

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO¹

Débora Rodrigues Simões²
Luciene Cléa da Silva

RESUMO

Este artigo apresenta um olhar para as memórias do processo de alfabetização de uma aluna formada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e busca articulá-las às memórias da observação realizada pela pesquisadora na disciplina de Estágio Obrigatório do Núcleo de Jovens e Adultos, ofertada no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Para vislumbrar e compreender o processo de alfabetização nesta modalidade de ensino, esta pesquisa, de cunho qualitativo, partiu de uma revisão bibliográfica na Plataforma Scielo e no Banco de Teses e Dissertações da Capes e, com base na metodologia da História Oral, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, com o intuito de buscar maior interação entre entrevistadora e a entrevistada. Paulo Freire, educador que compreende a liberdade através da escrita e leitura de mundo, e Ecléa Bosi, autora que destaca-se por narrar memórias, foram autores fundamentais para a base e análise da pesquisa, visto que dentre os resultados obtidos, o artigo demonstra a capacidade de reflexão que o diálogo com as memórias nos permite realizar, sendo essencial para a abertura de diálogos entre o passado, o presente e o futuro, sobretudo para a construção de uma educação mais sensível, justa e libertadora aos alunos desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Humanizada; Educação Dialógica; Educação Libertadora.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal (1996), e tem como objetivo garantir aos jovens, adultos e idosos o direito humano de aprendizagem ao longo da vida por meio de políticas de acesso e permanência escolar, permitindo a conclusão do ensino fundamental e médio a todos aqueles que independentemente do motivo, não tiveram acesso ou continuidade do estudo na idade adequada. De maneira gratuita, a rede municipal e estadual de ensino oferecem esta modalidade e as ações na EJA também visam garantir a permanência desses sujeitos nas escolas, e para isso, os estudantes recebem uniforme, passe de estudante e kit-escolar,

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado/a em Pedagogia, realizado sob orientação da Professora Dra. Luciene Cléa da Silva. E-mail: luciene.silva@ufms.br

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: debora.simoed@ufms.br

contendo materiais necessários para os estudos, como lápis, caneta, caderno, entre outros. Além disso, também é oferecida aos alunos a merenda escolar.

A LDB 9.394/1996 contempla a EJA na Seção V, capítulo II, artigos 37 e 38, destacando que os sistemas de ensino garantirão de forma gratuita oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características dos alunos, seus interesses, condição de vida e de trabalho. Além disso, é função do poder público viabilizar e estimular não somente o acesso, mas também a permanência do trabalhador na escola. Ainda, consta no artigo 38:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996, p. 19)

O Parecer n. 11/2000 do CNE, garante aos jovens e adultos a oferta de educação escolar adequada às suas necessidades, possibilidades e condições mínimas de acesso e permanência na escola. Dessa forma, amparada pela Lei 9.394/96, para além de uma política educacional, a EJA consolida-se como uma política social, visando à garantia de não somente a conquista da alfabetização, como também a leitura de mundo e, conseqüentemente, maior interação social desses sujeitos.

Os estudantes da EJA têm acesso às mesmas disciplinas estudadas na escola regular. Para isso, os cursos são inseridos em etapas ou fases, que facilitam a organização da modalidade. Fase I, Fase II e Ensino Médio são as nomenclaturas mais populares, mas podem sofrer alterações conforme as diferentes cidades e/ou escolas. A primeira etapa, portanto, corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano. A segunda etapa, corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano. E por fim, o Ensino Médio.

Em geral, as etapas do Ensino Fundamental são destinadas a jovens a partir de 15 anos que não completaram a etapa entre o 1º e o 9º ano, já a última etapa está destinada a

alunos maiores de 18 anos, que não completaram o Ensino Médio, as quais correspondem à Educação Básica no Brasil.

A Resolução nº 03/2010, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as idades mínimas de 15 e 18 anos completos para ingresso, respectivamente, no programa de EJA do ensino Fundamental e Médio e, desta maneira, a modalidade de ensino abrange diferentes faixas etárias. Para além dos jovens, há participação de adultos e idosos nas atividades escolares, entrelaçada não apenas com a vontade de aprender, mas sobretudo com a recuperação da autoestima e a manutenção da saúde, assim, a escola apresenta um compromisso que vai além de formar o cidadão para a vida e o mercado de trabalho, implicando também na responsabilidade social de compartilhar informações e realizar atividades que garantam uma melhor qualidade de vida a seus estudantes. Di Pierro (2005), destaca, por exemplo:

A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a Educação de Jovens e Adultos pode ajudar a reduzir (Di Pierro, 2005, p. 1119).

Paulo Freire, um dos maiores educadores mundiais, nascido em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, muito contribuiu com a Educação de Jovens e Adultos e com a proposição de uma educação crítica e transformadora através de suas práticas e reflexões político-pedagógicas, as quais buscaram nas experiências de vida dos educandos elementos fundamentais para o processo de aprendizagem e de constituição da sociedade.

Segundo Freire (1996), a educação como prática de liberdade se opõe às práticas de dominação. Dessa maneira, a negação de um homem desligado ao mundo se re-estrutura nos primeiros passos dados rumo à alfabetização, pois quando alguém torna-se alfabetizado, torna-se livre para inserir-se à sociedade de modo crítico e reflexivo. Além disso, torna-se capaz de realizar as atividades do dia a dia com mais autonomia.

Diante deste contexto, é possível dizer que esta pesquisa se constitui apresentando as inquietações desta pesquisadora acerca das memórias do processo de alfabetização de jovens e adultos, relacionadas às vivências do Estágio Obrigatório do Núcleo em Educação de Jovens e Adultos, ocorridas no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023, em

duas turmas distintas da EJA. Além disso, destaca também as memórias de uma aluna formada em 2016 através dessa modalidade de ensino.

Assim, para identificar, rememorar e compreender estas memórias, esta pesquisa, de cunho qualitativo, partiu de uma revisão bibliográfica e, com base na metodologia da História Oral, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, com o intuito de buscar maior interação entre entrevistadora e a entrevistada. Através dela, buscou-se analisar as vivências da aluna e seu processo de aprendizagem na alfabetização.

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, conhecer as memórias do processo de alfabetização de uma estudante da EJA. Os objetivos específicos almejam articular as memórias da entrevistada com as experiências desta pesquisadora durante o estágio na EJA, além de vislumbrar e compreender o processo de alfabetização nesta modalidade de ensino.

