



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

MARIA JOSÉ DE MEDEIROS NASCIMENTO GALVÃO

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo na cidade de Caicó-RN

CAICÓ-RN
2017

MARIA JOSÉ DE MEDEIROS NASCIMENTO GALVÃO

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo na cidade de Caicó-RN

Artigo científico apresentado ao Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de graduada em Pedagogia- Licenciatura Plena.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Barragan Moraes Toledo.

CAICÓ-RN

2017

MARIA JOSÉ DE MEDEIROS NASCIMENTO GALVÃO

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo na cidade de Caicó-RN

Artigo científico aprovado, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia-Licenciatura Plena, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por uma comissão examinadora formada pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Barragan Moraes Toledo (Orientadora)

(Examinador)

(Examinador)

CAICÓ-RN

2017

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo na cidade de Caicó-RN

¹Maria José de Medeiros Nascimento – UFRN

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar se a metodologia utilizada na alfabetização de jovens e adultos, nas escolas de Caicó-RN, tem como princípio o método desenvolvido por Paulo Freire. Ele está baseado, inicialmente, em uma abordagem de cunho bibliográfico. Assim, será apresentada a caracterização da Educação de Jovens e Adultos, bem como o seu percurso histórico no Brasil, desde o período colonial até o contexto das políticas públicas atuais. Na sequência, o trabalho aborda o método de alfabetização de adultos, criado por Paulo Freire, e a sua execução nos Círculos de Cultura. Para investigar a metodologia empregada na EJA, nas escolas de Caicó-RN, foi adotada como procedimento uma pesquisa de campo, por meio de observação nas salas de aula, como também entrevistas com as professoras alfabetizadoras. Neste estudo, ficará evidenciado que, ao longo dos tempos, a história da EJA tem sido marcada por políticas públicas aligeiradas e programas fragmentados, de caráter compensatório e assistencialista. Em meio a esse contexto, no Movimento de Cultura Popular, em Recife, o professor Paulo Freire criou um método de alfabetização de adultos, baseado em uma concepção problematizadora de educação, que, além de ensinar o adulto a ler e escrever, tinha como objetivo politizar os educandos por meio da conscientização da situação de opressão em que viviam. Quanto à metodologia de alfabetização utilizada na EJA, nas escolas da cidade de Caicó-RN, será mostrado que ela, predominantemente, baseia-se em uma concepção de alfabetização mecânica e infantilizada, descontextualizada da realidade dos alunos, desconsiderando, assim, os seus conhecimentos prévios. Para a realização dessa investigação, dialogamos, além de outros autores, com Brasil (1996), Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), Freire (1979, 1987, 1996, 2001), Gadotti; Romão (2011), Haddad; Di Pierro (2000) e Soares (2002).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Metodologia. Alfabetização.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: mariajosedemedeirosnascimento@yahoo.com.br

LITERACY OF YOUTH AND ADULTS: a study in the city of Caicó-RN

ABSTRACT

This article aims to identify if the methodology used in youth and adult literacy in Caicó-RN schools is based on the method developed by Paulo Freire. It is based, initially, on a bibliographic approach. This will be presented to the characterization of Youth and Adult Education and its historical course in Brazil, from the colonial period to the context of current public policies. In the sequence, the work approaches the method of adult literacy, created by Paulo Freire and its execution in the Circles of Culture. To investigate the methodology used in the EJA, in the schools of Caicó-RN, a field research was adopted as a procedure, through observation in the classrooms and interviews with the literacy teachers. In this study it will be evidenced that throughout the ages the history of the EJA has been marked by lightened public policies and fragmented programs of compensatory and assistencialist character. In the context of this context, in the Popular Culture Movement in Recife, Professor Paulo Freire created a method of adult literacy, based on a problematizing conception of education, which besides teaching adults to read and write, aimed to politicize the students through the awareness of the situation of oppression in which they lived. As for the literacy methodology used in the EJA, in the schools of the city of Caicó-RN, it will be shown that it is predominantly based on a conception of mechanical and infantile literacy, decontextualized from the reality of the students, thus disregarding their previous knowledge. In order to carry out this research, we have dialogues, in addition to other authors, with Brazil (1996), Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), Freire (1979, 1987, 1996, 2001), Gadotti; Romão (2011), Haddad; Di Pierro (2000) and Soares (2002).

Keywords: Youth and Adult Education. Methodology. Literacy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a metodologia de alfabetização utilizada na Educação de Jovens e Adultos por escolas localizadas na cidade de Caicó-RN. A EJA é uma modalidade de ensino que, de acordo com a LDB 9.394/96, destina-se aos jovens e adultos que, por diversos fatores, não frequentaram a escola regular, ou seja, o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Assim, a Educação de Jovens e Adultos é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na idade apropriada. Portanto, a alfabetização de jovens e adultos está assegurada pela legislação educacional brasileira. Ela é de fundamental importância para garantir aos cidadãos a efetivação ao direito obrigatório à educação no nível fundamental.

No entanto, dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do ano de 2011, mostram-nos que existe um grande número de pessoas, com quinze anos ou mais, em nosso País, que não sabem ler e escrever. Entretanto, vivemos em uma sociedade letrada em que a alfabetização é primordial para todos os cidadãos. Também sabemos que a aquisição da alfabetização deve acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que o educando tenha condições de prosseguir nos estudos e avançar para outros níveis da Educação Básica.

Além do contexto anteriormente apresentado, o que nos motivou a estudar sobre a metodologia utilizada na cidade de Caicó-RN, para alfabetizar pessoas jovens e adultas, refere-se à minha própria experiência de vida, pois sou fruto de família pobre, que teve seu meio de subsistência baseado na agricultura, com vários familiares que não tiveram acesso à educação formal, vindo a estudar na fase adulta, na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, nessa perspectiva, estudar sobre a Educação de Jovens e Adultos é, neste momento, oportuno e relevante diante da importância que essa modalidade representou em meu meio familiar.

Contudo, esse trabalho também busca contribuir com as discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente com o processo de alfabetização, que deve ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que esta, direito subjetivo de todos, é imprescindível para a efetivação da cidadania.

Paulo Freire, um dos principais percussores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desenvolveu um método de alfabetização de Adultos a partir de palavras geradoras, que enfatizavam o contexto social dos alunos. Nessa conjuntura, ele defende uma educação libertadora em detrimento de uma concepção mecanicista de alfabetização.

Uma educação libertadora, segundo Paulo Freire (1987), é aquela que liberta os cidadãos oprimidos da situação de opressão a que estão submetidos. Assim, o método de educação de adultos desenvolvido por ele tinha como princípio uma alfabetização conscientizadora. Portanto, a educação defendida por tal autor apresentava um caráter político com um viés libertador e conscientizador, a partir do que o aluno vivencia no seu dia a dia.

