UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WALDINEY CAMPOS DE AVELAR

PROGRAMA "BELÉM ALFABETIZADA E EDUCADORA": UM OLHAR PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM ESCOLA DA SEMEC BELÉM/PA



Belém
2025

WALDINEY CAMPOS DE AVELAR

PROGRAMA "BELÉM ALFABETIZADA E EDUCADORA":
UM OLHAR PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM ESCOLA DA SEMEC BELÉM/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso.
Co-orientadora: Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará

A948p Avelar, Waldiney Campos de

Programa "Belém Alfabetizada e Educadora": um olhar para a práxis da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em escola da SEMEC Belém/PA / Waldiney Campos de Avelar. — Belém, 2025.

119 f. : il. color.

Orientadora: Profª. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso
Coorientadora: Profª. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2025.

1. Educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). 2. Práxis pedagógica Freireana. 3. Alfabetização. 4. Programa Belém Alfabetizada e Educadora. 5. Inclusão social. I. Título.

CDD 22.ed. 374

Elaborado por Priscila Melo CRB2/1345

WALDINEY CAMPOS DE AVELAR

PROGRAMA "BELÉM ALFABETIZADA E EDUCADORA":
UM OLHAR PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM ESCOLA DA SEMEC BELÉM/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na **Linha de Pesquisa** Saberes Culturais e Educação na Amazônia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso.
Co-orientadora: Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data de aprovação: 19/08/2025

Banca examinadora:

_____ - Orientadora
Prof.ª Dr.ª . Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dr.ª em
PPGED-Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora
Prof. José Anchieta de Oliveira Bentes
Dr. em
PPGED-Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinador
Prof. Dr. Samuel Campos
Dr. em
PPGELL-Universidade do Estado do Pará

Belém-PA
2025

Aos meus pais, Manoel da Conceição Pantoja dos Santos (*in memoriam*) e Lina Campos de Avelar, que sempre acreditaram em mim, confiando seus sonhos e desejos de crescimento pessoal. Aos meus irmãos, Antônio Carlos, Alfranjo Carlos, Manoel da Conceição (*in memoriam*), Waldinézia, Walmere e Brazilina, pelo apoio e carinho nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus Pai, obrigada pela bênção da vida.

Aos meus pais, Manoel da Conceição Pantoja dos Santos (*in memoriam*) e Lina Campos de Avelar, que sempre acreditaram que, por meio dos estudos, poderíamos superar nossas dificuldades e mudar nossa condição de vida. Mãe, obrigada pelo apoio incondicional.

Ao meu querido e amado padrasto, Manoel de Jesus da Silva Feio (*In Memoriam*), pela dedicação, apoio à minha formação, minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos, Waldinézia de Avelar P. Martins, Walmere da Conceição Campos de Avelar, Antônio Carlos Campos de Avelar, Alfranjo Carlos Campos de Avelar e Manoel da Conceição Campos de Avelar (*In Memoriam* – por ser uma estrelinha me iluminando lá do céu) e a irmã de coração, Brazilina da Conceição. Que nossa família permaneça sempre unida, um ajudando e acompanhando o outro em todos os momentos de nossas vidas. Gratidão!

Aos meus sobrinhos amados, Amanda Avelar Guedes da Costa, Francisco José Hathar Guedes Junior, Aike Avelar de Avelar, Manuella Avelar Martins, pelo carinho e apoio e, em especial, ao Renzo Avelar Martins, pelas contribuições e conhecimentos tecnológicos.

Ao meu cunhado, Vicente Pamplona Martins, pelo apoio irrestrito.

Ao nosso querido e amado *pet*, Dante Avelar Martins, por seu companheirismo nos longos momentos solitários de produção desta dissertação.

À minha professora da graduação e orientadora, Dr.ª Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (*In Memoriam*), agradeço profundamente por toda sabedoria, orientação e apoio que me proporcionou ao longo da minha jornada no mestrado. Sua dedicação e paixão pelo ensino deixarão uma marca indelével em minha vida e carreira. Sua presença será sempre lembrada com gratidão.

À Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira, gostaria de expressar minha profunda gratidão pelo apoio e acolhimento que recebi de sua parte durante este período desafiador da minha trajetória acadêmica. Sua disponibilidade e orientação foram fundamentais para que eu pudesse dar continuidade ao meu trabalho de dissertação. A sua paciência, compreensão e expertise não apenas me ajudaram a superar este momento de tristeza, mas também me inspiraram a seguir em frente com empenho e determinação. Agradeço por compartilhar seu conhecimento e por

acreditar em meu potencial. Sinto-me verdadeiramente privilegiada por ter uma professora e orientadora tão dedicada e atenta. Seu compromisso com a educação e o bem-estar dos alunos é admirável e faz toda a diferença. Muito obrigada por tanto!

Meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Samuel Campos, pela gentileza em participar da banca examinadora e pelas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, pelas palavras de incentivo e conselhos valiosos e pelo acolhimento que me proporcionou durante a finalização do meu mestrado. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse superar os desafios enfrentados nesse percurso. Muito obrigada!

Às minhas colegas e amigas, professoras Francisca Canindé e Vanusa Maria Rosário da Silva Ferreira, pela troca de dias e horas pedagógicas, para que eu pudesse participar das aulas presenciais do PPGED/UEPA. Minha eterna gratidão!

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

Aos alfabetizandos e alfabetizadores, professores /as, coordenação da escola municipal, *lócus* da pesquisa, pela disponibilidade em contribuir para esta pesquisa.

A todos, sou imensamente grata.

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo.”

Paulo Freire (2011, p.116)

RESUMO

AVELAR, Waldiney Campos de. **Programa "Belém Alfabetizada e Educadora":** um olhar para práxis da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em escola da SEMEC/BELÉM/PA. 2025. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2025.

O presente estudo traça discussões acerca do Programa Belém Alfabetizada e Educadora da Prefeitura Municipal de Belém para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, apontando as interconexões das propostas pedagógicas com a práxis de Paulo Freire. A questão-problema que levanto para estudo é: Como a práxis educativa freireana, proposta pelo Programa "Belém Alfabetizada", se evidencia na prática docente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na sala de aula em uma escola pública municipal de Belém-PA? As questões orientadoras são: a) Quais categorias da práxis freireana se manifestam nas narrativas dos sujeitos no âmbito das interações entre educador e educando na EJAI? b) Quais possibilidades são apontadas pelos educandos, educadores e coordenadores pedagógicos sobre o processo de ensino-aprendizado dos educandos na EJAI na escola? c) Quais dicotomias se encontram evidentes nas percepções dos sujeitos referentes às propostas pedagógicas docentes e o Programa Belém Alfabetizada com o pensamento freireano de educação? O objetivo geral do estudo é analisar na prática docente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na sala de aula em uma escola pública municipal de Belém-PA evidencias da práxis freireana, proposta pelo Programa "Belém Alfabetizada". Os objetivos específicos são: (a) Identificar as categorias da práxis freireana que se manifestam nas narrativas dos sujeitos no âmbito das interações entre educador e educando na EJAI; (b) Analisar as possibilidades apontadas pelos educandos, educadores e coordenadores pedagógicos sobre o processo de ensino-aprendizado dos educandos na EJAI na escola e, por fim, (c) Refletir sobre as dicotomias que se encontram evidentes nas percepções dos sujeitos referentes às propostas pedagógicas docentes e o Programa Belém Alfabetizada com o pensamento freireano de educação. A opção metodológica do estudo se fundamentou na pesquisa de campo qualitativa orientada por Minayo (2003); tendo como método de pesquisa o Histórico Dialético pautado em Marx (1978), Freire (1977) e Mesquida (2011). Baseou-se na aplicação de questionário para educadores e coordenação pedagógica da escola pesquisada; na entrevista com os educandos e educadores; na análise documental, na observação participante e em dinâmicas pedagógicas, que contribuíram para a coleta das informações. Durante esse processo, foi realizado o intercruzamento teórico da pesquisa bibliográfica, cujos teóricos se destacam pela concepção crítica e reflexiva de educação e por compreenderem a alfabetização de adultos como um direito de todos os cidadãos. Entre eles, Freire (2011), Brandão (2002), Arroyo (2006) e Gadotti (2011), somados os dados coletados que permitiram interpretá-los à luz do Programa Belém Alfabetizada e Educadora, cujos resultados apontaram que, embora alguns desafios dos educadores em expressar que foram convidados a participarem do programa sem uma formação prévia, no que tiveram que se adaptar à proposta no decorrer da execução do programa na escola, o mesmo acarretou para os mesmo educadores e educandos, assim como para a coordenação pedagógica, um divisor de águas na sala de aula. As narrativas dos sujeitos e a proposta de atividade realizada descrevem a potencialidade de Freire para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos na capital. Demonstram que ações educativas como essa são essenciais por trazer esperanças para os educandos que passam a ver a educação como um movimento transformador e emancipatório, contribuindo, assim, para o fortalecimento da concepção pedagógica freireana nas propostas curriculares na perspectiva da EJAI e de outras esferas educativas da/na educação básica e superior.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI); Práxis pedagógica freireana; Alfabetização; Programa Belém Alfabetizada e Educadora; Inclusão social

ABSTRACT

AVELAR, Waldiney Campos de. **Programa "Belém Alfabetizada e Educadora":** um olhar para práxis da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em escola da SEMEC/BELÉM/PA. 2025. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2025.

This study presents discussions about the "Belém Literate and Educator" Program of the Municipal Government of Belém for the Education of Youth, Adults, and the Elderly (EJAI), highlighting the interconnections between its pedagogical proposals and Paulo Freire's praxis. The guiding research question is: How is Freirean educational praxis, as proposed by the "Belém Literate" Program, evidenced in the teaching practice of Youth, Adult, and Elderly Education in the classroom of a municipal public school in Belém-PA? The guiding questions are: a) Which categories of Freirean praxis are manifested in the narratives of the subjects within the interactions between educator and student in EJAI?b) What possibilities are identified by students, educators, and pedagogical coordinators regarding the teaching-learning process of students in EJAI at the school?c) What dichotomies are evident in the perceptions of the subjects concerning the pedagogical proposals of teachers and the "Belém Literate" Program in relation to Freirean educational thought? The general objective of the study is to analyze, within the teaching practice of Youth, Adult, and Elderly Education in a municipal public school classroom in Belém-PA, evidence of Freirean praxis proposed by the "Belém Literate" Program. The specific objectives are: (a) To identify the categories of Freirean praxis that are manifested in the narratives of the subjects in the context of educator-student interactions in EJAI; (b) To analyze the possibilities pointed out by students, educators, and pedagogical coordinators regarding the students' teaching-learning process in EJAI at the school; and finally, (c) To reflect on the dichotomies evident in the subjects' perceptions of the pedagogical proposals of teachers and the "Belém Literate" Program in relation to Freirean educational thought. The methodological approach of the study was based on qualitative field research guided by Minayo (2003), using the Dialectical Historical method as developed by Marx (1978), Freire (1977), and Mesquida (2011). The research relied on a questionnaire administered to educators and the school's pedagogical coordination team, interviews with students and educators, document analysis, participant observation, and pedagogical dynamics, all of which contributed to the information gathering process. Throughout this process, theoretical intersections with bibliographic research were made, drawing upon theorists known for their critical and reflective views on education and their understanding of adult literacy as a fundamental right of all citizens. These included Freire (2011), Brandão (2002), Arroyo (2006), and Gadotti (2011). The data collected allowed for interpretation in light of the "Belém Literate and Educator" Program. The findings indicated that, despite some challenges expressed by educators, such as having been invited to participate in the program without prior training and having to adapt to its proposals during its implementation at the school, the program ultimately became a turning point in the classroom for both educators and students, as well as for the pedagogical coordination.The subjects' narratives and the activities carried out describe Freire's potential for Youth, Adult, and Elderly Education in the capital. They demonstrate that educational actions like this are essential, as they bring hope to students who begin to see education as a transformative and emancipatory movement, thereby contributing to the

strengthening of Freirean pedagogical concepts in the curricular proposals within the EJAI perspective and other educational spheres in both basic and higher education.

Keywords: Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI); Freirean pedagogical praxis; Literacy; “Belém Literate and Educator” Program; Social inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A escola lócus da pesquisa. 27
Figura 2 - Círculo das representações dos saberes da EJAI 35
Figura 3 - Ditado com palavras do tema gerador 36
Figura 4 - Atividade impressa com o tema gerador “Camapu”. 38
Figura 5 - Atividade impressa interdisciplinar 40
Figura 6 - Alfabetização em Angicos-RN, por Paulo Freire 43
Figura 7 - Alunos do MOBRAL 44
Figura 8 - Centro de Estudos Supletivos 45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos discentes. 29
Quadro 2 - Perfil dos docentes. 29
Quadro 3 - Perfil do coordenador pedagógico 31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL	Alfabetização Solidária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CES	Centros de Estudos Supletivos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos
COEJAI	Coordenadoria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEP	Núcleo de Educação Popular
PDDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDL	Programa Nacional de Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROALFA	Programa de Alfabetização de Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SAEE	Sala de Atendimento Especializado
SEDUC	Secretária de Educação do Estado
SOME	Sistema Modular de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPb	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MEU ENCONTRO COM A EJAI 14
2 CAMINHOS DA PESQUISA 21
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO 21
2.2 TIPO, ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA 23
2.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO ..... **Erro! Indicador não definido.**
2.4 SUJEITOS COLABORADORES DO ESTUDO 28
2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 32
2.5.1 Levantamento bibliográfico 32
2.5.2 Levantamento documental 33
2.5.3 Entrevistas e aplicação de questionários 33
2.5.4 Observação participante 344
2.5.5 Dinâmicas pedagógicas com os educandos 34
2.5.6 Sistematização e análise dos dados 40
2.5.7 Cuidados éticos 41
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES 42
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BELÉM 57
4.1 GESTORES PÚBLICOS MUNICIPAIS NO PERÍODO 1997- 2020 57
4.2 PROGRAMA “BELÉM ALFABETIZADA E EDUCADORA”: UMA ANÁLISE FREIREANA DA PRÁXIS EDUCATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM BELÉM. 59
5 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 65
6 PROGRAMA ALFABETIZA BELÉM: DIZERES DOS ATORES DA SEMEC-BELÉM 77
6.1PROGRAMA BELÉM ALFABETIZADA E EDUCADORA: VOZ DO COORDENADOR....78
6.2 PROGRAMA BELÉM ALFABETIZADA E EDUCADORA: VOZES DOS DOCENTES DA EJAI 78
6.3 PROGRAMA BELÉM ALFABETIZADA E EDUCADORA: VOZES DOS DISCENTES DA EJAI 87
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 102
REFERÊNCIAS 107
APÊNDICES ..... **Erro! Indicador não definido.**
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista 112
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista do diretor e coordenador pedagógico 115
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista gravada do aluno 117
APÊNDICE D - Roteiro observação da prática pedagógica do professor 118

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MEU ENCONTRO COM A EJAI

Nasci em Cachoeira do Arari, município do Estado do Pará, localizado na Ilha do Marajó, há 127 km de distância de Belém, capital do Estado. Trata-se de um município que apresenta um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Em Cachoeira do Arari, concluí meus estudos da Educação Básica – Ensinos Fundamental e Médio, sendo esse último pelo Sistema Modular de Ensino, atual SOME, pois era o único formato de ensino ofertado pelo Governo do Estado via Secretaria de Educação (SEDUC/PA) na década de 1990 e sua oferta era apenas no turno da noite, não havia outra opção de estudo.

Na minha vivência escolar fui aluna de professores que utilizavam uma metodologia tradicional, na qual o educador não valorizava as vivências, experiências, os saberes que alunos/as possuíam, seus conhecimentos prévios. Para Freire (1996), na pedagogia bancária o professor percebe o aluno como mero depositário do conhecimento. Em outras palavras, quer dizer que o aluno é um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até "enriquecer" o aluno". Os alunos "enriquecidos" serão replicadores daquele conhecimento adquirido de forma automática.

Embora tenha recebido esse formato de ensino, sempre fui uma aluna esforçada nos estudos, pois, como filha de pai autônomo e mãe assalariada, não possuía uma condição financeira confortável. Meu pai, apesar de ter somente o primário – Fundamental I –, tinha como prioridade a educação, sempre procurou incentivar seus filhos/as a estudarem da melhor forma possível e conforme suas possibilidades. Guardo, em minha memória afetiva, meu pai costurando nossos cadernos e organizando-os por disciplina e acompanhando efetivamente nossos estudos, meu e de meus irmãos.

Estudei em escola pública até a minha primeira graduação, com todas as condições, limites e possibilidades que o ensino público oferece. A Educação Básica, como mencionei anteriormente, foi centrada em conhecimentos transmitidos por conteúdos escritos no quadro de giz ou pelo uso do livro didático, que se mostrava fora de nossa realidade, questionários que deveriam ser estudados – decorados –, para a realização das provas pelos estudantes, a fim de que obtivéssemos boas notas e conseguíssemos aprovação. Isso confirma o que dizem

Freire e Shor (1986) sobre a educação tradicional ser aquela que traz comunicados, que transmite e não dialoga com os estudantes.

É nesse contexto, que rememoro a educação que vivi no período da infância, adolescência e na fase adulta quando concluí o Segundo Grau – Ensino Médio –, pois não havia uma preocupação em refletir sobre como nos sentíamos, como pensávamos, como aqueles conteúdos trabalhados nos afetavam. Evidentemente que não estamos culpando nossos professores/as nem a escola pela educação que recebemos. Mas existe a necessidade de compreendermos a fragilidade do processo democrático, que vai além de ignorar que o processo educativo é o resultado de um contexto histórico com inúmeros condicionantes.

Segundo Freire e Shor (1986), quando fazemos alguma crítica ao processo educativo, devemos considerar o processo histórico em que as relações educativas foram produzidas. Não se trata de culpabilizar uma ou outra dimensão do processo educativo de forma isolada, mas de analisarmos profundamente o momento em que aconteceram os fatos, a fim de superarmos as relações opressoras que marcam o processo educativo historicamente vivido.

Assim, ao recordar e analisar minha vida escolar, hoje, compreendo que a educação exerceu um papel fundamental, tendo como função difundir e consolidar uma cultura comum de base em princípios ocidentais e eurocêntricos, silenciando e inviabilizando vozes, saberes, crenças e sensibilidades, como enfatizam Candau e Russo (2010, p.154).

Sou oriunda de uma família humilde, de pais trabalhadores, que, apesar das dificuldades, sempre procuraram proporcionar uma vida digna para seus filhos/as. Para tanto, estabeleceram os estudos como prioridade, pois tínhamos que tirar boas notas e avançar de ano, com o objetivo de futuramente sermos encaminhados para Belém para prestarmos vestibular em uma universidade pública, uma vez que não tinham condições de custear uma universidade particular.

Quando concluí o Ensino Médio, meu pai já havia falecido e minha mãe lutou bravamente, trabalhando dia e noite como auxiliar de enfermagem em um hospital público em Cachoeira do Arari. O objetivo era o de focar nos estudos e assim ser encaminhada para Belém a fim de me preparar para o vestibular em 1996. Mas, nesse primeiro ano em que prestei vestibular, não consegui aprovação, evidentemente, devido às lacunas deixadas pelo ensino recebido no Marajó.

Ultrapassar a barreira da desigualdade e ingressar em uma universidade pública foi um grande desafio. No ano seguinte, novamente, não consegui aprovação no Curso de Direito, meu sonho era ser advogada, mas consegui conquistar o décimo segundo lugar no Curso de Formação de Professores, turno vespertino, na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Não era somente um sonho realizado, mas a perspectiva de uma vida melhor para mim e para minha família, pois meus irmãos percorreram a mesma trajetória.

Em 2003, realizei concurso no município de São João de Pirabas, nordeste paraense, dando início à minha carreira profissional. Depois de quatro anos e meio trabalhando nesse município, consegui aprovação nos concursos para Castanhal e Ananindeua, ambos como educadora. Optei por trabalhar somente no município de Ananindeua.

Em 2008, também consegui aprovação em concurso da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA), no cargo de Técnica em Educação, que, posteriormente, no governo da então governadora Ana Júlia Carepa, passou a ser chamado de Especialista em Educação.

Depois de seis anos de serviços prestados à educação no município de Ananindeua, solicitei exoneração, devido ter conseguido aprovação no concurso da Secretaria Municipal de Belém (PA) (SEMEC/PA). Atualmente, trabalho como técnica pedagógica pela SEDUC/PA- concursada, coordenando três níveis de ensino- Fundamental I, II e Ensino Médio, e uma Modalidade de Ensino, a EJA, e atuo em uma instituição de ensino da rede municipal como professora do Ensino Fundamental I e EJA.

No ano de 2021, no período ainda de pandemia da COVID 19, fui trabalhar como docente da EJA. E assim, me encontrei com essa modalidade de ensino, dando início à minha inquietação ao atuar como professora em uma escola da rede municipal de ensino da SEMEC/PA, que a denominou de EJAI, pela Portaria - 001/2021, em homenagem ao Centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Essa escola tem como base norteadora os princípios metodológicos freireanos de educação.

