

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS: ENTRE MOTIVOS, DESMOTIVOS E A APRENDIZAGEM

YOUTH AND ADULT EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE SUBJECTS: BETWEEN MOTIVES, DEMOTIVATIONS AND LEARNING

Danielle Marafon¹

<https://orcid.org/0009-0004-8365-6159>

Israela Thais Iavne²

Roseneide Maria Batista Cirino³

<https://orcid.org/0000-0001-5107-8826>

Recebido em: 13 fev. 2023.

Aceito em: 03 ago. 2023.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao método do professor no município de Paranaguá sob a ótica dos alunos. Em um primeiro momento abordamos o contexto histórico da EJA desde os primeiros movimentos no país até o cenário atual, enfatizando o município de Paranaguá. Tivemos como aporte teórico os conceitos de Paulo Freire (1996), (1982), (1987), Cury (1983), Streck; Redin e Zitkoski. (2008) além de outros teóricos que discorrem acerca do assunto. Discutimos algumas categorias que são pertinentes para o entendimento da EJA. Utilizamos como metodologia os fundamentos da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo na qual aplicamos um questionário com campos investigativos que contemplasse a temática: O processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Participaram da pesquisa 08 sujeitos matriculados em uma turma de EJA de uma escola do Município de Paranaguá, cidade histórica brasileira da qual se iniciou o Estado do Paraná. As análises dos dados foram realizadas com base na abordagem da pesquisa qualitativa. Os resultados indicam que os sujeitos compreendem que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve numa perspectiva dialógica e que

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná - Unespar campus de Paranaguá. E-mail: danielle.marafon@unespar.edu.br.

² Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar campus de Paranaguá. E-mail: israelatha4@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná – Unespar Campus de Paranaguá. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br.

os métodos utilizados, pelos professores, agregam referenciais às suas vidas. Concluimos que os sujeitos da EJA apresentam motivos diversos que instigaram o afastamento da escola, mas, que também há uma gama de motivações para o retorno à escolaridade.

Palavras-chave: Sujeitos. Educação de Jovens e Adultos. Categorias. Ensino Aprendizagem. Paulo Freire.

ABSTRACT

The main objective of this work was to understand how the teaching-learning process occurs in Youth and Adult Education (YLE) in relation to the teacher's method in the city of Paranaguá from the students' point of view. In the first moment, we approached the historical context of EJA from the first movements in the country to the current scenario, emphasizing the city of Paranaguá. We used the concepts of Paulo Freire (1996), (1982), (1987), Cury (1983), Streck; Redin and Zitkoski. (2008) as well as other theorists who discuss the subject. We discuss some categories that are pertinent to the understanding of EJA. We used as methodology the fundamentals of bibliographic research and field research in which we applied a questionnaire with investigative fields that contemplated the theme: 0 teaching and learning process of young people and adults. The research included 08 subjects enrolled in an EJA class in a school in the city of Paranaguá, a historical Brazilian city from which the state of Paraná was born. The data analysis was based on the qualitative research approach. The results indicate that the subjects understand that the teaching and learning process develops in a dialogical perspective and that the methods used by the teachers add references to their lives. We conclude that the subjects of EJA have different reasons for staying away from school, but that there is also a range of motivations for returning to school.

Keywords: Subjects. Youth and Adult Education. Categories. Teaching Learning. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação na sua forma escolarizada é um direito constitucional, entretanto, tal como o histórico da educação explícita em diversos momentos inúmeros sujeitos foram alijados desse direito. O contexto histórico da educação brasileira explícita que vários grupos estiveram ou estão à margem do processo educativo, dentre esses grupos situamos os sujeitos jovens e adultos.

Logo a compreensão sobre quaisquer aspectos dessa modalidade educacional não pode prescindir de uma análise o mais próximo da totalidade, em outras palavras, para que possamos compreender como se dá o processo da educação de jovens e

adultos, é imprescindível conhecer a sua trajetória no Brasil, visto que muitos aspectos de sua implantação, no país, se deram por meio de interesses políticos dominados pela elite que não levaram em consideração o principal objetivo que seria o ensino para os cidadãos.

Nesse sentido, podemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) perpassou muitas lutas e conquistas para chegar ao modelo que conhecemos atualmente, como um espaço de luta contra o preconceito instaurado, pela classe dominante, através das diversas estratégias a ela vinculada.

O contexto das estratégias pode ser identificado inclusive na forma como em cada momento histórico foi sendo denominada expressando não raro, também, ideologias e, conforme Brandão (1984, p15)

Ora, os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, há coisas e intenções iguais, semelhantes e até opostas. Neste emaranhado estão escondidas ideias iguais com rótulos diferentes e ideias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e, sobretudo, há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos

Com base nas ideias do autor, pode-se ratificar que a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é uma modalidade de ensino que já passou por diversas transformações até o modelo que conhecemos na atualidade. É nesse contexto que refletir sobre como os grupos de jovens e adultos compreendem ou percebem o próprio processo de ensino e aprendizagem, como analisam as metodologias utilizadas por seus professores se configura temática de extrema relevância visto, a permitir reflexões e atualizações na prática presente e, ensejar, ações que viabilizem tanto o atendimento de demandas objetivas e subjetivas do sujeitos que acessam essa modalidade educacional até, dentro de limites e possibilidade, trabalhar para que tal modalidade educacional seja uma opção um livre árbitro e não um espaço de acolhimento dos “rejeitados ou excluídos” da escolaridade em tempo regular.

Nesse direcionamento e, compreendendo os limites histórico de espaço-tempo da pesquisa focamos nos sujeitos que fazem parte do contexto educacional no qual, também, atuamos e vivenciamos, ou seja, Paranaguá- PR.

