filhos estão crescidos e precisam de formação para entrar ou voltar ao mercado de trabalho. A EJA ainda é vista como uma forma de acesso à educação para as pessoas que não tiveram possibilidade e oportunidade de ir à escola ou que, por alguma razão, tiveram que parar de frequentá-la, isto é, em uma visão compensatória de acesso à educação (SOUZA; GONÇALVES, 2021).

Embora a EJA possa apresentar esta característica, esta é uma perspectiva simplificada a seu respeito, pois ela se configura como um espaço-tempo complexo, um espaço-tempo de estudos, de aprendizagens dos conteúdos escolares articulados com o exercício da cidadania, da compreensão do direito a uma vida digna, da possibilidade de produzir mudanças sociais. Além disso, a EJA é um espaço de encontro importante, conforme afirma Pavan (2009). Lembramos que Cintia, uma das estudantes entrevistadas, enfatizou que já ela começou várias vezes a EJA, mas que, neste momento da vida, voltou a estudar para

ensinar os filhos. Ou seja, no espaço-tempo da EJA, circulam diferentes sonhos, projetos, realidades.

Para essas pessoas, as informações chegam principalmente pela escola e pela sua prática de vida na luta do cotidiano pela sobrevivência. O limitado tempo disponível no dia-a-dia para o reconhecimento das coisas que o mundo do trabalho não oferece leva-nos a crer que poucos são aqueles que só veem na escola o local de absorção de um conhecimento instrumental para sua ascensão social. Mais do que isso, a escola é um espaço de veiculação de um conhecimento sobre a vida, que ultrapassa o limite restrito da questão profissional. É o conhecimento sobre as coisas do mundo, que pode contribuir para entender o que é veiculado pelos meios de comunicação, para compreensão da realidade desse cotidiano, para a segurança na fala dos que nunca tem voz, para a segurança na ação dos que nunca participam. (HADDAD, 2003, p. 169)

Como vemos em Haddad (2003), para os estudantes da EJA a escola é um espaço rico de experiências e vivências, pois ela acolhe sujeitos que vivem na pobreza que trazem todo tipo de dificuldades e desafios. Segundo Souza e Gonçalves (2021, p. 121), “pobreza e analfabetismo não se dissociam e a situação brasileira afirma isto, o Brasil apresenta uma das piores distribuições de renda entre ricos e pobres, segundo dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil”.

Trata-se de uma das injustiças mais profundas. O acesso à educação de qualidade é um direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e para a ampliação da democracia, bem como os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, violência e para a ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população. Gabrielli (2016), ao escrever sobre os pressupostos de Sergio Haddad sobre educação e desigualdade, indica que a educação, como direito humano básico, deve ser entendida como um elemento de promoção da cidadania e da justiça social. Portanto, ela necessita ser pensada para além da lógica de produção, de reprodução e de consumo que visa *apenas* o atendimento dos interesses do mercado, como muitas vezes se percebe nas políticas educacionais.

É neste sentido que devemos ter a educação como um processo em diferentes níveis e modalidades, como uma ferramenta de desenvolvimento humano, de cooperação, solidariedade, associada aos demais direitos básicos de moradia, saúde e segurança. Dessa forma, entendemos que a educação deve visar mais do que apenas uma preparação para o trabalho, conforme trazido nesta pesquisa. O processo educativo de qualidade é um direito do cidadão. E essa qualidade, sem dúvida, deve existir já no processo de alfabetização, para que o analfabetismo seja superado.

Souza e Gonçalves (2021) afirmam a importância da realização de pesquisas sobre analfabetismo e sobre as pessoas analfabetas no Brasil. Segundo eles, isto permite entender a produção do analfabetismo de forma abrangente e suas particularidades, contribuindo para uma educação contextualizada que realmente atenda às necessidades e aos interesses dos grupos que recorrem à educação da escola pública.