Em contrapartida ao caráter libertador de educação defendido por Paulo Freire, a concepção mecanicista de alfabetização está baseada em um trabalho que enfatiza apenas os aspectos ligados à codificação e à decodificação de palavras. Assim, não se enfatizam os processos de produção e de compreensão das palavras, nem o contexto social em que se encontram inseridos os alunos. Nessas circunstâncias, Paulo Freire (1987) denomina a educação baseada em um processo de alfabetização mecanicista, de educação bancária. Esse modelo de alfabetização se dá a partir da sonoridade alienante da palavra em oposição à sua força libertadora, ou seja, não há uma reflexão sobre o real significado de determinadas palavras. Portanto, na concepção do referido teórico, a educação não deve cumprir o papel de tornar os alunos depósitos de conteúdos desvinculados da sua realidade social.

Partindo do contexto acima apresentado, este trabalho se norteou pelos seguintes questionamentos: Qual a metodologia empregada para a alfabetização de Jovens e Adultos nas escolas localizadas na cidade de Caicó-RN? Ela tem considerado as peculiaridades de seu público-alvo e tem levado em consideração o contexto social dos alunos, a partir de uma proposta de uma educação libertadora e conscientizadora? A metodologia empregada para a alfabetização de jovens e adultos tem apresentado resultados significativos para seus alunos?

Ainda hoje carregamos este “ranço” de que a alfabetização para jovens e adultos ocorre a partir de uma perspectiva mecanizada, isto é, através da repetição mecânica e da memorização das famílias silábicas, sendo esse tal processo, inclusive, similar ao método desenvolvido com crianças. Assim, essa alfabetização,

efetivada de forma mecânica, infantiliza pessoas jovens e adultas, ignorando as características específicas do público-alvo dessa modalidade de ensino.

Desse modo, essa pesquisa teve como hipótese que a metodologia utilizada no processo de alfabetização de jovens e adultos, na cidade de Caicó-RN, está baseada em uma concepção mecanicista, que desconsidera o contexto social de seus alunos. Pois, historicamente, em nosso País, o processo de alfabetização ocorreu a partir de um método em que os alunos memorizavam as letras e os sons das palavras, sem, no entanto, compreender efetivamente o sentido dos textos.

Dessa forma, este trabalho aborda a Educação de Jovens e Adultos e, especificamente, enfoca as estratégias metodológicas utilizadas no segmento inicial dessa modalidade de ensino. Enfatizamos que a EJA se trata de um tema atual, relevante e oportuno, diante das altas taxas de analfabetismo de pessoas jovens e adultas no Brasil. Diante do mencionado, esta pesquisa apresentou como objetivo geral identificar se a metodologia utilizada na alfabetização de jovens e adultos pelas instituições educativas da cidade de Caicó-RN tem como princípio o método Paulo Freire. De acordo como o objetivo geral, ainda estabelecemos como objetivos específicos: conhecer e refletir sobre a metodologia utilizada nas escolas de Caicó-RN para alfabetizar Jovens e Adultos, além de investigar as propostas metodológicas das escolas de Caicó-RN destinadas à EJA.

Como metodologia, foi utilizada, a princípio, uma pesquisa bibliográfica, que é considerada por Fachin (2005, p. 120) como “um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza”. Ainda de acordo com o autor:

Todo tipo de estudo deve, primeiramente ter o apoio e respaldo de uma pesquisa bibliográfica [...] pois a pesquisa bibliográfica tanto pode conduzir um estudo em si mesmo, quanto constituir-se em uma pesquisa preparatória para outro tipo de pesquisa. (FACHIN, 2005, p. 121).

Assim, uma pesquisa bibliográfica nos embasou para o estudo da temática em questão, pois proporcionou conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Além de um estudo bibliográfico, utilizamos como procedimento uma pesquisa de campo, que foi realizada em três escolas públicas, localizadas na cidade de Caicó- RN, a fim de investigar o processo de alfabetização desenvolvido com pessoas jovens e adultas. De acordo com Gil (2002, p. 53), a pesquisa de campo “é

desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações”. Assim, a pesquisa adotou como instrumentos a observação nas salas de aulas, as entrevistas com as professoras alfabetizadoras e a análise das propostas pedagógicas das escolas.

Os referenciais teóricos utilizados para estudar a temática abordada foram provenientes da leitura de autores como Brasil (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, no que diz respeito à EJA, destaca o direito público e subjetivo de pessoas jovens e adultas à educação básica; Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), por sua vez, destacam políticas públicas voltadas à escolarização de jovens e adultos, como uma sucessão de iniciativas pontuais e provisórias; Freire (1979, 1987, 1996, 2001), em suas obras, apresenta o seu método de alfabetização de adultos, a partir de uma perspectiva de educação libertadora em contraposição a uma educação bancária, opressora; Gadotti, Romão (2011) apresentam reflexões sobre a história da EJA e a respeito de políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino, enfocando a atuação de Paulo Freire frente à educação de jovens e adultos; Haddad e Di Pierro (2000) disponibilizam uma visão panorâmica do percurso da escolarização de jovens e adultos do período colonial até a segunda metade do século XX; e Soares (2002) que realiza uma discussão sobre o contexto em que surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Desse modo, o referido artigo se encontra organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta uma caracterização da EJA e o percurso dessa modalidade de ensino ao longo de cinco séculos da sua história; em seguida, disserta sobre o método de Alfabetização Paulo Freire e o seu êxito no interior dos Círculos de Cultura; e por último realiza reflexões acerca da metodologia de alfabetização adotada nas escolas de Caicó-RN.

Assim, este estudo, ao contemplar a Educação de Jovens e Adultos, apresenta importantes reflexões em torno da temática, sendo fundamentais para a superação de práticas educativas descontextualizadas, que não valorizam as experiências dos alunos.

A EJA E SEU PERCURSO HISTÓRICO NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos compreende diversos processos formativos, tanto formais, quanto informais. Como processos formais, desenvolve-se de forma sistemática e organizada em ambientes escolares; enquanto informais, realiza-se, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), “na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e nos dias atuais também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância”. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos não diz respeito somente à escolarização em ambientes educativos institucionais.

Sendo assim, a EJA “estende-se por quase todos os domínios da vida social” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108). Esse amplo conjunto de práticas formativas, além de estar voltado à formação dos cidadãos, referente a questões socioculturais, exteriores ao ambiente escolar, abrange a aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, qualificação técnica e profissional, e ainda a formação política.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enquanto processo educativo formal, isto é, educação escolar, remonta ao período colonial, tendo início com a chegada dos jesuítas. Os padres da Companhia de Jesus chegaram à colônia portuguesa em 1549 e aqui permaneceram até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Os referidos religiosos aqui desenvolveram, inicialmente, atividades educativas com os nativos e os filhos dos colonos. No tocante à educação da população adulta, os jesuítas desenvolveram com os indígenas, atividades de catequização, além da “alfabetização e transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de aculturação dos nativos” (PAIVA *apud* FRIEDRICH *et al*, 2010, p. 394).