Para tanto, buscamos nos fundamentos teóricos explicitar contribuições de pesquisadores da área, mas, sobretudo, referenciais de Paulo Freire educador que muito contribuiu para as reflexões e atualizações na modalidade educacional da EJA. Para tanto, delineamos como objetivo desta pesquisa: Compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao método do professor no município de Paranaguá sob a ótica dos alunos.

Para tanto, vamos delinear a discussão teórica a partir das contribuições de autores que discutem a temática e, principalmente, as categorias freirianas quais sejam: educação; educação bancária; aluno; conscientização; utopia; alfabetização; autonomia; círculo de cultura; diálogo; leitura do mundo e tema gerador (CURY, 1983) tais categorias são significativas, visto que implicam o processo de ensino e aprendizagem que por sua vez se relaciona com as interações e metodologias que se materializam em sala de aula. Além deste delineamento buscamos traçar, brevemente, o histórico da EJA por entender que as marcas deste histórico guardam relação com as categorias apontadas por Paulo Freire.

EJA: UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como uma modalidade educacional que entre confrontos e conflitos expressa, em sua essência, a busca pela garantia de direitos. Nesse trajeto é perceptível que a consolidação da EJA não se deu sem muitas lutas e conquistas que possibilita visualizarmos o modelo atual, também como espaço-tempo de lutas contra o preconceito instaurado pela classe dominante, ainda nas suas origens, quando as denominações aproximavam de ideias e ideologias que expressavam inferioridade, caridade, educação de menor importância até ideias calcadas no princípio da educação permanente, como se constata nas Diretrizes Nacionais da EJA dada pela Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010, com destaque tal resolução guarda relação com os princípios constitucionais e a LDB 9394/96.

Nossa incursão história aponta para o período colonial no Brasil com forte predomínio da igreja Católica, também sobre a educação. Havia uma parceria entre a Coroa e a ordem Jesuíta da Igreja Católica, as quais visavam dois interesses

diferentes, A Coroa buscava por ampliação do domínio português na América e a Igreja queria difundir seu poder doutrinador (SILVA, 2015).

Nesse contexto a educação para adultos, no Brasil, tem início com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil em 1549 período que foi implementado o processo de catequização e a alfabetização da língua portuguesa. Embora, o foco principal fosse voltado para as crianças, muitos indígenas adultos, também foram submetidos a essa metodologia, o que chamou a atenção dos sacerdotes da Igreja católica, pois, era um caminho para a conversão ao catolicismo, podendo ser observado que, naquele período a relação com a educação, sob o domínio dos jesuítas, se limitava apenas ao alfabetizar (STHELHOW, 2010).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamentos e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas, e, posteriormente, aos escravos negros”.

Com a expulsão dos Jesuítas do País em 1759, a educação de adultos ficou à mercê cabendo ao império decidir e organizar a educação (STRELHOW, 2010). Nesse contexto a educação brasileira estava sob o domínio da elite cujos filhos obtiveram o direito do conhecimento que não seria propiciado aos indígenas e negros.

Em 1824, a constituição Imperial colocou no papel a garantia de que todos os cidadãos teriam acesso a pelo menos a educação básica, “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, o que ficou somente na teoria, pois, na prática não foi implementado (STHELHOW, 2010). Entretanto, seria restrito aos escravos, pois pensava-se na época que a eles a educação não teria importância alguma, para escravos indígenas e caboclos – assim se pensava e se praticava – além do trabalho duro, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais. (BRASIL, 2000, p. 13). Além da ideia de catequização outro importante destaque do período colonial, era a visão elitista que se tinha sobre a EJA como possibilidade caritativa que de algum modo auxiliaria no progresso.

No ano de 1881, a Lei Saraiva que foi a primeira reforma eleitoral do Brasil (Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881) instituía a implantação do título de eleitor, porém, era restringido aos analfabetos. Nesse documento demarcava a ideia de exclusão e preconceito com as pessoas não alfabetizadas, construindo dessa forma

um perfil de incapacidade por parte dos adultos, pois polarizava que o indivíduo não seria capaz de tomar suas decisões com consciência própria (STHELHOW, 2010).

Em 1889, com o período republicano, os índices de analfabetismo no país só cresceram, pois o Brasil contava com um sistema dualista de educação, quem tinha poder monetário usufruía de uma educação melhor e mais desenvolvida e poderia entrar em uma universidade, segundo Taverna, Taverna e Mello:

Com todo o movimento da República, em oferecer acesso à educação, grande parte da população brasileira, ainda era composta por analfabetos devido a questões econômicas ou em relação aos conteúdos ensinados nas instituições, número de reprovações que dificultavam o acesso aos níveis de ensino superior (2022, p.62259)

No século XX, a EJA é marcada por avanços, mas, ainda a passos lentos. As propostas eram desenvolvidas para poder baixar os índices de analfabetismo no Brasil, que ainda eram muito altos, além, de servir de qualificação mínima para atender o avanço da industrialização no país, que demandava mão de obra qualificada. Esse movimento também impulsionou várias mobilizações sociais para erradicar o analfabetismo, muitas delas apenas reforçavam o preconceito existente contra essas pessoas, pois, as culpavam por estarem nessa situação e muitos até acreditavam que os próprios indivíduos deveriam procurar se autoalfabetizar (STHELHOW, 2010).

O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país. (STHELHOW, 2010, p. 52).

A primeira Constituição que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, foi em 1934, a partir dos movimentos sociais da década de 40 e 50 que ocorriam fortemente no País, a educação de adultos voltou a ter atenção, desencadeando projetos como o Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942, com o objetivo de incluir mais adultos e adolescentes no Ensino Supletivo, com os movimentos em prol da educação adulta, a procura pela formação desses indivíduos aumentava. Também em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário é criada, a educação de adultos entrava em pauta juntamente com o ensino primário, que no documento era nomeado com Ensino Primário Supletivo, ficou registrado que teriam

duas modalidades de ensino, para o ensino primário fundamental, que abrangia as crianças de 7 a 12 anos de idade, haveria dois cursos, o elementar e o complementar, já para o ensino primário supletivo teria apenas um curso, o supletivo. (BRASIL, 1946).