Assim, comecei a constatar que se tratava de um ambiente educacional onde existia um trabalho pedagógico, desenvolvido pelos educadores/as, cada um em executando sua função no atendimento a alunos/as diversos/as, jovens, adultos e idosos/as, dentre os quais, havia trabalhadores, desempregados, outros em

condições de subemprego, que não foram alfabetizados na idade considerada “adequada” pelo sistema educacional brasileiro.

Muitos desses discentes, quando chegam à escola, têm sonhos, medos, dúvidas, frustrações e desejos de mudar sua condição de vida e exercer sua cidadania de forma efetiva. Em sua maioria são oriundos de grupos sociais e perfil socioeconômico diversificados.

Por ser educadora e atuar na modalidade da EJAI, percebo, na minha realidade, situações que me movem a reflexões sobre a prática, mas que, muitas vezes, fogem das minhas mãos, devido a questões estruturais que orientam a concepção de educação popular na escola, as quais se mostram contraditórias quanto às reais intenções educativas defendidas por Freire em suas obras.

O ensino tende aos interesses das classes dominantes, por ser um instrumento promissor na manobra de ideologias e das propostas de desenho de sociedade que se espera. Afinal, manter as classes trabalhadoras e populares silenciadas é mais proveitoso, pois não há interesse da elite do país de ceder seu espaço de domínio para as classes populares (Freire, 1987).

Quando comecei a trabalhar com a EJAI, já vinha atuando há dezenove anos na área da educação como docente e, com toda a experiência construída no Ensino Fundamental regular, percebi de imediato um grande desafio em minha atuação como docente, pois EJAI é uma modalidade de ensino que exige um olhar diferenciado devido ao público a que se destina.

Apesar de desejar muito ter essa experiência, logo percebi que não tinha a competência nem as habilidades necessárias para atuar com a EJAI. Senti-me, então, desafiada a dar o meu melhor como profissional da área da educação, atuando com essa modalidade de ensino.

Em vista disso, fui em busca de qualificação e, no ano seguinte, 2022, tive conhecimento que seria ofertada, pelo PPGED (Programa de Pós-graduação em Educação/UEPA), a disciplina Leituras Temáticas sobre a Educação de Paulo Freire, para aluno Especial[1]. Participei do processo seletivo e consegui aprovação para cursar a disciplina ministrada pela Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno. Essa disciplina foi um divisor de águas em minha prática pedagógica, a partir daí me senti segura e qualificada para trabalhar com a EJAI.

[1] Que não é aluno regular do Programa em nível de Mestrado ou Doutorado.

Comecei a desenvolver, então, o meu trabalho na perspectiva da proposta freireana, relacionando teoria e prática. Logo após a formação, desenvolvi um projeto intitulado “Vida e obra de Carolina Maria de Jesus, em uma visão Interdisciplinar” – mulher, preta, mãe solo, moradora da favela, que teve sempre como prioridade em sua vida à educação.

Ao desenvolver este projeto, procurei envolver todas as áreas do conhecimento do currículo da EJA no formato interdisciplinar. O trabalho desenvolvido no âmbito escolar foi apresentado no Núcleo de Educação Popular (NEP), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno. Dessa forma, comecei a contribuir e promover uma educação significativa e com qualidade para os alunos/as que frequentam as salas de aula da EJAI.

O trabalho com a EJAI me impulsionou a ingressar, em 2023, no Mestrado em Educação da UEPA, pelo PPGED, na linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Minha experiência de professora me motivou porque o campo da EJA ainda necessita de estudos que possibilitem, cada vez mais, qualificar profissionais para atuar nessa modalidade da educação. Assim, tendo como base a minha trajetória pessoal e profissional, leituras e aprendizados, optei pelo tema “O Programa Belém Alfabetizada, com a Educação de jovens, adultos e idosos”, criado pela SEMEC, na gestão de Edmilson Rodrigues (2021-2024), visando superar o analfabetismo durante o seu governo. Programa que tem como base a proposta metodológica freireana. Nesta perspectiva espera-se o desenvolvimento de práticas educacionais que dialoguem com os estudantes, tenha como ponto de partida as vivências socioculturais e experiências de vida dos educandos, realizem ações educativas metodologicamente diferenciadas das tradicionais que possibilite a autonomia intelectual e a leitura crítica da realidade social e econômica e os estudantes se reconheçam como protagonistas da sua própria história.

A questão-problema que levanto para estudo é: Como a práxis educativa freireana, proposta pelo Programa “Belém Alfabetizada”, se evidencia na prática docente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na sala de aula em uma escola pública municipal de Belém-PA?

As questões orientadoras são: a) Quais categorias da práxis freireana se manifestam nas narrativas dos sujeitos no âmbito das interações entre educador e educando na EJAI? b) Quais possibilidades são apontadas pelos educandos,

educadores e coordenadores pedagógicos sobre o processo de ensino-aprendizado dos educandos na EJAI na escola? c) Quais dicotomias se encontram evidentes nas percepções dos sujeitos referentes às propostas pedagógicas docentes e o Programa Belém Alfabetizada com o pensamento freireano de educação?

O objetivo geral do estudo é analisar na prática docente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na sala de aula em uma escola pública municipal de Belém-PA evidencias da práxis freireana, proposta pelo Programa "Belém Alfabetizada".

Os objetivos específicos são: (a) Identificar as categorias da práxis freireana que se manifestam nas narrativas dos sujeitos no âmbito das interações entre educador e educando na EJAI; (b) Analisar as possibilidades apontadas pelos educandos, educadores e coordenadores pedagógicos sobre o processo de ensino-aprendizado dos educandos na EJAI na escola e, por fim, (c) Refletir sobre as dicotomias que se encontram evidentes nas percepções dos sujeitos referentes às propostas pedagógicas docentes e o Programa Belém Alfabetizada com o pensamento freireano de educação.

Dessa forma, esta pesquisa se mostra relevante por trazer esclarecimentos sobre o universo educativo da EJAI, que vem sendo implementada na cidade de Belém/PA, pela SEMEC e se esta educação contribui para a garantia de direitos pregada pela legislação vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, garante de forma gratuita, aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, a oportunidade de acesso à educação, considerando suas características individuais, interesses, condições de vida e trabalho, por meio de cursos e exames. No entanto, é crucial examinar a efetiva implementação desse direito e os resultados alcançados para avaliar a eficácia da política educacional do município, buscando garantir resultados de qualidade e, se necessário, propondo adaptações.

Nesse sentido, entendo como necessário investigar como essa política está sendo implementada nas escolas da rede municipal de ensino, tendo como referência a escola pesquisada, visando uma educação humanizadora que viabilize a formação para a autonomia e cidadania.

A dissertação encontra-se organizada em 7 seções da seguinte forma: (1) na introdução apresenta-se a contextualização do objeto de pesquisa, as motivações

que levaram a pesquisar sobre o tema, a relevância dele para a sociedade civil e acadêmica, a questão científica e os objetivos geral e específicos do estudo; (2) os caminhos metodológicos da pesquisa, em que se aponta por meio do estado de conhecimento as limitações em encontrar textos que dialogassem com o tema de pesquisa e o ineditismo da pesquisa e tratados ainda o tipo e o método de pesquisa, o lócus da investigação, os procedimentos, instrumentos e análise dos dados; (3) nesta seção traça-se um panorama sobre a EJA no Brasil, bem como a EJA é abordada a partir do contexto da cidade de Belém, à qual é nomeada de EJAI; (4) apresenta-se a educação de jovens e adultos no município de Belém apresentando as gestões municipais no período de 1997 a 2020 e o Programa Belém Alfabetizada e Educadora, sua vertente teórica freireana, suas metas e propostas pedagógicas para a EJAI no município de Belém; (5) Explicita-se as contribuições de Paulo Freire à Educação de Jovens e Adultos; (6) Apresentam-se os resultados da investigação sendo interpretados e discutidos com base nos pressupostos teóricos freireanos e outros intérpretes de sua concepção pedagógica libertadora na perspectiva da alfabetização de adultos. Nesta seção são também destacadas as vozes dos educandos, dos educadores e a concepção da coordenação pedagógica acerca do desenvolvimento do programa na escola pesquisada; (7) nas Considerações Finais são pontuados os pontos essenciais captados pelos achados da pesquisa, cuja reflexão revelam os ponto-chaves da pesquisa quanto à conclusão que essa chega. Nesta seção, contribuições são destacadas, além de recomendações que deixa para futuros estudos voltados para o Programa Belém Alfabetizada e Educadora como proponente de uma educação pública essencialmente popular e transformadora.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 Estado de conhecimento

O estado de conhecimento se configura como o resultado da busca e análise criteriosa de textos científicos, além de outras obras, que dissertam sobre o tema que o pesquisador estuda. Consiste, ainda, na identificação, registro, categorização e reflexão crítica sobre a produção científica existente acerca de um determinado objeto de estudo.

Segundo Morosini; dos Santos; Bittencourt, (2021); Morosini e Fernandes (2014), essa etapa metodológica é fundamental para mapear o campo de investigação, permitindo ao pesquisador compreender os paradigmas vigentes, delimitar o objeto e identificar lacunas que justificam a pesquisa.

Ao iniciar esse processo de investigação, em agosto de 2024, selecionei alguns descritores para fim de filtrar, nas plataformas de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no banco de dados da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), textos nos gêneros Dissertação e Tese que mencionassem, ou se aproximassem do tema de pesquisa, o qual tem como objeto de estudo a práxis da Educação de Jovens, Adultos e Idosos desenvolvidos no Programa “Belém Alfabetizada”.

Os descritores selecionados para a captação dos textos foram: “Programa Belém Alfabetizada”, encontrando zero resultados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e do Banco de dados da UFPA, e 01 (um) resultado no Banco de dados das produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Nesse sentido, pela ausência de produções sobre o tema, considero ser um campo inédito de pesquisa.

A ausência de dissertações, teses ou estudos acadêmicos específicos em maior quantidade sobre esse programa e sua interface com a epistemologia freireana articulada à cultura nortista, longe de ser uma limitação, reforça a originalidade do estudo e a necessidade de abrir novos caminhos para a reflexão acadêmica e prática nessa perspectiva de investigação.

Ainda assim, ao explorar essa interface inédita, o estudo contribui para a ampliação do campo de pesquisa sobre a epistemologia freireana em contextos culturais específicos, como o da Amazônia com foco na EJAI. A articulação entre

teoria e prática, cultura e educação, abre espaço para novas reflexões sobre a práxis docente e o papel da escola como agente de emancipação social.

Considera-se ainda que esta dissertação não apenas busca preencher uma lacuna acadêmica, mas também oferece subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas para práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades socioculturais da Amazônia paraense, efetivando o compromisso social da educação.

Nesse sentido, trago para a análise o texto encontrado no Banco de dados da Universidade do Estado do Pará, tratando-se de uma dissertação, defendida em 2024. O texto encontrado e intitulado “Movimento Alfabetiza Belém: Um Estudo Sobre os Saberes e Práticas da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na Perspectiva da Educação Popular” sob a autoria de Yandala Amaral Damasceno da Silva, traz um estudo sobre avanços, limites e desafios postos ao movimento para superar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos na capital paraense.

Ancorados no programa (em que a autora chama de movimento), Alfabetiza Belém, e que o meu texto faz uma inversão para Belém Alfabetizada, busca desvelar, por meio de documentos legais, os quais dão origem ao programa no município de Belém, além dos entrelaces das narrativas dos professores itinerantes do movimento, como o programa é desenvolvido na capital, dando ênfase aos desafios e soluções que apontem movimentos de superação ao analfabetismo de jovens, adultos e idosos.

A respectiva autora desenvolve, nessa perspectiva, um estudo qualitativo que agrega ao campo de investigação a Ação Participativa, sob a óptica epistemológica de Orlando Fals Borba a análise de documentos, dentre eles os marcos legais de criação do programa Alfabetiza Belém, apontando os objetivos e metas, além de outros aspectos logísticos de sua operacionalidade. Reúne ainda aos seus instrumentos de coleta de dados, a observação participante e as narrativas dos sujeitos, como docentes e estudantes da EJAI.

Fundamentalmente, a pesquisa toma como referência autores como Paulo Freire e Miguel Arroyo, cujas proposições contribuem para a dialogicidade epistemológica sobre as análises e interpretações dos achados da pesquisa da autora, que aponta como resultado, que o programa/movimento Alfabetiza Belém traz em seu escopo da prática pedagógica ações de: busca ativa + reconhecimento +política de permanência, apontando esses como ingredientes essenciais para se

efetivar práticas alfabetizadoras dinâmicas e significativas, estabelecendo, desse modo, um novo olhar para Belém, como sendo a cidade das mangueiras livre do analfabetismo.

O referido texto de Silva (2024), se aproxima do referido estudo diante das discussões desenvolvidas pela autora frente as proposições epistemológicas de Paulo Freire e suas contribuições primordiais para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, hoje acrescentando os idosos como sujeitos essenciais para se promover, de fato, uma educação libertadora e justa.

O diferencial que destaco no meu estudo em comparação ao estudo de Silva (2024), recai sobre a perspectiva de analisar as ações do programa em um contexto educativo específico da capital paraense, cujas ações educativas, propostas em coletividade com o corpo docente e pedagógico da escola selecionada, retratam desafios outros, além de outras estratégias que se voltam para a realidade sociocultural dos estudantes da EJAI da escola pesquisada.

Essas especificidades, revelam dois setores de análise, um primeiro, que leva em consideração como o programa vem sendo compreendido em seu texto/contexto original e um segundo, como a realidade educativa reverbera sobre teoria e prática no âmbito do desenvolvimento do programa na escola.

Nesse sentido, é inevitável propor um olhar acerca da práxis pedagógica dos professores e professoras envolvidos no programa, possibilitando, assim, uma proposta de estudo relevante para o fomento de pesquisas outras nessa mesma temática.

2.2 Tipo, abordagem e método da pesquisa

Em relação à metodologia da pesquisa, trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Conforme nos aponta Duarte (2002, p. 140), essa abordagem é “um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento”.

Minayo (2003, p. 57) explica que o estudo qualitativo “é adequado aos estudos da história, das representações, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam”.

Ainda segundo Minayo (2003), a pesquisa qualitativa está relacionada a pensar sobre as ações da realidade, dentro do contexto e analisando as experiências de vidas partilhadas com os outros.

A abordagem utilizada no estudo é a histórico-dialética que Paulo Freire, especialmente em pesquisas qualitativas e no campo da educação, se fundamenta na compreensão da realidade como um processo dinâmico, contraditório e em constante transformação, que só pode ser apreendido por meio da interação dialógica entre sujeitos inseridos em contextos históricos concretos. Essa perspectiva está fundamentada no materialismo histórico-dialético, que enfatiza a relação entre sujeito e mundo, objetividade e subjetividade, e a práxis como mediação entre teoria e prática.

O materialismo histórico-dialético é uma corrente filosófica que busca compreender a realidade social e histórica a partir da análise das contradições materiais que permeiam os processos sociais.

Fundamentado no pensamento de Karl Marx, esse método parte do princípio de que a história é movida pelo conflito entre forças sociais antagônicas, como as classes sociais, e que a transformação social ocorre por meio da superação dessas contradições. A dialética, nesse contexto, não é mera lógica formal, mas um processo dinâmico e contraditório que revela a mudança e a permanência na realidade concreta (Marx, 2010).

Oliveira (2024, p.10-11) afirma que:

> Encontra-se em Marx uma base de investigação epistemológica empírica, dialética, histórica e materialista. O método materialista histórico-dialético de Marx (1978) tem como ponto de partida o concreto (o observado, percebido), a partir do qual se elaboram abstrações (conceitos) e se retorna ao concreto, sendo este concreto pensado, síntese das determinações, unidade do diverso e práxis (teoria e prática, ação refletida).

Oliveira, Rodrigues e Bezerra (2024, p.85) explicam, no movimento dialético da pesquisa dialógica e crítica de Paulo Freire, algumas categorias, entre as quais destacamos: a práxis e a denúncia-anúncio. Na pesquisa, a práxis (reflexão-ação-reflexão) “possibilita que os sujeitos não sejam meros descritores de fatos, mas pensem e reflitam criticamente visando à sua transformação” e pela denúncia-anúncio, a pesquisa não fica restrita à denúncia ou à diagnose, ao anunciar perspectivas de mudanças em uma visão libertária.

As autoras, ainda destacam que constitui em pesquisa dialógica e com diferentes estratégias metodológicas, que permitam aos participantes serem sujeitos e não objetivados no processo de investigação.

Oliveira (2024) chama atenção para a dimensão dialética da pesquisa participante, trabalhada por Freire e Brandão, por meio da qual busca-se a unidade entre a teoria e a prática, além de construir e reconstruir a teoria a partir de práticas refletidas criticamente, por meio da práxis.

2.3 Lócus da investigação

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola municipal de ensino fundamental que atende a modalidade de ensino- Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

A escola da rede municipal, lócus desta pesquisa, foi inaugurada em 01 de maio de 1955, tendo sido ampliada e recuperada em 1972. No ano de 2021, na administração do prefeito Edmilson Rodrigues, iniciou-se uma reforma geral, pois o prédio encontrava-se bastante deteriorado.

A unidade escolar está situada no bairro da Pedreira, mais populoso e considerado de periferia da cidade de Belém, atende uma clientela diversa, oriunda de outros bairros também periféricos como Sacramenta, Telégrafo, Barreiro. É mantida pela SEMEC do município de Belém, possui aproximadamente setenta funcionários, entre corpo docente, técnico, administrativo e apoio. Oferta o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano no sistema de ciclos – CI (1º, 2º e 3º anos) e CII (4º e 5º anos), nos turnos da manhã e tarde; e a modalidade de Ensino EJA – 1 ª Totalidade (1ª e 2 ª séries), 2ª Totalidade (3ª e 4 ª séries), 3ª Totalidade (5ª e 6ª séries) e 4ª Totalidade (7ª e 8ª séries) no sistema seriado. A modalidade é denominada EJAI, sendo ofertada, pela SEMEC, no turno da noite, atende uma faixa etária de 15 a 80 anos ou mais, no ano vigente, a escola possui alunos com mais de 80 anos. Possui capacidade para atender entre 150 e 1000 alunos. No ano letivo de 2024, até o momento, tem 214 alunos matriculados no turno da manhã, 215 alunos no turno da tarde e 125 alunos no turno da noite, totalizando 552 alunos regularmente matriculados.

A instituição de ensino pesquisada possui trinta e seis docentes, entre efetivos e contratados. Além de nove técnicos efetivos formados em Pedagogia, uma professora readaptada, dois professores da Educação especial e que

desenvolvem suas atividades na Sala de Atendimento Especializado (SAEE). A diretora da escola tem formação em Pedagogia e Licenciatura em Língua Portuguesa e pós-graduação.

A unidade de ensino tem como premissa para a EJAI a concepção de educação, aprendizagem e currículo, de base interdisciplinar, com o conhecimento sendo construído a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. Tem uma organização curricular pautada nessa percepção de educação para jovens e adultos, em que os educadores/as compartilham seus campos conceituais, métodos e teorias. O currículo foi construído em uma concepção crítico-reflexiva da realidade e que possibilita a transformação, a consciência reflexiva sobre a realidade.

Tem como objetivo geral para a modalidade de ensino três funções básicas: reparadora, com a restauração de direitos negados aos alunos/as referente ao acesso à educação, com garantia de qualidade; equalizadora, referente à igualdade de oportunidades; e qualificadora, no sentido de oferecer qualificação para aqueles que a frequentam. E objetivos específicos: ter acesso a outros níveis de ensino; elevar a autoestima, confiança dos alunos/as; valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social; desenvolver a autonomia intelectual de seus estudantes.

Para a escola, a EJAI é um capítulo à parte, por ser desafiadora, porque apresenta um público particular, que procura a escola por vontade própria, mas que quase sempre se sente constrangido de sua condição educacional e que, por esse motivo, necessita de uma dinâmica própria, que desperte seus interesses, e, para tanto, a escola busca ferramentas para que o trabalho oferecido a esse público tenha consistência necessária para fazê-lo permanecer na unidade escolar. O que justifica um olhar diferenciado a essa modalidade de ensino.

Segundo Lima (2018, p.25, “Para esses estudantes, concluir os estudos não representa apenas lograr um diploma, significa superar medos e incertezas, conquistar autonomia, recuperar a autoestima e a dignidade. Pode significar também, o início de um grande sonho, possível, palpável”.

O aluno é a razão da existência do estabelecimento de ensino, daí a preocupação de que seus interesses e aspirações sejam respeitados, considerando que atende um público de condição socioeconômica não privilegiada.

A unidade escolar tem como missão promover a inclusão e a transformação social por meio da educação de qualidade, oferecendo um ambiente acolhedor e motivador aos seus alunos/as que buscam formação e desenvolvimento pessoal.

Figura 1 - A escola lócus da pesquisa.



Fonte: Acervo da autora, 2025.