Ainda de acordo com eles, compreender o analfabetismo como o resultado de um contexto desigual da sociedade dividida em classes e como ferramenta de manutenção da desigualdade é compreender quem são os estudantes da EJA, os coletivos atingidos pela desigualdade. Tal abordagem permite perceber que se trata de sujeitos injustiçados, pessoas desrespeitadas em seus direitos básicos. Esses sujeitos formam um coletivo e possuem vários objetivos em comum. Eles formam laços de solidariedade e de troca de experiências e aprendizagens.

Para Arroyo (2017, p. 24), a EJA “é um espaço-tempo desses coletivos, assim como o são os movimentos sociais, o trabalho, a fila, a estação, o ônibus. Espaço vivido pelos coletivos que a vivem”. Nesse espaço, convivem pessoas jovens e adultas que, no encontro com outros, aprendem, dialogam e ensinam (HADDAD, 2003; PAVAN, 2009). Portanto, os estudantes da EJA diferem dos estudantes da escola regular, pois eles trazem outras marcas, trajetórias e bagagens de vida que são socializadas no espaço coletivo.

Cabe destacar que a escola não pode deixar para trás a bagagem de vida que estes estudantes carregam, porque tudo isso interfere na aprendizagem. Neste sentido, lembramos conforme Prioste (2020) que o “fracasso escolar no Brasil é crônico e complexo” (p.1), ainda segundo a autora, com base em uma pesquisa feita com professores, revela, entre outros, que existem “problemas estruturais de políticas públicas impostas com pouco reconhecimento dos saberes docentes; [...] um mercado de apostilas e de formações continuadas descontextualizadas das reais necessidades das escolas públicas.” Apesar disso, os estudantes da EJA, afirmam que o ambiente onde estão agora difere daquele onde se sentiram humilhados ou que nem sequer acessaram. Os estudantes buscam a EJA para pertencer a um mundo que cobra muito, mas não oferece oportunidades iguais.

Os estudantes da EJA são pessoas de muita coragem que voltam à escola ou a acessam pela primeira vez; são sujeitos que enfrentam grandes desafios, mostrando que são capazes de aprender, ainda que esse direito lhes seja sistematicamente negado. Mais do que

isso, são pessoas que já têm muito conhecimento construído por meio de experiências de vida e esses, como ensinou Freire (1987b, 2001, 2018), são tão importantes quanto os curriculares.

Como vimos, analisar as causas do analfabetismo, com base nas falas dos estudantes da EJA, é relevante para reconhecermos a relação entre analfabetismo e desigualdade social. As respostas dos estudantes vieram ao encontro do que afirmam os autores trazidos nesta pesquisa, com destaque para Arroyo (2006, 2015) e Freire (1987b, 2001, 2018). Vimos também, desde o primeiro capítulo, que a questão do analfabetismo é histórica. Conforme Fávero (2009, p. 9), o “[...] analfabetismo no Brasil é tema de discussão desde a Colônia e o Império. Mas é no início do século XX, [...] que passa a ser visto como um problema nacional”.

Sendo assim, é preciso compreender o analfabetismo de jovens e adultos dentro do contexto histórico, sendo a EJA uma das tentativas de superação do analfabetismo na sociedade brasileira.

Finalizamos essa última categoria, ressaltando que os estudantes não apresentaram respostas que denotem uma culpabilização de si e/ou responsabilização por não saberem ler e escrever. Devemos enfatizar isto, pois historicamente há um “processo de ‘culpabilização da vítima’ presente em nossa sociedade meritocrática e individualista” (OLIVEIRA, 2009, p. 100). Neste sentido, pela análise efetuada, entendemos que os estudantes demonstram uma compreensão do analfabetismo como algo articulado com a desigualdade social. Mas eles não se deixam vencer pelas dificuldades impostas. Cada estudante participante da presente pesquisa é, de certa forma, um exemplo de que o analfabetismo não é uma realidade dada, conforme explicitam Vasconcelos e Brito (2006, p. 44): “O analfabetismo, apesar de representar uma perversão social incomparável, não pode ser entendido como um fato consumado, sem alternativas”. As autoras ressaltam ainda que o caminho para o analfabeto superar sua condição ocorre “através da consciência deste estado de desigualdade e do anseio de mudança dessa situação” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 44). Também segundo nossa investigação, esta consciência e este anseio de mudança estão presentes nos estudantes da EJA.

CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa, retomo os objetivos que estabeleci e a forma como foram trabalhados. Começo ressaltando a percepção que as leituras e a pesquisa de campo me proporcionaram em relação à história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ou seja, o entendimento de que ela está articulada com toda a história da educação do país, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto nos aspectos sociais, culturais e econômicos, entre outros.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, a pesquisa de campo permitiu observar marcas de uma educação que fez parte da história de estudantes que hoje estão na Educação de Jovens e Adultos – estudantes que na infância frequentaram uma escola que não os ouvia, que os fazia se sentir fora do lugar. Os aspectos sociais e culturais estão relacionados com os pedagógicos, pois os estudantes destacam o distanciamento entre suas vivências e os denominados conteúdos escolares. Isto é enfatizado não só pelos estudantes, mas também pelos autores que me acompanharam neste estudo. Já os aspectos econômicos revelam-se como pano de fundo da produção do analfabetismo no Brasil, em articulação com a ausência do Estado em prover infraestrutura para que a Educação de Jovens e Adultos se concretize de forma generalizada no país.

O segundo objetivo, que foi identificar e explicitar as diferentes abordagens do processo de alfabetização de jovens e adultos no país, levou-me aos estudos teóricos, sobretudo, de Paulo Freire. Estes estudos demonstraram que o processo de alfabetização de adultos tem traços da educação escolar no Brasil. As abordagens predominantes mostram que, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem posicionado o adulto que não sabe ler e escrever como alguém que não é capaz de dizer sua palavra, como apontou Freire. Nesse

sentido, a abordagem predominante de alfabetização de adultos foi/é aquela que vê o adulto como alguém desprovido de conhecimentos, tendo que receber os depósitos do professor, conforme Freire – nas palavras do autor, uma abordagem de educação bancária. Porém, tanto os autores utilizados na pesquisa quanto o campo mostraram, inúmeras vezes, que outro tipo de abordagem se configura na Educação de Jovens e Adultos. A proposta da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que traz em seu bojo a educação libertadora, é certamente aquela da qual me aproximo, percebendo a possibilidade de que, por meio dela, se contribua para o fortalecimento da cidadania dos jovens e adultos que buscam cursar a EJA.

O terceiro objetivo específico da pesquisa, em articulação mais estreita com o objetivo geral, foi analisar o significado do processo de alfabetização para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e suas implicações para o exercício da cidadania. Antes de trazer minhas conclusões relativas a esse objetivo, em que a fala dos estudantes da EJA é primordial, gostaria de destacar que, no momento histórico em que desenvolvi a pesquisa, vivíamos a pandemia de Covid-19, o que afetou a proximidade com os estudantes, pois naquele momento o afastamento social e o uso de máscaras ainda eram vigentes. Por isso, explicito aqui a necessidade de continuidade de pesquisas com estudantes da EJA, especialmente pesquisas etnográficas, em que o convívio possibilite mais familiaridade e aproximação dos estudantes, o que certamente trará mais elementos para análise. Porém, diante dos condicionantes históricos e sanitários, fez-se o que foi possível.