Segundo Friedrich et.al (2010) a década de 40 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação e por consequência na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006). Nessa fase da história, a educação é considerada como fator de segurança nacional tendo em vista o alto índice de analfabetismo: aproximadamente 50% da população em 1945. Nesse período a estagnação econômica, foi relacionada à falta de educação escolar do seu povo.

O histórico da EJA evidencia, então ora ações que podem ser consideradas avanços para a época e contexto e ora a supressão da identidade de sujeitos possuidores de saberes e com direito à educação formal. Também, nesse histórico é perceptível que as inúmeras ações primavam, primeiramente, em atender a demanda elitista no que se refere, sobretudo, a mão de obra. Vários congressos e ações vão sendo vivenciadas ao longo da história, mas, um deles vai marcar a busca em se garantir o direito a todos os cidadãos brasileiro.

O I congresso Nacional de Educação de Adultos e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, ambos na década de 1940, nortearam importantes referências para a EJA. O principal ponto definidor na busca por direitos temos o registro histórico do II Congresso Nacional de Educação de Adultos que marcou grandes acontecimentos na área, com destaque ao educador Paulo Freire que liderou uma pequena classe de educadores do Estado de Pernambuco, o legado de Freire frente a essa modalidade educacional é marcado pela defesa acirrada pela participação ativa dos jovens e adultos colocando-os no processo de decisão, colaboração, ação e posicionamento político e social.

Os fundamentos e contribuições deste importante educador brasileiro frente a educação de jovens e adultos começa ser estruturado no decênio de 1960, especificamente em 1962. Seu pensamento parte de uma interpretação crítica do mundo pautado numa concepção teórico-metodológica autêntica, que propõe a

alfabetização de adultos deve surgir com base onde o educando está inserido numa realidade em que vive, e que possa participar de sua transformação. Para Freire (1996), ensinar exige respeito aos “saberes dos educandos” de forma que educadores e escolas devam não somente respeitar os saberes trazidos pelas classes populares, os quais foram construídos socialmente na prática comunitária, mas também buscar o estabelecimento das razões de ser destes saberes com os conteúdos pela escola trabalhados (FREIRE, 1996, p.33),

Na linha de reflexão assumida nesta pesquisa recorreremos a Paiva, que afirma a proposta de Paulo Freire e outros intelectuais que,

[...] revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham [...] a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. 1987, p. 210, grifos da autora)

As ideias de Paulo Freire defendiam a necessidade da participação ativa, de se constituir sujeito da história e não “objeto” visto que os movimentos contra analfabetismo não poderiam prescindir da compreensão de que o analfabetismo é resultante da desigualdade social tão marcada em nosso país. Paulo Freire também defendia que o aluno não deveria ser considerado um sujeito sem saberes, ou seja um “objeto”, mas um sujeito com muitos conhecimentos os quais poderiam ser tomados no processo de alfabetização poderia ocorrer de forma plena, pois a cultura dos jovens e adultos faz parte do processo de ensino também.

Outro marco histórico está na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96, segundo Haddad e Di Pierro (2000) a nova LDB nº 9394, reconhecia que os jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos, ou não tiveram, acesso à escolaridade na idade adequada seria ofertada a nova modalidade de educação, chamada de Educação de Jovens e Adultos – EJA

No ano de 2009 ocorreu a primeira Conferência Nacional de Educação de adultos (CONFITEA) no Brasil, em Belém do Pará, foi uma importante mobilização nacional e internacional para a discussão da educação de adultos, essa conferência

já tinha sido realizada em outros países, aqui foi a edição VI. Essa discussão fortaleceu a importância dessa modalidade de ensino e apresentou como objetivo melhorias da qualidade nessa área. O tom deste programa volta-se para a alfabetização de jovens e adultos, mas com uma perspectiva de continuação dos estudos.

No ano de 2022 foi promulgado Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022 que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado estabelecendo as diretrizes para os entes a aderirem o programa, apesar do foco na alfabetização estabelece que se incentive os estudos na etapa posterior à alfabetização conforme “Art. 15. Compete aos entes federativos estabelecer estratégias para incentivar os alfabetizados egressos do Programa Brasil Alfabetizado a continuarem os estudos no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos”, em linhas gerais como a maioria das políticas implantadas, nesse período, no país nada de avanço é visualizado ao contrário se, antes havia nas políticas o incentivo para educação continuada nesse decreto essa perspectiva é anulada.

O contexto histórico dessa modalidade educacional evidencia avanços, retrocessos e, mesmo com avanços na luta pela garantia de direitos ainda se tem a necessidade de buscar maior visibilidade a EJA de modo que essa seja constituída como uma possibilidade incentivadora dos processos de educação continuada permanente como perspectiva para avanços educacionais aos níveis mais elevados. Portanto, uma modalidade educacional que não se restrinja a “reparos”.

Nessa perspectiva convém retomar aos apontamentos da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que delineou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e definiu como funções dessa modalidade educacional a **função reparadora** a qual não diz respeito à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas, sobretudo, ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Como se percebe reparação não se assemelha a suprimento, no sentido de suprir o tempo faltante.

Nesse sentido, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Outra função estabelecida nas diretrizes refere-se à **equalizadora** a qual diz respeito à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. Com isso a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Ainda nessa direção tem destaque a **função qualificadora**, que diz respeito à educação permanente. Aqui pauta-se no inacabamento humano cujo potencial de desenvolvimento vai se desenvolvendo tanto em situações escolares quanto as não escolares, essa função é a essência e sentido dessa modalidade educacional.