As pessoas atendidas pela escola, lócus desta pesquisa, em sua maioria, são moradoras do bairro Pedreira ou de bairros adjacentes, como Telégrafo, Sacramenta, Barreiro, localizados próximos à escola. Os moradores têm profissões e funções variadas: professores, trabalhadores autônomos, domésticas, aposentados, pedreiros, profissionais liberais, funcionários públicos, desempregados, grande número de comerciantes, trabalhadores lojas de serviços, entre outros. A comunidade participa ativamente das atividades da escola.

A escola conta com os seguintes serviços: Alimentação escolar para os alunos/as; Água da rede pública; Energia da rede pública; Esgoto da rede pública; Lixo destinado à coleta periódica feita pela prefeitura de Belém.

Quanto à infraestrutura, a escola apresenta: Instalação de ensino; Nove salas de aulas; Sala de diretoria; Sala de professores; Sala de projetos (Ed. Física); Laboratório de informática; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (SAEE); Sala de secretaria; Sala de recursos pedagógicos; Quadra de esportes coberta; Cozinha; Refeitório; Biblioteca; Banheiros: masculino e feminino; Depósito para armazenar a merenda escolar; Almoxarifado; Área verde.

Em termos de equipamentos, segundo dados do Censo/2023, possui: tv; projetor multimídia (data show); impressora; aparelho de som e caixa amplificada.

A escola em relação a turmas oferece:

- No Ensino Fundamental de nove anos (ciclos 1 e 2) – C1: 1º / 2 º / 3 º, C2- 4º e 5º Anos; aulas no período da Manhã/ Tarde/Noite. O Número de turmas é 2 e a Média de alunos por turma é 30, envolvendo Artes e Educação Física.
- Na Modalidade de Ensino EJAI- Ensino Fundamental (1ª / 2ª/ 3ª e 4 ª Totalidades). O Número de turmas 4 e a média de alunos por turma é 25, envolvendo Artes e Educação Física.

2.4 Os sujeitos colaboradores do estudo

Os sujeitos da pesquisa são discentes, docentes e coordenação da EJAI de uma escola da rede municipal de ensino de Belém/PA.

Os discentes participantes são doze, entre adultos e idosos, todos eles fazendo parte do Projeto Belém Alfabetizada; na faixa etária de 17 a 71 anos. Eles foram escolhidos por serem mais assíduos na escola e por estarem presentes durante a pesquisa. Residem no bairro onde está situada a escola ou em bairros de sua adjacência.

O perfil é serem alunos/as carentes, de baixa renda, apenas um deles está inserido no mercado formal, porém havia uma aposentada, domésticas e outros no mercado informal. Desses que retornaram à escola, três fizeram apenas o início da alfabetização, mas todos apresentavam dificuldade para ler e escrever. Exatamente essa dificuldade os levou de volta para à escola, para realizarem o sonho de concluir os estudos, para obterem mais conhecimentos e serem inseridos no mercado de trabalho.

Os interlocutores da pesquisa exercem diversas ocupações como meio de sobrevivência para melhoria da condição de vida e depositam nos estudos, além da realização de sonhos, a oportunidade para uma possível inclusão na sociedade.

Quadro 1 - Perfil dos discentes.

	Nome	Idade	Ocupação	Nível de estudo no ano 2024
1	Maria Raimunda	64	Doméstica	Alfabetizada
2	João Paulo	59	Comerciário	Alfabetizado
3	Silvana	54	Doméstica	Alfabetizada
4	Maria Antônia	71	Aposentada	Em processo de alfabetização
5	Margarida	60	Trabalha com vendas de comida (mercado informal)	Em processo de alfabetização
6	Maria Rosária	37	Doméstica	Em processo de alfabetização
7	Marluce	56	Diarista	Alfabetizada
8	Antônio Carlos	17	Estudante	Alfabetizado
9	Ana Maria	28	Doméstica	Alfabetizada
10	Carolina	17	Autônoma	Alfabetizada
11	Bertina	69	Doméstica	Alfabetizada
12	Tereza	47	Doméstica	Em processo de alfabetização
13	Marcos	35	Motouber	Alfabetizado

Fonte: Sistematizado pela autora (2024).

Participaram da pesquisa 04 docentes cujo perfil está organizado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Perfil dos docentes.

Nome	Idade	Formação	Disciplinas que ministra
Fernando	48	Pedagogia	Informática
Margarete	50	Pedagogia	Educação geral- Português, Matemática, História/Geografia, Ciências
Gisele	51	Pedagogia	Educação geral- Português, Matemática, História/Geografia, Ciências
Ana Cristina	45	Letras-Língua Portuguesa	Reforço escolar

Fonte: Sistematizado pela autora (2024).

No quadro 2, estão evidenciados o perfil dos docentes que participaram da pesquisa, a identidade pessoal e profissional na Unidade de Ensino, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Esses educadores não apenas compartilharam conhecimentos, mas também desenvolveram relações afetivas e de confiança com seus alunos, reconhecendo suas histórias de vida e da importância do retorno para escola Quando em conversa perguntamos, como se identificam/ reconhecem dentro da docência na EJAI, nos responderam:

O docente Fernando se considera o “Pedagogo da Inclusão”, por trabalhar com a informática educativa. Dentre suas falas, destaco a seguinte:” Sempre acreditei que a educação é um direito de todos, independentemente de idade ou do contexto social.”

O docente ainda esboça o interesse o qual se identifica profundamente com a EJA, pois vê nela a oportunidade de transformação. A sua trajetória começou em escola tradicional, mas foi na EJAI que encontrou sua verdadeira vocação. Ele se dedica a criar um ambiente inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado.

Já a professora Margarete atua ministrando aulas na Educação Geral, que contempla às áreas do conhecimento de Língua portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Naturais, em seus relatos, aponta que ainda não tinha trabalhado com a EJA. Segundo ela,

> Está sendo muito desafiador, por ser um público diverso, mas com muita vontade de estudar. Procuro me dedicar ao máximo que posso ao meu trabalho, reconheço minha responsabilidade como agente de transformação, ajudando a criar um futuro melhor para meus alunos. (Prof.ª Margarete, 2025)

O reconhecimento de seu papel na EJAI é evidenciado em sua fala e isso é um aspecto de suma relevância e se aproxima do que Freire (1996) dialoga a respeito da práxis docente. O refletir sobre a própria práxis é encarar e reconhecer a realidade dos sujeitos e que a prática não pode ser desenvolvida de forma verticalizada, como acontecia na educação tradicional.

Voltando-se para a educadora Gisele, a profissional é pedagoga e afirmou que seu encontro com a EJA rendeu-lhe o reconhecimento da sua verdadeira vocação, uma vez que, segundo ela, desde jovem se preocupou com as questões de desigualdade educacional e, ao iniciar sua carreira, percebeu que muitos adultos não tiveram oportunidade de concluir os estudos.

Essa realidade a motivou a querer trabalhar com essa Modalidade de Ensino. Ela acredita que a educação pode ser uma ferramenta de transformação social. Nesse sentido, em sala de aula, costuma promover um ambiente acolhedor, onde cada aluno é incentivado a compartilhar suas experiências. A sua relação com a docência é pautada na empatia, ela se sente realizada ao ver seus alunos conquistando novos saberes.

No que diz respeito à professora Ana Cristina, ela é licenciada em Letras, mas atua no reforço escolar e se depara com a realidade de muitos alunos que, por diversas razões, não conseguiram concluir os estudos na idade considerada adequada. Ela se reconhece na EJA como uma facilitadora de novas oportunidades enfrentadas por seus alunos, desenvolvendo estratégias pedagógicas que respeitem seus ritmos de aprendizagem, o vínculo que ela estabelece com eles é baseado na empatia e na escuta ativa, sempre buscando formas de tornar o aprendizado significativo e acessível.

Esses educadores, cada um à sua maneira, mostram como a identidade pessoal e profissional entrelaçada nas experiências na docência da EJAI, afunilam a um compromisso comum: oferecer uma educação que respeite e valorize as singularidades dos alunos, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a dignidade e a esperança.

No quadro seguinte, é evidenciado o perfil do coordenador pedagógico da escola, seu papel é de grande relevância por articular à prática docente, as estratégias do programa “Belém Alfabetizada e Educadora” na escola.

Quadro 3 - Perfil do coordenador pedagógico

Nome	Formação acadêmica	Função que desempenha na escola	tempo de trabalho na escola?
Maurício	Pedagogia	Coordenador Pedagógico no turno da noite.	5 anos.

Fonte: Sistematizado pela autora (2024).

O profissional em destaque no quadro 03 é pedagogo e exerce há cinco anos suas funções no ambiente escolar pesquisado. Sendo coordenador pedagógico, Mauricio tem contribuído para o desenvolvimento e articulações das ações do programa na escola, incentivando o corpo docente integrando às atividades a organização, o foco nos objetivos e metas estipulados e a ponte entre escola e comunidade de maneira sensível e colaborativa.

Segundo Mauricio, o Programa Alfabetiza Belém ofertou formação permanente para os educadores da EJAI e essas formações contribuíram para as atividades pedagógicas da escola. “Todas as formações da EJAI, são importantes para contribuir com o processo pedagógico da EJAI”.

Porém, apesar de contribuir na formação dos docentes, o Programa não disponibilizou recursos financeiros para escola e não houve, também nenhuma melhoria no prédio da escola, significando que não houve melhoria na infraestrutura da escola.

Ressaltou, ainda, as suas observações quanto às práticas de sala de aula, desenvolvidas pelos docentes que atendem a modalidade de ensino na escola.

> Percebi que alguns colegas ainda usam a metodologia tradicional em suas práticas, mas também percebo que outros já procuram trabalhar com uma metodologia inovadora, mais humana, tendo como base a esperança, o amor, com senso de coletividade, procura trabalhar as áreas do conhecimento de forma que o aluno/a possa aplicar em sua realidade, que é uma prática baseada nos princípios freireanos de educação. (Coordenador Mauricio, 2025)

Nesse sentido, observamos que, apesar da implementação do Programa, não houve uma atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, que possibilitasse mudanças em suas diretrizes (currículo escolar), que viesse propor uma educação dialógica e problematizadora, que parte da realidade dos estudantes para construir conhecimento, para que dessa forma pudesse atender as metas estabelecidas pelo programa em sua plenitude.

2.5 Procedimentos metodológicos

Segundo Minayo (2003), os procedimentos metodológicos são o conjunto de etapas, técnicas e estratégias que orientam o pesquisador no desenvolvimento de uma investigação científica, especialmente no campo das ciências sociais. Eles representam o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, articulando teoria e prática para a construção do conhecimento.

Para a autora, os procedimentos se apresentam como um ciclo de investigação que incluem desde o levantamento bibliográfico, o trabalho de campo e o tratamento do material coletado.

2.5.1 Levantamento bibliográfico

Na etapa de investigação bibliográfica, procedemos ao levantamento de pesquisas, livros, artigos e dissertações referentes à EJA, para embasar a pesquisa e promover o aprofundamento do tema e da fundamentação teórica da pesquisa

De acordo com Minayo (2003, p. 16), “Os conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que o abordaram antes de nós e lançam luz sobre nossa pesquisa, são chamados teoria”. Nesse sentido, para a realização do levantamento bibliográfico foi analisado o pensamento educacional de autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, entre outros, que discutem a Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular, que é pautada no diálogo, na construção compartilhada do conhecimento, democrática, visando à formação cidadã, humanizadora e libertadora.

2.5.2 Levantamento documental

Neste estudo foi realizado levantamento de documentos da SEMEC referentes ao Programa Alfabetiza Belém, entre os quais: o plano de ação “Belém Alfabetizada e Educadora” e as propostas de atividades realizadas pelos docentes em parceria com os educandos da EJAI da escola.

2.5.3 Entrevistas e aplicação de questionários

No levantamento das informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Cf. Apêndice C) com os alunos da EJAI e a aplicação de questionários com os docentes e coordenador pedagógico da escola pesquisada, que trabalham na EJAI.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, gravadas e via formulário virtual. Os dados foram coletados durante o período de janeiro a novembro de 2024, por meio de gravações que foram transcritas, constituídas pelas falas dos estudantes e depoimentos orais feitos por eles durantes as aulas do curso de alfabetização. Trata-se de alunos/as das turmas da 1ª e 2ª Totalidades / Etapas da Modalidade de Ensino, com o objetivo de compreender se a proposta do Programa Alfabetiza Belém, tendo em vista a proposta freireana de alfabetização.

O depoimento do coordenador da escola do turno da noite e dos/as professores/as foi coletado via Google *Forms*, no formato de questionários.

Os questionários foram aplicados com o coordenador do turno da noite e quatro professores/as, atuantes nas Modalidades de Ensino e 1ª e 2ª Totalidades/ Etapas – essas duas modalidades estão diretamente envolvidas no Programa de Alfabetização de Adultos –, dois docentes de sala de aula regular, estando um no

reforço escolar e outro, no laboratório de informática. Todos os participantes da pesquisa nessa categoria são professores efetivos da rede municipal de ensino de Belém.

Nesse sentido, o questionário foi aplicado por meio de aplicativo de Whatsapp enviado para os perfis de cada participante em que esses receberam as perguntas enviadas pela pesquisadora e os participantes puderam redigir o texto ou enviar áudios que, *a posteriori* tiveram de ser transcritos para o texto, a fim de desenvolver a análise e interpretação.

Os assuntos levantados com os docentes estão ligados às atividades práticas desenvolvidas nas salas de aula, como os saberes dos discentes estão contemplados pelas metodologias utilizadas pelos educadores e educadoras da EJAI.

Segundo Duarte (2004, p. 62), a entrevista é "[…] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer".

2.5.4 Observação participante

Observações *in loco* foram realizadas na escola pesquisada, conforme roteiro em anexo. As observações foram feitas no período de março a junho de 2024, em duas turmas da 1ª e 2ª Totalidades. As observações em sala de aula da EJAI, nos permitiu registrar (com anotações) comportamentos, interações entre alunos e professores, as atividades práticas desenvolvidas durante às aulas, tipo (s) de avaliação(es), realizadas pelos educadores das turmas, nos possibilitando um estudo mais efetivo.

2.5.5 Dinâmicas pedagógicas com os educandos

As dinâmicas pedagógicas realizadas com os educandos da EJAI foram efetivadas para contribuir com a formação dos professores da escola, sem intencionalidade de levantar informações sobre os discentes, porém no desenvolvimento das atividades foi possível observar: o perfil dos educandos, o nível de alfabetização em que se encontram – pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabéticos –, o interesse pelos conteúdos escolares, a participação nas atividades,

aproveitamento escolar, entre outras. Algumas dessas informações estão tratadas no desenvolvimento do texto da dissertação.

O desenvolvimento das dinâmicas de sala de aula da EJAI ocorreu de março a junho de 2024, tendo como base os princípios freireanos de alfabetização, relacionando teoria-prática, com o intuito de contribuir com a formação dos professores e o processo ensino e aprendizagem da escola onde foi realizada a pesquisa.

Duas atividades práticas foram realizadas, estimulando os educandos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas também à formação de cidadãos críticos e participativos acreditando que a proposta de Freire (1987; 1996) se constitui em uma ferramenta essencial na superação do analfabetismo no município de Belém.

Para tanto, primeiramente, foram efetivadas discussões e reflexões acerca das vivências, experiências laborais dos alunos, possibilitando assim, a atividade prática denominada: círculo das representações dos saberes dos intelectuais populares da EJAI- 1ª e 2ª Totalidades, sendo confeccionado um tapete com gravuras representando as suas atividades profissionais. Nessa atividade, foram retiradas as palavras geradoras, a saber, sol, crochê, vendedor, moto, pintor, festa, sapato, navio, bolo, doce, doméstica, aposentado, segurança, moto Uber, vendedor, supermercado e escola, que emergiram da realidade vivida pelos educandos.

Figura 2 - Círculo das representações dos saberes da EJAI.

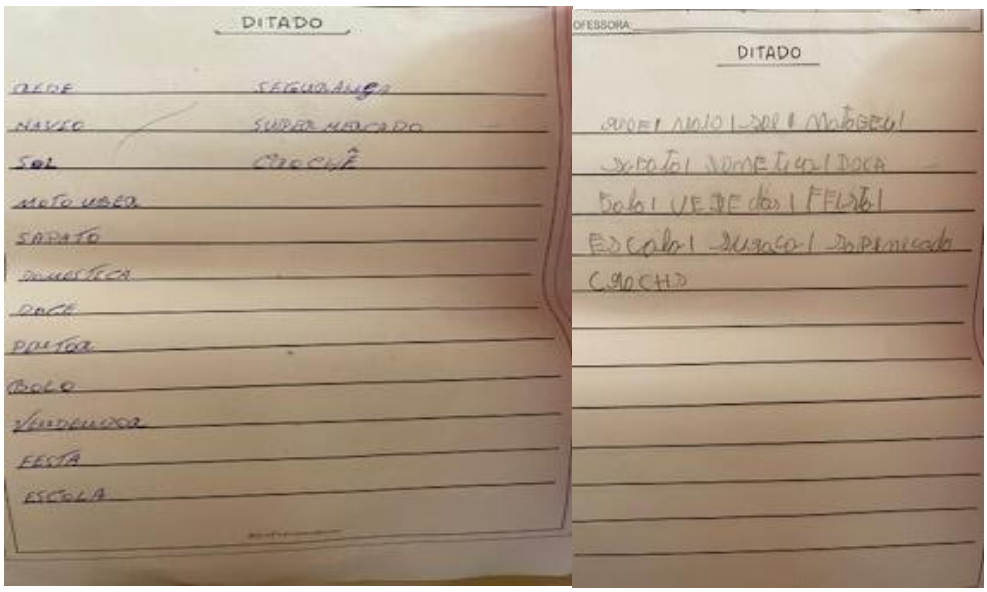


Fonte: Acervo da autora (2024).

Com o tapete construído, foram trabalhados na língua portuguesa: letra inicial, letra final, número de sílabas, construção de acrósticos a partir das palavras geradoras, produção de frases e construção de pequenos textos, tendo o educador como escriba.

Na Figura 6, a seguir, é apresentado o ditado realizado nessa etapa da proposta de atividade.

Figura 3- Ditado com palavras geradoras.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

As palavras elencadas na imagem surgiram após os primeiros diálogos realizados em sala de aula cujo objetivo visava ao levantamento de informações sobre as profissões dos educandos. As palavras em si estão permeadas de significados para os educandos, uma vez que fazem parte do universo social e de trabalho deles. O sentido de trazê-las no ditado fortalece os vínculos entre os alunos no que tange ao entendimento dos demais sobre as vivências/experiências de cada colega de classe. Da mesma forma que todos passaram a compreender o contexto social, os desafios cotidianos e a esperança, ou em outras palavras, as motivações em superar os desafios oriundos de suas condições de vida.

Nesse sentido, as motivações se misturam ao reconhecimento da educação como ferramenta de transformação ganha maior sentido para o coletivo.

Em História, foi discutido sobre profissões e direitos trabalhistas, por compreender a importância das profissões na sociedade, levando-os a refletir sobre os direitos trabalhistas e valorização do trabalho, promovendo um debate reflexivo sobre a temática em questão.

No caso das experiências dos educandos na EJAI da escola pesquisada, as palavras geradoras foram um primeiro passo para que os alunos entendessem suas

realidades e a dos colegas, com senso de coletividade, discutindo sobre o contexto social que vivem, expressando seus pensamentos e entendimentos sobre o que e como esperançar na perspectiva freireana.

As atividades não se limitaram a esses registros, de forma contextualizada e sequencial, se debruçaram sobre o ensino da matemática, em que foi proposta a construção de um quadro onde pudesse ser elaborado um gráfico das profissões, possibilitando-lhes a interpretação desses gráficos e compreender a relação entre a matemática e a realidade do cotidiano.

A segunda atividade foi sobre a cartografia da região Amazônica. Na Geografia, os educandos puderam, por meio do suporte de um mapa, localizar o estado do Pará e no material impresso, os educandos localizaram a cidade de Belém-local onde vivem. O intuito com essa atividade foi debater sobre a regionalidade paraense e amazônica, favorecendo o sentido de valoração e pertencimento pela cultura, gastronomia e o estilo de vida do paraense, que se distingue dos demais cidadãos de outras regiões.

Outro elemento importante a partir dessa atividade foi favorecer o letramento a partir da cartografia da região. A leitura e a interpretação da cartografia para a EJAI favorecem a noção de escala e posição da região, o que envolve a interdisciplinaridade com a matemática, e a dialogicidade numa perspectiva histórico-cultural da região, estabelecendo-se também conexão com a história e a língua portuguesa. Essas conexões não descartaram a identidade cultural, tampouco a sensação de pertencimento do ambiente social dos educandos nas comunidades em que vivem.