Para a análise dos resultados, foi adotada a análise de conteúdo, apoiada nos estudos de Bardin (2011), a qual discorre sobre os discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

Deste modo, foi realizada uma pré-análise das transcrições feitas após a entrevista, para organizar o material coletado. Em seguida, foi necessário explorar o material para que fossem escolhidas as unidades de codificação, como por exemplo os recortes nas transcrições, agrupamento das falas por sentidos diferentes, e em sequência, agrupamento em blocos que expressassem as categorias desejadas. Por fim, a interpretação dos resultados, momento que tornou significativo e válido todo o material coletado.

O contato com as memórias da entrevistada ampliou o diálogo com Meihy (1994), visto que o autor afirma que a História Oral “[...] cuida dos testemunhos e obedece à valorização única do que foi dito” (Meihy, 1994, p. 60). Assim, ouvir sobre as memórias da aluna e transcrevê-las fielmente à maneira a qual foi narrada, nos possibilitou relembrar o processo de alfabetização vivido pela mesma, observando a importância dos processos de formação dos sujeitos como os primeiros passos para o caminho da liberdade, pois segundo Freire (1974) o objetivo da escola é ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo.

Com o intuito de conhecer pesquisas que se aproximassem da temática proposta, foi realizada uma revisão de literatura na Plataforma Scielo e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que se concentrou exclusivamente em um segmento das publicações relacionadas ao tema em questão. Como ferramenta de busca, foram utilizadas as palavras “alfabetização *and* memórias *and* jovens *and* adultos”. Essa combinação de termos resultou em 134 artigos, 8 dissertações, e nenhuma tese. Foram selecionados, portanto, dois artigos e uma dissertação que fizeram da memória um ponto de partida para a pesquisa.

Após a leitura dos resumos dos artigos e dissertações encontrados, foram selecionados dois artigos e uma dissertação para a leitura na íntegra, pois se aproximavam ao tema da pesquisa, enquanto os trabalhos que não condiziam com o critério pré-estabelecido não compuseram este corpus de análise. Outro critério para a seleção dos artigos e dissertações foi que deveriam abordar as memórias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e/ou a trajetória desses sujeitos nesta modalidade. Assim, é possível destacar alguns aspectos dos trabalhos selecionados que dialogam com esta pesquisa.

O artigo “Cinquentenário das “40 horas de Angicos”³: memória presente na educação de jovens e adultos”, de Silva e Sampaio (2015), foi essencial para a fundamentação deste texto, pois auxiliou na compreensão do olhar e da escuta aos alunos da EJA e sobretudo, na identificação da importância da memória para a construção de uma prática com princípios freireanos. O texto apresenta-se respaldado na ação que, em 40 horas, alfabetizou jovens e adultos no sertão nordestino, propondo um reencontro com as memórias dessa experiência político-pedagógica de alfabetização. Além de perpassar pela história da Alfabetização de Jovens e Adultos, o artigo carrega consigo a ideia de que a leitura de mundo é o primeiro momento de articulação do processo de alfabetização, e que através das narrativas, foi observado, nas memórias dos sujeitos entrevistados, um forte atravessamento da memória coletiva quando os indivíduos incorporam os conhecimentos sobre sua comunidade e seu espaço social, e dessa maneira, compreendem seu desenvolvimento no contexto histórico.

Percorrendo as memórias do processo de formação, a dissertação de Vieira (2021), “Quando eu crescer: um olhar através do tempo para a influência das experiências escolares na carreira de jovens e adultos ingressantes na educação superior” foi selecionada como uma

³ Movimento fundado por Paulo Freire, em 1963. Com o objetivo de estimular o pensamento político, o educador pernambucano alfabetizou 300 adultos, moradores da cidade de Angicos, em 40 horas de estudo.

das bases para esta pesquisa, pois nos auxilia a compreender a relação do papel da escola e das experiências escolares nesse processo. Embora a dissertação investigue a influência das experiências escolares nas escolhas de carreira de estudantes ingressantes na Educação Superior, encaixa-se nos critérios de pesquisa, pois busca as marcas e memórias escolares que se relacionam com o projeto de vida e de carreira dos jovens e adultos, além de destacar os pontos de convergência e divergência desse processo entre os participantes. Além disso, a dissertação assemelha-se a esta investigação, pois é de cunho qualitativo e utiliza a análise de conteúdo Bardin (2011) para a análise dos resultados.

Pinho, Oliveira e Fonseca (2016), em “A Consistência das Memórias da Infância” agregam a esta pesquisa com o vasto conceito ao longo do artigo sobre memória, destacando relatos da infância dos entrevistados e suas dificuldades de aprendizagem na escola. O artigo, portanto, contribui com a primeira indagação levantada ao pensar nesta pesquisa: a memória.

Além desses autores, Ecléa Bosi foi fundamental no início da pesquisa. Em seu livro “Memória e Sociedade - lembrança de velhos” (1994), a autora destaca que “a função social do velho é lembrar e aconselhar [...] unir o começo e o fim, ligando o que foi e o por vir” (Bosi, 1994, p. 18). Para estruturar o livro, Bosi entrevistou pessoas com idades superiores a setenta anos, em São Paulo. Ainda, afirma que o livro não se trata de uma obra com proposta de amostragem, mas sim, uma maneira de registrar as vozes, vida e o pensamento que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. Para a autora, o livro alcança uma memória pessoal, social, familiar e grupal, e, por essa razão, a referente pesquisa está ligada intrinsecamente à Bosi, uma vez que através das memórias da entrevistada e das observações realizadas no Estágio na EJA, a pesquisadora demonstra, ao longo do artigo, como refletir sobre o passado nos ajuda a melhorar o futuro. Para Bosi (1994):

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (Bosi, 1994, p. 17).

Esta pesquisa parte de um desafio de revisitar memórias. E nada melhor do que começar revisitando as memórias do processo de alfabetização desta pesquisadora, pois estando nesse lugar, é possível perceber quais foram e são os desafios, além de (re)construir imagens afetivas desse processo, para buscar a compreensão dos processos vislumbrados ao longo da trajetória de pesquisa.

Trabalhar com memória é como abrir uma caixinha que guarda preciosidades, mas junto, lembranças não tão bonitas. Esse processo, é sobretudo como uma ponte que liga nossos primeiros passos à construção de um caminho com novos significados. Assim, revisitar as memórias para construir novos caminhos é parte do processo para que os estudantes da EJA se sintam acolhidos e pertencentes à própria história, dentro e fora das salas de aula.