O contexto histórico, desvela, portanto, que mesmo com tantos avanços na área de educação de jovens e adultos, essa modalidade precisa avançar ainda mais, para que haja maior interesse dos sujeitos a buscarem a formação integral, diminuindo assim os números de analfabetos e, também, formando cidadãos que tenham uma educação crítica e conscientizadora, para que ajam de forma democrática e sejam sujeitos de sua própria transformação de mundo. Assim como considera Paulo Freire (1987): [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais.

PRINCÍPIOS E CATEGORIAS FREIRIANAS: CONTRIBUIÇÕES À EJA

Como viemos assinalando os preceitos de Paulo Freire muito tem contribuído para o aprimoramento das concepções e práticas voltadas ao público de jovens e adultos.

Entendendo as importantes contribuições deste teórico nos propusemos a refletir algumas de suas expressões que também são reconhecidas como categorias a saber: educação; educação bancária; aluno; conscientização; utopia; alfabetização; autonomia; círculo de cultura; diálogo; leitura do mundo e tema gerador.

As categorias segundo Cury são:

Conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade (1983, p 21).

Entendemos dessa forma, que as categorias são uma definição que podem ser compreendidas a partir de uma análise do contexto social e até mesmo político que se encontra naquele momento, pois, sua definição parte da realidade concreta.

Sendo assim, utilizaremos o termo categoria para representar as ideias de Paulo Freire, ressaltando que as categorias se modificam conforme a realidade, portanto, representa o real em sua generalidade.

Uma das categorias apresentada por Freire (1987) é que a educação parte de duas vertentes principais, para o pensador há “educações”, uma que liberta o sujeito e outra que domina, ou seja, a educação “bancária”, como isso Freire possibilita a compreensão da educação enquanto processo de humanização e a educação adjetivada como bancária coerente ao processo de alienação do humano. Portanto, duas categorias de base similares – educação bancária e educação problematizadora, mas, de princípios e diretrizes antagônicos, nesse sentido, de acordo com Freire (1987), os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, conclusivo. Já os pressupostos da concepção de uma educação problematizadora, estão fundados na crença da humanização dos educadores e dos educandos. Em razão disso, a função do educador que problematiza o objeto de ensino é de possibilitar aos educandos condições para que ocorra a “superação do conhecimento no nível *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que dá o nível do *logos*.

Nessa linha, a partir do momento em que o ser humano se conscientiza de que é um ser em aperfeiçoamento e que pode ser transformado, a educação torna-se um meio que explicita em que se encontra o que poderá vir a ser. A produção da consciência para Gadotti (1985), realiza-se na luta de classes, no antagonismo que se manifesta, por exemplo, entre os interesses da classe dominante e os da classe operária. Com referência à educação, há forte contradição, e os pensadores liberais detêm o discurso de que no âmbito político e no âmbito pedagógico não se deve considerar a luta de classes.

Segundo Sartori,

Tanto Freire quanto Gadotti provaram sobejamente que o ato pedagógico, essencialmente um ato político, se desenvolve num momento histórico datado, situado, perpassado por interesses de classe, portanto não desconexos, desinteressados e neutros (2008, p.153).

A educação para Freire é uma relação entre educandos, educador e o mundo, uma relação que se faz num movimento dialógico e dialético, pois para ele, o educador não conduz o conhecimento até ao aprendiz, mas, o próprio educando transforma essa mediação para transformar a si mesmo, pois, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1996, p.79)

Na visão de Freire, a **educação** apresenta duas facetas, a primeira que seria a política prene de leitura de mundo que fornece a base para a segunda dimensão que é a gnosiológica que reflete o conhecimento das ciências, das palavras, dos termos, enfim, de um modo geral seriam as disciplinas já formuladas. Ainda em se tratando de educação para Paulo Freire, a educação no sentido genuíno é práxis, ou seja, a prática e teoria, deveriam fazer parte da relação pedagógica.

A contraposição da educação preconizada por Freire vai ao encontro do que ele definiu por **Educação bancária**. A educação bancária como processo ofertado pela elite, para que impeça o sujeito de se libertar das condições e pensamentos estabelecidos nos métodos educativos pela camada dominante, da denúncia visualiza o anúncio, Freire defendia que para poder livrar os indivíduos da educação bancária, é preciso que haja uma educação libertadora. Dessa forma, a libertação não viria da classe dominante por bondade, mas que a partir do momento em que o sujeito começa a construir sua consciência, então pode se ver livre do processo de alienação.

A perspectiva da educação bancária, visa o ensino da dominação, educando para que se torne alienado, não refletindo sobre as contradições existentes na sociedade, formando um sujeito que reproduz um pensamento inconsciente, impossibilitando a visão crítica de mundo, dessa maneira, segregando o poder de exploração do educando.

Na concepção Freiriana o **aluno**, seria o educando o qual não podem ser caracterizados, definidos ou mesmo discutidos separadamente. Enquanto o educador educa, também é educado pelos educandos, pois a relação deve ser dialógica. Para Freire, como somos seres inacabados estamos sempre aprendendo a partir da educação libertadora.

A relação entre aluno e professor deve ser constantemente dialógica o educador não é ser supremo e detentor do conhecimento que “deposita” nos alunos conceitos de modo que o aluno possa reproduzir exatamente aquilo que lhe foi dito.

O educador e o educando também têm um papel político, que não pode ser considerado neutro e ocorre dentro do ato educativo. Nesse sentido, a educação torna-se libertadora pelo fato de analisar e transformar a sociedade através da relação entre sujeitos cognoscentes na qual vai se constituindo processos de conscientização, categoria que descreveremos na sequência.