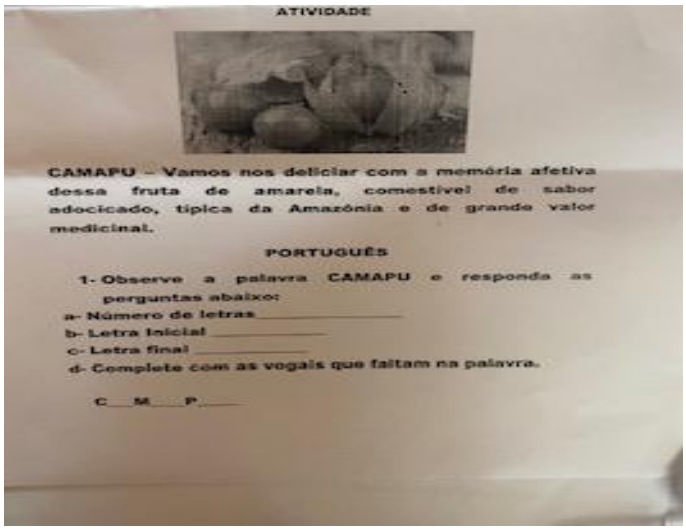
O desenvolvimento da atividade possibilitou discutir acerca das memórias afetivas dos estudantes, por meio de vivências do seu universo cultural, ao ser debatida a culinária Amazônica, sendo feito o resgate de receitas que representam suas histórias de vida. A atividade propiciou *insights* sobre a infância, a comida caseira preparada pelos pais ou avós, a musicalidade que a culinária se destaca nas letras das músicas e bregas regionais e o modo de preparo desses alimentos.

A atividade foi iniciada a partir de uma fruta da memória afetiva dos estudantes: o Camapu. Frutinha de característica exótica e sabor acentuado que vai do adocicado para o metálico e que há muito tempo os estudantes não o viam mais. Em alguns relatos, a frutinha era muito apreciada e de fácil acesso, pois nascia em meio aos terrenos baldios e beiras de terrenos de mata, confundindo com outras

ervas daninhas. Realizou-se o estudo sobre o fruto e trabalhado o texto de uma pesquisa sobre ele, por meio do qual os educandos tiveram acesso ao nome científico do fruto, *Fhysalis*, o valor de mercado nos grandes supermercados, os valores nutricionais e o seu teor medicinal.

A partir dessas primeiras abordagens sobre o fruto, abrimos uma roda de diálogos que tinha como intuito promover a discussão sobre a importância das nossas frutas e como elas são vistas por outras pessoas que não fazem parte da nossa região. Sendo assim, como proposta pedagógica sobre o fruto, foi trabalhada a palavra geradora “camapu”, em que os alunos registraram a palavra escrita no quadro para analisar a constituição ortográfica da palavra, marcando a letra inicial e final, a contagem de letras, a fonética das sílabas e a sonoridade das vogais na constituição da pronúncia.

Figura 4 - Atividade impressa com o tema gerador “Camapu”.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

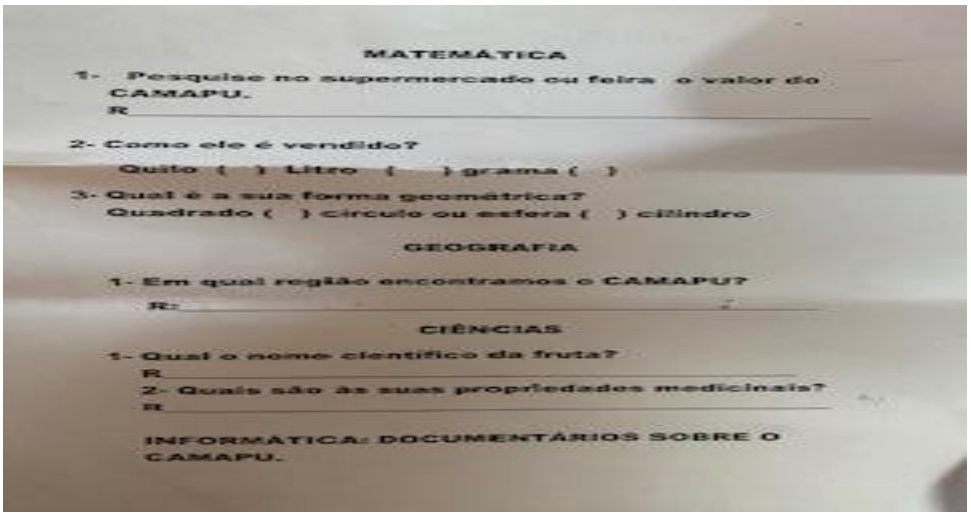
Para o aprofundamento dos estudos da fruta, foi exibido o vídeo da Plataforma *YouTube* intitulado “Apenas 1 folha dessa planta vale uma mina de ouro *Canapum, Physalis, Physales, Canapu*. Para que serve”, do Canal “Receitas Fáceis Meu Sertão”, de Antônio Marcos Batista. No vídeo, o autor do canal explica o potencial medicinal do fruto, os males que ele combate, como Diabetes Tipo 1, mal de Alzheimer, mal de Parkinson e Hipertensão. No vídeo, o autor apresenta o fruto e os nomes pelos quais ele é conhecido em diversas regiões do norte e nordeste brasileiro, como canapum, canapu, mata-fome, barriga-de-sapo e pisales. O vídeo

promoveu uma relevante interação entre os educandos na proposta de atividade em sala de aula.

Alguns debates surgiram e foram importantes a partir do vídeo, nessa ocasião, percebemos que os educandos conseguiram se identificar com o vídeo, despertando as memórias afetivas deles, cujos relatos entremearam com diversas áreas do conhecimento.

Assim, de forma mais objetiva, as atividades foram realizadas de forma interativa e interdisciplinar: na Língua Portuguesa, foi elaborado um acróstico[2] com a palavra geradora em que cada educandos poderia, a partir das letras da palavra camapu, integrar uma outra palavra, tecendo outras palavras e outros sentidos. Na matemática, foi reforçada a abordagem sobre o valor de mercado do fruto, possibilitando trabalhar, na referida área do conhecimento, o tabelamento de preços, valor comparativo do produto, calcular o preço em quilograma, a estimativa de troco em simulação de compra e venda. Em história, os educandos pesquisaram sobre a origem do fruto. Na Geografia, identificaram onde o *physalis* é cultivado, tendo como base um pequeno texto do material impresso. Finalizando, nas Ciências da Natureza, criaram um cartaz informativo destacando o nome científico do fruto e suas propriedades medicinais.

Figura 5 - Atividade impressa interdisciplinar.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

[2] A atividade de **acróstico** consiste em criar uma composição escrita — geralmente poética — na qual as letras iniciais, intermediárias ou finais de cada linha ou verso, quando lidas na vertical, formam uma palavra, nome, conceito ou frase relacionada ao tema trabalhado. Fonte: Brasil Escola. Acróstico. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/redacao/acrostico.htm. Acesso em 08. jul. 2025.

Essa atividade favoreceu a construção de um ambiente colaborativo e interdisciplinar, essencial para o aprendizado.

Assim, as atividades realizadas integraram a alfabetização a outras áreas de conhecimento, por meio de processos dialógicos e interdisciplinares. Fundamentada na escuta sensível[3] de Freire, observou-se a valorização da cultura, linguagem e o pensamento crítico dos alunos, bem como a amorosidade, a cooperação e a participação ativa do alunado nas atividades, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e transformador.

Os resultados mostram que a aprendizagem colaborativa, o diálogo e a reflexão entre educadores e educandos tornam o ensino mais efetivo, especialmente na EJAI. A pedagogia freireana, que fundamentou o planejamento e a execução das atividades, contribuiu para que os educandos passassem a enxergar a escola de uma forma mais significativa.

As percepções dos educandos sobre a escola envolvem: uma esperança ativa voltada à transformação; sensibilidade e união entre sujeitos em igualdade sociocultural e econômica; e a visão do professor como parceiro que ensina e aprende junto aos alunos.

2.5.6 Sistematização e análise dos dados

As análises dos dados foram realizadas a partir do entrecruzamento entre a concepção pedagógica de Paulo Freire, trabalhadas no referido texto, no que se refere à práxis docente e como elas se manifestam nas ações educativas do Programa Belém Alfabetizada e Educadora da Prefeitura Municipal de Belém.

Outrossim, foram levadas ainda em consideração as narrativas do corpo docente e pedagógico da escola, dos educandos e a análise das propostas de atividades realizadas, as quais foram organizadas por meio de categorizações temáticas, que consistem em organizar as informações em categorias temáticas, criadas a partir das ideias centrais e dos padrões que emergem dos dados, conforme orienta Minayo (2003).

---

[3] A escuta sensível, tal como formulada por Paulo Freire e reavaliada por Moacir Gadotti, configura-se como uma escuta atenta, empática e aberta, que vai além da mera audição para incluir a compreensão do universo subjetivo do outro, respeitando sua existência e contribuindo para a construção crítica do conhecimento e da consciência libertadora (Freire, Paulo. In: **Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2017; Gadotti, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996).

2.5.7 Cuidados éticos

Os sujeitos da pesquisa tiveram sua identidade salvaguardada como prescreve a ética da pesquisa científica. Os atores da pesquisa foram identificados com nomes fictícios, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), segundo a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NO BRASIL: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

A EJA é uma modalidade de ensino que desafia as limitações de idade e oportunidade de aprendizado. Em nosso país, sua trajetória é rica e, ao mesmo tempo complexa, por refletir as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas ao longo dos séculos.

Essa modalidade de ensino iniciou-se com a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola e liderada, à época, pelo padre Manuel de Nóbrega, em 1549, em solo brasileiro. O modelo implantado pelos jesuítas combinava a catequese e o ensinar a “ler e a escrever”, a alfabetização. A catequese tinha, como público-alvo, os indígenas, e a alfabetização era privilégio dos filhos da elite da época (Almeida, 2014, p.5).

Além de difundir o evangelho, tais religiosos-educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente, aos indígenas e, posteriormente, aos escravizados negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (Haddad; Di Pierro, 2000, p.109).

No entanto, em 1759, com a expulsão dos jesuítas, tiveram início as reformas educacionais do Marquês de Pombal, intituladas de “Reforma Pombalina”. Por meio delas, foi implantado um novo sistema de ensino, bem como um plano de ensino diferente do proposto pelos jesuítas. Essa reforma não privilegiou jovens e adultos pobres que viviam às margens da sociedade.

Na década de 1930, a EJA começou a ganhar destaque no cenário nacional devido às transformações sociais e econômicas resultantes do processo de industrialização e modernização. Nesse contexto, tornou-se necessário aumentar a oferta de mão de obra qualificada para atender à demanda das indústrias que surgiam no país. Como resposta a essa necessidade, o governo da época implementou o Plano Nacional de Educação (PNE), que proporcionava um ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória para adultos não alfabetizados. Essas mudanças impulsionaram significativamente a EJA no Brasil (Scortegagna; Silva Oliveira, 2006; Colavitto; Arruda, 2014).

A primeira iniciativa, por parte do Governo Federal em parceria com o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), ocorreu em 1947, com a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), para a

alfabetização de jovens e adultos das cidades e do campo, durante um período de três meses (Almeida; corso, 2015).

A CEAA tinha o objetivo de levar a educação de base a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais, para que pudessem se desenvolver nos aspectos sociais e econômicos (Costa; Araújo, 2011).

Nos anos 1950, o educador pernambucano Paulo Freire preocupou-se com a Educação de Jovens e Adultos, dando início à sistematização de um método de ensino para alfabetizar adultos que se viam privados de exercerem profissões que lhes exigiam o conhecimento linguístico, ou seja, saber ler e escrever, dessa forma, mantendo-os sempre à margem social, o que se configurava como um estigma (Mendonça Freire; Carneiro, 2016).

Após alfabetizar trezentos trabalhadores na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em quarenta e cinco dias, Paulo Freire imprimiu um novo itinerário formativo sobre o ato de alfabetizar, tendo como base a conscientização.

Figura 6 - Alfabetização em Angicos-RN por Paulo Freire.



Fonte: alquer.com (2024).

Conforme evidenciado na figura acima, que traz Paulo Freire em uma de suas práticas alfabetizadoras nas classes operárias e dos movimentos sociais, surge como elemento favorável à transformação da consciência trabalhadora a dialogicidade, a percepção crítica sobre as relações de poder e o ensino pautado na realidade dos trabalhadores. Tendo como pressuposto da libertação a práxis (Carvalho; Barbosa, 2011).

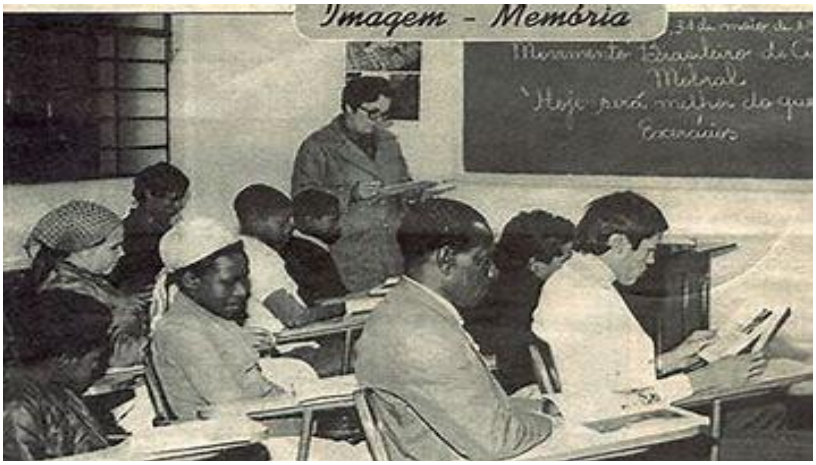
Não obstante, instituir sua proposta não foi um caminho simples, a complexidade foi um dos marcos da trajetória freireana para chegar de fato à

educação popular que temos na atualidade, diante de todas as forças políticas ocorridas durante o regime cívico-militar nos anos 1964 a 1985, tendo em vista uma cultura educativa voltada por um regime liberal repressor e doutrinário (Carvalho; Barbosa, 2011).

Em 1970, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), organizado pelas políticas militares de educação sobre a oferta de ensino supletivo que ocasionou na proposta de levar o ensino de leitura, escrita e do cálculo às classes menos favorecidas.

A finalidade do MOBRAL, projeto do governo militar, criado pela Lei N. 5379, de 1967, propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana e adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-lo a sua comunidade, permitindo melhoras nas suas condições de vida. Os adultos e jovens frequentavam as aulas do MOBRAL, que tinha como propósito ofertar a alfabetização às pessoas que se encontravam fora da idade escolar convencional.

Figura 7- Alunos do MOBRAL.



Fonte: alquer.com (2024).

Segundo Gadotti (2011), o MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população, sobretudo, a rural. Com a “redemocratização” no ano de 1985, o MOBRAL foi extinto devido ao seu fracasso, pois não estava mais rendendo os resultados esperados, apesar de aplicadas grandes quantidades de recursos públicos por aluno, tornando, assim, o processo ineficiente e caro para os cofres públicos.

A crise econômica dos anos 1980 tornou inviável a continuação desse movimento em benefício da alfabetização, que passou a ser administrada pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), através do Decreto nº 97.219/88, alegando objetivos mais “democráticos”, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha. Nesse momento, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), apresentado com grande divulgação publicitária, que, logo no ano seguinte a sua criação, foi extinto sem nenhuma explicação (Antunes, 2021).

Ainda na década de 1970, destacou-se, no país, o ensino supletivo, uma campanha de alfabetização e educação continuada para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados na idade certa. A campanha funcionava em Centros de Estudos Supletivos (CES), respaldada pela Lei Federal nº 5692/71, que reformulou as diretrizes de ensino fundamental e médio do país.

Figura 8- Centro de Estudos Supletivos.



Fonte: pt.Fousquare.com

Os objetivos para o ensino supletivo eram os seguintes:

> Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:
> a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
> b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.
> Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.
> Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (Brasil,1971, p.11)

Já em 1991, com o fim da ditadura cívico-militar, com a promulgação da constituição federativa de 1988, cuja democracia se estabelecia no Brasil, no então governo presidencial de Fernando Collor de Melo, a concepção sobre as condições educativas dos trabalhadores populares e a relação com o trabalho ainda eram muito fortalecidas nos discursos e plenárias, como é possível se perceber no discurso do então ministro da Educação, em 1991, Prof. José Goldemberg:

> O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar [...] (Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12 de dezembro, 1991).

Como podemos perceber no excerto acima, no que poderia ser um discurso de inclusão escancara-se o da exclusão, haja visto que o patamar educativo ofertado como garantia a grandes massas populares e, principalmente, a jovens e adultos acerca do direito à educação pública gratuita, não se manifesta como obrigatoriedade. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, houve a alteração dos incisos I e II do art. 208 da CF, o qual instituiu que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” Brasil, 1988. Instituiu, ainda, de acordo com o inciso II – “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. A alteração do artigo 208 da CF se deu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14 de 1996 que estabeleceu:

> Art. 2º- É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito. (Brasil, 1988)

Em 1996, a LDB, Lei nº 9.394, delineou a EJA como um meio de instrução destinado àqueles que não puderam cursar ou dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio durante o período regular (Brasil, 1996).

O acesso gratuito foi garantido tanto para jovens quanto para adultos. Foi estipulado que oportunidades educacionais adequadas deveriam ser proporcionadas, levando em consideração as particularidades dos alunos, seus

interesses, condições de vida e trabalho, por meio de cursos e exames (Brasil, 1996).

No entanto, as iniciativas nesse sentido acabaram relegando essa forma de educação a um *status* inferior, classificando-a como uma modalidade específica, tratada de maneira parcial e, por vezes, interpretada como Ensino Supletivo (Haddad; Ximenes, 2014).

Em 1997, o Decreto nº 2.208, que regulamentou o inciso 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDB, estabeleceu que os sistemas de ensino garantiriam oportunidades educacionais adequadas para jovens e adultos. O poder público seria responsável por facilitar o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola, enquanto a EJA seria integrada de maneira articulada com a educação profissional.

No decorrer da democratização, em 1997, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1997- 2002), tiveram início ações, voltadas para alfabetização, por iniciativa de uma Organização não Governamental (OnG), que teve Dona Ruth Villaça Corrêa Leite Cardoso, esposa do então presidente, principal expoente. Tratava-se do Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) (Barreyro, 2010).

O objetivo era reduzir os índices de analfabetismo no país, tendo como público-alvo jovens dos 12 aos 18 anos. O Programa priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, localizados nas regiões norte e nordeste.

Em 1999, atingiu os grandes centros urbanos e, em 2002, as regiões centro-oeste e sudeste. Atuava mediante as chamadas “parcerias”, com empresas que custeavam metade dos gastos por aluno e a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do Ministério da Educação (MEC); com Universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias). Os alfabetizadores eram pessoas do próprio município ou estudantes das universidades que recebiam um curso de capacitação. As aulas estavam organizadas por módulos de seis meses de duração cada um, e os alunos e alfabetizadores apenas podiam participar de um módulo.

No Governo de Luiz Inácio da Silva (2003-2011), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) também foi criado com o objetivo de promover a superação do analfabetismo no país (Diniz; Machado; Moura, 2014). Porém, essas políticas não

contemplaram efetivamente uma grande parcela da população, pois, ainda hoje, há milhões de analfabetos no país.

Segundo Saltini (2008), a educação proporciona oportunidades e capacita o indivíduo, permitindo-lhe desenvolver-se como membro ativo da sociedade, apto a contribuir para o progresso do seu país e da sua comunidade. Ao se tornar educado, o indivíduo adquire a liberdade de buscar, questionar, renovar, compreender e refletir, além de desenvolver as habilidades necessárias para se integrar à sua família e à sociedade em que vive.

Para tanto, o CNE implementou, nas resoluções nº 1/2000 e nº 11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA e, ainda, a resolução nº 3/2010. Essa última resolução, em seu art. 2º, aponta que, para melhor desenvolvimento dessa modalidade de ensino, deve-se estabelecer a institucionalização de um sistema público de educação básica de jovens e adultos e como política pública de Estado e não apenas de Governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjunção de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para educação ao longo da vida.

Um dos enfrentamentos da EJA é o combate a erradicação do analfabetismo no Brasil, além de ser uma determinação da Constituição Federal (CF) de 1988, que traz o seguinte, no art. 214, em seu inciso I: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, ocorreram reorientações nas políticas educacionais durante os Governos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com foco especial na EJA. Foram criadas secretarias específicas, como o Conselho Nacional da EJA (CNAEJA) e a EJA foi institucionalizada como parte da política de Educação Básica, com financiamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDDE), abrangendo aspectos, como alimentação, transporte e distribuição de livros didáticos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNDL).

Além disso, foram implementados programas como o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, com o objetivo de combater o analfabetismo no país, o PRÓ-JOVEM, destinado a elevar a escolaridade de jovens adultos, e o PROEJA, que buscava atender à demanda por educação profissional e tecnológica integrada à

formação básica. A certificação se deu através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), que avalia competências e habilidades de jovens e adultos que não concluíram os Ensinos Fundamental e Médio na idade adequada. Dessa feita, as políticas públicas implementadas nesse período foram significativas.