2. AS HISTÓRIAS QUE NOS CIRCUNDAM

2.1 Grão

Em 2020, no terceiro semestre do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi realizado um memorial sobre o processo de alfabetização dos acadêmicos. A partir deste trabalho, houve uma inquietação sobre o meu processo de alfabetização, que por algum motivo, recordo vagamente. Com dificuldade de relembrar essas memórias, entrevistei, sem embasamento teórico e corriqueiramente, as pessoas do meu cotidiano, na busca de retomar as minhas memórias através do que ouvia. Acreditei, então, até certo ponto, que de tudo que consegui lembrar, na verdade foram histórias que de tanto ouvir, trouxe no peito como memória.

Dentre as histórias, naturalmente recordei de nomes e situações que há muito não me visitavam, mas que me traziam na lembrança momentos do meu processo de formação. Dentre os primeiros textos onde minha curiosidade pode chegar, encontrei na obra de Bosi (1994), profunda pesquisadora sobre memórias, a qual serviu de fundamentação para o meu processo de reflexão inicial acerca do tema.

Bosi (1994) afirma que em paralelo à história escrita, datada e descrita por historiadores, existem elementos do passado que só desaparecem superficialmente, e que são ativados por “[...] uma rua, numa sala, em certas pessoas como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, que são resquícios de outras épocas” (Bosi, 1994, p. 75).

Enquanto escrevia esse memorial, percorri as minhas memórias e afetos na tentativa de concretizar tudo aquilo que ouvi demasiadamente durante a infância, mas que na mente pouco demorou. Resolvi destrinchar de onde vim, o que me contavam e, por fim, separar as minhas memórias das histórias que sempre ouvi. Ainda assim, poucas foram as memórias encontradas, mas atravessando-as, surgiram diversos questionamentos acerca do meu processo de alfabetização. Como e quais foram esses processos? Será que foram tão irrelevantes a ponto de cair no esquecimento? Como era o planejamento da minha professora? E quais eram os métodos que ela usava? Devido a essa inquietação fincada no peito e perda na memória, portanto, surge a temática deste artigo.

Todo objeto de pesquisa é também um movimento de reflexão, permeado por questões de interesse pessoal, logo, não seria diferente com o trabalho de conclusão do curso. A reflexão trazida durante o exercício de memória, ofereceu para este artigo um direcionamento contundente para que meus estudos se voltassem para as memórias que nos fazem refletir sobre o processo de alfabetização. Para além dos alunos que estão frequentando o ensino regular, decidi trazer essa busca das memórias daqueles que, por algum motivo, não conseguiram realizar o processo de escolarização formal nas idades apropriadas em Mato Grosso do Sul, o estado que concluí meu processo de alfabetização.

Esses alunos, como Oliveira (2007) ressalta, não são estudantes com uma história de escolaridade regular, tampouco vestibulandos ou alunos de cursos extracurriculares que buscam enriquecer sua trajetória formativa. São indivíduos excluídos da escola, muitas vezes por diversos motivos e obstáculos, como por exemplo a demanda do sustento ou auxílio financeiro ao lar que, infelizmente, em nosso país, marca muitos lares. Pessoas que não conseguem terminar seus estudos, pois precisam sobreviver. Assim, a evasão escolar acontece por diversas questões, sobretudo para crianças, jovens e adultos com maior vulnerabilidade - e são essas pessoas que procuram na EJA uma oportunidade de integração ao coletivo de maneira mais ativa e humana. Portanto,

Discutir quem compõe os sujeitos da EJA em Mato Grosso do Sul é compreender essa modalidade na multiplicidade de circunstâncias étnico-raciais, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de condições mentais, físicas e psíquicas. Toda essa diversidade estabelece distinções de ser sul-mato-grossense. (Sed-MS, 2017, p. 17 e 18)

É difícil discutir sobre a EJA sem lembrar de Paulo Freire, um dos mais importantes pensadores da Pedagogia. A educação que ele defende está inteiramente voltada para a conscientização do sujeito, oferecendo condições para vencer o analfabetismo político e, ao mesmo tempo, ler o seu mundo a partir de sua vivência, história e cultura.

Nesse processo, é necessária uma relação de autêntico diálogo entre os professores e os alunos para que exista um ato de conhecimento, pois “[...] além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (Freire, 1986, p. 17). Por ser um ato político, a educação, segundo Freire, tem um lado: o da preservação do *status* socioeconômico vigente. É válido destacar que o educador, portanto, não é um agente neutro, mas que esse fato não o transforma em um manipulador, por exemplo.

Freire (1989) reflete, portanto, que quando o educador ouve apenas a si mesmo e tenta transferir o conhecimento aos estudantes, apenas afirma o nosso elitismo e que esse não pode ser o modo de atuar de um educador cuja opção é libertadora. Ele destaca, além disso, que quem pensa que a classe trabalhadora é incapaz, necessitada de uma libertação de cima para baixo, não se relaciona com a libertação, tampouco com a democracia, mas sim, ajuda a preservação das estruturas autoritárias.

2.2 Semeadura

Para nos ajudar a refletir sobre uma educação de jovens e adultos mais humana e sensível, podemos contextualizar a educação para a classe trabalhadora como um marco importante neste processo, entre as décadas de 1950 e 1960. A perspectiva da educação popular, prática político-pedagógica freireana, desenvolve-se em um momento em que acontecimentos criavam possibilidades de ruptura e transformação social no mundo, como a Revolução Cubana, em 1959, e a Guerra Fria, em 1947. No Brasil, neste período, a educação

popular avança devido aos movimentos sociais, que foram fundamentais para a efervescência de algo “como esforço de mobilização e organização das classes populares; sem desprezar, obviamente, o seu aspecto de capacitação, o que implica a questão da relação entre as diferentes formas de saber”, como destaca Dos Anjos (2015, p.130).

Entre os movimentos sociais importantes para a educação desta época, destacam-se o “Movimento de Educação de Base” (1961-CNBB), voltado para o trabalhador rural e tendo quadros vinculados à Ação Católica Brasileira (ACB), que se preocupou em conscientizar o homem do campo de sua possibilidade de atuar sobre/na realidade, transformando-a. Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), que se propôs a educar a população pobre da cidade e dar-lhe acesso à cultura. A iniciativa teve o apoio de intelectuais, educadores, artistas, estudantes, representantes da igreja católica e do Partido Comunista Brasileiro (PCB), além dos Centros Populares de Cultura, criado em 1961, no Rio de Janeiro, ligados à União Nacional de Estudantes - UNE, que reuniu artistas de distintas procedências: teatro, música, cinema, literatura e artes plásticas.