Para Kronbauer (2008), Paulo Freire analisa a **conscientização** com três termos, a consciência “intransitiva”, “transitiva ingênua” e “transitiva crítica”. A educação para Freire, deve proporcionar uma reflexão pela qual/em que o sujeito possa refletir sobre o seu próprio ato de reflexão e sua liberdade de decisão a conscientização reflete os níveis de compreensão da realidade.

A consciência intransitiva na visão freiriana, é aquela que o ser humano está inserido e só consegue compreender sua própria realidade, se limitando a sua esfera e que não pensa para além de seus costumes. A intransitividade é característica de sociedades que vivem isoladas e/ou fechadas, que existem somente em torno do seu horizonte biológico. É a consciência dos seres humanos cuja “vida é mera biologia, que ainda não se fez biografia. Escapa-lhes a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital e, por isso, ainda não são capazes para o compromisso histórico” (Kronbauer, 2008).

A consciência transitiva ingênua têm a capacidade de discernir sobre os acontecimentos e contradições sociais, porém, não produz um pensamento emancipador não investiga a verdade e não vai em busca da mudança, mas se acomoda no conformismo. É uma consciência dependente dos outros, não busca por si ou se responsabiliza pelos problemas existentes.

Isso significa que a consciência transitiva não é imediatamente, nem necessariamente, crítica. No primeiro momento do trânsito ela ainda é ingênua, caracterizando-se pela interpretação simplificadora dos problemas e por imaginar que o passado foi melhor do que o presente, além de subestimar a si mesma (Kronbauer, 2008, p.98)

A consciência transitiva crítica é caracterizada por Freire, como emancipadora, ou seja, tem autonomia de pensar por si própria e aprofundar seus conhecimentos, deixando de lado as explicações ilusórias e pondo em seu lugar, fatos e argumentos para a interpretação da realidade.

Entendemos, portanto, que a consciência crítica pode ser desenvolvida em qualquer ser humano, desde que haja estímulo para tal ato e que esse também esteja disposto a mudar e transformar seus pensamentos e ações de forma autônoma. Algo alcançável de acordo com os princípios de utopia defendidos por Paulo Freire, como veremos na sequência.

Paulo Freire pensa na **utopia**, não como algo irreal ou impossível de se alcançar e concretizar, mas considera que a utopia são os sonhos e projetos que serão possíveis de realizar, que por enquanto não são reais, mas que estão em construção para um dia ser transformado em realidade.

A utopia está ligada com a esperança do ser humano, pois através dela é que se pode transformar a realidade, sendo assim defende que há uma necessidade de que educação ofereça esta esperança para os sujeitos. Segundo Freitas,

A utopia freireana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não “é” mas “está sendo” e que, portanto, pode vir a ser transformadora (2008, p. 418)

Outra categoria a ser apresentada é a alfabetização, segundo o pensamento freiriano o ato de alfabetizar deve ir além da compreensão da palavra escrita, pois antes de o sujeito aprender a ler, ele faz a leitura do mundo em que está inserido, pois, alfabetizar-se “é participar, junto com outras pessoas, de um universo ampliado da própria curiosidade humana. Nesse sentido Freire destaca que,

A compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele (1982, p.09).

Autonomia é uma das categorias centrais na obra de Freire, sendo o processo de construção da liberdade e de consciência dos sujeitos, exigindo assim uma reflexão crítica e prática alinhando o discurso teórico com sua aplicação.

Autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (Freire, 1996, p.120).

No conceito freiriano a autonomia é uma construção a partir das decisões e experiências que vamos adquirindo ao longo da vida, é também uma decisão. Para o

educador, Freire alega que a autonomia deve ser construída com os alunos, e não a autonomia do professor em tomar as decisões.

A autonomia, por sua vez, correlaciona-se ao círculo de cultura (próxima categoria a ser discutida) criado por Paulo Freire, pois através dele todos têm o seu direito de liberdade para transformação de si próprio, assim construindo sua autonomia.

O **círculo de Cultura** é um procedimento metodológico que Paulo Freire criou, se apresenta com um círculo de pessoas onde não há posição hierárquica, é uma iniciativa que visa a transformação de pessoas e da sociedade por meio de uma educação coletiva, que constroem os saberes conjuntamente.

Os principais fundamentos que caracterizam o círculo de cultura apresentam a ideia de que cada pessoa tem um conhecimento pessoal e individual e que esse saber é valioso e válido para os outros; cada indivíduo possui sua cultura, e essa por sua vez, representa originalidade e autenticidade. Segundo Brandão,

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (2008, p. 77).

Para Freire o **diálogo** é uma das mais importantes propostas de intervenção pedagógica, para formar sujeitos críticos e tornar a educação libertadora. Paulo Freire acredita que através do diálogo é possível olhar o mundo e a sociedade que vivemos como algo que está em construção e assim poder transformá-la.

Na proposta freiriana, o diálogo é a ponte que liga o pensamento crítico e problematizador da realidade, é a interação para construir novos saberes, transmitindo também a esperança e sonhos aos envolvidos, é também o compartilhamento de mundos diferentes, assim estruturando a educação humanizadora.

A **leitura do mundo** precede a palavra, portanto entendemos que é necessário compreender primeiro o sentido para que então possa entender o que está ao redor, dessa forma poderemos nos humanizar e exercer o poder de cidadania. Para Zitzoski (2008) o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico- problematizador em relação à condição humana no mundo. O diálogo implica uma práxis social, que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora.

Compreendemos então que devemos entender a essência daquilo que aprendemos, para entender qual a sua importância, nesse sentido, agregamos a categoria do tema gerador, abordado, por conseguinte.