Esse modelo de educação de adultos permaneceu no Brasil colonial até a expulsão dos jesuítas em 1759. Entretanto, com a expulsão dos jesuítas, “a educação passou à responsabilidade da coroa portuguesa ficando a cargo dos professores régios” (BOLEIZ JÚNIOR, 2012, p. 94), contudo, o ensino era oferecido apenas aos filhos da elite portuguesa. Nesse contexto, a educação escolar dos adultos é deixada de lado, vindo somente a ser mencionada enquanto direito legal após a independência do Brasil, precisamente com a promulgação da primeira Constituição Brasileira, em 1824, que, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), garantia “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. No entanto, os referidos autores também nos mostram que “o direito que nasceu com a norma

constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos não passou da intenção legal” (Idem, ibidem), pois nesse período só eram considerados cidadãos pessoas pertencentes à elite econômica, ficando excluídos os negros, os indígenas e as mulheres. Assim, mais uma vez o direito à educação continuava reservado à elite, ficando uma grande parcela da população à mercê desta camada da sociedade.

Ainda no governo imperial, o ato adicional de 1834 colocou a educação básica a cargo das províncias e “reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites” (Idem, ibidem). Nesse contexto, a educação imperial assumiu um caráter classicista por se destinar apenas às elites.

Passando ao período republicano, a Constituição Federal de 1934 previu a criação do Plano Nacional de Educação, que “deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de adultos recebia um tratamento particular” (Idem, p.110). A promulgação da referida constituição é um marco para a história da escolarização de pessoas adultas no Brasil, pois essa parcela da população recebeu tratamento reservado, já que o princípio da gratuidade e obrigatoriedade do ensino era extensivo à população adulta.

Entretanto, foi, sobretudo a partir da década de 40, que a educação de adultos se constitui como política educacional, pois, a partir dessa época, foram criados vários movimentos voltados à educação de adultos.

A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59).

Nesse contexto, Gadotti e Romão (2011), ao se referirem à história da educação de adultos, dividem em três períodos: de 1946 a 1958; de 1958 a 1964; e o período do governo dos militares.

No primeiro período, foram desenvolvidos várias ações e programas governamentais. Entre eles: o Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942; o Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947; ainda em 1947, foi instituída a

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. Haddad e Di Pierro (2000) ainda mostram duas campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Analfabetismo, respectivamente, nos anos de 1952 e 1958.

Entre as campanhas citadas, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos ganha destaque pela influência significativa que o movimento exerceu, pois ele criou infraestruturas em nível estadual e municipal, que foram, posteriormente, preservadas pelas administrações locais para atender a Educação de Jovens e Adultos.

No segundo período, mais precisamente no ano de 1958, com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que destacou a experiência de um grupo de Pernambuco dirigido por Paulo Freire, partiu “a ideia de um programa de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964 depois de um ano de funcionamento” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 43). Nesse período, estava no poder o governo populista João Goulart, que defendia uma educação de base associada às “reformas de base” para o enfrentamento do problema do analfabetismo no Brasil.

A educação de adultos vista a partir de uma perspectiva de educação de base desencadeou um novo paradigma pedagógico que, segundo Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001, p. 60), “preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo”. Esse quadro se apresentava como uma renovação da educação destinada aos adultos, a partir do pensamento pedagógico de Paulo Freire, que defendia uma proposta de alfabetização conscientizadora denominada por ele próprio como educação libertadora, “ênfatizando uma educação com o homem e não para o homem” (FRIEDRICH *et al*, 2010, p. 396). Assim, o movimento de educação de adultos assumiu o papel de ação política, além de um movimento de resgate e valorização do saber popular, tornando-se, segundo Haddad e Di Pierro, (2000, p. 113), “um movimento amplo de valorização da cultura popular”.

O terceiro período, enfatizado por Gadotti e Romão (2011), compreende o período de 1964 a 1985, que é caracterizado pela ascensão dos militares no poder.

Esse momento representou um divisor de águas nos movimentos de educação de adultos e cultura popular, pois:

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113)

Com os militares no poder, é criado, através da Lei 5.379, no ano de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) “com princípios opostos aos de Paulo Freire” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 42). Entretanto, O MOBRAL foi imposto, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 115) “com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici”. Porém, Gadotti e Romão (2011) nos mostram que o MOBRAL foi criado com objetivo de servir como instrumento de controle político da população e, assim, legitimar os militares no poder, pois estes detinham o controle da orientação e supervisão pedagógica, além da produção de materiais didáticos.

Em 1971, o ensino supletivo é regulamentado pela LDB 5.692 (BRASIL, 1971). Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 62), a referida lei apontava em capítulo específico as suas funções: “a suplência - relativa à reposição da escolaridade -, o suprimento - relativa ao aperfeiçoamento ou atualização -, a aprendizagem e a qualificação - referentes à formação para o trabalho e profissionalização”. Pelas suas funções, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) consideram que “o ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. No entanto, a referida Carta Constitucional estendeu a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, que correspondia ao antigo “ensino de primeiro grau”, limitando, assim, “a obrigatoriedade da oferta pública do ensino [...] apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 63).

A regulamentação do ensino supletivo, além de manter os exames supletivos como “mecanismo de certificação”, possibilitou a organização do ensino “em várias modalidades como: cursos supletivos, centros de estudo e educação à distância” (Idem, p. 62). Entretanto, Friedrich *et al* (2010) destacam que o ensino Supletivo

tinha o propósito de reorganizar o antigo exame de madureza, para facilitar a certificação dos alunos, a fim de que estes buscassem vagas nos meios universitários.

No ano de 1985, o regime militar é extinto e, com ele, também o MOBRAL. Para ocupar o seu lugar, é criada a fundação EDUCAR “com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 43). A referida fundação é extinta no ano de 1990 e, com sua extinção, há a descentralização da esfera federal para a municipal, das políticas públicas destinadas à alfabetização de jovens e adultos conforme nos mostram Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) quando se referem à extinção da Fundação Educar.

A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, [...] representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

A partir de 1985, com a volta dos governos civis ao poder, o País passou por “um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119). Nesse contexto de abertura dos direitos sociais em 1988, é promulgada a nova Constituição Brasileira e, no que se refere à história da educação de adultos, é considerada por Soares (2002) um novo marco para o país.

A constituição Brasileira de 1988 estabelece o direito à educação de jovens e adultos, quando expressa no art. 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (SOARES, 2002, p. 11).

Assim, o direito obrigatório e gratuito à educação não se limitava apenas às pessoas entre faixa etária dos 7 aos 14 anos, como colocado na LDB 5.692/71, que excluía as demais pessoas jovens e adultas do direito à educação pública, mas se estendia a todas as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade própria.

Em 1990, o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o regime militar, Fernando Collor de Melo, criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) “com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, por meio de comissões, envolvendo órgãos governamentais e não governamentais” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 66). Entretanto, o PNAC foi encerrado no ano seguinte à sua criação.