As políticas educacionais desses Governos voltadas para a EJA no Brasil passaram por significativas transformações nos governos de Dilma Rousseff, Jair Bolsonaro e o atual Governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Durante o Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a EJA recebeu atenção especial, com ênfase na ampliação do acesso e na melhoria da qualidade do ensino. O Governo deu continuidade a programas como o "Brasil Alfabetizado", que visava erradicar o analfabetismo e oferecer formação continuada para educadores. Além disso, foram promovidas ações para integrar a EJA com o ensino regular, reconhecendo a importância de um currículo que atendesse às especificidades dos jovens e adultos. A gestão de Dilma buscou também a valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira e formação.

Com a ascensão de Jair Bolsonaro (2019-2022), o foco das políticas educacionais foi direcionado para uma agenda mais conservadora, com ênfase em conteúdos ideológicos e uma negação à formação crítica promovida anteriormente. O Governo reduziu recursos destinados à educação, o que impactou diretamente programas voltados para a EJA.

As iniciativas de inclusão e formação de adultos foram menos priorizadas, com uma visão que frequentemente desconsiderava as necessidades específicas desse público. A proposta de reforma curricular também gerou preocupações sobre a adequação do ensino para jovens e adultos.

No atual Governo de Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2023, há um retorno às políticas inclusivas e de valorização da educação. O Governo tem buscado retomar e ampliar os programas voltados para a EJA, com um foco na erradicação do analfabetismo e na promoção da formação integral. As diretrizes incluem a formação de educadores, a oferta de cursos de capacitação e a integração da EJA com outras políticas sociais.

O presidente Lula enfatiza a importância da educação como um direito fundamental e uma ferramenta de transformação social, propondo um fortalecimento

das iniciativas que visam atender às demandas dos jovens e adultos em situação de vulnerabilidade.

Em síntese, as políticas educacionais para a EJA no Brasil refletiram as diferentes abordagens e prioridades de cada Governo, variando desde a inclusão e valorização até períodos de desmonte e desinteresse. A trajetória da EJA destaca a importância da continuidade e do fortalecimento das políticas públicas para garantir o direito à educação de todos os cidadãos, considerando os índices ainda existentes de analfabetismo no país.

De acordo com informações do IBGE, em 2018, havia no Brasil cerca de 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade e a taxa do chamado “analfabetismo absoluto”, no país, era de 6,8%. Como ocorre com os dados internacionais, o analfabetismo não atinge a todos da mesma forma. Na análise por cor ou raça, em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas; o percentual se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançava 10,3%, entre pessoas pretas ou pardas, ampliava-se para 27,5%, e isso é corroborado pela nota do IBGE, “Conforme especialistas, o analfabetismo resiliente no Brasil reflete a exclusão do passado, faz sombra no presente e mina possibilidades no futuro” (Agência Brasil, 2018).

Quando se trata do Estado do Pará, segundo dados do censo de 2018 e pesquisa divulgada pelo IBGE, a taxa de analfabetismo cresceu cerca de 9%. Essa taxa corresponde a 560 mil pessoas analfabetas a partir de 15 anos de idade. Por conta disso, o estado ficou na 12ª colocação no *ranking* nacional de analfabetismo, segundo o G1/PA. Somente em Belém, havia onze mil pessoas analfabetas.

O PNE, 2011/2020, tem, em sua Meta 9**,** elevar a taxa de alfabetização da população brasileira com 15 anos ou mais para 93,5%, porém constatou-se que até 2020 o PNE não atingiu o seu objetivo, tendo em vista o aumento dos índices de analfabetos no país, assim como no estado do Pará e em Belém.

É nesse contexto das políticas educacionais e dos níveis de desigualdades sociais refletido nos índices de analfabetismo, que existe a necessidade de compreender a realidade educativa em que se configura a EJAI e as implicações que impactam a prática docente e que repercutem nas discussões sobre as contradições que permeiam o universo de ensino e aprendizagem na EJA.

Contradições da prática pedagógica que, segundo Freire (1996), encontram-se entrelaçadas entre a proposta de ensino libertador da educação popular e o reforço aos métodos tradicionais e elitistas que encabeçam a estrutura educacional vigente no país.

A prática docente na EJA no Brasil é marcada por um cenário complexo e repleto de contradições. Ao enfrentar desafios como a diversidade de idades, experiências e níveis de escolaridade dos alunos, os professores de EJA se deparam com contradições inerentes ao sistema educacional (Strelhow, 2010).

Pontos contraditórios que Freire (1987), discutiu, no campo educativo da EJA, se referem à dicotomia entre a proposta emancipatória da educação e a persistência de método tradicional e alienante. Freire (1996) e Brandão (1986) acreditavam que para romper com esse paradigma é necessário o entendimento de que a EJA é um espaço de promoção de conhecimento à luz da pedagogia da libertação, sobre a qual a ênfase é o sujeito ativo na construção do conhecimento e na compreensão crítica da realidade.

Por outro lado, Freire deixa claro que a contradição surge quando, em meio à proposta educativa da EJA, ao invés de enfatizar a consciência crítica dos estudantes, há a consolidação de práticas pedagógicas que têm como intenção a reprodução de modelos bancários de ensino, nos quais o conhecimento é depositado nos estudantes, desconsiderando suas experiências e saberes prévios (Freire,1993; 1996).

Na perspectiva do estudante da EJA, há fragilidade de conciliação entre escola e trabalho, ao passo que, para ele, agora sendo responsável pelo sustento da família, se vê cada vez mais tendo de optar pelo trabalho, muitas vezes braçal, a dar continuidade ao seu estudo. Isso por que as necessidades básicas como moradia e alimentação são imediatas (Carneiro *et al*., 2023).

Bernardo (1998) já estabelecia essa relação desigual, partindo da compreensão de que os estudantes estão inseridos no modo de produção capitalista, em que a força de trabalho é mercadoria de troca e o trabalho passa a ser o instrumento de sobrevivência material, ou seja, o capitalismo se fundamenta na relação de exploração da maioria, os trabalhadores, pela minoria, os donos dos meios de produção.

No âmbito da escola e da prática pedagógica dos professores na EJA, as contradições apontadas se remetem pelo não atendimento às necessidades e às

realidades dos estudantes nas configurações das aulas, no planejamento e nas propostas curriculares de ensino (Ferreira; Pereira, 2022).

Considerando que a maioria dos estudantes da EJA são trabalhadores e já possuem experiências de vida, é essencial que o ensino e o currículo sejam direcionados para promover uma troca de experiências entre professores e alunos, integrando a teoria com a prática para facilitar a absorção do conhecimento (Oliveira, 2007; Ferreira; Pereira, 2022).

A interrupção ou impossibilidade de continuidade nos estudos ocorre em um contexto abrangente de exclusão social e cultural, o que pode se repetir nessa nova oportunidade de escolarização, especialmente, para estudantes negros, pobres, oprimidos e marginalizados. Portanto, na elaboração do currículo da EJA, é fundamental considerar a complexidade e a diversidade como aspectos inerentes aos contextos sociais e educacionais (Domingos *et al.*, 2022).

O currículo da EJA, na perspectiva freireana, deve ser construído com base na reflexão e no debate, aproveitando os conhecimentos, potencialidades e experiências vividas pelos alunos, bem como sua realidade e as relações socioculturais. Ele representa a primeira interação formal entre a instituição de ensino, os educadores e os educandos, estabelecendo princípios que orientarão o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2007).

Além disso, o currículo deve refletir as diversas realidades sociais e diferenças culturais, livres de preconceitos e estigmas, e ser abordado de maneira crítica e reflexiva. Para isso, os professores, atuando como mediadores do conhecimento, precisam estar preparados para trabalhar em sala de aula respeitando a diversidade encontrada, elaborando um planejamento dinâmico e incluindo aulas práticas para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso inclui aprimorar desde o vocabulário até as interações sociais, além de promover a qualificação profissional e social, visando a uma educação inclusiva e livre de preconceitos (Oliveira, 2007; Domingos *et al.*, 2022).

Em uma pesquisa realizada por Rezende (2013), uma das professoras da EJA entrevistada já apontava que esse problema decorre da ausência de uma política pública efetiva no âmbito da educação de jovens e adultos que proporcione a articulação da proposta curricular com a realidade dos estudantes.

Sobre isso, Arroyo (2006; p.18) aponta que não há políticas fechadas sobre formação de professores da EJA e isso se dá pelo fato de que não existem políticas

expressamente definidas para a EJA. Ele deixa visível que o “o caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e o caráter histórico desconfigurado da EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de jovens e adultos e de sua formação”.

Para Arroyo (2006) e Giovanetti (2007) a EJA esbarra nas categoriais de formação profissional e a fragilidade do ensino significativo, vindo ao encontro de Freire (2013), ao apontar essas contradições como sendo importantes para se refletir sobre o caráter educativo dentro da proposta de educação popular, partindo do pressuposto de que a concepção pedagógica do professor influi diretamente na proposta de ensino em sala de aula.

Para esses autores, o professor que compreende haver essas mudanças entende o seu papel na escola e reconhece que algo deve ser feito para que seja garantida a qualidade do ensino, seja ele ofertado em quaisquer circunstâncias no âmbito das classes populares.

Atualmente, as contradições que vemos se concentram na proposta curricular orientados pelos sistemas de ensino que entendem ou não que o processo de ensino na perspectiva da educação de jovens e adultos requer outros tratamentos teóricos e, por si, práticos do dia a dia e das experiências dos estudantes, com base nessas especificidades, sendo assim, pensar no currículo voltado para a EJA, se faz necessário um olhar mais contextual e, portanto, cultural dos sujeitos (Domingos *et al.*, 2022; Ferreira; Pereira, 2022).

Os estudantes, ao procurarem a escola depois de um certo tempo de afastamento por conta de situações diversas, retornam, segundo apontam alguns professores entrevistados na pesquisa de Rezende (2013), devido à necessidade de alcançar novas perspectivas de trabalho e renda, ou mesmo de ter a oportunidade de realizar algum desejo de profissão que, por infortúnio do destino, não fora possível, logo, para os professores investigados, a responsabilidade do professor da EJA recai comumente no seu papel de agente transformador de realidades.

Em relação à formação de alfabetizadores da educação de jovens e adultos, Barretos (2011, p. 93), destaca que necessita ser de educador, isto é, uma educação humanizadora e crítica, sendo o professor sujeito de sua prática educativa.

O objetivo da formação é melhorar a qualidade da intervenção do educador, não apenas no seu discurso. Quando a qualidade da prática educativa não se altera,

o esforço da formação precisa ser repensado. A formação implica em mudança efetiva do trabalho docente como educadores da rede de ensino, que possibilite a reflexão crítica sobre a prática, pois, segundo Barretos (2011), quando os equívocos são superados, certamente, permitem melhorar a formação.

Porém, a formação continuada dos professores tem limites que precisam ser reconhecidos. É preciso considerar que o professor necessita de formação permanente. Existe uma relação entre a qualidade da prática do alfabetizador e a sua experiência como leitor e escritor, uma vez que a qualidade do leitor alfabetizador não é determinada unicamente pela formação continuada, mas depende de fatores que, na maior parte das vezes, estão fora do controle do processo de formação. Além disso, a formação não pode tudo, implica também pensar que, certamente, pode alguma coisa, caso contrário seria inútil, mas pode contribuir para que a qualidade melhore, desde que se preocupe com isso.

O alfabetizador tem uma série de perguntas ao iniciar seu trabalho, mas nada impede que haja uma formação inicial que possa responder a essas perguntas. No entanto, essas perguntas nem de leve se aproximam do que irá surgir na prática da alfabetização, pois irão aparecer novas indagações. Nesse sentido, faz-se necessário garantir um espaço para que essas questões sejam resolvidas, não se esgotando na formação inicial, mas segue durante a formação continuada. Portanto, é indispensável um processo de formação permanente e que possibilite a reflexão sobre a prática.

De acordo com Gadotti (2011, p. 96), “Não existe prática que não seja sustentada por uma teoria”, visto que estabelecer uma dicotomia entre teoria e a prática faz com que se possa imaginar a formação como um espaço teórico e a ação como um espaço prático, tratados separadamente, elimina-se a possibilidade de atingir o objetivo da formação que é melhorar a qualidade da prática. É um equívoco separar teoria e prática, uma vez que ambas caminham juntas. Nesse sentido, é premente a necessidade de coerência entre o processo formativo e o processo de alfabetização.

Além da formação, a EJA pela sua população de jovens e adultos das classes populares necessita de uma prática pedagógica dialógica e multicultural, como a de Paulo Freire, que considere as inter-relações entre alunos, suas histórias de vida, seus saberes e mediações de professores. Como afirma Arroyo (2012, p.26):

> Freire não inventa metodologias para educar adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura.

Nessa perspectiva, é importante propor e executar práticas pedagógicas que sejam contextualizadas, para que sejam significativas para esses alunos que não concluíram os estudos na idade considerada certa. No entanto, o que vemos em termos gerais na EJA, são práticas, muitas vezes, realizadas sem uma organização específica, sem preocupação com a formação dos educadores que irão atuar com esses alunos.

Essa é a realidade que percebemos ao longo do caminho, como docentes que vivem esse processo constante de turmas fechadas, com professores lotados à revelia, sem discussão sobre o perfil adequado para atuar nessa modalidade de ensino e entre outras falhas que indicam as fragilidades dessas “políticas”.

Dessa feita, conforme afirmado por Arroyo (2011), a exclusão e a marginalização tornam imprescindível que a EJA se estabeleça como uma política afirmativa voltada para a garantia dos direitos sociais coletivos historicamente negligenciados.

Segundo Saltini (2008), diante dessa realidade, a educação se apresenta como uma oportunidade para abrir caminhos e possibilitar o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o parte integrante da sociedade. Ao se educar, o ser humano se capacita para contribuir de maneira significativa para seu país e para a sociedade em geral. Torna-se livre para buscar conhecimento, exercer o pensamento crítico, renovar ideias, compreender o mundo ao seu redor e participar ativamente da vida familiar e política do Estado.

Para Miguel Arroyo (2006), a educação tem papel de extrema relevância na manutenção ou transformação das estruturas sociais que reiteram as desigualdades. A participação plena do aluno/cidadão no espaço escolar só será possível se o projeto de trabalho assim o permitir, considerando, alunos e professores como sujeitos ativos no processo de recriação do conhecimento, tendo em outros sujeitos e outras pedagogias.

Portanto, é a partir dessa compreensão que devem ser traçados novos caminhos para que haja uma educação efetivamente integral e de qualidade, trabalhando todas as dimensões do ser humano, educando e formando um ser

social, consciente de seus direitos e deveres, no exercício pleno da cidadania, diminuindo assim a desigualdade no país e em nosso estado, que é crescente.

As contradições na prática docente na EJA refletem questões estruturais e políticas que permeiam a educação de adultos no Brasil. Superar essas contradições exige não apenas ação individual dos professores, mas transformações profundas no sistema educacional e social como um todo.

4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BELÉM

4.1 Programas e gestões públicas municipais no período 1997- 2020

Ao iniciar esta seção, trago um recorte acerca do Projeto Nacional de Educação de Jovens e Adultos como uma ferramenta de direito dos cidadãos brasileiros. Esse recorte, extraído do portal do Ministério da Educação, trata da EJA pelo viés da territorialidade de sua abrangência a nível nacional, destacando sua [re]afirmação por meio da Carta Compromisso “Todos Pela EJA”, cujo documento expressa em seu conteúdo o seguinte texto:

> [...]a construção conjunta de cronogramas nos estados e no Distrito Federal, conforme as atribuições e responsabilidades de cada participante, com vistas tanto ao atendimento às recomendações constantes do Documento Nacional “Brasil: Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, construído coletivamente durante a preparação do país à VI Confintea, quanto à superação dos desafios diagnosticados para atendimento a essa modalidade em cada Unidade da Federação. (Brasil, 2008, p.57)

A carta mencionada é parte das ações afirmativas estipuladas pelo Mec sobre o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual representa uma política pública estratégica e colaborativa lançada em 2024 para enfrentar os desafios históricos da EJA no Brasil. Trata-se, nesse sentido, de uma iniciativa que articula a União, estados, Distrito Federal, municípios, sociedade civil, setor produtivo e organismos internacionais, com o objetivo principal de superar o analfabetismo, elevar a escolaridade e ampliar a oferta de matrículas na EJA em todo o país, inclusive para populações específicas como estudantes privados de liberdade (Portal do Mec, s.d).

Feito esse recorte, apontamos como a EJA é concebida no âmbito da gestão pública da Prefeitura Municipal de Belém, em que a modalidade ganha maior musculatura, principalmente na gestão do então prefeito de Belém, Edmilson Rodrigues que, desde sua primeira gestão (1997 – 2000) e no segundo mandato (2001 – 2004), exerce um papel significativo na implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores, o plano gestor sobre a região metropolitana de Belém voltada para as infâncias e para a juventude, se estendendo para a educação de jovens e adultos, em virtude de uma necessidade de

democratizar os cidadãos permitindo-lhes o acesso à educação de qualidade (Coejai, 2022)

Nessa perspectiva, A EJA é consolidada com a criação de programas (de reorientação da Educação de Jovens e Adultos- (1997/ 2000) e projetos, como o da Escola Cabana, que tinha como inspiração os ideais do Movimento Cabano[4], e que surgiu como uma alternativa que buscava qualidade na educação, resgatando os valores expressivos da cultura local, considerando o princípio da inclusão social na ação educativa escolar.

Nesse período, foi implantado ainda o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALFA), criado com o intuito de fazer chegar a educação para trabalhadores não alfabetizados, jovens e adultos que, por motivos alheios e ou sociais, foram excluídos do sistema formal de ensino. O PROALFA constituía-se de um conjunto de ações pedagógicas que objetivavam a formação de novas mentalidades e atitudes dos alfabetizandos, passando, assim, a contribuir com a participação crítica e consciente dos estudantes trabalhadores.

O PROALFA se ampliou na gestão de Edmilson Rodrigues, possibilitando o surgimento do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Tratava-se, na realidade, de um movimento que já vinha acontecendo no Brasil e que chegava a Belém tendo como referência o respeito pela identidade do aluno/a, o reconhecimento do pluralismo cultural dos educandos. O objetivo do programa era superar o analfabetismo, resgatando a consciência crítica e emancipadora que concebe o ser humano como sujeito do conhecimento, ampliando as possibilidades de vida e de liberdade (Belém, 1999).

Também foram oferecidos cursos noturnos e de extensões em comunidades, visando atender à demanda de trabalhadores e populações marginalizadas. Além disso, Edmilson Rodrigues promoveu parcerias com organizações não governamentais e instituições locais, ampliando as oportunidades de aprendizado aos estudantes da EJA.

Com o término do segundo mandato de Edmilson Rodrigues em 2004, outros gestores municipais assumiram o poder da gestão pública municipal, e os planejamentos educacionais para a EJA seguiram mediante as políticas públicas

[4] A Revolução Cabana ou Movimento da Cabanagem, como ficou mais conhecido, aconteceu de 1835 a 1840, integrada ao movimento nativista vivenciado no Brasil contra o processo de colonização dos portugueses.

nacionais voltadas para a modalidade, porém sem referências ao pensamento educacional de Paulo Freire nem em uma perspectiva democrática.

Com a retomada de Edmilson Rodrigues para o terceiro mandato (2021 – 2024), outras ações foram pensadas e executadas no âmbito da EJA. Dentre elas, criou-se o programa “Belém Alfabetizada e Educadora”, cujo plano municipal, intitulado “Belém, cidade alfabetizada, educadora, inclusiva e leitora”, que visava superar o analfabetismo na cidade de Belém, voltado para a inclusão dos cidadãos que não tiveram a oportunidade ou que tiveram de abrir mão dos estudos na idade regular definido pelo sistema educacional brasileiro.

4.2 Programa “Belém alfabetizada e educadora”: uma análise freireana da práxis educativa na alfabetização de jovens, adultos e idosos em Belém

A superação do analfabetismo é um desafio histórico e social que demanda políticas públicas eficazes e fundamentadas em concepções pedagógicas emancipadoras.

O Programa “Belém Alfabetizada e Educadora”, instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Belém em 2021, sob a gestão do então prefeito Belém Edmilson Rodrigues, no período 2021-2024 estabeleceu como propósito superar o analfabetismo durante o seu governo, surge como uma iniciativa estratégica para alfabetizar mais de 11 mil pessoas que, até então, permaneciam excluídas do direito fundamental à leitura e à escrita.

O programa, inspirado na filosofia educacional de Paulo Freire e na metodologia cubana “Sim! Eu posso”, constitui-se em um campo fértil para a análise da práxis educativa, especialmente quando se observa a sua base epistemológica e as categorias freireanas que permeiam suas propostas pedagógicas e atividades.

A proposta pedagógica de alfabetização do Programa “Belém Alfabetizada e Educadora” tem como base teórica a perspectiva histórico-dialética freireana, destacando a categoria de práxis evidente em sua implementação e nas práticas pedagógicas que o caracterizam.