O **tema gerador** em Freire é o sentido e a experiência vivida no cotidiano. O tema gerador pode ser uma palavra dita em conversas formais ou informais, que precisam de um pesquisador que não haja como se já soubesse de tudo, mas que busque o significado e passe esse conhecimento construído para outrem.

A partir do tema gerador, é possível fazer uma reflexão que leve a uma releitura de mundo, a partir da experiência vivida e sofrida pelo sujeito, dando sentido para que haja uma luta libertadora em prol daqueles que ficam presos ao contexto político que impede a humanização.

Relembramos então que as categorias sempre estão em movimento, podendo ser adaptadas a realidade em que se encontra, sendo modificadas ou até mesmo complementadas de acordo com o contexto vivenciado.

METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

O trabalho foi realizado com base na pesquisa bibliográfica e de acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010) a pesquisa bibliográfica é parte essencial de um trabalho acadêmico, visto que ela permite analisar e conhecer melhor o campo do estudo feito por meio de livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e várias outras fontes previamente já publicadas.

Também realizamos a pesquisa de campo cujos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa foram analisados à luz da abordagem qualitativa que consiste em buscar compreender o fenômeno em tela à luz das percepções e interações dos sujeitos. Para tanto, utilizamos como técnica um questionário com questões compreendendo os campos investigativos: metodologia, interações, alfabetização e motivações.

O questionário foi apresentado aos sujeitos e, também foi esclarecido os objetivos da pesquisa e, que a identidade de cada um seria preservada. A coleta foi realizada numa escola do Município de Paranaguá que atende o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, no período noturno.

Os sujeitos são 23 alunos matriculados da faixa etária dos 16 anos aos 56 anos de idade. No dia da pesquisa participaram 08 sujeitos e estão identificados por S1, S2 e assim sucessivamente onde S significa sujeito e a numeração 1,2,...significa uma sequência aqui delimitada para apresentação dos dados.

Iniciamos o diálogo reportando aos princípios freiriano para o qual o diálogo é a ponte que liga o pensamento crítico e problematizador da realidade. A conversa delineada pelo tema gerador escola com a pergunta: “Quais foram os principais motivos que o levou a não frequentar a escola no tempo regular?” A reflexão levou em consideração que,

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. (FILHO e ARAÚJO 2017, p.36)

As respostas da maioria dos alunos versaram sobre “necessidade de trabalhar fora para ajudar em casa” (S1, 2022), seguido de difícil acesso à escola por residir longe da mesma como indicou, “ah, acabei desistindo a escola era longe e ônibus era difícil pagar” (S2 2022). Também houve resposta indicando a falta de interesse entre outros.

Retomando as ideias de Haddad e Di Pierro (2000) a condição que impunha aos sujeitos jovens e adultos a responsabilidade por acessar a escola só se alterou no contexto da nova LDB nº 9394 que reconhece que os jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos, ou não tiveram, acesso à escolaridade na idade adequada seria ofertado a nova modalidade de educação, chamada de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Nessa perspectiva as escolas passaram a estar mais acessíveis e as exigências de novas políticas, também, foram se materializando de modo que recursos do Fundo Nacional de Educação passaram a atender a referida modalidade, assim, mais escolas e, mesmo transporte público foi sendo viabilizado. A questão laboral também pesa e, muitas vezes esse fator agregado à necessidade de manutenção das necessidades básicas da família torna um motivo significativo para deixar de frequentar a escola regular.

Ainda mantendo o diálogo junto aos sujeitos buscamos saber sobre: “Qual foi o motivo que o estimulou a voltar aos estudos? A partir das respostas foi possível entender que demandas pessoais são fatores importantes para o retorno à escola como essa afirmativa: “eu voltei porque senti que precisava pegar ônibus, ler a bíblia que gosto tanto” (S5, 2022). “então sempre trabalhei em funções que não precisava tanto estudo, mas, de um tempo pra cá tenho que fazer coisas que o básico de estudo ajuda” (S8, 2022). Com essa questão, entendemos que quando os educandos retornam, buscam suprir a lacuna que lhes faltou, a dos estudos, ou seja, por muitas vezes os motivos pessoais que os levaram a se afastar da escola impulsionaram, agora, o retorno. Nas análises de Santi (2020, p.2) entende que:

Os sujeitos da modalidade acabam concebendo a escola como garantia de superação de sua condição histórico-social não concluída. A escola para esses sujeitos é justificada como uma melhoria de vida, de trabalho e de conquista pessoal. É um desafio para todos os envolvidos neste processo, mas, principalmente, para o sujeito que busca esperança e direitos que lhes foram negados.

Dessa forma, buscamos de fato entender os motivos que levaram os alunos a retornarem para a escola, visto que concebemos o contexto social em que estamos inseridos, pois, dificilmente um jovem ou adulto regressa para os estudos sem ter algum objetivo encoberto consigo, seja ele para benefício financeiro ou pessoal.

Essas perguntas iniciais permitiram compreender uma das categorias freiriana definida como **leitura do mundo**, nas análises freiriana essa leitura precede a palavra, logo, antes mesmo de se apropriarem os conhecimentos escolares, sua realidade, prenhe de saberes expressa sentido e significados distintos à escola. Assim, a leitura de mundo também se configura a impulsão para a apropriação dos novos conhecimentos, visto que é do sentido atribuído ao que está ao seu “entorno”, suas necessidades que os habilita a exercer o poder de cidadania e, nesse contexto, a essência daquilo que se aprenderá. É desse sentido, subjetivo que Freire formulava o tema gerador pelo qual se delineava o diálogo e, por conseguinte a elaboração de novos conhecimentos pela apropriação das diversas facetas da realidade. Tal ideia foram expressas nas falas dos sujeitos ao indicarem que “retornar à escola significa maiores oportunidades de emprego” (S1, 2022); “eu vejo que os colegas que estudam respondem mais rápidos quando questionado, eu tenho que pensar muito” (S7, 2022); “agora que tenho filhos eu senti que ajudar eles na escola foram importante” (S8, 2022)

O retorno à escola, conforme Santi (2020, p.2) se revela num desafio e, não raro se deparam com uma escola que se repete num “movimento de exclusão cíclico, evidenciando a ausência de políticas e garantias de permanência desses alunos”. Outra questão que buscamos dialogar com os sujeitos foi sobre a aprendizagem e alfabetização com a seguinte pergunta “Em relação ao aprendizado na alfabetização, quais foram as principais dificuldades encontradas?”