O ano de 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Alfabetização, sendo realizada, em Jonthien, na Tailândia, uma Conferência Mundial.

Aí foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que [...] deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO 2001, p. 68).

No Brasil, no ano anterior, isto é, em 1989, foi criada, em preparação para o Ano Internacional da Alfabetização, uma Comissão Nacional de Alfabetização que contou inicialmente com a coordenação do professor Paulo Freire, seguido por José Eustáquio Romão. Entretanto, Gadotti e Romão (2011, p. 44) enfatizam que “ela continua até hoje, com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo, que nem sempre são assumidas pelo governo federal”.

No ano de 1996, ocorreu a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96, que substituiu a denominação de Ensino Supletivo para EJA, institucionalizando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A mudança de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos não é mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo correspondendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12, grifos do autor).

Apesar da institucionalização da EJA como modalidade de ensino, a LDB 9.394/96, de acordo com Friedrich *et al* (2010), mantém a ideia de suplência,

compensação e correção de escolaridade para os jovens e adultos quando, em seu artigo 38, faz referência aos cursos e exames supletivos. Além disso, a referida lei corrobora com a desqualificação da modalidade de ensino EJA e privilegia certificação em detrimento dos processos pedagógicos ao reduzir as idades mínimas de 18 para 15 no Ensino Fundamental, e de 21 para 18 no Ensino Médio.

Assim, Haddad e Di Pierro (2000, p 122) enfatizam que na LDB 9.394/96 “a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora”. E ainda afirmam que:

A verdadeira ruptura introduzida pela LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. (Idem, ibidem).

No mesmo ano da publicação da LDB 9.394/96, que institucionalizou a EJA como modalidade de ensino, também foi promulgado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Ele é um fundo de natureza contábil, que tem como objetivo destinar recursos financeiros para o Ensino Fundamental a partir do número de alunos matriculados nesse nível de ensino. No entanto, embora a EJA integre o Ensino Fundamental “tivemos o veto presidencial que retirou essa modalidade de ensino do rol das matrículas que faziam jus ao recebimento desse fundo”. (VENÂNCIO; DI GIORGI, 2009, p. 139). Com a desconsideração aos alunos da EJA do FUNDEF, observa-se uma restrição ao direito dessa parcela da população ao ensino público subjetivo, pois a LDB/1996, em seu artigo 37, coloca que a EJA no Ensino Fundamental será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos [...] na idade própria. (BRASIL, 1996).

O ano de 2000 contou com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos através do Parecer CEB/CNE 11/2000. As referidas diretrizes que normatizam essa modalidade de ensino “tenta elevar a EJA ao patamar de modalidade de ensino possuidora de características próprias”. (VENÂNCIO; DI GIORGI, 2009, p. 141).

O Parecer CEB/CNE 11/2000 estabelece três funções para a EJA: a função reparadora, que deve restaurar o direito a uma escola pública de qualidade para os jovens e adultos; função equalizadora, que visa a uma redistribuição e alocação dos bens sociais com mais igualdade; e a função qualificadora, citada como função

permanente da EJA, que deve oferecer uma atualização de conhecimentos para a vida.

No entanto, de acordo com Friedrich *et al* (2010), o Parecer CEB/CNE 11/2000 vincula a EJA a uma qualificação profissional para o mundo do trabalho, colocando, assim, essa modalidade de ensino em contraposição ao ideário de educação popular preconizado por Paulo Freire.

No ano de 2006, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sanciona, em substituição ao FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Segundo Venâncio e Di Giogi (2009, 143), “o Fundeb representa um avanço, na medida em que passa a englobar todos e modalidades de ensino pertencentes à educação básica”. Portanto, com a regulamentação do Fundeb pela lei nº. 11.492/07, os alunos da EJA passam a ser inclusos para a distribuição dos recursos financeiros destinados à educação.

Assim, a história da trajetória da educação de adultos no Brasil tem sido marcada por iniciativas pontuais e provisórias, além de políticas públicas aligeiradas, o que culminou em alguns programas fragmentados, muitas vezes, de cunho assistencialista e compensatório, com problemas de concepção pedagógica e metodológica.

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO QUE LIBERTA

Paulo Reglus Neves Freire, Paulo Freire, como é popularmente conhecido, é natural da cidade de Recife, capital do Pernambuco. Nasceu no ano de 1921, seu pai era um sargento do exército brasileiro e sua mãe uma dona de casa. Paulo Freire formou-se advogado, porém, desistiu da carreira do Direito e foi trabalhar no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), em Recife, onde permaneceu de 1947 a 1957. Como diretor do SESI, deu início aos seus trabalhos de alfabetização de adultos com operários. Segundo Boleiz Júnior (2012, 110), “no próprio SESI, abriu salas noturnas de alfabetização em que começou dar seus primeiros passos na elaboração de métodos e técnicas que revolucionariam a Educação de Jovens e Adultos alguns anos mais tarde”.

No ano de 1960, no governo de Miguel Arraes, foi fundado em Recife o Movimento de Cultura Popular (MCP), que, a partir do trabalho com a educação popular de crianças e de adultos, além do trabalho com teatro popular, buscava

realizar “uma ação comunitária de educação popular” (GASPAR *apud* BOLEIZ JÚNIOR, 2012, p. 111). Paulo Freire participou do referido movimento como diretor de pesquisa do departamento de formação e cultura.

Foi no interior do MCP que nasceu o método de alfabetização de Paulo Freire, o qual, segundo Gadotti, (1996, p. 72), “foi fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando”. Para colocar em prática o seu método, ele criou os Círculos de Cultura em substituição à sala de aula.

Tinha a nomenclatura de círculos porque todos os seus participantes formavam a figura geométrica do círculo, nessa disposição todos se olhavam e se viam. Cultura porque havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização do seu espaço no mundo. (MARINHO, 2009, p. 50).

Nos Círculos de Cultura, as atividades de alfabetização se desenvolviam a partir do diálogo sobre as situações existenciais dos alfabetizandos. E, ao dialogar sobre situações do seu contexto social, os alunos aprendiam o conceito antropológico de cultura, como nos esclarece Paulo Freire (2001, p. 118), é “durante os debates das situações de onde retiram o conceito antropológico de cultura”.

Assim, era a partir dos debates sobre os problemas do cotidiano que os alunos eram introduzidos no conceito de cultura e, assim, buscava-se a conscientização do homem quanto à sua posição de sujeito e não de objeto, levando o homem a se politizar.

Por meio da tomada de consciência, o homem se tornava protagonista do seu próprio conhecimento. Nesse contexto, Paulo Freire, segundo Marinho (2009, p. 51), considerava os Círculos de Cultura como “espaço em que dialogicamente se ensinava e se aprendia que não havia espaço para transferência do conhecimento, mas a construção do saber do educando com suas hipóteses de leitura de mundo”. Dessa maneira, os círculos de cultura funcionavam como locais de tomada de consciência, de politização e de construção de conhecimento, pois neles conscientização e alfabetização não se separavam.