Meu maior desafio na pesquisa foi a análise das falas dos estudantes da EJA fornecidas nas entrevistas. Tornou-se difícil, mas também gratificante, no momento em que percebi que não adianta discutir a prática educativa da alfabetização de jovens e adultos se não levarmos em conta certas questões postas e discutidas com bastante ênfase, principalmente, na teoria de Paulo Freire. Foi esta teoria que me ajudou a considerar o lado menos ouvido e mais importante da EJA, que são as vozes dos estudantes. Eles estavam voltando da pandemia de Covid-19 e, talvez por estarem há muitos dias afastados do ambiente escolar, fragilizados por tantas mortes de amigos e familiares, ou até mesmo por terem sido contaminados pelo vírus, mostraram-se reticentes, comedidos em suas falas, expressando-se de maneira muito sucinta, mas compreensível. Tive dificuldades para obter deles as respostas de certas perguntas; assim, algumas questões não foram respondidas. No entanto, com isso, pude refletir ainda mais sobre os motivos dos silêncios, que, conforme diz Freire (2011), foram produzidos ao longo de uma história de opressão.

A análise resultou em quatro categorias. Na primeira, “Por que voltar a estudar?”, foram analisadas as falas dos estudantes em relação ao retorno e/ou início dos estudos. Os estudantes apontaram a necessidade de estudar para obter um lugar mais digno na sociedade, seja por meio da conquista de um trabalho, seja pela melhoria dentro do trabalho em que já atuam. Eles também mencionaram o estudo para ajudar os filhos na escolarização, entre outras razões. A análise demonstrou que os motivos para o abandono escolar são muitos, porém, que os motivos para retornar à escola são maiores. Entre eles, o desejo de melhoria de vida é o mais enfatizado. Esses estudantes tiveram que parar os estudos, mas sempre mantiveram a esperança de voltar a estudar e, atualmente, marcados pela dura realidade em que vivem, buscam novos horizontes para suas vidas. Inclusive, alguns têm planos de seguirem estudando na educação superior, pois não veem a idade como um impedimento para alcançar seus projetos e os sonhos que sempre alimentaram.

Voltar a estudar tem a ver, entre outras motivações, com adentrar no mercado de trabalho e lutar pela sobrevivência, com maiores possibilidades de conquistar um lugar digno. O ingresso em um projeto profissional é incerto para jovens e adultos das classes menos abastadas da sociedade, sobretudo, aqueles que não são alfabetizados. Por isso, frequentar a EJA alimenta esperanças de dias melhores.

Busquei abordar também a importância da EJA para o fortalecimento da cidadania dos estudantes. Na segunda categoria, “O significado atribuído pelos estudantes ao processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, foi possível perceber a importância que todos atribuem ao processo de alfabetização. Embora os estudantes não usem explicitamente o termo “cidadania”, ele está presente nas entrelinhas das falas, nos sonhos de uma vida melhor, mais digna, mais livre.

Os estudantes manifestaram-se de diferentes formas sobre o processo de alfabetização. Algumas diferenças estão relacionadas às idades, pois, entre os estudantes mais jovens, as expectativas de continuidade nos estudos foram recorrentes. Já para os mais velhos, a expectativa principal é a de inserção no mercado de trabalho ou de melhoria no trabalho que já vêm efetuando. Contudo, para ambos os grupos, a EJA está relacionada com melhoria de vida. Aprender a ler e escrever é importante, segundo os entrevistados, para conquistar maior autonomia em suas vidas, como, por exemplo, no simples fato de pegar um ônibus, ler uma placa, etc.

Outra reflexão que a análise das respostas me possibilitou foi a de que as principais causas da entrada precoce no mercado de trabalho estão ligadas às dificuldades financeiras presentes na realidade dos sujeitos da pesquisa desde a infância. Estas dificuldades, somadas ao grau de escolaridade dos pais, dos irmãos e dos filhos dos entrevistados, levam-nos a compreender que tanto os estudantes quanto seus grupos familiares já tiveram sua cidadania comprometida pelas condições de vulnerabilidade social em que viviam e nas quais muitos ainda vivem. Assim, aliada à baixa ou falta de escolarização dos familiares dos estudantes pesquisados, a escolarização de seus filhos passa a ser, no presente, um motivo importante para que busquem a alfabetização como forma de incentivar os filhos a estudar. Isto nos leva à terceira categoria, “Alfabetização como possibilidade de prática da liberdade e cidadania”, em que foram analisadas algumas conquistas já ocorridas na vida de alguns estudantes da EJA após iniciarem seu processo de estudo.