As respostas a essa questão foram significativas e permitem diversas reflexões que envolvem metodologia, relação professor e aluno; processo de aprendizagem, “pra mim o mais difícil era a conversa, a relação com o professor, faltava diálogo” (S6 2022); “a forma como a professora ensinava não entrava na minha cabeça” (S4, 2022) um dos sujeitos relatou sobre a aprendizagem declarando que, “eu tenho dificuldade, por conta das tarefas do dia-a-dia, eu não tenho tempo de estudar” (S3, 2022) “essas tarefas que a professora manda é difícil porque a gente não tem tempo em casa” (S8, 2022).

Nessas falas há o indicativo de que esses sujeitos vivenciaram uma prática mais próxima ao que Paulo Freire definiu como “educação bancária” categoria apresentada, na contramão desta prática cabe o esclarecimento freiriano sobre o ato de alfabetizar o qual deve ir além da compreensão da palavra escrita, visto que Freire reafirmava que o aprender na escola não pode prescindir das aprendizagens da leitura de mundo.

Coube analisar as respostas às seguintes perguntas “Na relação de aluno e professor durante a alfabetização, houve diferenças ou discriminações?” “Como você considera o método utilizado pelo professor que o alfabetizou?” Essas questões, foram intencionais, visto que conforme indicamos as categorias que discutimos anteriormente não são fixas e, guardam relações com o momento presente, deste modo ao colocarmos essa questão consideramos as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos participantes da pesquisa para o que obtivemos: “olha aqui parece que ficou mais fácil, a professora é paciente e explica várias vezes” (S1, 2022) “ela traz bastante coisas diferentes ajuda a gente entender” (S5, 2022); “a professora dá atenção pra todos nós, quem demora ela ajuda mais e assim vamos” (S3, 2022)

Ao direcionarmos essas questões tínhamos como intento evidenciar aproximações com as ideias freirianas das respostas dos sujeitos, visto que

assumimos que ambos – educador e educando – têm um papel político, que não pode ser considerado neutro e ocorre dentro do ato educativo.

Direcionamos nosso olhar para as possibilidades de uma educação libertadora o que foi desvelado nas falas dos sujeitos quando assinalaram que a professora expressava paciência e preocupação com os alunos, essa atitude só se visualiza quando há relações entre sujeitos cognoscentes na em que a conscientização vai sendo configurada nas interações.

Ao responderem os sujeitos participantes evidenciam, nas nossas análises, um dado processo de conscientização que não se configura como consciência “intransitiva” ou mesmo “transitiva ingênua”.

Assinalamos com Freire que a educação deve proporcionar uma reflexão pela qual/em que o sujeito possa refletir sobre o seu próprio ato de reflexão e sua liberdade de decisão a conscientização reflete os níveis de compreensão da realidade.

Para Kronbauer (2008) A consciência transitiva crítica é caracterizada por Freire, como emancipadora, ou seja, tem autonomia de pensar por si própria e aprofundar seus conhecimentos, deixando de lado as explicações ilusórias e pondo em seu lugar, fatos e argumentos para a interpretação da realidade.

Nas falas desses sujeitos os indícios de uma modalidade educacional que vem sendo modificada para a consciência crítica sobre como percebem a relação professor aluno, a metodologia do professor e a própria aprendizagem implica atitudes autônomas de sujeitos que se insere no processo como protagonistas.

Retomando os apontamentos freirianos reportamos à ideia que há “educações” e, conforme Freire a depender da forma que a educação é apresentada ao aluno pode libertar para uma consciência crítica ou aprisionar aos seus ideais. Nessa linha a escola em nada contribui para a transformação e, mantém o aluno num nível de pensamento alienado do mundo

As respostas permitem relacionar aos conceitos de alfabetização, diálogo e autonomia que estavam visíveis nas ações e práticas dos sujeitos participantes da pesquisa. A prática do diálogo foi mote para a realização da pesquisa e, também, era vivenciada no contexto das ações entre educandos e educador. O diálogo era construído juntamente com os alunos pois, quando havia situações e decisões a serem tomadas não era somente a professora que chegava em uma escolha sozinha, essa concepção foi captada por conta de os alunos discorrerem sobre o assunto

durante a pesquisa. Outra percepção visualizada no contexto freiriano foi a alfabetização, onde a professora e, também os alunos expuseram que vão além de aprender a escrever uma palavra explicitaram que a professora busca, nas suas abordagens metodológicas, articular com realidade dos alunos, para que eles possam compreender de fato aquilo que será abordado na aula.

Um aspecto observado na turma, refere-se à crença e postura da professora, na abordagem dos conteúdos, quando assinala que o conhecimento deve formar o sujeito, um ser social, de modo que possa pensar por si próprio e assim transformar o seu mundo, assim, com abordagens de forma simples ou com situações no dia a dia, a professora tem garantido autonomia dos sujeitos que vai sendo construída em conjunto numa relação dialógica entre professor-aluno-alunos.