Os círculos de Cultura, espaços de diálogo, de respeito à liberdade e ao conhecimento do educando, contavam com a presença de um coordenador em substituição ao professor, e com os homens do povo, que, de acordo com Freire (2001), eram chamados de alfabetizandos e nunca de analfabetos. Em respeito à

liberdade dos educandos, os coordenadores dos Círculos de Cultura, antes de iniciar os cursos de alfabetização, faziam o levantamento do vocabulário popular, buscando-se, assim, o máximo de “interferência do povo na estrutura do programa” (FREIRE, 2001, p. 13).

Para abrir os trabalhos nos Círculos de Cultura, os coordenadores apresentavam em um epidiascópio (recurso audiovisual como um projetor nos dias de hoje) algumas imagens relacionadas ao tema de estudo. Essas imagens partiam da realidade dos educandos para iniciar os debates, ponto de partida para a conscientização popular, na perspectiva de Paulo Freire. Na sequência, o coordenador do curso continuava a projetar imagens, às quais acrescentava as “palavras geradoras”, que sempre faziam referência a situações reais.

Estas palavras de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras, e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para a descoberta de novas palavras (FREIRE, 2001, p. 13).

Após a projeção das imagens, a palavra geradora era apresentada aos alunos sem a imagem que lhe nomeava, passando-se então à visualização das suas famílias fonêmicas. Por exemplo, a partir da palavra tijolo, os alfabetizandos estudavam todas as famílias das sílabas que formavam a referida palavra. (ta, te, ti, to, tu/ ja, je, ji, jo ju/ la, le, li, lo, lu). Em seguida, realizavam a leitura das famílias fonêmicas em horizontal e em vertical, e assim começava “o grupo e não o coordenador [...] a realizar-se a síntese oral. [...] De um a um vão todos fazendo palavras com as disposições possíveis à combinação” (FREIRE, 2001, p. 126). Destarte, os alunos passavam a descobrir novas palavras, enriquecendo, assim, o seu universo vocabular.

Além do respeito à liberdade e à realidade dos educandos, os coordenadores assumiam a postura de problematizadores e não se apresentavam como detentores de conhecimentos, de tal modo eles deveriam “colocar em ação a conversa com o educando” (BOLEIZ JÚNIOR, 2012, p. 113). Portanto, o diálogo era a principal ferramenta para se chegar ao conhecimento.

No livro *Educação como Prática de Liberdade*, Paulo Freire (2001) relata suas experiências em educação de adultos. E, ao apresentar sua experiência nos Círculos de Cultura no Movimento de Cultura Popular em Recife, ele enfatiza os

resultados alcançados por seu método de alfabetização de adultos. Assim, de acordo com Freire (2001, p. 111-112), “no 20º dia de debates, aplicamos testes de mediação de aprendizado cujos resultados foram favoráveis (positivos). [...]. Na vigésima primeira hora um dos participantes escreveu com segurança. ‘Eu já estou espantado comigo mesmo’”. Desse modo, fica evidente o êxito do método de Paulo Freire desde as suas primeiras experiências de alfabetização com adultos.

A experiência de Paulo Freire no Movimento Cultura Popular de Recife foi imprescindível para a sistematização do seu método de alfabetização de adultos, método esse, que deu a ele grande visibilidade, tanto nacionalmente, como internacionalmente.

Nas salas noturnas de alfabetização organizadas pelo MCP, Paulo Freire foi aperfeiçoando seu jeito de fazer Educação de Adultos. Foi lá que realizou sua primeira experiência com seu novo sistema de alfabetização, em 1962, que mais tarde repetiria em Angicos e ficaria conhecido no mundo todo. (BOLEIZ JÚNIOR, 2012, p. 112).

Em Angicos, cidade localizada no interior do Estado do Rio Grande do Norte, no início do ano de 1963, Paulo Freire, a convite do governador do estado, Aluísio Alves, auxiliado por um grupo de estudantes universitários, implantou seu programa de alfabetização de adultos. De acordo com Germano (1997, p. 389), “fazer com que os participantes aprendessem a ler e escrever e ainda por cima viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência”.

Os estudantes foram os responsáveis por realizarem o levantamento do vocabulário da população de Angicos, em dezembro de 1962 e, no início do ano de 1963, instalaram os Círculos de Cultura para desenvolver o método de alfabetização de adultos com um grupo de 300 trabalhadores, entre eles: domésticas, operários, trabalhadores rurais, pedreiros, serventes, lavadeiras, artesãos, motoristas, carpinteiros, etc.

Com o êxito da experiência em Angicos, o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, que antes era desenvolvido no Movimento da Cultura Popular, em Recife, ganhou grande visibilidade, ficando conhecido não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

Em Angicos estiveram presentes observadores especialistas em educação e jornalistas, não somente dos principais meios de comunicação do Brasil, como do exterior. Para lá se deslocaram, por exemplo, representantes do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do United e da Associated Press, do Lemond. (GERMANO, 1997, p. 389).

Além da grande cobertura jornalista, o programa de alfabetização de adultos desenvolvido em Angicos ainda contou, no encerramento das atividades dos Círculos de Cultura, em 2 de abril de 1963, com a presença do Presidente do Brasil, João Goulart, e do governador Potiguar, Aluísio Alves.

Dessa forma, para a efetivação do seu método, Paulo Freire criou, em lugar de escola, círculos de cultura; em substituição ao tradicional professor, os coordenadores de debate; o diálogo no lugar de aulas discursivas; e o participante do grupo em vez de aluno (FREIRE, 2001).

A partir de uma concepção de educação dialógica, crítica e criticizadora, sendo a alfabetização considerada por Paulo Freire como um processo de criação, a relação entre o alfabetizando e o educador se dava por meio de uma perspectiva horizontal, pautada no diálogo. Assim, o alfabetizador assumia uma postura de mediador e não de portador de conhecimentos. Nesse contexto, o método de alfabetização de Paulo Freire se opunha a um método de alfabetização puramente mecânico, como ele próprio mostra em *Educação como prática da Liberdade* (FREIRE, 2001, p. 112) “desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica”.

Denominado por Freire (2001) como método ativo, ele era instrumento do educando e não apenas do educador, sendo assim, o alfabetizando era considerado como agente do seu próprio aprendizado. Diante disso, o método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire implica:

Não uma memorização visual e mecânica de sentenças de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial- coisas mortas ou semimortas- mas uma atividade de criação e recriação. Implica numa autoformação [...]. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. (FREIRE, 2001, p. 119).

Dessa forma, por meio dos debates dos problemas existenciais e com o uso de palavras selecionadas ao universo vocabular dos alfabetizandos, eles se

conscientizavam ao mesmo tempo em que se alfabetizavam. Ao se conscientizarem da situação de opressão em que viviam e da sua condição de sujeito, os homens se politizavam.