Por fim, na última categoria, “Analfabetismo: uma decorrência da histórica desigualdade”, questionando-se os estudantes sobre o que produz o analfabetismo, as respostas demonstram seu entendimento de que a desigualdade de oportunidades provocou o abandono da escola, ou ainda, a impossibilidade de frequentá-la. Podemos afirmar que os resultados indicam a contribuição da Educação de Jovens e Adultos na vida dos estudantes, sobretudo no tocante ao exercício da cidadania, seja pela possibilidade de ler, informar-se e obter mais autonomia no cotidiano, seja em relação ao mundo do trabalho, com a perspectiva de ampliar sua inserção. Essa categoria encantou-me por inteiro, pois ouvir um dos estudantes da EJA falar que a alfabetização lhe trouxe liberdade me fez acreditar, ainda mais, na potência da alfabetização de jovens e adultos para o exercício de uma cidadania mais digna. Todavia, nem tudo foi encantador, pois também houve silêncios. Os silêncios mostraram, como disse anteriormente, a relação de opressão que os entrevistados viveram e, portanto, a pouca vivência democrática.

Entre as entrevistas e os momentos em que estive na escola, observei a socialização dos estudantes da EJA no ambiente escolar. A socialização dos estudantes já inicia na chegada à escola, a partir do momento em que se encontram com os colegas e seguem até a cantina para jantar, antes do início da aula. Esta é a hora em que eles se reúnem em pequenos grupos e ficam conversando até o início da aula. Quando iniciam as atividades em sala de aula, observei que quem termina mais rápido passa a ajudar os que ainda não concluíram a tarefa proposta pela professora, aumentando, assim, os períodos de interação entre os estudantes. A

satisfação em estar na escola, descobrindo novas coisas, aprendendo aos poucos a ler e escrever, vendo os colegas de outras fases e sentindo-se mais estimulados a continuar, reforça o desejo de alfabetizar-se e continuar cursando a Educação de Jovens e Adultos.

Foi apontado pelos estudantes que todos estão satisfeitos por frequentarem a escola, pois obtiveram não apenas o benefício de aprender a ler e escrever, mas fizeram amizade com os colegas e com os profissionais da educação. Além disso, segundo eles, a EJA favorece um processo de alfabetização que lhes proporciona mais autonomia, liberdade e cidadania. Os estudantes também comentaram que não precisam ficar só em casa, à noite, vendo televisão, pois agora vão à escola nesse horário. Os entrevistados ainda lembraram, durante as entrevistas, que nunca sofreram preconceitos no ambiente escolar. Portanto, é possível afirmar que o contato social vivido na EJA é importante para os estudantes. Eles formam um grupo de pessoas que não sentem vergonhaumas das outras, tendo em vista que o mundo alfabetizado pode ser preconceituoso com quem não atende às suas exigências e não se enquadra nos seus padrões.

Os estudantes da EJA são, entre outros, pessoas que saem todas as noites de suas casas para encontrar os colegas e conversar. Portanto, reitero a importância da socialização vivida pelos alunos da EJA no ambiente escolar, uma vez que, além de aprender a ler e escrever, os momentos de interação são considerados por eles como de grande valia.