Percebemos, também, que as funções da EJA estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 a **função reparadora** estão presentes na prática visto a preocupação da docente em propor uma educação pautada em situações pedagógicas satisfatórias de modo a atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos. Também, percebemos uma proximidade com a função **equalizadora** visto ser visível a busca, por parte da professora, em garantir condições de igualdade de oportunidades, instigando os jovens e adultos a atualizarem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura. A **função qualificadora**, também se manifesta no contexto quando há a sinalização da educação permanente pautada na crença de que os sujeitos ali presentes estão sempre aprendendo possuem saberes a partir de situações e não escolares, consolidando, com isso a essência e sentido da EJA no contexto pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa refletir e discorrer sobre a temática Educação de Jovens a Adultos. Traçamos como objetivo compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao método do professor no município de Paranaguá sob a ótica dos alunos.

Com esse intento, buscamos inicialmente no arcabouço teórico entender a trajetória dessa modalidade educacional com o fim de entender as nuances manifestas nas práticas que se expressam de relações passo e presente.

As falas de alguns dos sujeitos evidenciaram que passaram por práticas que consolidaram o quão essa modalidade e os sujeitos são de algum modo inferiorizados, evidenciaram a ausência de políticas o que culminou no ônus único e exclusivo ao aluno, visto que a modalidade está ofertada, mas, a participação é da responsabilidade de cada um.

Delineamos a discussão teórica pautando-se principalmente nos preceitos freirianos dos quais situamos categorias ou expressões fundamentadas por este teórico que permitem a compreensão da modalidade da EJA enquanto um espaço-tempo de formação, emancipação e constituição de identidade de sujeitos ativos que fazem história que transformam sua realidade e contribuem para transformações sociais. O próprio movimento de alterações em relação a forma como essa modalidade foi pensada e idealizada desde a gênese ao momento atual reflete o quão importante é reconhecer os sujeitos da EJA como capazes e preñes de saberes e conhecimentos, afinal, as transformações são impulsionadas por esse público e para ele ao passo que questionamentos vão sendo colocado em pauta.

A categoria educação, diálogo, alfabetização, leitura de mundo, metodologias foram evidenciadas nas ações e práticas dos sujeitos participantes da pesquisa . Foi possível constatar que a metodologia desenvolvida pela professora atende as demandas dos sujeitos e os reconhecem como pessoas com saberes que precisa ser considerado. A professora evidencia e os alunos percebem a preocupação da professora em lhes propiciar práticas voltadas à formação integral retirando os sujeitos do lugar de inferioridade dos saberes e os colocando como sujeitos precursores de sua mudança de vida. A crença de que os objetivos possam ser alcançados embora, dificuldades sejam evidenciadas no processo de aprender é o que pauta a prática da professora e, os alunos percebem tal engajamento. Apontam que a metodologia da professora considera o que sabem e que, a professora, considera todos os objetivos subjetivos promovendo a interação com os conhecimentos objetivos para que cada finalidade (objetivo) ainda que pareçam corriqueiros sejam alcançados.

Constatamos que, ainda que teoricamente os preceitos freirianos não estejam explícitos na prática verificamos que as aulas são baseadas nos principais conceitos freirianos, como a autonomia, a educação libertadora, a conscientização, o diálogo e a cultura enquanto práticas que possibilitam transformar sua realidade e a realidade de seu entorno.

Assim, também conseguimos definir como a EJA se estabeleceu no país, embora com todas as dificuldades postas, resistiu e prosseguiu fazendo a diferença na vida de muitos brasileiros consolidando, com isso, sua **função reparadora quando se propõe aos alunos** educação pautada em situações pedagógicas satisfatórias de modo a atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos. Também, a função **equalizadora** quando a docente se esforça em garantir condições de igualdade de oportunidades, instigando os jovens e adultos a atualizarem seus conhecimentos e, a **função qualificadora** quando há a sinalização da educação permanente pautada na crença de que os sujeitos ali presentes estão sempre aprendendo. Todas essas funções consolidam a essência e sentido da EJA no contexto pesquisado.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos.Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK Danilo Romeu; REDIN Euclides; ZITKOSKI Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.959 de 08 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Brasil alfabetizado. Brasília. 2022. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8213, de 13 de agosto de 1881**. Regula a execução da Lei nº 3029 de 9 de janeiro do corrente ano que reformou a legislação eleitoral. Coleção das Leis do Império do Brasil , Rio de Janeiro, v. 2, p. 854-923. 1881.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1983.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. Ed São Paulo: Paz e Terra.1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Utopia. In: STRECK Danilo Romeu; REDIN Euclides; ZITKOSKI Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FRIEDRICH, Márcia. Et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação políticas públicas em Educação. 18 (67) • Jun 2010.

GADOTTI. Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, campinas/sp, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES Fernanda Castro; MEDEIROS Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa : guia prático – Itabuna : Via Litterarum*, 2010.

KRONBAUER, Luiz.Gilberto. Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica) in: STRECK Danilo Romeu; REDIN Euclides; ZITKOSKI Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Rio de Janeiro: Loyola. 1987.

SANTI, Wanderson da Silva. **Educação de jovens e adultos**: reflexões teóricas sobre os seus sujeitos. Anpuh, RJ, setembro, 2020.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/ Educação problematizadora. In: STRECK Danilo Romeu; REDIN Euclides; ZITKOSKI Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. **História da educação de adultos no Brasil**: algumas considerações histórico-pedagógicas. UNESP/FRANCA, V. 4, N. 2, P. 262-276, SET. 2015.

STHELHOW, Thyeles. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR ON-LINE**, Campinas, N.38, P. 49-59, JUN.2010.

STRECK Danilo Romeu; REDIN Euclides; ZITKOSKI Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TAVERNA, Aline Rosenente; TAVERNA. Maria Rosenente; MELLO. Eloisa Helena. **Processo histórico do analfabetismo no Brasil (1500-1945)**. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba v.08. 2022.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK Danilo Romeu; REDIN Euclides; ZITKOSKI Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.