Nesta época, a pessoa não alfabetizada era reconhecida também como produtora de conhecimento e, por isso, não deveria ser vista como imatura e ignorante, além disso, “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (Stephanou; Bastos, 2005, p. 268). A partir disso, Paulo Freire é indicado a criar o Plano Nacional de Alfabetização, em conjunto com o Ministério da Educação.

Porém, o golpe militar em 1964 resultou em um esvaziamento do sentido crítico e contextualizador implantado com as ações pedagógicas advindas de Paulo Freire com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Esse movimento foi instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, durante o governo de Costa e Silva, e estabelecia a ideia de que todas as pessoas analfabetas eram responsáveis por sua situação e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil, discurso totalmente contrário ao de Freire. Com a chegada da Nova República, o MOBRAL foi extinto, em 1985, e marcado por diversas denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de

Investigação).

Em 1988, através da Constituição Federal, surgem as políticas educacionais mais expressivas relacionadas à educação de jovens e adultos - dando espaço às pessoas que não tiveram acesso ou que tiveram que suspender os estudos no ensino fundamental e médio na idade própria do ensino regular. Porém, em 1990, o governo federal tornou-se ausente nos projetos de alfabetização, deixando como responsabilidade dos municípios a função da educação de jovens e adultos. Simultaneamente, muitos movimentos sociais e organizações não-governamentais voltam a mobilizar-se em relação à educação, como por exemplo o Movimento de Alfabetização (MOVA), criado por Paulo Freire, que tinha como objetivo trabalhar a alfabetização, partindo do contexto sócio-econômico das pessoas alfabetizandas, tornando-as co-participantes de seu processo de aprendizagem. Não somente um programa educacional, mas o MOVA era também um movimento de caráter político, que buscava desenvolver um processo de conscientização da luta popular. Para tanto, os objetivos do programa eram:

1. Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade.
2. Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e educadores envolvidos.
3. Reforçar o incentivo à participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.
4. Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade (São Paulo, 1989).

Um ano após seu lançamento, 1990, o MOVA contava com 626 núcleos, que atendiam aproximadamente 12.000 jovens e adultos. Em 1992, o programa chega ao fim, representando um novo modelo de política pública na área da alfabetização de adultos, obtendo êxito ao que se propôs. O MOVA é, portanto, no campo da educação popular, uma das experiências mais representativas da atuação política e da forma como este conjunto de organizações da sociedade civil inseriu-se nas instituições e na vida política do país após o retorno da democracia. Por sua ampla representatividade, o programa espalhou-se por diversos municípios do Brasil, e passou a compor, a partir de 2003, o programa de governo do presidente Lula, formando-se, então, a Rede MOVA Brasil.

No mesmo ano, é lançado o Programa Brasil Alfabetizado, promovido pelo Governo Federal, que em sua primeira versão, tinha como característica ser uma campanha, como um

trabalho voluntário, com o objetivo de erradicar o analfabetismo em 4 anos. Mas no ano seguinte, com a mudança do Ministério da Educação, o programa seguiu com a meta de alfabetização ampliada em 2 meses, de 4 meses para 8 meses.

Diante da contextualização dos programas voltados para a educação de jovens e adultos que acarretaram a educação popular e das políticas públicas relacionadas à EJA, se faz necessário refletirmos sobre os docentes e suas práticas pedagógicas. Paulo Freire afirma que é necessário o diálogo entre os professores e um momento para refletir de maneira crítica sobre a prática, e que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1989, p. 42).

Considerando as contribuições do educador nordestino, esta modalidade de ensino exige olhar atento dos professores e uma mudança de postura e também de seus pensamentos educativos, visto que é necessário levar em consideração toda a bagagem que os alunos da EJA carregam consigo, sobretudo lembrá-los da importância como sujeitos que contribuem e transformam a sociedade. Para isso, é fundamental a formação continuada dos professores, para que repensem suas práticas. Para Sérgio (2015), o trabalho docente contribui para além da formação dos estudantes nas atitudes, mas também nas habilidades e nos “[...] saberes necessários ao enfrentamento dos desafios que a prática social lhes impõe no cotidiano” (Sérgio, 2015, p. 17).

É fundamental que a instituição escolar ofereça, de forma coletiva e amparadora, lugares para se pensar as práticas pedagógicas e os currículos, pois sozinhos os docentes não transformam suas práticas e sequer conseguem refletir de maneira crítica acerca delas. Portanto, o coletivo é o caminho mais certo e cuidadoso para a liberdade que o ensino-aprendizagem traz consigo. Segundo Freire:

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados - seriam mônadas incomunicáveis (Freire, 1987, p. 15).

Para Freire (1987), a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas. Desta maneira, é também papel do docente despertar esta reflexão nos alunos da EJA, pois é analisando o mundo de maneira crítica, que nos redescobrimos como sujeitos.

2.3 Dura caminhada

Rebuscando as memórias da pesquisadora, dessa vez não mais pela perspectiva da infância, mas com o olhar acadêmico em formação, é possível refletir sobre a relação aluno-professor dentro das salas, através da observação feita nas disciplinas Estágio Obrigatório do Núcleo em Educação de Jovens e Adultos I e II, ocorridas no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023. As disciplinas são divididas, respectivamente, em aulas teóricas, realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, além de horas de observação e regência nas salas da Fase 1 da EJA, na rede municipal de educação.

O modelo tradicional da educação nos faz acreditar que o professor é a figura central da sala de aula. Ele, portanto, torna-se o detentor dos saberes, de modo a passar toda a aula falando e ditando o que é certo ou errado. Embora essa tendência seja a mais destacada, não significa ser a mais acertada.

[...] nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de se pensar o conhecimento como informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, de fora para dentro, do mestre para o estudante (Antunes, 2010, p. 17).

Dessa forma, enquanto o professor ensina, o papel do aluno torna-se apenas permanecer sentado, enfileirado, e o mais importante: em silêncio. Prestando atenção na explicação do educador. Quando muito, há momentos de debates e abertura para que retirem as dúvidas. Contrário a esta convicção, Freire (1987), afirma que os homens se fazem através da palavra, da ação e reflexão, no trabalho, e isso não é alcançado através do silêncio, pois:

[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 1987, p. 78).