Por fim, apresento algumas sugestões para a continuidade de pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos. Conforme disse anteriormente, uma etnografia junto aos estudantes traria mais elementos de sua cultura, bem como de seus processos singulares de aprendizagem. Também pode ser pertinente uma pesquisa sobre as possibilidades do uso das novas tecnologias no processo de alfabetização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Os silêncios a que me referi algumas vezes nesta investigação fizeram-me ver outros caminhos promissores para pesquisas com a EJA. Por exemplo, a elaboração de oficinas e/ou outras formas de processos formativos que abordem questões como liberdade, ética, humanidade, direitos humanos, democracia, cidadania, diálogo, entre outras, em uma pesquisa-formação. A sugestão de realização deste tipo de pesquisa-formação com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos deve-se à percepção da necessidade de proporcionar um espaço de diálogo a partir de diferentes temas relacionados à vida dos

estudantes, propondo a realização de rodas de conversa e debates em que possam expressar-se, incluindo também os professores. Este tipo de pesquisa permite-nos escutar uns aos outros, bem como refletir e ampliar a compreensão de diversos temas, além de possibilitar uma análise que contribua significativamente para a EJA. Nesse sentido, ressalto a importância de continuidade de pesquisas na EJA, sobretudo que envolvam os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcelo de. **Educação de jovens e adultos:** subsídios à construção da cidadania. 2012. 104 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2012.

ARAUJO FREIRE, Ana Maria. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, 2015.

ARAUJO, Juliana Monteiro Galvao. **A prática social da leitura e da escrita nos primeiros ciclos da educação de jovens e adultos no município de Parnaíba-PI**, 2018 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2018.

ARROYO, Miguel Gónzales. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In:* BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a.

ARROYO, Miguel Gónzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, L.; GIONVANETTI, M. A.G. de C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 23.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In:* SOARES, Leônio. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ Secad-MEC/Unesco, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel Gónzales. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. **Ministério da Educação, Secretaria de educação básica**, Brasília, v. 172, 2007.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In:* BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. UNESCO, RAAAB, Brasília, 2008. p. 221-230.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, p. 108-125, 2013.

ARROYO, Miguel Gónzales. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, p. 47-68, 2015.

ARROYO, Miguel Gónzales. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

BELEZA, Janderlane Oliveira; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **RECH Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, ano 4, v. IV, n. 2, p. 107-126, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3H6aLeG>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BERTAGNA, Regiane Helena; SORDI, Mara Regina Lemes de; COSTA, Luana Costa; LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. Avaliação da qualidade social da escola pública: contornos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educacionais – PolEd**, [S. l.], v. 13, não. 2, 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3GX3iP4>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3Jb3rBc>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3R3n9AY>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado**. Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, Subchefia para

Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53. Acesso em: 28 fev. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CARVALHO, Joana Carvalho; PERES, Américo Nunes. Justiça social e educação a pertinência da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Revista Educação Sociedade & Cultura**, Universidade do Porto/Edições Afrontamento, Porto PT, n.56, 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 3, 2014.

CASTRO, Francislene Santos. **A Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI)**: contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2020.

DA COSTA PEREIRA, Fabiana; FOSSÁ, Ivete. Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 2, p. 29-42, 2021.

DA POPULAÇÃO, IBGE. **Contagem**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DE OLIVEIRA, Ivanilde A.; LEITE, Priscila C. S.; NERI, Isabell T. T.. Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva Freireana. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 32, p. 393-408, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, VERA. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 58-77, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, p. 139-154, 2002.

FARIAS, Alessandra Fonseca; PEBONI, Fabio. A importância dos conceitos freirianos para a compreensão de sua proposta de alfabetização de adultos. In: **V Seminário de Formação Docente – Intersecção entre universidade e escola – “Paulo Freire: contribuições para a educação pública**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3XRTJYI>. Acesso em: 26 maio 2022.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**, Petrópolis, RJ: DP *et al.*, 2009. p. 9-21.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Renata Viana; SANTOS, Maria Blandina Maruques; SOUZA, Katia Reia. Educação e Transformação: significações no pensamento de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 12, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3R3e3Ek>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio – Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p.11-30.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Série. Artigos, 1967.