Inicialmente, foram criados grupos de trabalho, chamados de GT, e que especificamente buscaram dados que pudessem sustentar e fundamentar as metas do programa para a superação do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos na capital.

Dessa forma, no site da PNAD/2019 - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), foi constatado que em Belém a taxa de analfabetismo chegou a 2,7% entre jovens com 15 anos ou mais, já no site do Ministério da Saúde, dados de 2017 – 2020, apontaram que na capital o analfabetismo alcançou a uma média de 32.663 pessoas.

No site do Tribunal Regional Eleitoral de Belém (TRE), o GT conseguiu ter acesso a informações detalhadas por meio de documentos cedidos, os quais apontaram o número de 7.299 eleitores autodeclarados analfabetos. Por fim, o Cadastro Único para Programas Sociais (CADÚNICO) apontou o total de 11.036 pessoas que não apenas autodeclaram-se analfabetas como em documento cadastrador afirmaram nunca ter frequentado a escola (Belém, 2021).

Com base nessas referências quantitativas, o Programa Belém Alfabetizada e Educadora instituiu como metas:

> - Garantir a alfabetização de 11.036 pessoas não alfabetizadas a partir de 15 anos de idade, envolvendo jovens, adultos e idosos, sendo 5.000 alfabetizandos no ano de 2022, seguido de mais 5.000 alfabetizandos no ano de 2023 e 1.036 no ano de 2024;
> - Assegurar a formação de 305 educadores, distribuídos em 250 alfabetizadores(as), 25 coordenadores (as) e 30 educadores (as) da educação especial e inclusiva para atuarem no movimento de alfabetização;
> - Promover em parceria com universidades e movimentos sociais a criação de um quantitativo anual de 250 novas turmas de alfabetização, distribuídas nos oito distritos administrativos do município de Belém, envolvendo as regiões insular e continental.
> - Garantir 5000 mil bolsas auxílio permanência anualmente para os alfabetizandos (as), no valor total de R$ 250,00, dividido em duas parcelas de R$ 125,00.
> - Assegurar o pagamento de 305 bolsas anuais, no valor de R$ 300,00 cada, nos dois primeiros meses para custear as despesas no período de mobilização, formação e, mais 280 bolsas de R$ 650,00 para os alfabetizadores (as) e educadores da educação especial e inclusiva, e bolsas para 25 coordenadores (as), no valor de R$ 800,00, para cada um, durante o período de 6 (seis) meses.
> - Disponibilizar materiais pedagógicos e didáticos para os 5 mil alfabetizando e para os 305 alfabetizadores. (Belém, 2021, pp. 97 - 98)

Tais metas revelam a essencialidade de ações afirmativas voltadas para as pessoas em condições de analfabetismo na capital. Além de promover a redução das desigualdades sociais, as ações sustentam o pensamento transformador de Paulo Freire, cuja inspiração fora o ponta pé inicial entre os planos gestores da

administração municipal. Isso reforça o entendimento de que, para reverterem os dados quantitativos apontados, o GT buscou apoio na relação intersetorial.

> [...] O movimento contará também, com a parceria da UNICEF em sua metodologia social e plataforma digital na Campanha “Fora da escola não pode”, implementando a *Busca Ativa Integrada e Permanente*, com o Comitê gestor da busca ativa integrada, composto institucionalmente além da SEMEC, FUNPAPA, SESMA, e nas esferas não institucionais pelo COMDAC e Conselho Tutelar, sendo gerenciado intersetorialmente pelo programa Bora Belém/educação. (Belém, 2021, p. 51)

As parcerias destacadas acima, conforme aponta o Plano Municipal de Alfabetização (2021), são concebidas como caminhos possíveis para se atravessar os desafios socioeconômicos da população pelo viés da superação do analfabetismo em Belém.

Além disso, o texto destaca o método da busca ativa como uma saída para se promover os primeiros passos da transformação social, assumindo o caráter inclusivo, e levando em consideração a vulnerabilidade social e a ressignificação das populações de diversas etnias (Belém, 2021, p. 51).

Ainda com base nessas parcerias, o Programa Belém Alfabetizada e Educadora se articula com universidades públicas, movimentos sociais e o Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação, visando uma ação integrada e socialmente comprometida com a inclusão educativa.

Segundo aponta o Plano Municipal de Alfabetização “Belém, cidade alfabetizada, educadora, inclusiva e leitora”, o Grupo de Trabalho (GT) “Centenário Paulo Freire”, responsável pela pesquisa e fundamentação do plano municipal, buscou dados que apontassem panorama do analfabetismo em Belém, iniciando-se uma pesquisa através de sites e plataformas dos organismos públicos municipais e federais.

O Programa Belém Alfabetizada e Educadora apresenta uma fundamentação epistemológica freireana, na qual a alfabetização é compreendida como um processo dialógico, contextualizado e político, capaz de promover a conscientização e a transformação social. Apresenta em sua proposta pedagógica categorias da práxis freireana, como a conscientização, o diálogo, a problematização, numa perspectiva da ação-reflexão-ação e a transformação (Belém, 2021).

A conscientização é compreendida como o processo pelo qual os educandos são levados a perceber criticamente sua realidade, rompendo com a alienação imposta pelo analfabetismo e pela exclusão social (Freire, 2013; Belém, 2021). O diálogo, eixo central da pedagogia freireana, é promovido nas interações entre alfabetizadores e alfabetizandos, que partilham saberes e constroem coletivamente o conhecimento, rompendo com a educação bancária e verticalizada. Ocorre a valorização das experiências e saberes dos educandos, na busca por uma educação problematizadora e na ênfase na práxis como instrumento de libertação (Freire, 1996). Já a problematização é estimulada por meio de conteúdos que dialogam com o cotidiano dos educandos, tornando a aprendizagem significativa e conectada à realidade social. Por fim, a ação-reflexão-ação, no que se configura no movimento contínuo de intervenção na realidade, reflexão crítica sobre essa intervenção e nova ação transformadora, que orienta a prática pedagógica do/no Programa.

Por meio da metodologia do Projeto “Sim! Eu posso!”, o Programa, na alfabetização aproxima as letras do alfabeto com os números, facilitando a aprendizagem dos educandos, por meio de uma abordagem lúdica e contextualizada, que respeita o ritmo e as necessidades dos educandos.

O termo “Sim! Eu posso!” tem a função de acionar no educando a autoconfiança, a crença em sua potencialidade e a capacidade de aprender de forma segura e autônoma, nesse sentido, há explicitamente a intenção de eleva a autoestima dos sujeitos, fazendo com que ele perceba as transformações que ocorrem na vida de quem se alfabetiza, estimulando-o a continuar seu processo de escolarização.

De forma descritiva, o “SIM”, carrega consigo o sentido de autoafirmação, vontade de atingir a meta, a disposição de aprender; o “EU”, traz a identidade dos sujeitos, seus anseios individuais, a sua cota de responsabilidade pessoal sobre sua aprendizagem e, por fim o “POSSO” que aponta a segurança e a crença dos sujeitos em si mesmos, inserindo nesse processo a compreensão de que precisam dominar o mundo da leitura e da escrita, apresentando uma dimensão política.

> Para tanto, faz-se necessário a reinvenção do método, evitando sua transformação em “camisa de força”, assim como ratifica-se a importância de considerar o contexto amazônico, pois, há distintas formas de alfabetização para os distintos públicos a serem atingidos. Com isto, alfabetizar na perspectiva da educação popular, da educação política, efetiva-se imprescindível, principalmente ao

> considerar-se o importante momento eleitoral de 2022. (Belém, 2021, p. 68)

O Plano Municipal descreve etapas de formação e contextualização das ações entre os grupos de trabalho, os setores organizacionais e suas representações públicas, a sociedade civil para dialogarem acerca dessas situações, no que se planejou, na perspectiva freireana, as ações por meio de círculos de cultura (*Belém, 2021*). Freire acreditava que a educação não deve ser um ato de imposição, mas sim de libertação. O Círculo da Cultura promove um ambiente em que todos têm voz. Ao problematizar a realidade, os educandos se tornam conscientes de suas condições de vida e das injustiças sociais, o que os motiva a agir e transformar sua realidade. Ao valorizar a experiência e o saber dos educandos, Freire propõe uma educação que não apenas inclui, mas liberta e empodera, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outra ação relevante evidenciada pelo documento, inclui a busca ativa nas comunidades para identificar e mobilizar jovens, adultos e idosos não alfabetizados, a organização das turmas em espaços comunitários e escolares, e o desenvolvimento de atividades que valorizam a cultura local e os saberes populares, fortalecendo o protagonismo dos educandos.

Todos esses aspectos destacam as potencialidades dele para a comunidade escolar como um todo, principalmente quando aposta na transformação dos sujeitos sobre as concepções que trazem acerca de si mesmos e suas capacidades de refletir e agir sobre elas, no entanto, esse percurso não exclui as dificuldades percebidas a analisar o plano de ação proposto pelo Programa, que esbarra nas questões estruturais, como a precarização do trabalho dos alfabetizadores, que muitas vezes precisam conciliar múltiplas funções sem remuneração adequada, e a necessidade de garantir espaços físicos e materiais adequados para o desenvolvimento das atividades. Tais questões remetem-se à necessidade de uma política pública que não apenas idealize a alfabetização como um serviço de prestação social, mas que também assegure as condições materiais e institucionais para sua efetivação plena, respeitando os princípios éticos e políticos da pedagogia freireana.

Em síntese, o Programa “Belém Alfabetizada e Educadora” representa uma iniciativa significativa no combate ao analfabetismo em Belém, pautada em bases

epistemológicas freireanas que valorizam o diálogo, a conscientização e a práxis transformadora.

As categorias da práxis freireana – conscientização, diálogo, problematização e ação-reflexão-ação – estão presentes nas propostas pedagógicas e nas atividades desenvolvidas, que buscam articular teoria e prática em um processo educativo dialógico e crítico. Apesar dos desafios enfrentados, o programa configura-se como um espaço de resistência e esperança, reafirmando a educação como direito e instrumento de emancipação social.

O Plano Municipal de Alfabetização considera de forma conclusiva que ele, por ser um instrumento educacional desafiador, pensado e estruturado por várias mãos, vozes, saberes, territórios, ancestralidades e sujeitos, é um manifesto de poder das classes sociais vulneráveis e marginalizadas, promova a escuta sensível e esperançosa de uma Belém que ainda sonha pela superação do analfabetismo entre os jovens, adultos e idosos, que esse sonho não seja utópico, mas que se mobiliza em busca da realização desse sonho, desde que tecido por todos e para todos.

5 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Por um longo período, a educação brasileira se configurou aos moldes dos interesses das classes dominantes cujas políticas educacionais impediam que os alunos das classes trabalhadoras tivessem acesso a um percurso educacional que visasse à formação integral e à conclusão da educação básica (Santos, 1994; Mészáros, 2007; Motta; Andrade, 2020). Por conta disso, como afirmam Shiroma e Lima Filho (2011), a formação inicial, historicamente, foi marcada por uma política ideológica colonial e escravocrata, em que a relação de poder e obediência eram bem demarcadas entre a classe burguesa, que detinha o poder, e a classe operária, destituída do poder, no contexto de um capitalismo hegemônico e opressor.

Essa relação, que influiu nas tomadas decisivas das políticas públicas, muitas vezes, patriarcais, privilegiava o domínio das elites sobre o Estado e, com isso, o desenho educacional atenderia aos mesmos interesses, o que resultaria, ao longo dos anos, na exclusão social e nas desigualdades (Shiroma; Lima Filho, 2011).

A formalidade histórica com que se tratou o currículo escolar, a técnica e a proposta de ensino, seguiu conforme essas molduras e a estrutura educacional passou a se configurar seguindo os modelos e os interesses das classes burguesas. Dessa forma, a decisão sobre o que ensinar e o que aprender ficava a cargo do Estado, que sofria influências econômicas e políticas de banqueiros e empresários, tornando a educação a ferramenta de manobra social, ou, em outras palavras, um meio de produção (Martins, 1980; Bernardo, 1998).

Relações de poder existentes na sociedade, fruto do sistema capitalista que entende que a educação é um dos recursos que, por meio da doutrina tecnicista, é capaz de garantir o crescimento da nação, uma vez que a necessidade de mão de obra e da força de trabalho engendrados por uma instrução fundamentada nas relações de exploração e corrida pelo progresso industrial, veem nas necessidades básicas dos trabalhadores os artifícios primordiais da exploração, a mais-valia (Martins, 1980).

A Educação de Jovens e Adultos, então, em função da exploração da força de trabalho pelo sistema capitalista se estabeleceu como uma necessidade econômica, porém não revelada.

Neste contexto de desigualdades e opressões econômicas e sociais que Paulo Freire desenvolve sua educação humanizadora e libertadora.

Paulo Freire (1987) muito contribuiu com seu pensamento sobre a educação no século XX, e em especial para a Educação popular e a Educação de Jovens e Adultos. Ele foi um educador brasileiro reconhecido internacionalmente por sua abordagem pedagógica inovadora e comprometida com a emancipação dos oprimidos (Pereira; Ghedin, 2017).

Dentre tantas outras contribuições de suas obras, ficou marcada a grande notoriedade que ele deu às classes populares invisibilizadas em uma sociedade elitista e criadora de silenciamentos oportunos, concretizados e perpetuados em uma concepção conservadora e tradicionalista de educação, à qual ele denominou de “Educação bancária” (Freire, 1987, p. 33), isto é, a que remete ao mesmo movimento que existe na relação do cliente com o banco, em que o educador deposita conteúdos, sendo os educandos meros receptores. Essa comparação feita por Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, na versão original de 1968 e aperfeiçoada nas edições seguintes, denota, também, a relação opressora, uma vez que mantém as relações de poder e reproduz a desigualdade social.

Ele propõe, em contrapartida à educação tradicional, uma pedagogia libertadora, na qual o educador e os educandos participam de um processo dialógico, construindo o conhecimento de forma colaborativa e promovendo a conscientização e a transformação social (Lorenzon; Barcellos; Silva, 2015).

Nesse sentido, Freire aponta que o ser humano necessita se libertar daquilo que o oprime e o silencia, no caso, o próprio sistema (Gadotti, 2013). O silenciamento consiste, sobretudo, no apagamento das culturas, do poder de voz e do não reconhecimento dos homens e mulheres sobre seus direitos em uma sociedade que se intitula democrática, mas que, na verdade, ainda se veste de atributos fascistas e desiguais (Arroyo, 2006).

O seu legado epistemológico, ético e político reconfigurou e reconfigura a educação brasileira e no âmbito internacional devido suas proposições contrárias às desigualdades sociais e o fortalecimento de uma hegemonia sociopolítica que reverberou historicamente e ainda reverbera na educação atual.

O pensamento educacional de Paulo Freire é histórico-dialético, tendo como base o materialismo histórico-dialético de Marx, bem como apresenta a valorização de elementos superestruturais de Gramsci, ao compreender a escola como fator de transformação social.

Mesquida (2011) destaca que Freire se inspirou em Antonio Gramsci ao compreender a educação como ferramenta de transformação dos sujeitos, elaborando uma concepção de educação popular em que ressalta a formação e o papel do educador/intelectual orgânico das classes subalternas, bem como o entendimento acerca do meio como fator de transformação. Neste sentido, na educação popular, é levado em consideração, como fruto do meio, o contexto social e cultural dos educandos; bem como a relação dialética Escola e Vida, que correlaciona a palavra (oral e escrita) com a vida. Freire traz no sentido de escola (círculos de cultura) a conjunção entre a vida sociocultural do educador e a do educando como sendo inseparáveis no processo educativo, logo, uma vez que a constituição das ações educativas da escola é impregnada da palavra, então a escola e a vida são concepções conectadas e portanto, inseparáveis

Na visão de Paulo Freire, o educador precisa levar em conta tanto o contexto social e cultural, quanto os saberes dos educandos. Isso significa que o educador precisa levar em conta e valorizar o saber popular, pois segundo Gramsci (1975) o educador, como intelectual, “compreende, sabe e sente”, enquanto a pessoa “simples” das massas segue o caminho inverso: “sente, compreende e sabe”. Desta forma, todos possuem saberes que precisam ser considerados no processo educacional.

Freire (1987, 1991, 1996) defende uma educação que tenha como ponto de partida a realidade concreta dos educandos, valorizando seus saberes prévios e experiências de vida. Ele enfatizava a importância da contextualização do ensino, tornando-o relevante e significativo para os alunos.

Os saberes dos sujeitos, para Freire (2011, p.21), se manifestam em seus escritos da seguinte forma:

> Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária.

A citação de Paulo Freire acima favorece o entendimento quanto à prática docente no que tange, no sentido prático, à ideia que busca no educador o reconhecimento e o respeito aos saberes prévios dos educandos, entendendo que cada sujeito traz consigo conhecimentos socialmente construídos em sua

experiência de vida. Isso significa que o professor deve partir do ponto onde o educando está, valorizando seus saberes e construindo o processo educativo a partir dessa base, em vez de simplesmente transferir conteúdos prontos.

Em linhas gerais, essa concepção determina que o ensino não seja uma relação vertical, de transmissão unilateral, mas um diálogo aberto e respeitoso, no qual o educador se coloca como mediador e facilitador do conhecimento, promovendo a troca e a construção conjunta do saber.

Na EJAI, essa abordagem é especialmente relevante, pois muitos estudantes adultos trazem consigo experiências diversas e desafios específicos que precisam ser considerados no processo de aprendizagem.

Influenciado pelo marxismo, mas também por outras correntes, como o personalismo cristão de Emmanuel Mounier, a fenomenologia e o existencialismo, Freire estabelece em sua proposta pedagógica, a importância da *conscientização,* processo pelo qual os oprimidos tomam consciência de sua realidade e se tornam sujeitos ativos na transformação do mundo. Ele via a educação como prática da liberdade, um instrumento de emancipação social e política.

Para Freire (1987, p.21), a superação da contradição opressor-oprimido não pode dar-se em termos puramente idealistas. É indispensável aos oprimidos na luta pela sua libertação que a realidade concreta de opressão seja para eles uma situação que os limita, mas que pode ser transformada. É fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. Significa que somente superam a contradição em que se acham, quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se. É preciso entregar-se a uma práxis libertadora. Nesse sentido, a superação da contradição opressor-oprimido “exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.” Paulo Freire, (1983, p.40)

Dessa forma, libertar o oprimido significa não apenas romper com as estruturas que o subjugam, mas também permitir que ele se reconheça como sujeito histórico e agente de transformação. Ao mesmo tempo, libertar o opressor é livrá-lo da necessidade de exercer o domínio, que o aprisiona em uma lógica desumanizadora. A libertação, nesse sentido, é um ato de dupla humanização: ela emancipa o oprimido de sua condição de subalternidade e o opressor de sua condição de alienação moral. Ambos se tornam plenamente humanos na medida em

que se reconhecem mutuamente como livres e iguais, construindo juntos uma nova realidade baseada na justiça e na solidariedade.

Freire (1987, p.24) sempre trouxe à tona o seu entendimento acerca dessas relações, no que ele escreveu que o processo de ação pedagógica começa pelo meio que envolve o educando, assim, registrou: “antes de aprender a dizer a palavra é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo”. Ler o mundo, no sentido freireano, não é decodificá-lo, como usa-se nos artifícios da língua portuguesa nos métodos tradicionais de alfabetização, mas dada a uma compreensão profunda sobre diversos aspectos que interconectam ou se desconectam com as realidades dos sujeitos e, nesse caso, um olhar para os aspectos da cultura, política e da sociedade são fatores primordiais para esse movimento de libertação.

Freire (1987) analisa dialeticamente a relação denúncia-anúncio, quando não somente problematiza e critica a realidade social excludente existente, mas é capaz de anunciar, enquanto uma boa nova (anunciar vem de nuntius = menssageiro), e “pronunciar o mundo” no sentido de “transformá-lo e transformando-o, torná-lo humano para a humanização de todos

Assim, em termos da educação para a liberdade, Gramsci e Freire dialogam sobre a perspectiva epistemológica sobre a autonomia dos sujeitos quanto a sua posição na sociedade. Consiste nesse aspecto a necessidade de formar o ser humano para que seja “capaz de pensar, de governar e de controlar aqueles que governam”. Assim, a escola poderia não somente “formar o cidadão, no sentido do Iluminismo, mas também o cidadão com condições políticas de governar” (Gramsci, 1975, p. 487). Freire (1977) compreende que essa ação se dá de forma coletiva e, por conta disso, a libertação é também coletiva, uma vez que os homens e as mulheres se libertam na medida em que se unem uns com os outros.

Mesquida (2011) destaca que há em Gramsci e Freire um entendimento sobre hegemonia e a formação de uma consciência crítica.