Nesse sentido, o método de alfabetização de Paulo Freire assumia um caráter político, por meio de uma concepção problematizadora de educação em oposição a uma visão de educação bancária, que, segundo Gadotti (1996, p. 86), “tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores”. Por conseguinte, uma educação problematizadora tinha como objetivos, além de uma leitura crítica de mundo, a libertação dos homens da situação de opressão em que se encontravam.

Assim, a concepção de educação de Paulo Freire (2001, p. 14) carrega essencialmente o princípio de que “a alfabetização e a conscientização jamais se separam”. Portanto, o processo de aprendizagem deve “encontrar-se intimamente associado a tomada de consciência da situação real do educando” (Idem, *ibidem*). Nesse contexto, a educação assume uma postura essencialmente democrática.

Nesse período, vários setores da sociedade realizavam mobilizações em favor das reformas de base e a educação de base estava associada a esses interesses reformistas pela sua dimensão política. Dessa maneira,

O que estava em jogo, para além da alfabetização de milhões de adultos, adolescentes e crianças, dizia respeito à necessidade de politizar e conscientizar o povo para que ele pudesse participar efetivamente da vida do país e influenciar decisivamente na transformação da sociedade brasileira. (GERMANO, 1997, p. 390).

Assim sendo, a politização das camadas populares por meio da educação assumia um papel importante na sociedade. A partir dessa perspectiva, surgiram vários movimentos de educação popular influenciados pelo método Paulo Freire.

Tanto é assim que em princípios de 1964, pouco antes do golpe, ao ser instituído o Plano Nacional de alfabetização o método de Freire foi oficializado pelo governo brasileiro, experimentando assim um notório processo de fortalecimento e reconhecimento público (GERMANO, 1997, p. 391).

Com a repressão aos movimentos sociais com o golpe militar de 1964, Paulo Freire, acusado de ser comunista, foi considerado subversivo, preso e processado.

Foi exilado na Bolívia e, a partir daí, passou a desenvolver seu método de alfabetização em várias partes do mundo. Logo:

O exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

No ano de 1980, quando o Brasil vivia o processo de redemocratização, Paulo Freire retornou do exílio e passou a viver em São Paulo. E, em 1989, “a convite da prefeita Luiza Erundina, Paulo Freire assumiu o cargo de secretário de educação” (BOLEIZ JÚNIOR, 2012, p. 121). Em São Paulo, implantou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

UMA ANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA EM CAICÓ-RN

Neste momento, temos a intenção de identificar se a metodologia utilizada na educação de jovens e adultos, nas escolas de Caicó-RN, tem como princípio o método de alfabetização desenvolvido pelo professor Paulo Freire. Em busca desse objetivo, realizamos uma pesquisa de campo em três escolas públicas, que oferecem o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa de campo contou, além da observação na sala de aula, com entrevistas com as professoras alfabetizadoras e consulta ao Projeto Político Pedagógico das escolas.

Posteriormente à observação para coleta de dados, entrevistas com as professoras alfabetizadoras e leitura do Projeto Político Pedagógico das escolas, realizamos a análise dos dados com o objetivo de comprovar ou não, as nossas hipóteses de pesquisa. Aqui as escolas serão denominadas apenas de “A”, “B” e “C”.

A turma da escola “A” conta com uma professora com cinquenta e três (53) anos de idade, que possui Licenciatura plena em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Ela nos relatou que leciona na EJA há três anos. A turma apresenta um total de 12 alunos matriculados, compreendendo uma faixa etária de trinta e cinco (35) a sessenta (60) anos, sendo (05) cinco do sexo masculino e sete

(07) do sexo feminino. Entretanto, nos dias de observação, frequentaram a sala de aula apenas um total de seis (06) alunos.

A sala de aula da escola “B” dispõe de uma professora com trinta e seis anos de idade (36), com formação superior em Pedagogia-Licenciatura Plena e Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A referida educadora leciona na modalidade de Educação de Jovens e Adultos há quatro (04) anos. A turma é composta por trinta e três (33) alunos matriculados, que apresentam uma faixa etária entre dezesseis (16) a setenta e quatro (74) anos, entretanto, nas nossas observações, constatamos uma alta taxa de evasão, pois, atualmente, frequentam a escola apenas nove (09) alunos, sendo quatro (04) do sexo masculino e cinco (05) do sexo feminino. Ela conta com um educando e uma educanda que apresentam necessidades educacionais especiais.

Na escola “C”, na turma observada, a professora tem quarenta e sete (47) anos de idade, é graduada em Pedagogia-Licenciatura Plena e possui Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar. Ela exerce o magistério na EJA há um (01) ano. A turma apresenta um número de quinze (15) alunos matriculados, com dez (10) do sexo masculino e cinco (05) do sexo feminino, com faixa etária entre quarenta (40) a oitenta e cinco (85) anos de idade. No entanto, nos dias observados, apenas um total de nove alunos estiveram presentes na sala de aula. Entre eles, existem dois (02) com necessidades educacionais especiais, a saber, uma discente com hidrocefalia e outro deficiente auditivo.

Após a caracterização das turmas, passaremos a apresentar a metodologia utilizada pelas professoras alfabetizadoras de cada escola a partir das atividades desenvolvidas em cada sala de aula, bem como a partir das entrevistas com as professoras alfabetizadoras.

Nos dias observados, na turma da escola “A”, foram abordados os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, ocorreram atividades com as vogais; com as famílias fonêmicas do “T” e do “J”; com produção de texto, além do estudo da flexão de número do substantivo. Em Matemática, foi trabalhado o conteúdo da adição, a partir da resolução de contas com o auxílio da tabuada.

Nesse contexto, o conteúdo foi abordado de maneira mecânica, apresentando atividades com palavras divididas em quadrinhos por sílabas e acompanhadas de

desenhos para ilustrá-las, como também com lacunas a serem preenchidas. De acordo com Paulo Freire (1987), uma prática mecânica de educação conduz o educando à memorização dos conteúdos e transforma os educandos:

Em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador [...]. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Eis a concepção “bancária” de educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33).

Criticando essa concepção bancária de educação e defendendo uma educação problematizadora, o professor Paulo Freire (idem), destaca que em uma concepção bancária de educação “não há criatividade, não há transformação, não há saber” (idem).

Nesse contexto, a alfabetização, de acordo com Paulo Freire, vai além da repetição mecânica das famílias silábicas e da memorização alienada das palavras, é uma “atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação do qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto” (FREIRE, 1979, p. 41).