Uma das memórias mais latentes sobre o período de estágio nas salas da EJA é a falta de espaço para o diálogo. Nas duas salas de aula, observadas em diferentes escolas, a rotina de estudos era similar. Os alunos chegavam em sala, conversavam entre si até a professora

chegar. Após o início da aula, apenas a professora falava. Freire (1996) ressalta que o dever da escola não é apenas respeitar os saberes com os alunos, mas também dialogar com esses sujeitos a razão de ser de alguns desses saberes e, assim, relacionar com o ensino dos conteúdos.

Então, podemos entender que é preciso aproveitar as experiências dos educandos, fazendo com que eles relacionem suas vivências com os conteúdos, em síntese, que os conteúdos partilhados tenham significados, pois abrem caminhos, possibilitam mudanças de vida e novas condições sociais. Nesse sentido, o professor tem o papel de procurar meios que articulem ao ensino o caminho do indivíduo na sociedade, e desta forma, o educador necessita observar o que considera pertinente para edificação desses valores. Assim, torna-se essencial

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 1996, p.22).

Em muitos casos, o modo como vem sendo construída a relação entre professor e aluno afeta não só o ambiente escolar e a qualidade de ensino, mas também a sociedade e a formação do conhecimento crítico. Quando não possibilitamos aos alunos um espaço para a reflexão ativa, tampouco demonstramos a importância do escutar, não abrimos espaço para a consolidação de uma educação mais dialógica. É necessário, portanto, oferecer ferramentas para a construção desses diálogos e além disso, mostrar aos alunos como manuseá-las.

Freire (1987) destaca que não podemos sintetizar o diálogo como uma ação de apenas depositar ideias de uma pessoa para outra, do professor para o aluno, nem tornar um mero ato de trocas de ideias usufruídas pelos sujeitos, pois o diálogo é um ato de criação. Tão importante quanto o diálogo, a escuta também se faz necessária para a construção de uma prática pedagógica mais humana.

[...] se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da

verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* (Freire, 1996, p. 113).

Ensinar o lugar de escuta não é instruir a concordar com tudo o que se ouve, tampouco não se posicionar. É mostrar que, quando paramos para ouvir atentamente, abrimos espaço para a oportunidade de enxergar e/ou situar melhor o próprio ponto de vista. Porém, o ensino tradicional não abre margem para essa relação de diálogo e escuta, principalmente quando nos referimos à escuta do professor e o diálogo entre os alunos, mediado pelo educador.

Apesar de vivermos em uma sociedade em constante mudança, pouco vemos as escolas em processo de transformação. Vemos as práticas pedagógicas repetidamente com os mesmos modelos, ideias e pensamentos. Ano após ano, os planejamentos são reutilizados, em grande maioria, independentemente de quem são os alunos e de suas distintas realidades. As aulas, portanto, tornam-se mecânicas, sem um olhar para atravessar e romper a monotonia e direcioná-las aos interesses, mudanças, reflexões e aprendizagens dos alunos como sujeitos históricos e ativos. Como canta Gilberto Gil (1982), em sua canção “Drão”, “tem que morrer pra germinar”, pois não há como preencher as lacunas da educação senão reconhecendo as falhas e transformando-as, não apenas deixando em um local inerte.

Germinada na década de 1950, a educação popular deu fruto a diversas sementes, carregando com fervor a conscientização de uma educação para fazer da prática popular um momento e movimento de reflexão, derivando pensamento crítico de leitura do mundo aos trabalhadores. Ora, se desde 1950 a liberdade conquistada através do conhecimento é tão falada e importante, por que ainda pregamos nossas práticas tão mecânicas e nada atrativas aos alunos?

Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes (Moran, 2007, p. 8).

Freire (1996) afirma que ao ignorar o que o aluno fala, o professor não fala com o aluno, apenas deposita seu comunicado. Por isso, sabendo que o papel da escola é também oferecer a ampliação da leitura do mundo do aluno, de libertá-lo com a educação, em todas as modalidades de ensino, é indispensável que se crie espaços para que ele possa enxergar-se como sujeito crítico e individual, apesar de viver em sociedade.

Os alunos da EJA, por exemplo, trazem consigo uma bagagem repleta de vivências distintas que, quando escutadas atenciosamente e agregadas às práticas pedagógicas, refletem uma educação mais humana, cuidadosa e amorosa, como afirma Freire (1996).

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (Freire, 1996, p. 114).

O processo de alfabetização desenvolvido por Freire em 1963, por exemplo, envolvia não somente uma relação com a linguística, mas sobretudo um princípio antropológico da humanização. As 40 horas de Angicos ficou conhecida como uma afirmação de um método de ensino de alfabetização e da dicotomização da relação hierárquica professor-aluno, ensino-aprendizagem, alfabetizado-analfabeto. Para Silva e Sampaio (2015), “[...] alfabetizar nessa perspectiva envolveria, segundo Freire, o diálogo, que seria logo mediatizado pela palavra de cada ser humano encarnado no e com o mundo” (Silva; Sampaio, 2015, p. 942).

Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (Freire, 1987, p. 79).

A partir de cerca de 410 palavras geradoras, foram escolhidas dezesseis para o trabalho realizado nas quarenta horas, foram criados desenhos, fichas com as famílias silábicas com o intuito de, antes do início da leitura e da escrita das palavras, realizar a problematização da leitura de mundo na aula de “aula de cultura”, com a utilização de fichas que continham desenhos de aspectos da cultura local, sem palavras escritas, que tinham o objetivo de provocar o debate visando ao entendimento de que somos todos sujeitos de cultura, todos produtores de conhecimentos.

A importância de as palavras serem conhecidas pelos alunos, de estarem ligadas ao cotidiano deles, transformou a forma com que eles aprenderam. Entre uma das entrevistadas em sua pesquisa, Silva e Sampaio (2015) destacam a fala de uma aluna: “[...] ela [a professora] escrevia no quadro PO – VO! Eu não sabia o que era povo. Eu não sabia se era povo, aprendi na escola de Paulo Freire” (Francisca de França Germano, 2012).

Chegar até aqui através de memórias, relatos, narrativas, fatos e histórias, é compreender que a História circunda nossas vivências, e através delas, podemos enxergar o passado para entendermos o presente e, assim, pensarmos em um futuro e uma educação melhor, mais igualitária, sensível e motivadora.