> A hegemonia é capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendidos pela classe dominante. A direção e a dominação existem coexistindo dialeticamente. (Jesus, 1989 *apud* Oliveira, 2005, p.85)

Oliveira (2005, p.27) explica que “o conceito de Hegemonia em Gramsci apresenta-se vinculado à necessidade histórica atribuída à classe proletária de se

tornar dominante e dirigente, numa dimensão de estratégia política". Desta forma, Gramsci (1975, p. 1331) considera que as massas populares devem alcançar a crítica de forma criativa, construindo uma nova visão revolucionária do mundo, isto é, uma contra-hegemonia. Ele explica que "toda relação de hegemonia é, por natureza, pedagógica", significando que é uma ação que envolve o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais, tendo uma função educativa (Oliveira, 2005). Na visão de Freire, a formação da consciência crítica prepararia os oprimidos para exercerem a contra-hegemonia cultural e política.

Freire (1996) foi o filósofo das contradições, na medida em que apontou, no campo da concepção educativa das práticas docentes, esse aspecto. Dessa forma, ele chama esses profissionais para refletirem sobre suas práticas e toma como base a conscientização como ferramenta de mudança.

O conceito de "conscientização", inspirado em Álvaro Vieira Pinto, é central em Freire e se refere à internalização de uma visão libertadora que ajuda os oprimidos a superarem a opressão e buscar a liberdade por meio da educação. Essa educação, ao unir reflexão e ação, promove a crítica da realidade e combate as raízes da opressão (Mesquida, 2011).

Assim, uma das contribuições mais marcantes de Freire para a EJA foi sua ênfase na educação como um processo libertador, no qual os educandos não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas agentes ativos de sua própria aprendizagem e transformação social. Educação que promove a autonomia dos sujeitos, entendida não como liberdade para agir arbitrariamente, mas como capacidade de se posicionar criticamente frente ao mundo e ao coletivo.

A autonomia, para Freire, está intrinsecamente articulada com a capacidade de gerenciar de forma definida normas de condutas sociais, administrar seus anseios e desejos frente a realidade política dos sujeitos (Ricci, 2024). Nesse sentido a que se remete à autonomia dos indivíduos, essa é, portanto, inseparável da educação ética e política, pois só pode existir em um contexto de respeito mútuo e compromisso social.

Na educação popular discutida por Paulo Freire em suas obras, como a "Pedagogia do Oprimido" (1968) e "Pedagogia da Autonomia" (1996), fica estabelecida a potencialidade do diálogo como sendo o elo entre os sujeitos e a realidade social, política, econômica e cultural, em que ele vai chamar a atenção para uma educação que se configure a partir ou por meio desses aspectos.

Na EJA, o diálogo afetivo entre educadores e alunos é uma ferramenta poderosa para a troca de saberes e experiências. Quando os educadores se dispõem a escutar e a compreender as realidades dos alunos, eles não apenas ensinam, mas também aprendem. Essa dialogicidade enriquece o processo educativo e contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

O diálogo é um elemento central na práxis freireana. Ele não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma condição ontológica do ser humano, que se realiza no encontro com o outro.

Freire (2013, p.101) enfatiza que "o diálogo é a palavra que transforma e é transformada pela práxis", pois é por meio dele que se constrói o conhecimento crítico e se estabelece a relação de respeito e reciprocidade entre educador e educando.

A proposta freireana de educação transformadora, nesse sentido, toma como elemento a práxis, (reflexão-ação/teoria-prática). Para Freire (2013) a práxis consiste na ação reflexiva do ser humano sobre o mundo, a fim de se conscientizar sobre as relações pré-estabelecidas na sociedade em busca da transformação.

Freire (1987, 1991, 1996), então, defendia uma educação que fosse voltada para a práxis. Ele acreditava que os educandos deveriam ser capacitados não apenas a compreender criticamente a realidade, mas também a agir de forma transformadora sobre ela. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos se beneficia da proposta freireana ao promover atividades educativas que estimulem a reflexão crítica e o engajamento dos alunos na resolução de problemas reais de suas comunidades. A categoria da Práxis Freireana no âmbito da EJA assume o compromisso de integralização da teoria e a prática em um mesmo patamar discursivo, promovendo a capacitação do educando a lidar com as situações oriundas de sua realidade social, possibilitando a esse sujeito agir no mundo com autonomia crítica e transformadora de sua realidade social (Freire, 1996; 2013).

No que tange à educação popular, essa, por sua vez, dialoga com frentes diversas de educação como a Educação do campo, a Educação ribeirinha, a Educação quilombola, a Educação indígena e o próprio contexto educativo de áreas urbanas (Melià, 1999; Queiroz, 2012; Miranda, 2012; Rosário Corrêa, 2017).

A concepção freireana de educação também abarca outras modalidades de ensino, por sua carga epistemológica e política, que incide sobre o papel do ser humano na sociedade, sua compreensão sobre ela e das forças ideológicas que as

rege, nessa perspectiva, recai sobre a educação o poder de transformação de algumas concepções engessadas sobre essa relação, no que prescrevem também o entendimento freireano nas influências do opressor sobre o oprimido (Brandão, 1986; Freire, 1996; Arroyo, 2006).

Outra contribuição de Freire para a prática educativa dos professores na EJA consiste no uso bem articulado entre os currículos educacionais e a realidade dos educandos, em que a contextualização é o elemento-chave da proposta de ensino na perspectiva da educação popular. Nesse caso, sugere-se especialmente uma didática que seja desenvolvida em sala de aula a partir das falas e das experiências dos estudantes.

> A educação popular lida com rostos que tornam o seu rosto, entre tantos outros, popular. Ao escolher ir aos que ficaram à margem, ao convocá-los ao círculo de diálogo e não à monotonia das carteiras em filas silenciosas, o educador desta escolha aprende a viver a sua realidade. Ao dizer aos seus estudantes que digam o que pensam para que daí algo se construa da maneira mais solidária possível, o educador popular aprende a lidar, com o mistério do outro [...]. (Brandão, 2002, p. 43)

Para Gadotti (2013), o currículo da EJA deve ser flexível e contextualizado de forma que assegure, no processo de ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento que dialogue com a cultura popular, sendo que, dessa forma, promova para o estudante aprendizagens significativas e que os conteúdos desenvolvidos na escola tenham sentido.

Da mesma forma, Candau (2008) aponta que em uma realidade social cuja cultura dos sujeitos se desenvolve no âmbito popular, a proposta curricular não terá sentido se não levar em consideração a natureza cultural dos estudantes, reforçando, por outro lado, a concepção desconectada que se tinha na educação tradicional.

Nesse sentido, o ensino a ser proposto na EJA deve tomar como base as experiências prévias dos estudantes e que, por meio de um método dialógico, favoreça o diálogo e a valorização das experiências dos estudantes, fortalecendo a compreensão sobre o mundo e a importância de cada sujeito na constituição da sociedade e, por fim, a inclusão social, sendo essa um elemento importante por desenvolver entre os estudantes o entendimento sobre as desigualdades sociais e para além da concretização de uma aula mais diversa, espontânea, proporcionando oportunidades educacionais a grupos marginalizados (Gadotti, 2013).

A sua educação conhecida como "problematizadora" ou "pedagogia do oprimido", enfatiza a conscientização crítica, o diálogo e a ação coletiva como instrumentos para a superação das injustiças e desigualdades (Pitano, 2017).

Freire (2006) reforça que o professor deve ser um “aprendiz pensante”, que planeja e avalia sua prática constantemente, articulando teoria e ação-reflexão para melhor compreender e transformar o ato pedagógico. Esse compromisso com a reflexão crítica e a ação consciente torna a prática educativa um espaço dinâmico, onde o saber é reelaborado continuamente.

A EJA é um espaço privilegiado para a construção de relações significativas entre educadores e educandos. No contexto da proposta pedagógica de Paulo Freire, a afetividade e a amorosidade desempenham papéis centrais na promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e transformador. Freire acreditava que a educação deveria ser um ato de amor, em que o educador não apenas transmite conhecimentos, mas também se importa genuinamente com a formação integral do aluno.

A afetividade nas relações entre educadores e alunos da EJA é fundamental para a construção de um clima de confiança e respeito mútuo. Quando os educadores demonstram interesse pelas histórias de vida, desafios e aspirações de seus alunos, eles criam um ambiente onde o aprendizado se torna mais significativo. Essa relação amorosa permite que os alunos se sintam valorizados e reconhecidos, o que é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança.

A relação de Paulo Freire com a Educação de Jovens e Adultos é concebida como um processo que vai além da simples transmissão de conteúdo. Para ele, alfabetizar jovens e adultos é um ato político, ético e cultural, que visa à conscientização dos sujeitos sobre sua realidade e à transformação social.

A proposta educativa freireana perpassa essencialmente pela concepção de criticidade e eticidade das relações professor – aluno:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. Quanto mais, no exercício de suas práticas, os educandos se assumem, tanto mais vão sendo obrigados a respeitar a identidade cultural dos outros, suas opções, seus gostos, suas crenças. O respeito à identidade cultural e sua assunção crítica pelos educandos são partes do processo de formação crítica de que venho

> falando. Por isso mesmo, na prática educativo-progressista, o educador não pode, a pretexto de ensinar os conteúdos, negar ou diminuir a importância da assunção da identidade cultural dos educandos. (Freire, 2011, p. 49).

Entre os principais fundamentos em Freire, destacam-se:

a) Dialogicidade:

Substancialmente, o diálogo é o eixo central do processo educativo. Freire afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 96).

O diálogo permite a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, respeitando as experiências e culturas dos educandos;

b) Conscientização:

A alfabetização deve promover a leitura crítica do mundo, levando o educando a perceber as contradições sociais e a atuar para transformá-las. A educação, assim, é um instrumento de emancipação e de luta contra a opressão (Freire, 2011);

c) Respeito aos Saberes Prévios:

Freire valoriza os conhecimentos que os educandos trazem de suas vivências, reconhecendo que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 2011, p. 21).

O educador, portanto, deve partir desses saberes para construir novos conhecimentos de forma significativa;

d) Autonomia e Protagonismo:

A EJA, segundo Freire (2011), deve formar sujeitos autônomos, capazes de pensar criticamente e de agir sobre sua realidade. O processo educativo deve estimular a participação ativa e o protagonismo dos educandos na construção de sua história.

e) Esperança

Para Freire (1992) a esperança é ação, atitude em busca de alcançar aquilo que se almeja, nesse sentido, a espera é ativa, ou um movimento ativo de busca, construção e transformação. Ou seja, é força que conduz os educandos e todos os sujeitos a se engajarem nos movimentos de luta por condições dignas de vida, a busca por justiça social e por direitos básicos e essenciais negados. Nas palavras de Freire (1992, p.91),

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Na Educação de Jovens e Adultos freireana, a alfabetização se dá por meio da construção de elementos oriundos das realidades dos estudantes, cujo empoderamento social transcende o movimento de decodificação dos signos linguísticos, mas da interpretação e da criticidade dos estudantes sobre o mundo. Freire (1987, p. 104) reitera que "A alfabetização de adultos, para mim, é um ato de conhecimento, um ato de criação, um ato de liberdade. É, portanto, um ato político".

A alfabetização na EJA desempenha um papel fundamental na transformação social e pessoal dos alunos. Paulo Freire enfatiza em seus escritos que a prática educativa deve ser um diálogo constante, onde o conhecimento é construído coletivamente, a partir das vivências e experiências dos educandos. Essa perspectiva se torna mais relevante na EJA, quando os alunos trazem consigo histórias de vida, saberes acumulados e uma riqueza cultural que deve ser respeitada e valorizada por nós educadores.

Freire (1983, p.59) destaca:

> Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Uma educação que levasse o homem a pensar certo, a pensar em si mesmo, a pensar em sua responsabilidade diante da sociedade, a pensar em seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por si mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização.

A alfabetização em Freire (1983), como prática educativa, é um caminho para a liberdade, pois promove a conscientização e o exercício da autonomia, fundamentais para a superação da opressão e para a construção de uma sociedade mais justa. É um processo que permite ao sujeito refletir sobre si mesmo e sobre seu papel social, promovendo sua humanização e autonomia. Não é neutra nem passiva; e sim um ato político e um instrumento de libertação que deve levar o/a educando/a a assumir responsabilidade social e política, a pensar criticamente e a

agir para mudar sua condição. Assim, a prática educativa alfabetizadora deve ser dialógica, participativa e contextualizada, rompendo com a educação tradicional bancária, que apenas deposita conhecimento sem promover reflexão ou transformação.

Com base nesses pressupostos, as estratégias metodológicas que fazem parte da educação de Paulo Freire são:

a) Os **Temas Geradores**: O ponto de partida do processo educativo são os temas extraídos do universo vocabular e das experiências dos educandos. Esses temas são problematizados em sala de aula, promovendo a reflexão crítica e o diálogo, categorias principais de Freire sobre a prática da liberdade.
b) **Círculos de Cultura:** Espaços coletivos de discussão e aprendizagem, nos quais educadores e educandos compartilham experiências, debatem problemas e constroem saberes de forma horizontal e participativa;
c) **Ação-reflexão-ação:** O processo educativo é dinâmico e dialético, articulando momentos de ação (prática) e reflexão (teoria), em um movimento contínuo de transformação individual e coletiva.

Esses elementos componentes da prática freireana de educação, quando desenvolvidos na EJA como princípios da educação popular, visam, dentre outras ações políticas, à importância da valoração dos direitos dos cidadãos ao acesso ao conhecimento de mundo e de si mesmos.

No Brasil, as contribuições de Paulo Freire para a EJA se refletem em diversas práticas educativas inspiradas em sua pedagogia. Muitos programas e projetos de educação de adultos no país adotam abordagens baseadas nos princípios freireanos, buscando promover a participação ativa, a autonomia e a consciência política dos estudantes.

Assim, a concepção de Paulo Freire e suas contribuições para a EJA no Brasil destacam-se pela valorização da educação como um instrumento de libertação e transformação social, pela ênfase na contextualização e na práxis, e pela promoção de uma pedagogia centrada na consciência crítica e na participação democrática dos/as educandos/as.

6 PROGRAMA ALFABETIZA BELÉM: DIZERES DOS ATORES DA SEMEC-BELÉM

6.1 Programa Belém alfabetizada e educadora: voz do coordenador pedagógico da EJAI

O coordenador pedagógico informou que participou da elaboração do Projeto Alfabetiza Belém, em nível de escola, porém não explicou como foi sua participação na elaboração desse projeto. Destacou que conhece o pensamento educacional de Paulo Freire:

> [...] quando comecei a trabalhar com a educação há mais de 20 anos atrás, iniciei no Movimento de Alfabetização Profº Paulo Freire. Li vários livros do pensamento freireano que me ensinaram a elaborar práticas metodológicas emergidas nas “falas significativas” e nos “Temas geradores”. Foi e ainda é muito importante o legado deixado por esse pensador libertador. (Mauricio, 2025)

Segundo o coordenador, o Programa Alfabetiza Belém ofertou formação permanente para os educadores da EJAI e essas formações contribuíram para as atividades pedagógicas da escola. “Todas as formações da EJAI, são importantes para contribuir com o processo pedagógico da EJAI” (Mauricio, 2025). Porém, apesar de contribuir na formação dos docentes, o Programa não disponibilizou recursos financeiros para escola e não houve, também nenhuma melhoria no prédio da escola, significando que não houve melhoria na infraestrutura da escola.

Ele ressaltou ainda, as suas observações quanto às práticas de sala de aula, desenvolvidas pelos docentes que atendem a modalidade de ensino na escola.

> Percebi que alguns colegas ainda usam a metodologia tradicional em suas práticas, mas também percebo que outros já procuram trabalhar com uma metodologia inovadora, mais humana, tendo como base a esperança, o amor, com senso de coletividade, procura trabalhar as áreas do conhecimento de forma que o aluno/a possa aplicar em sua realidade, que é uma prática baseada nos princípios freireanos de educação. (Mauricio, 2025)

Nesse sentido, apesar de o Programa anunciar uma educação freireana, na prática, nem todos os docentes trabalharam pedagogicamente nesta perspectiva. Pela fala do coordenador os que desenvolveram a prática freireana visavam uma educação mais humana, tendo como base a esperança, o amor, com senso de coletividade, trabalhando as áreas do conhecimento de forma que o aluno/a pudesse

aplicar em sua realidade, apontando serem esses os princípios freireanos adotados pelos docentes.

O coordenador pedagógico da escola destacou também que o Programa Belém Alfabetizada e Educadora emerge com a capacidade de fazer a diferença no campo educativo da EJAI, agregando valores regionais e epistemológicos amazônicos e atuais. Demonstra, com isso, que as ações educacionais propostas pedagógicas intencionadas pelo programa, são contextualizadas e se inserem nos pressupostos teóricos freireanos.

6.2 Programa Belém alfabetizada e educadora: vozes dos docentes da EJAI

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar as narrativas dos docentes que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no âmbito do Programa Alfabetiza Belém. A partir de questionários com perguntas semiabertas, buscou-se compreender as percepções, desafios e contribuições desses educadores para o processo de alfabetização e formação dos educandos.

Em entrevistas ocorridas em 2024, apresentamos, de início, as seguintes questões levantadas para os docentes e, em seguida, suas respectivas respostas:

A primeira pergunta: Você participou de formação para construção do Plano Alfabetiza Belém´- SEMEC/PA?

> FERNANDO: Não, apenas fui informado.
> MARGARETE.: Não participei, pois estou apenas dois meses atuando na EJAI
> GISELE: Não, apenas fui informada que deveria trabalhar de acordo com os princípios Freireanos de alfabetização.
> ANA CRISTINA.: Não, apenas fui informada da proposta do Alfabetiza Belém e pelo SISMUBE.

As respostas dadas pelos docentes à referida pergunta indicam que, em sua maioria, eles não participaram diretamente nas formações específicas para a elaboração do plano. As falas revelam que o conhecimento sobre o programa foi recebido de maneira apenas informativa, sem envolvimento ativo na construção da proposta pedagógica. A maioria dos docentes apenas foram informados sobre a proposta e os princípios freireanos que orientam o programa, sem participação efetiva em sua construção.

A resposta de Margarete destaca uma questão temporal, pois a docente está há pouco tempo na EJAI – “apenas dois meses atuando” –, o que pode explicar a

ausência de participação em formações anteriores. Esse dado sugere que o processo de formação continuada pode não ter sido universalmente acessível ou que a integração dos docentes ao programa ocorre de forma gradual.

Essas respostas refletem um cenário em que a formação inicial para o Plano Alfabetiza Belém não foi amplamente disseminada entre todos os docentes, em que esse se deu mais por meio de orientações institucionais do que por formações específicas. Isso pode indicar a necessidade de fortalecer as ações formativas para garantir que todos os educadores compreendam plenamente os fundamentos, objetivos e metodologias do programa, alinhando suas práticas pedagógicas aos princípios freireanos que o sustentam.

A segunda pergunta**:** Você considera importante as formações? As respostas dadas pelos professores foram:

> FERNANDO.: Sim.
> MARGARETE: Sim, considero, formação é sempre importante para implementar nossa prática.
> GISELE.: Sim, super importante, dão norte para a nossa prática em sala de aula.
> ANA CRISTINA: Sim.

As respostas dos participantes demonstram unanimidade quanto à relevância da formação continuada para o exercício pedagógico na EJAI. Todos os entrevistados afirmaram que a formação é essencial para o desenvolvimento e aprimoramento da prática educativa.

Margarete reforçou esse entendimento ao afirmar que “formação é sempre importante para implementar nossa prática”, destacando a relação direta entre formação e qualidade do trabalho em sala de aula. E Gisele acrescentou que as formações são “super importantes” porque “dão norte para a nossa prática em sala de aula”, indicando que elas orientam e estruturam as ações pedagógicas.

Essas respostas indicam que, apesar de alguns docentes não terem participado diretamente das formações para o Plano Alfabetiza Belém, eles reconhecem o valor fundamental desses momentos para a construção de uma prática educativa alinhada aos objetivos do programa.

A valorização das formações está em consonância com os princípios da formação docente freireana, que enfatiza a reflexão crítica e a constante atualização do educador para que este possa mediar o processo de aprendizagem de forma eficaz e transformadora (Freire, 2011).

A terceira pergunta é referente à prática docente na EJAI: Você sente dificuldade em trabalhar com a proposta freireana de alfabetização?

Os docentes responderam:

> FERNANDO: Não. Como trabalho com ferramentas do tecnológico, possibilita o aluno da EJAI, ter acesso a essas ferramentas que facilita ainda mais o processo de alfabetização
> MARGARETE: Não apresento dificuldades
> GISELE: Sempre procurei trabalhar, levando em conta as vivências dos alunos/as, percebo que é mais significativo pra eles.
> ANA CRISTINA.: Não.

Os docentes declaram não ter dificuldades em trabalhar com a proposta freireana de alfabetização, o que indica um alinhamento com os princípios pedagógicos de Paulo Freire, bem como demonstra familiaridade e segurança na aplicação da metodologia freireana. Fernando, por exemplo, destaca o uso de ferramentas tecnológicas como facilitadoras do processo de alfabetização. Essa integração entre a proposta freireana e recursos contemporâneos amplia as possibilidades pedagógicas e reforça a dimensão criativa da alfabetização.