Assim, através de uma metodologia mecânica de alfabetização, as atividades foram desenvolvidas de maneira descontextualizada da vida dos alunos, sem levar em consideração seus conhecimentos prévios, tendo como base o ensino dos conteúdos curriculares, sendo, nesse contexto, entendido por Paulo Freire (1996) como transferência de saber. Dessa forma, Paulo Freire (1996, p. 21) nos assegura que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Ainda com base nas observações das atividades realizadas pelos alunos, podemos perceber uma prática educativa desenvolvida a partir da infantilização dos alunos por associar palavras a desenhos, ou seja, atividades semelhantes às trabalhadas com crianças, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Uma prática educativa infantilizada e padronizada na educação de Jovens e adultos ocorre a partir de uma concepção compensatória de educação. Assim:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares,

metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Apesar de a metodologia empregada em sala de aula pela professora ser pautada em uma concepção mecânica de alfabetização, padronizada e infantilizada, em entrevista, quando a indagamos sobre a metodologia (método) utilizada no processo de ensino-aprendizagem, ela nos respondeu que faz uso da “metodologia de Paulo Freire com visão de totalidade de linguagem e de mundo” (Professora da escola A).

Nas observações realizadas na sala de aula da escola “B”, assim como na escola “A”, foram enfocados os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, ocorreram atividades com a letra “G”, a partir da transcrição de palavras do dicionário para o caderno dos alunos, além de um ditado de palavras. Ainda foi realizado um trabalho de escrita e leitura, por meio de uma produção de texto, a partir de uma proposta de redação. Em Matemática, aconteceram atividades com os números naturais a partir de um bingo, e com os números ímpares e pares.

Pelo observado, podemos perceber que a metodologia utilizada na sala de aula da escola “B” é, em alguns aspectos, semelhante à observada na sala de aula da escola “A”. Dessa forma, é aplicada uma metodologia mecânica, com atividades tradicionais, como por exemplo, a transcrição de palavras do dicionário para o caderno e o ditado de palavras. Aqui também não foram levados em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, sendo desconsiderado o seu contexto social. Entretanto, diferentemente da escola “A”, na escola “B” não observamos a infantilização dos alunos por meio das atividades desenvolvidas.

Assim, na referida sala de aula, podemos também observar uma concepção tradicional de alfabetização baseada em um processo de educação denominada por Freire de bancária (1987), norteadas por uma visão conteudista de educação que deposita nos alunos conteúdos prontos e acabados. No entanto, de acordo com Freire (1996, p. 15), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Portanto, os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da vida, denominados por Freire (1996) de saber de experiência devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, diferentemente da professora da escola “A”, que nos relatou a utilização do método Paulo Freire, embora, pelas nossas observações ficou evidenciada uma metodologia de ensino tradicionalmente mecânica, quando questionamos a professora da escola “B” sobre a metodologia (método) empregada no processo de ensino-aprendizagem, ela nos respondeu, que utiliza “todos” os métodos, mas que “o tradicional funciona melhor na EJA” (Professora da escola “B”). Ela confirmou que a sua metodologia de ensino tem como base o método tradicional, ou seja, mecânico de alfabetização.

As atividades desenvolvidas durante a nossa observação na sala de aula da escola “C” assim como das escolas “B” e “A” ocorreram a partir de conteúdos referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, aconteceu o estudo das sílabas complexas como BRA, GRA, FRA, PRA, CRA, entre outras. Ocorreu também o ensino das sílabas CHA, CHE, CHI, CHO, CHU por meio de um texto. Ainda foi trabalhado um poema sobre a cidade de Caicó intitulado “Minha Terra, Minha Gente” em que a professora discutiu as características do gênero textual poema. No Componente Curricular Matemática, foi ensinada a subtração, por meio de problemas, e com panfletos de supermercado se desenvolveram atividades de adição a partir de valores em R\$ (reais).

Assim, na referida sala de aula, a metodologia empregada pela professora foi baseada em atividades tradicionalmente mecânicas, com palavras divididas por sílabas em quadrinhos, em que os alunos deveriam ordenar as sílabas e “descobrir” as palavras, estudo de família silábica, como também com vocábulos associados a desenhos a serem coloridos pelos alunos, evidenciando uma prática infantilizada na EJA, além da transcrição de palavras de um local a outro, como também com textos e problemas matemáticos descontextualizados da realidade dos alunos. No entanto, de acordo com a perspectiva de Freire (1996, p. 124) “o educador que ensinando [...] “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”. A partir dessa perspectiva, a educação estará a serviço da adaptação dos homens à sociedade e à sua condição de oprimidos, e não a transformação da sociedade e libertação dos homens.

Entretanto, a professora também desenvolveu atividades que considera o cotidiano dos alunos, pois destacou o contexto social dos mesmos e seus conhecimentos prévios. Essas atividades foram desenvolvidas a partir de um

poema sobre a cidade de Caicó-RN, que abordou aspectos culturais da cidade e de panfletos de supermercados, em que foi abordada a moeda brasileira R\$ (real). Nesse contexto, observamos consideração aos saberes que o educando traz à escola, sendo o alfabetizando respeitado enquanto sujeito, e não um mero objeto de conhecimento. Pois, de acordo com Freire (1996, p. 26):

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade a seu ser formando-se, à sua identidade, fazendo-se, se não se levarem em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece os “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam a escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Diferentemente das professoras das escolas “A” e “B”, que empregaram apenas uma metodologia de alfabetização mecânica, descontextualizada da realidade dos alunos e desconsiderando os seus conhecimentos prévios, a professora da escola “C”, em sua metodologia de alfabetização, mesclou atividades tradicionalmente mecânicas com atividades que consideram e valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, bem como o seu contexto social.

Quando entrevistamos a professora da escola “C” e a indagamos qual a metodologia (método) utilizada no processo de ensino-aprendizagem, ela nos respondeu que utiliza metodologias “dinâmicas e inovadoras” através de “discussões, atividades diagnósticas e atividades escritas” (Professora da escola “C”). Através da fala da professora e das atividades observadas em sala de aula, percebemos - embora a metodologia utilizada por vezes contempla a perspectiva tradicional de alfabetização - que a professora busca englobar em sua prática uma metodologia que considere a bagagem que os alunos levam à escola, como também o contexto social dos mesmos.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de uma prática educativa reflexiva, em que o professor passa por um constante processo formativo. De acordo com Freire (1996, p. 17), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, para o professor da EJA, o processo de reflexão entre a teoria-ação será significativamente importante para repensar o processo de alfabetização na EJA, levando a uma

diferenciação entre esta e outras modalidades de ensino, além da consideração às peculiaridades do seu público-alvo.

Ressaltamos ainda que, durante as observações nas três salas de aula, as atividades aconteceram de forma individual, mas contaram com o auxílio das professoras que sempre se deslocavam à mesa de cada aluno, para prestar a assistência necessária. A esse respeito, percebemos que alguns discentes apresentavam maiores dificuldades de que outros. Em alguns momentos, ocorreu também a utilização do quadro para a correção das atividades.