Anos atrás, muita gente lutou para conquistar o grão da educação, para semeá-lo e disseminá-lo para a maior quantidade de pessoas, para dar-lhe vida e garantia de que, embora seja dura, árdua, há sempre uma caminhada para seguirmos em frente. Quando paramos para escutar, abrimos espaço para um diálogo mais justo e preparado. Assim, um dia, esses diálogos e essas vivências tornam-se memórias.

2.4 Histórias que viraram memórias

Formada pela EJA há sete anos, Dona Thelma⁴ respondeu prontamente às 15 perguntas que deram espaço para que ela lembrasse histórias de sua infância, adolescência e vida adulta, mas assim como Bosi (1994) destaca, “[...] muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito” (Bosi, 1994, p. 3). Foram utilizados apenas um celular e um fone de ouvido para a captação do áudio.

Um sonho nitidamente fez-se presente, em todas as fases e memórias da entrevistada: a vontade de estudar. Dona Thelma manteve por anos o sonho de estudar e com muita determinação, conseguiu concluir seus estudos aos 70 anos, em 2016, em uma escola municipal de Campo Grande, MS.

Dona Thelma rememorou sua vida com os olhos cheios de lágrimas, dizendo cada palavra com um certo saudosismo, compartilhando entre histórias e memórias, a alegria e as dores guardadas no peito de uma época de sua vida que, embora tenha sido desafiadora, houve muita semeadura que hoje ela pôde colher. A primeira memória de Dona Thelma a ser compartilhada foi a felicidade de, enfim, ir à escola, ainda na infância - e logo veio a frustração de perceber que ainda viria uma dura caminhada.

⁴ Nome fictício dado à entrevistada.

[...] para mim foi uma alegria total, pois eu ia toda uniformizada, bonitinha, de sapatinho... fiz o primeiro ano, fiz o segundo ano e... depois saí do colégio interno e não estudei mais... aí era só trabalho [...] (Thelma, 2023).

Assim, contou de modo passageiro, que passou a infância trabalhando. Ao longo das memórias, recordou que após a primeira filha, começou a sentir a necessidade de voltar aos estudos, pois para ela era uma necessidade. Para Freire (1996), exercer a curiosidade é um direito que temos como gente, que corresponde ao dever de lutar por ele.

"Tá na hora d'eu procurar uma coisa, uma escola, pra eu poder voltar a estudar um pouquinho, porque eu preciso, eu tenho necessidade disso!!! Eu sentia necessidade do estudo melhor. Aí eu fui, fiz a inscrição, e comecei a estudar, gostava muito, me interessava, estudava, fazia meus deveres de casa e consegui" [...] (Thelma, 2023)

Segundo o Projeto EJA de MS (2017), a proposta pedagógica da educação de jovens e adultos é embasada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens, adultas e idosas, levando em consideração as suas experiências e seus conhecimentos construídos ao longo da vida. Esse conhecimento é, dentro da escola, um dos instrumentos de transformação da realidade social dos estudantes da EJA. É papel da escola, portanto, contribuir para a consolidação da inserção social dos sujeitos desta modalidade de ensino, apoiada nas inúmeras possibilidades criativas entre os docentes e os estudantes.

Dentre as vivências que a pesquisadora estabeleceu durante o estágio da EJA, logo vem à memória o Sr. Thomás⁵ que, entre um exercício e outro, pouco a pouco lembrou-se de seus passos que o guiaram até a EJA. Sendo “a lembrança uma sobrevivência do passado”, (BOSI, 1994, p. 15), sem qualquer indagação, o aluno foi relembando o porquê saiu da escola ainda muito pequeno e o porquê retornou a ela, aos 76 anos. Aos seis anos, precisou ir morar na fazenda para acompanhar o pai, que trabalhava em uma fazenda no interior do Mato Grosso do Sul. Lá não havia a possibilidade de estudar, então assim seguiu a vida. Casou, teve filhas, separou e decidiu voltar para a cidade. Sem trabalho formal, apenas realizando “bicos”, percebeu-se muito solitário. Sr. Thomás, então, decidiu matricular-se na escola “para socializar, conversar com as pessoas, nem que seja no recreio. Faço meus bicos e venho para cá. Fico de boa!” (Thomás, 2023).

⁵ Nome fictício dado ao aluno.

Em uma atividade proposta pela professora regente, os alunos deveriam preencher uma árvore genealógica. Percebo uma certa inquietação do Sr. Thomás e vou até ele. Na lacuna para o nome do aluno, percebo apenas algumas consoantes e pergunto-lhe o que estava escrito. Prontamente, o aluno disse seu nome. Como ainda não sabia o nome dele, pedi para que me mostrasse algum documento, assim poderia auxiliá-lo na atividade. Ao olhar sua carteira de identidade, percebo, portanto, que a vida toda, até aquele dia, o Sr. Thomás escrevia seu nome apenas com as consoantes.

Conforme consta no Projeto EJA de MS, essa dinâmica de construção de conhecimento e de formação humana “não tem como fim uma educação conteudista e descontextualizada, mas efetiva formação de cidadãos capazes de investir e transformar a realidade do mundo em que vivem” (2017, p. 22). Podemos destacar uma semelhança entre as vivências narradas pela entrevistada e as memórias da pesquisadora sobre as conversas com o Sr. Thomás: a maneira pela qual o tempo era aproveitado em sala. No estágio, por exemplo, os alunos eram liberados todos os dias, sem exceção, pelo menos uma hora antes do término de fato da aula. Isso nos ajuda a refletir como é otimizado o tempo em sala, visto que, como lembra Dona Thelma:

[...] na EJA não, é tudo muito rápido, [...] eles (os professores) só colocam o básico mesmo [...] então a EJA foi boa e não foi boa, entendeu?! Os professores, maravilhosos. Mas enfim, eles tinham que dar o que era melhor pra eles. Não dá pra aprender tudo [...] (Thelma, 2023).

Dona Thelma lembrou-se que o “tempo” da EJA a incomodava, pois não acreditava ser possível compreender para além do básico, embora se esforçasse, os professores precisavam acelerar o conteúdo para que os alunos pudessem aprender no tempo estimado. Esses alunos, na maioria das aulas, viam-se cansados após um dia intenso de trabalho, destacou a entrevistada. Oliveira e Paiva (2004), afirmam que a escola precisa agregar os conhecimentos, conteúdos e competências de forma que o aluno consiga desenvolver-se além de intelectualmente, mas sobretudo moral, física e afetivamente. Entre o que precisa ser direcionado e cumprido dentro dos objetivos da EJA, há, portanto, de se pensar em como incorporar essas questões para que os alunos sejam autônomos em todos os âmbitos, sejam eles econômico, político e social.