FREIRE, Paulo. **Acção cultural para a libertação e outros escritos**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Século XXI, 1982.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização como elemento de formação da cidadania**. Obra de Paulo Freire; Série Eventos, 1987a.

FREIRE, Paulo. Alfabetização como Elemento de Formação da Cidadania. In: **Acervo Paulo Freire**, 1987c. Disponível em: <https://bit.ly/3wowhq4>. Acesso em: 26 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire**: ‘nós podemos reinventar o mundo’. Obra de Paulo Freire; Série Entrevistas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997b. p. 56-390.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo e outros. **A importância do ato de ler**. S.l., 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GABRIELLI, Mariele. Educação e desigualdade: o analfabetismo como reforço à iniquidade e exclusão. **Revista Veras**, v. 6, n. 1, p-60-68. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3J7UM2i>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna, Fundação Santiliana, 2014.

GARCIA, Regina Leite. Novos olhares sobre a alfabetização. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-28.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre educação**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005.

HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 155-183.

HADDAD, Sérgio. A ação do governo local na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 197-211, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Mec, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vincent. Prefácio. In: SOARES, Leônicio. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ Secad-MEC/Unesco, 2006. p. 7-8.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 74-76.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kDzC1L>. Acesso em: 15 fev. 2022.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá. A relação com o saber e o empoderamento de idosos em processos de escolarização. **Educar em Revista**, [s.l.], mar. 2022.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 31-48, 2006.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005, 71-9. Disponível em: <https://bit.ly/3wpxrBM>. Acesso em: 22 nov 2022.

LIMA, Licínio C. **Educação permanente e de jovens e adultos**: crise e transformação. São Paulo: Intermeios, 2020.

LIMA, Venício A. de. **Paulo Freire**: a prática da liberdade, para além da alfabetização. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

LIMA, Venício A. de. **Cultura do silêncio e democracia no Brasil**: ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015). Editora UnB, 2015.

LYRA, DANIELLA GALIZA GAMA. **Os três momentos pedagógicos no ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de Goiânia-Goiás**: o caso da dengue. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LOUREIRO, Camila W.; PEREIRA, Thiago I. Seria possível uma epistemologia freiriana decolonial? Da “Cultura do Silêncio” ao “Dizer a Sua Palavra”. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–18, 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização de Jovens e Adultos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, v. 1. p. 17-153.

MAIA, Antonia Lucy Lima. **Educação de Jovens e Adultos**: políticas públicas no município de pinhais (2009-2012). 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2FUGWVj>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, p. 9-18, 2004.

MOLL, Jaqueline. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil-desafios da contemporaneidade. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Pesquisando e gestando outra escola**: desafios contemporâneos. Rio grande do Sul: Unisinos, 2001.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de jovens e adultos**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap. 1. p. 7-16.

NICODEMOS, Alessandra. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. In: **Anais do XVII Simpósio Nacional de História. ANPUH**. Natal, 2013.

NICODEMOS, Alessandra. Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão? **Revista Periferia** (Duque de Caxias), v. 6, p. 1-15, 2014.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo gênero**, v. 8, 2008.

OLIVEIRA, FREDERICO ALVES MORAIS. **Ensino de Biologia para jovens e adultos: diagnóstico e intervenção em escolas estaduais na superintendência regional de ensino de Colatina-ES**. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em PROFBIO) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Governador Valadares, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Rio de janeiro: DP&A, p. 9- 228, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP *et al.*, 2009. p. 96-107.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. DOMINICE, Pierre. Freire: Desvelar. In: TORRES, Carlos Alberto (org.). **Diálogo e práxis educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 2014. p. 239-245.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004. p. 29-42.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do Mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2008. p.240-241.

PAVAN, Ruth. **A reflexão dos professores e professoras da educação de jovens e adultos sobre a exclusão social**. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

PAVAN, Ruth. Educação de Jovens e Adultos: Um Espaço de Pertencimento Social - Education of Young People and Adults: A Place for Social Belonging. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2009.