Destacamos também que no desenvolvimento das aulas ocorriam interações entre os educandos, principalmente quanto ao que estava sendo estudado, em que alguns alunos, que apresentam uma maior autonomia, eram solícitos aos outros ajudando na realização das atividades. Geralmente, as aulas aconteciam de forma descontraída, mostrando uma relação amistosa e de respeito entre os alunos, e entre estes e as professoras.

Para investigar as propostas metodológicas das escolas de Caicó-RN, destinadas à alfabetização de jovens e adultos, debruçamo-nos sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas investigadas.

A escola “A”, que oferece o Ensino Fundamental e a EJA, conta com o PPP atualizado no ano de 2016, mas só leva em consideração o ensino regular, desconsiderando a EJA em sua proposta pedagógica. Com relação à escola “B”, para nossa surpresa, ao analisar o mencionado documento, norteador da instituição educativa, percebemos que ele se encontra totalmente desatualizado e, assim como o PPP da escola “A”, não contempla a EJA, faz referência apenas ao Ensino Fundamental, embora, a partir do corrente ano, a escola se encontra oferecendo apenas a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Dando continuidade à análise do PPP das escolas pesquisadas, buscamos também verificar como a EJA é contemplada no referido documento da escola “C”. Ele foi atualizado no ano de 2015 e apresenta como objetivos para essa modalidade de ensino: promover nos alunos o exercício da cidadania para a vida em sociedade, buscando contribuir para a transformação dos alunos-cidadão.

Portanto, pelo observado nas propostas pedagógicas das escolas, que são o eixo norteador do trabalho educativo, podemos perceber que, muitas vezes, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é tratada a partir de uma visão inferiorizada pelos próprios profissionais da educação. Nesse contexto, a educação

em EJA continuará a ser oferecida a partir de uma concepção compensatória de educação e não a partir de uma concepção crítica, problematizadora e libertadora de educação. Assim, os homens continuarão a ser vistos como produtos da sociedade e não como sujeitos da sua própria história. Dessa forma, ressaltamos aqui que essa visão só pode ser revertida a partir do comprometimento de todos os que, de forma direta ou indireta, atuam na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido marcado por políticas públicas aligeiradas e iniciativas provisórias, o que culminou, na maioria das vezes, em um modelo de educação com caráter assistencialista e compensatório. Nesse contexto, a alfabetização tem sido historicamente marcada por uma metodologia mecânica, a partir da codificação e decodificação de palavras descontextualizadas da realidade dos alunos. Esse modelo de alfabetização mecânica foi criticada e denominada, por Paulo Freire, de educação bancária, por tornar os alunos depósitos de conteúdos desvinculados da sua realidade social.

Diante desse cenário, a nossa pesquisa teve como objetivo identificar se a metodologia utilizada na alfabetização de jovens e adultos pelas instituições educativas da cidade de Caicó-RN tem como princípio o método Paulo Freire. Com esse objetivo, realizamos a pesquisa de campo através da observação nas salas de aula, entrevista com as professoras e análise dos dados obtidos.

Partimos do pressuposto de que, na cidade de Caicó-RN, a metodologia empregada na alfabetização de pessoas jovens e adultas seja baseada em uma concepção mecanicista de educação, desconsiderando, assim, o contexto no qual os alfabetizados encontram-se inseridos.

Com a realização desta pesquisa, tivemos a oportunidade de compreender que a metodologia de alfabetização utilizada nas escolas investigadas é predominantemente mecânica, em que se desconsideram os conhecimentos dos alunos, adquiridos ao longo da vida, sendo, assim, descontextualizadas da realidade dos alunos, além de uma prática infantilizada e padronizada de alfabetização de jovens e adultos.

Embora a metodologia de alfabetização de jovens e adultos se apresente de forma preponderantemente mecânica nas escolas pesquisadas, verificamos, por

meio de atividades observadas em uma sala de aula, que a professora busca utilizar uma metodologia problematizadora, que considera a realidade social dos alunos e os seus conhecimentos prévios, associada a uma metodologia mecânica de alfabetização.

Esta pesquisa permitiu a realização de uma reflexão sobre a concepção de uma educação mecanicista, que não liberta o homem da situação de opressão, mas o adapta à sociedade em que vive, em contraposição ao método de alfabetização de adultos, desenvolvido por Paulo Freire, que foi baseado em uma concepção de educação problematizadora, que buscava alfabetizar e ao mesmo tempo politizar os educandos.

Podemos verificar também, por meio deste estudo, que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por partir do pressuposto de uma educação compensatória, isto é, que busca recuperar no aluno o tempo perdido, é, muitas vezes, inferiorizada pelas próprias instituições de ensino ao ponto de a Educação de Jovens e Adultos não ser contemplada pelo Projeto Político Pedagógico das escolas.

Como seres humanos, inconscientes do nosso inacabamento, esta pesquisa não tem a pretensão de apresentar resultados definitivos, acabados, mas gerar novas possibilidades de investigação, novos horizontes.

Salientamos que, com esta pesquisa, não tivemos a pretensão de apresentar método “correto” ou “errado”, ou método a ser copiado para alfabetizar jovens e adultos, mas apresentar novas possibilidades de se refletir sobre práticas pedagógicas significativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Enfatizamos que, enquanto professores, em constante processo de formação, pois o conhecimento não é algo pronto, acabado, devemos realizar uma constante reflexão sobre a nossa práxis pedagógica. No que se refere à EJA, essa necessidade é especialmente decorrente do seu público-alvo, pois essa modalidade de ensino apresenta um público específico, isto é, pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à sala de aula na idade apropriada, ficando assim por diversas razões excluídas da escola, mas que quando chegam à escola trazem consigo sua bagagem cultural e os seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Logo, os professores dessa modalidade de ensino se encontram diante de um desafio: incluir nas suas aulas, por meio da metodologia empregada, os conhecimentos dos alunos adquiridos no seu cotidiano, tornando, assim, as aulas

significativas, para que os discentes não aprendam apenas a leitura das palavras, mas que aprendam a ler o mundo, significando-o, e enquanto cidadãos, lutem pelos seus direitos, por uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BOLEIZ JÚNIOR, F. **Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano**. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-104534/pt-br.php>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/ CEB, n.º 11, 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96**. 10. ed. Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

DI PIERRO, M. C. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial Outubro, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Caderno Cedes*, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GADOTTI, M. **A voz do biógrafo brasileiro**: a prática a altura do sonho. *In*: _____. (Org.). Paulo Freire: Uma biobibliografia. p. 69-110. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1996.

_____.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERMANO, J. W. As quarenta horas de Angicos. *In*: **Educação & Sociedade**, n. 59, pp. 389-393, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a08.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MARINHO, A. R. B. **Círculo de cultura**: origem histórica e perspectivas epistemológicas. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-155120/pt-br.php>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VENÂNCIO, J. C.; DI GIORGI, C. A. G. As séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos em nível Municipal e as Políticas Públicas implementadas: em busca de novos significados. *In*: **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 5 n. 7, p. 129-150. jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/246/258>>. Acesso em: 25 nov. 2017.