[...] para mim, foi bom um pouco, mas não aprendi suficiente, entendeu?! Se a pessoa for, é [...] como se diz? Firme, assim, nos estudos [...] eu era, mas eu trabalhava, então não tinha muito tempo para estudar, fazer as tarefas, mas eu sempre levava pronta, me empenhava e levava para a escola à noite, quando eu ia, né. Só que o tempo é muito curto, e também é cansativo, porque à noite você já chega do trabalho cansada, ter que ir pra escola... você não aproveita, tanto [...] (Thelma, 2023).

Percorrendo as memórias do estágio, entrelaçando-as com as vivências do Sr. Thomás, é possível refletir com Dona Thelma, quando afirma que para ela, a alfabetização foi inspiradora, pois, aprender o “A” e o “B”, faria ela escrever o próprio nome, “era pouco, mas era um bom caminho andado” (THELMA, 2023), destacou em seguida. Afirmou, com um sorriso no rosto, que após aprender a ler e a escrever, realizava muitas leituras, pois adorava ler e lia muito sozinha. Dona Thelma conta que criou esse hábito, mas que a Matemática até hoje não é o forte dela, e que graças à persistência de uma professora da EJA, aprendeu o pouco que sabe.

[...] ela vinha, me botava bem na frente mesmo e dizia “assim, assim, assim” e eu dizia “mas professora, eu não sei...” e ela “olha, presta atenção, venha cá!”, aí ela me chamava na mesa dela e me explicava [...] o pouco que eu aprendi com ela, eu só tirava nota maior que os meninos, que os adolescentes de lá. E eles diziam: “nossa, mas você passou na nossa frente!!!”, então quer dizer, eu consegui. Eu consegui aprender um pouquinho com ela (Thelma, 2023).

De fato, o professor possui um papel imprescindível no processo de construção do conhecimento do aluno. Como mediador entre os alunos e os conteúdos lecionados, consegue promover a interação dos mesmos através das práticas pedagógicas intencionais, cuidadosas e também desafiadoras. Para Freire a “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2001, p. 11), e isso proporciona ao aluno perceber em tudo o que se aprende não está no mundo por acaso ou naturalmente, e o cotidiano do qual se faz parte está presente desde todo o sempre, é histórico e cultural.

Apesar da doce lembrança que a Dona Thelma narrou ao lembrar da professora que a ajudou em Matemática, destacou também o quão difícil eram as numerosas trocas de professores durante o ano. A entrevistada lembrou que em três meses, três professoras distintas passaram em sua turma no início do ano letivo, e isso acarretava muita dificuldade, pois o conteúdo não era apresentado de forma linear, além de não conseguir estabelecer um vínculo com a educadora. Para ela, essa relação era importante para o aprendizado, e percebia

que para os colegas de turma, principalmente os mais jovens, acabavam faltando mais que o normal quando havia troca de professores.

Dessa forma, a relação entre professor e aluno interfere de maneira significativa no ensino e aprendizagem, e o ambiente estabelecido pelo educador é fundamental para a criação de uma relação empática, capaz de ouvir e refletir as diferentes realidades e vivências, além do que os alunos de fato estão compreendendo durante as aulas. Portanto, as atitudes do professor e o modo como o mesmo se vê, de acordo com Morales (2006), influenciará na maneira que conduz a sala, na qualidade e no impacto global da sua relação com o aluno.

Quando indagada sobre como eram as atividades que costumava realizar em sala, Dona Thelma foi resgatando, pouco a pouco, detalhes que, após anos, permanecem em sua memória. Meihy afirma que “seria simplista alegar que a memória é um “lugar”, o depósito onde ficam arquivadas as lembranças [...] a relação entre memória e visão de mundo leva os indivíduos a projetarem mais que lembranças quando narram” (Meihy. 1994, p. 57). E entre tantos professores, houve algo em comum: excessivas atividades impressas. Dona Thelma relembrou que, principalmente quando havia a troca de professores, por algum motivo, o novo professor trabalhava com muitas atividades em folha. A entrevistada destacou, rindo da lembrança, que havia uma professora que não esperava o término das atividades, sempre encaminhava mais à turma antes da última questão. Quando acabavam, precisavam pintar os desenhos das atividades.

[...] ela dizia para pintarmos a vaquinha, o pato, até aquele desenho [...] turma da Mônica. Era para trabalhar a coordenação motora, ela dizia. Mas a gente não gostava muito, não. [...] a gente gostava da aula de Artes, mas isso de pintar [...] na atividade de folha, não tinha necessidade [...] (Thelma, 2023).

Seguindo os caminhos das lembranças de Dona Thelma, uma atividade proposta no estágio da EJA, aguçou as memórias desta pesquisadora. A atividade era cheia de desenhos de galinha, e dentro de cada galinha havia uma sílaba. Em outra parte da atividade havia galinhas com desenhos dentro, e o objetivo final era recortá-las para colá-las corretamente na galinha que possuía o desenho e a sílaba inicial correta. O problema é que havia a sílaba “GE” e a sílaba “FO”, e conseqüentemente, o desenho de uma galinha com uma geladeira na barriga, e outra com um fogão. Os alunos indagaram a professora “nossa, mas que galinha é essa? que

come uma geladeira e um fogão [...]”, e deram gargalhadas. A professora, por fim, não explicou e pediu para que seguissem a atividade.

Muito perceptível entre as falas e memórias, os estudantes nos levam a refletir sobre a infantilização da EJA. Amparo (2012) afirma que a infantilização é entendida como o ato de um professor levar para a sala de aula atividades que não condizem com o perfil dos educandos da EJA e, até mesmo, atividades que são idênticas às apresentadas para crianças da educação infantil e ensino fundamental. Neste sentido, Cavalcanti declara que:

Ensinar os adultos exige cuidados e não tratá-los como crianças é um dos pontos fundamentais para que o trabalho funcione e caminhe com êxito, por isso o professor precisa fazer adaptações na escolha dos temas, na abordagem e no tratamento que dá a turma, porque o tratamento infantilizado pode afastar os alunos da sala de aulas (Cavalcanti, 2019, p. 39).