PAVAN, Ruth; DA SILVA, José Bonifácio Alves. Primeiro, a gente tem que conquistar o aluno, senão o aluno foge: o currículo e a educação de jovens e adultos. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, 2010.

PAVAN, Ruth; SILVA, José B. A. da. Primeiro, a gente tem que conquistar o aluno, senão o aluno foge: o currículo e a educação de jovens e adultos. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2010.

PAVAN, Ruth. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 711-727, ago. 2013.

PEREIRA, Fabiana da C.; FOSSÁ, Ivete. Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 29-42, 2022.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PRIOSTE, Claudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 46, n. Educ. Pesqui., 2020 46, p. e220336, 2020.

RÊSES, Erlando da Silva. Cultura do Trabalho na relação com a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília/Programa de Pós Graduação em Educação, 2013.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. “Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania?” In: SANTOS, Gislene (org.). **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 62-73.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 30, n. 2, ago. 2015.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006.

ROSA, Ana Cristina da Silva. **De Movimento Social Comunitário à institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania**. 2011. 195 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis educacional**, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SANCEVERINO, Adriana. Rodimar; GARBIN, R. Vínculos entre cidadania e Educação de Jovens e Adultos: um olhar a partir das pesquisas em Educação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 483-496, 2021.

SANTOS, Milton Almeida. **As cidadanias mutiladas**. São Paulo: Imesp, 1996/1997.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 09-34, 2016.

SILVA, Maria Lucia Gomes Da. **A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2019. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250-263, 2013.

SOARES, Leônicio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: em busca de um busca de um método? **Educação em Revista**, n. 12, p. 44-50, 1990.

SOARES, Magda. Alfabetização. Alfabetização de Jovens e Adultos. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci. (org.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, v. 1.

SOUZA, Aneuzimira Caldeira. **Alfabetização de jovens e adultos do campo no Norte de Minas, limites e possibilidades do Programa de Alfabetização Travessia Nota Dez.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

UNESCO. **Educação de Adultos Declaração de Hamburgo Agenda para o Futuro.** V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Representação do Brasil, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3Wy8Y82>. Acesso em: 2 març. 2022.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes C.; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VIEIRA, Maria C. Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1015–1029, 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.130-131.

APÊNDICES

Apêndice 1 – dados de identificação do/da estudante- roteiro de entrevistas

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO/DA ESTUDANTE:

1. Nome:
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Turno que frequenta a escola:
4. É a primeira vez que você frequenta a escola?
5. Já frequentou? Quando? Quanto tempo?
6. Você trabalha? Com que idade começou a trabalhar?
7. Estado civil: () solteiro/a () casado/a () separado/a ou divorciado () viúvo/a () outro
8. Idade:
9. Seus pais estudaram?
10. Onde você mora? Centro? Bairro? Zona rural?
11. Com quem você mora?
12. Você tem filhos? Quantos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quanto tempo você está nesta escola?
2. Em que ano você está estudando?
3. Quais os motivos pelos quais você veio para a escola?
4. A escola atende suas necessidades? É o que você esperava?
5. Quais os conteúdos que são trabalhados pelos professores que mais lhe atraem?
6. Quais os que você menos gosta? Por que?
7. Quais são AS MAIORES DIFICULDADES para alguém que não sabe ler e escrever?
8. Em que momentos da sua vida o fato de não ler e escrever lhe fazem mais falta? Você entende que isso lhe prejudica? De que forma?
9. O que significa para você saber ler e escrever?
10. O que modificará na sua vida ao ser alfabetizado?
11. Você se sente mais cidadão por estar sendo alfabetizado?
12. Como você se sente no ambiente escolar?
13. Você sofreu algum tipo de preconceito na escola?
14. Por que existe o analfabetismo?

15. Pretende dar continuidade em seus estudos? O que pretende estudar?