Na metodologia de Paulo Freire, por sua vez, o contato com conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações”, porque não surge do saber popular, não são levadas em consideração as vivências dos alunos. Para além disso, Freire (2017) afirma em sua concepção, que não há educação neutra, e nesse sentido, a educação é como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade que prevê a ação do homem sobre essa realidade:

Assim, ele partiu do cotidiano, do dito, do feito, e do entendido no mundo diário dos oprimidos/as em relação dialética com o do opressor/a – e nele fixou suas bases para ele tirar sentido, criar raízes necessárias no concreto para daí superar crenças e os mitos de grande número de pessoas que precisavam se beneficiar de sua compreensão da educação essencialmente política, ética e humana. Criou raízes não para fixar doutrinas e impor prescrições ideológicas, mas, ao contrário, para, delas partindo, levar mulheres e homens a conscientizarem-se, alfabetizarem-se e terem a possibilidade de transformar o mundo decodificando o mundo cotidiano codificado (Freire, 2017, p. 285).

Ao propor atividades infantilizadas aos alunos, o professor contribui para a desmotivação dos mesmos, uma vez que momentos e atividades consideradas irrelevantes aos interesses dos alunos não contribuem para seu desenvolvimento. Por isso, é apropriado motivá-los de maneiras diferentes das crianças, relacionando a realidade e suas experiências. Na atividade observada pela pesquisadora, é nítida a falta de conexão desse elemento (galinha), com o repertório de vida (costumes e cultura) dos alunos. Se fosse em uma fazenda

ou em uma escola rural, utilizar a galinha seria mais conveniente, assim como Paulo Freire utilizou a palavra “tijolo” voltada para alunos que trabalhavam na construção civil, por exemplo. Esse movimento em Angicos para Silva e Sampaio (2015, p. 945), “é, sem dúvida, uma memória presente, que pode contribuir com o estatuto epistemológico, político, pedagógico da EJA e da educação popular”, pois acarretou em uma educação e alfabetização libertadora, que transformou e levou aos alunos à reflexão de suas diferentes realidades, para a partir delas, aprender a lê-las e escrevê-las.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos previamente e das memórias e histórias rememoradas através da entrevista, este artigo nos conduziu pela história da educação popular e dos movimentos sociais importantes para a construção da educação de jovens e adultos, para que através da memória histórica, pudéssemos refletir a relação entre professor e aluno e o impacto na aprendizagem, além de trazer importância para a escuta atenta dentro da sala de aula, para que seja possível uma educação mais humana e afetiva, sobretudo capaz de libertar os jovens e adultos através do conhecimento, seja ele político, social e também como sujeito histórico.

Com base no material levantado através da pesquisa, é possível afirmar que a alfabetização de adultos revela-se, acima de tudo, um ato político criador de conhecimento, em que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas ser capaz de transformar esses sujeitos em indivíduos críticos e reflexivos. É preciso, portanto, ouvir o que esses alunos têm a dizer, pois “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (Freire, 1987, p. 87).

Escutando a Sra Thelma, observamos que existe uma carga afetiva relacionada ao conteúdo apreendido, suas considerações indicam que o maior interesse era no conteúdo em si, nos comentários em que contextualiza a comunidade de alunos, distingue entre ela e os adolescentes, revelando a multiplicidade de faixas etárias contidas em um mesmo ambiente de ensino. Certamente, esta dinâmica não é constatada no ensino convencional, onde geralmente os alunos possuem a mesma faixa etária.

Em um movimento mais apurado desta fala, pontuamos que também o professor precisa mediar estas diferenças de idade, para o contexto no qual está inserido. Outro ponto semelhante que cabe indicar nas considerações finais, além do próprio exemplo de exercício de pintura de imagens demonstram uma espécie de “infantilização do aluno”, muitas vezes relacionada ao ensino convencional.

Por fim, em última análise, a pesquisa demonstra a capacidade de reflexão que o diálogo com as memórias nos permite realizar, afirmando-se neste artigo “como uma manifestação coerente com o tempo em que vivemos, como forma de captar um instante da nossa própria História” (Meihy, 1994, p. 54), e sendo fundamental para a abertura de diálogos entre o passado, o presente e o futuro - uma forma de resgatar as memórias do início da educação pensada para os jovens e adultos, para promover uma educação cada vez mais justa, sensível e libertadora nesta modalidade de ensino.

2.3.1 REFERÊNCIAS

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos**: Uma análise no município de Presidente Prudente/SP. BOLETIM GEPEP – Ano I, v.01, n.01, p. 49 - 62, dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/4a.pdf>> acesso em: 11 mar. 2023.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. **Revista e Ampliada**, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Ministério da Educação. Confêrencia Internacional de Educação de Adultos (Confitea) VI**: Marco da ação de Belém. 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/feadmin/MULTIMEDIA/UIIL/confitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf. Acesso em 17 de setembro de 2023.

CÂMARA, R.H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, ano 6, v.2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAVALCANTI, Andreyra Rafayella Santos. **A Infantilização das Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16321>> acesso em: 11 mar. 2023

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer de 10 de maio de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

DOS ANJOS, José Edemilson Pereira. **O Pensamento Educacional de Anísio Teixeira e De Paulo Freire: A Educação no Brasil e os Desafios da Contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, Ba, 2015.

FREIRE, Paulo. **O processo de alfabetização política**. 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação popular no Brasil**. 1986.

FREIRE, Paulo. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Conectando Saberes**. Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado e Educação - MS (SED-MS), 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. **Cadernos Ceru. Serie 2**, n. 5, p. 52-60, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papyrus Editora, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.

PINHO, Maria Salomé; OLIVEIRA, Marta; FONSECA, António Castro. A Consistência das Memórias da Infância. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2016.

_____. Resolução n. 01 de 5 de julho de 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

SÉRGIO, Maria Cândida. Formação de professores para educação de jovens e adultos (EJA): possibilidades para uma prática pedagógica emancipatória. **Revista Interações**, v. 11, n. 35, 2015.

SILVA, FRANCISCO CANINDÉ DA; SAMPAIO, MARISA NARCIZO. CINCUENTENARIO DE LAS "40 HORAS DE ANGIKOS": MEMORIA PRESENTE EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 925-947, 2015.

SME. **Projeto inicial do MOVA-SP**. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo. São Paulo-SP, 1989.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Renata Gastal. **Quando eu crescer: um olhar através do tempo para a influência das experiências escolares na carreira de jovens adultos ingressantes na educação superior**. 2021. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.