A valorização das vivências dos educandos, destacada por Gisele, reforça a compreensão de que a alfabetização freireana parte do universo vocabular e existencial dos educandos, tornando o aprendizado significativo e contextualizado. Além disso, a ausência de dificuldades relatadas pode indicar a efetividade das formações e o comprometimento dos educadores com a práxis freireana, que envolve um processo contínuo de ação e reflexão para transformar a realidade.

Como Freire (1987, p. 96) enfatiza, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Essa intersubjetividade é fundamental para que o educador seja mediador do conhecimento, promovendo um ambiente dialógico onde o saber é construído coletivamente.

Essa percepção está em consonância com a concepção freireana de que alfabetizar é um ato criador e político, que vai além do simples domínio mecânico da leitura e escrita. Conforme Freire (1983, p. 14), “a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra.” Ou seja, alfabetizar significa possibilitar que o sujeito expresse sua voz, sua experiência e sua crítica sobre o mundo.

A percepção positiva dos docentes também sugere que a metodologia freireana é flexível e adaptável às condições atuais da EJAI, especialmente quando aliada a práticas inovadoras, como o uso de tecnologias, que potencializam o acesso e a participação dos educandos. Tal adaptação é crucial em contextos contemporâneos, em que as demandas sociais e tecnológicas impõem novos desafios e possibilidades à alfabetização.

Outra questão relevante sobre a prática docente é a pergunta 4: de que forma você percebe o processo de alfabetização de seus alunos/as?

Os docentes responderam:

> FERNANDO: Com a evolução nas atividades realizadas, a cada encontro.
> MARGARETE: Nas atividades de sala de aula e no interesse deles em participar das aulas
> GISELE: Nas atividades diárias, no interesse e participação dos mesmos.
> ANA CRISTINA: muitos retornam à escola com anos de afastamento processo se dá de forma diferenciada, pois os alunos possuem idades diversas, bem como experiências, apresentam defasagem de aprendizagem.

As respostas dos entrevistados revelam uma percepção pautada na observação do progresso gradual, no engajamento dos educandos e na valorização das experiências individuais, aspectos que dialogam diretamente com a concepção freireana de alfabetização.

Fernando destaca a evolução ao longo dos encontros, indicando uma compreensão do processo como dinâmico e contínuo: “com a evolução nas atividades realizadas, a cada encontro”. Margarete e Gisele enfatizaram o interesse e a participação dos alunos como indicadores do avanço, ressaltando a importância do envolvimento ativo no processo educativo e Ana Cristina trouxe uma reflexão sobre a diversidade dos educandos, considerando suas idades, experiências de vida e defasagens, o que evidencia a complexidade e a necessidade de uma abordagem contextualizada.

Essas narrativas refletem a concepção de Paulo Freire, para quem, alfabetizar é muito mais do que ensinar a decodificar letras, é um ato criador e político, que envolve a leitura crítica do mundo e a transformação da realidade. Conforme destacado pela Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais (2021), “Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)”. Essa ideia reforça que o processo de

alfabetização deve partir das experiências e do universo dos educandos, valorizando suas vivências e promovendo sua participação ativa.

Freire (1983, p. 14) afirma que “a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”. Isso significa que o educando não apenas aprende a ler e escrever, mas se torna sujeito de sua história, capaz de expressar sua voz e agir sobre o mundo. A valorização do interesse e da participação dos alunos, mencionada pelos docentes, está diretamente relacionada a essa dimensão emancipatória da alfabetização.

Além disso, a diversidade apontada por Ana Cristina reforça a necessidade de uma prática pedagógica flexível e sensível às diferenças, algo que Freire (1983) também enfatiza ao defender uma educação que respeite o contexto e a cultura dos educandos.

A pergunta 5 evidencia os saberes dos educandos incorporados à prática docente**:** existem trabalhos na escola que incentive o aluno/a compartilhar seus saberes, vivências e experiências? Os docentes afirmaram:

> FERNANDO: Sim, O projeto que relaciona Sabores e Saberes da nossa terra, fazendo link com suas memórias
> MARGARETE: Sim, nosso ambiente é preparado para alfabetização, entretanto, falta de materiais é sempre um fator negativo, pois na rede pública o professor sempre arca com as despesas
> GISELE.: Nós educadores temos dificuldades, quanto ao acesso de material, a escola não tem e nem o programa (Alfabetiza) tem recurso financeiro disponível.
> ANA CRISTINA: Sim. na nossa escola sempre desenvolvemos atividades, planos e projetos voltados para o público alvo.

As respostas dos docentes à pergunta sobre a existência de trabalhos na escola que incentivem os alunos a compartilharem seus saberes, vivências e experiências revelam um comprometimento com práticas pedagógicas que valorizam a cultura e a experiência dos educandos, embora também apontem desafios estruturais relacionados à falta de recursos.

Fernando destacou o projeto “Sabores e Saberes da nossa terra”, que estabelece uma conexão entre as memórias dos alunos e seus conhecimentos culturais, promovendo a valorização da **identidade** local e a construção coletiva do saber. Esse projeto, conforme descrito no documento oficial do programa (SEMEC, 2022 busca ‘amazonizar’ as práticas pedagógicas por meio da cultura alimentar amazônica, estimulando a reflexão sobre as comidas identitárias como marcadores de identidade e conteúdos curriculares para a EJAI. Essa iniciativa está alinhada

com a concepção freireana de educação que parte da realidade e da cultura dos educandos para promover a conscientização e a transformação social.

Margarete e Gisele ressaltaram a importância do ambiente preparado para a alfabetização, mas também apontaram a dificuldade da falta de materiais, um problema recorrente na rede pública. Essas declarações evidenciam a fragilidade estrutural que pode comprometer a efetividade das práticas pedagógicas, apesar do empenho dos educadores. Ana Cristina complementou afirmando que a escola desenvolve atividades, planos e projetos voltados para o público-alvo, o que demonstra um esforço institucional para fomentar espaços de compartilhamento e valorização dos saberes dos educandos.

Essas práticas de valorização dos saberes e vivências dos educandos são fundamentais para a educação popular proposta por Paulo Freire, que defende a construção do conhecimento a partir do diálogo com a cultura e a experiência dos sujeitos. Como Freire (2013, p. 101) afirma, “o diálogo é a palavra que transforma e é transformada pela práxis”, ressaltando a importância do compartilhamento e da escuta ativa no processo educativo.

Além disso, o projeto “Sabores e Saberes” exemplifica a articulação entre teoria e prática, promovendo uma educação contextualizada e significativa que fortalece a identidade cultural e o pertencimento dos educandos, conforme estudos que destacam a importância da cultura alimentar na construção da memória afetiva e social (Ribeiro; Lima, 2018).

Em suma, apesar dos desafios materiais mencionados, os relatos indicam que a escola e os docentes buscam criar espaços para que os alunos compartilhem seus saberes, vivências e experiências, configurando uma prática educativa alinhada aos princípios freireanos e às demandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

E, por fim, a pergunta 6 trata da aprendizagem dos/as educandos/as: como você favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos/as?

De acordo com os docentes:

> FERNANDO: Utilizando atividades interativas- sites, pesquisas de temas relevantes que fazem parte de suas vidas
> MARGARETE: Minhas avaliações são formativas. Sempre visando alcance das aprendizagens.
> GISELE: A avaliação é processual, acompanhando o desempenho dos alunos nas atividades propostas em sala de aula

> ANA CRISTINA: Procuro pauta-la na vivência diária dos mesmos, estabelecendo sempre uma convivência afetiva e aproveitando os relatos diários.

As narrativas dos docentes revelam estratégias pedagógicas que valorizam a contextualização, a avaliação formativa e o acompanhamento contínuo, alinhadas aos princípios da práxis freireana.

Fernando destacou o uso de atividades interativas, como *sites* e pesquisas sobre temas relevantes para a vida dos educandos. Essa prática evidencia a preocupação em conectar o conteúdo escolar à realidade dos educandos, promovendo um aprendizado significativo e engajador, conforme a concepção freireana de que a educação deve partir do universo vocabular e das experiências dos educandos para ser transformadora (Freire, 1983).

Margarete e Gisele ressaltaram a importância da avaliação formativa e processual, acompanhando o desempenho dos educandos ao longo das atividades, refletindo a visão crítica e reflexiva da avaliação, que para Freire (1987) deve ser parte integrante do processo educativo, permitindo ajustes e promovendo a autonomia do educando.

Ana Cristina enfatizou a contextualização do processo de aprendizagem na vivência diária dos educandos, estabelecendo uma convivência afetiva e aproveitando os relatos cotidianos. Essa estratégia fortalece o vínculo entre educador e educando, criando um ambiente propício ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento, elementos centrais na práxis freireana (Freire, 2013).

Essas práticas pedagógicas indicam que os docentes buscam favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita de forma integrada, crítica e contextualizada, respeitando as experiências dos educandos e promovendo sua participação ativa no processo educativo. Essa postura está em consonância com a metodologia freireana, que valoriza o diálogo, a problematização e a reflexão crítica como caminhos para a emancipação dos sujeitos.

Com base nas observações feitas em sala de aula, constatamos que existe Interação alunos/as e professores, existindo uma relação muito próxima, colaborativa, afetiva, amorosa e de respeito mútuo. Quanto ao tempo destinado às aulas, se constitui em um tempo menor de aula, a fim de contemplar a realidade do turno, mas não compromete a aprendizagem dos/as alunos/as, que apesar de em sua maioria irem para escola, depois de uma longa jornada de trabalho, são muitos esforçados e querem aprender, aproveitando ao máximo dedicando-se aos estudos.

Quanto aos conhecimentos, observamos que os alunos gostam bastante de relatar sobre suas vivências e experiências, sentem prazer em compartilhar, com os outros e de estarem na escola. “A aula é mais interessante e facilita mais o aprendizado” (Silvana- 2ª Totalidade/ Etapa, 2025). “Sim, porque a gente troca saberes e fica mais interessante” (Carolina - 2ª Totalidade/ Etapa, 2025).

As atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, são bastante proveitosas. A maioria dos alunos gostam das atividades desenvolvidas pelos professores da turma (regente), demonstrando um pouco de resistência quando a aula não é com seu professor/a e ou quando há outras atividades que não fazem parte de sua rotina escolar, como palestras, independente da temática, não considerando-as como aula.

O professor utiliza em sala de aula, na maioria das vezes, material impresso, utilização do quadro branco e alfabeto móvel e algumas atividades estão de acordo com as vivencias dos alunos, a professora conversa sobre determinado tema, escuta suas falas e constrói o seu material a partir desses relatos. Desenvolvem ainda, projetos de acordo com temáticas propostas pela escola - como da Consciência Negra e o da “alfabetização à mesa”.

Os recursos escolhidos pelos professores são usados de forma adequada, constroem ou compram os seus materiais didáticos e costumam trabalhar com os mesmos com propriedade.

Percebemos que a mediação desenvolvida pelo professor permite uma aprendizagem significativa, principalmente quando as atividades partem da vivência, experiência dos/as alunos/as, esses ficam mais envolvidos nas atividades propostas, no que, em linhas gerais, alcançaram as metas previstas pelo Programa Belém Alfabetizada e Educadora, porém, é conveniente destacar que nem sempre os educadores trabalham nessa perspectiva, pois também costumam trabalhar com o método tradicional de ensino.

A alfabetização de alunos da EJA na perspectiva de Paulo Freire é uma prática que vai da simples decodificação de letras e palavras; é um processo de conscientização e transformação social. Freire defendia que a educação deve ser um ato de liberdade, quando o educando se torna protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse contexto, as atividades de práticas de alfabetização devem ser contextualizadas, significativas e dialogadas.

Observamos que existe uma rotatividade de professores da EJAI, seja por motivo de doenças, licenças e ou remoção, que são implicadores para execução do programa/projeto.

A avaliação acontece incialmente por uma avaliação diagnóstica, a fim de verificar o nível de aprendizagem dos alunos/as e posteriormente, através de observações feitas pelos educadores por um processo contínuo, participação nas aulas e avanços quanto ao processo de aprendizagem do aluno. Porém ao final do período para Certificação, a Secretaria Municipal seleciona os alunos de forma automática para qualificação do aluno/a à nível de alfabetização, não consultando previamente seus educadores. O programa Alfabetiza Belém certificou o total de 3.292 alunos no período de 2022 a 2024.

A avaliação em Freire compreende um processo avaliativo contínuo, dialógico e transformador, que envolve a participação ativa dos alunos e busca promover a construção de um conhecimento mais profundo e significativo.

Por fim, a análise dos dados da pesquisa mostrou que os interlocutores da pesquisa não participaram da construção do Programa Belém Alfabetizada, tendo participado de poucas ou de nenhuma formação ofertada pela SEMEC/Belém. Porém, todos consideram importantes as formações, uma vez que contribuem para execução das atividades pedagógicas e afirmaram não apresentar dificuldade em trabalhar com a proposta, em cuja prática estabelecem relações afetivas, colaborativas, demonstrando os alunos que gostam das aulas, bem como desenvolvem diálogo dos conhecimentos escolares com os saberes e contexto social do alunado.

Dois pontos negativos foram mencionados: que o Programa não disponibiliza de recursos financeiros e que não houve melhoria na infraestrutura da instituição de ensino pesquisada.

Como enfatiza Gadotti (2011, p. 145), “A maioria das iniciativas no campo da EJA, não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação desses serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente”.

Nesse sentido, fica evidente a falta de envolvimento efetivo dos atores educacionais lotados na escola em questão, na construção do Plano de Alfabetização SEMEC/BELÉM- PA, a ser executado até o final de 2024. E as

propostas educativas em uma gestão democrática devem estabelecer mecanismos de participação dos interessados e garantir a execução e o padrão de qualidade.

A pesquisa aponta a necessidade de maior atenção à complexidade educativa da EJAI. Destaca-se a importância de considerar aspectos relacionados à estrutura, recursos didáticos adequados às realidades dos estudantes e às concepções dos educadores acerca da proposta pedagógica da EJAI, diferenciando-a das demais etapas da Educação Básica.

A seção encerra, portanto, deixando evidente, a partir das análises, que os depoimentos dos participantes da pesquisa apontam a logística de divulgação do programa como algo que requer uma atenção quanto à organização de seus dirigentes; por outro lado, eles destacam que a formação continuada voltada para a modalidade da EJAI é de suma importância pela carga de conhecimentos que impactam na prática dos docentes em sala de aula.

As falas revelam, dentre outros aspectos, a necessidade de se refletir sobre a prática docente, o que tange reflexões sobre as dicotomias da prática, em que se percebe ainda a fragilidade em destacar as categorias freireanas no currículo escolar, onde não destacam de forma efetiva uma pedagogia freireana em sua essencialidade, da sua relevância epistemológica, atentando para abordagens que resultem na significação do ensino e da aprendizagem dos educandos da EJAI.

Por outro lado, considera-se as formações como ferramenta de transformação e valorização da classe docente, por dialogar com as categorias freireanas, no que tange a práxis transformadora, nas propostas formativas que emergem do ensino dialógico, esperançoso e de escuta sensível entre educadores e educandos, não deixando de lado o incentivo ao professor de trabalhar na EJAI com autonomia e liberdade prática.

6.3 Programa Belém alfabetizada e educadora: vozes dos discentes da EJAI

Antes de iniciar a análise sobre as narrativas dos educandos da EJAI, é relevante destacarmos o perfil deles quanto as suas realidades e contextos sociais que direta ou indiretamente influenciaram à interrupção de seus estudos ao longo de suas trajetórias de vida.

Os dados informados foram dos docentes das respectivas turmas de 1ª e 2ª totalidades da escola. O perfil dos educandos, segundo os docentes, é de alunos com grandes dificuldades, tanto cognitivas, sociais, psicológicas. Com idades de 15

até 85 anos, pessoas do sistema prisional, religiosos/as, em sua maioria trabalhadores do mercado informal, mas que encontraram nos estudos, na retomada à escola, a válvula de escape para transformação de suas realidades.

Com base nessas informações iniciais oriundas das narrativas desses educandos, podemos inferir alguns elementos relevantes que se interconectam com a epistemologia freireana de educação popular. Nesse sentido, as perguntas levantadas objetivaram apontar as aproximações e as dicotomias evidentes em termos de concepções e práticas freireanas no Programa Belém Alfabetizada.

Compreendemos as dicotomias conforme Freire (1987) e Gadotti (2000, 2005) as descrevem. Tanto Freire quanto Gadotti veem as dicotomias como obstáculos à emancipação e à construção de uma educação crítica, transformadora e integral.

As dicotomias em Freire (1987) são caracterizadas pela concepção de neutralidade da educação, que impedia os educandos de manifestarem seus saberes e pensamento crítico. Ele problematiza a dicotomia existente entre educador e educando na educação tradicional, pois considera que ambos aprendem e ensinam em um processo dialógico. Além disso, ele critica a dicotomia entre o oprimido e o opressor como algo a ser superado por meio da conscientização e da libertação coletiva

Em Gadotti (2000;2005), a dicotomia consiste na dualidade entre educação formal e não formal, que ele destaca ser uma *falsa dicotomia*, pois uma e outra se complementam e devem dialogar para formar uma educação integral. Em outras palavras, Gadotti afirma que a escola não pode se fechar em si mesma, assim como a educação comunitária não pode ignorar os saberes escolares. A superação dessa dicotomia, portanto, é essencial para uma educação cidadã.

Dessa forma, é nessas perspectivas apontadas que as análises das narrativas se ancoram. Diante disso, procuramos saber como os educandos quebram os paradigmas ao tomarem a decisão corajosa de retomarem os seus estudos na EJA, bem como os sentidos que eles agregam ao ato de estudar e os sentimentos que essa decisão causa como manifesto do esperançar em Freire por novas oportunidades de valorização da vida e da transformação das realidades.

Na pergunta 1, indagamos: Por que voltar a estudar? Os educandos, identificados por nomes fictícios, responderam:

MARIA RAIMUNDA: Para renovar o que aprendi, não tive a oportunidade de terminar meus estudos.
JOÃO PAULO: Voltei para escola para ter mais conhecimento e aprender junto com meus colegas e professores e ser uma pessoa mais culta e bastante respeitada.
SILVANA: Para aprender muitas coisas que deixei de aprender quando deixei de estudar.
MARIA ANTÔNIA: Voltei a estudar pra ter mais conhecimento e aprender a ler mais.
MARLUCE: Porque eu queria aprender.
ANTÔNIO CARLOS: Fiquei parado algum tempo e resolvi voltar a estudar.
ANA MARIA: Porque acho importante dar exemplo para os meus filhos, proporcionar um futuro melhor e pretender fazer um curso superior.
CAROLINA: Porque pretendo fazer um curso superior.
BERTINA: Porque agora que tive a oportunidade antes não conseguia, porque era cuidadora de dois idosos.
TEREZA: Porque considero muito importante para a minha vida, tenho esperança de aprender a ler e escrever e arrumar um emprego.

As respostas dos sujeitos revelam motivações diversas, que perpassam pela busca por renovação do conhecimento, avançar no processo de escolarização em termos do ensino superior, melhorar de vida e arrumar emprego, e o desejo de superação pessoal e social.

Paulo Freire (2013; 1987; 2006) defende que a educação deve ser um processo permanente, por fazer parte do processo inconclusivo do ser humano, humanizador e formador, no qual os sujeitos se reconhecem como agentes capazes de transformar sua realidade. A decisão dos educandos de retornar aos estudos expressa essa consciência emergente, pois eles buscam não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas a possibilidade de ampliar sua autonomia como sujeitos e participação social como cidadãos.

Ana Maria afirmou que voltou a estudar para “dar exemplo para os meus filhos, proporcionar um futuro melhor e pretende fazer um curso superior”, evidenciando a dimensão ética e política da educação, que ultrapassa o indivíduo e se projeta na coletividade.

Gadotti (2005; 2000) complementa essa perspectiva ao destacar a superação de paradigmas tradicionais que viam a educação como mera transmissão de conteúdo. Para ele, a educação emancipadora rompe com dicotomias como sujeito/objeto e teoria/prática, promovendo uma práxis crítica que integra conhecimento e ação.

As falas dos educandos refletem essa superação, pois expressam desejos de aprendizado significativo, crescimento pessoal e inserção social, como no caso de João Paulo, que deseja “ter mais conhecimento e aprender junto com meus colegas

e professores e ser uma pessoa mais culta e bastante respeitada". A categoria freireana da práxis – entendida como ação-reflexão transformadora – está presente nas narrativas, pois os educandos não apenas retomam os estudos para adquirir conhecimentos técnicos, mas para se constituírem como sujeitos críticos e autônomos.

Maria Raimunda mencionou "renovar o que aprendi", enquanto Silvana demonstrou querer "aprender muitas coisas que deixei de aprender quando deixei de estudar", indicando uma busca por reconstrução e ampliação do saber, em consonância com o caráter contínuo e dialético da práxis educativa.

Além disso, há a valorização das experiências de vida e a superação das limitações anteriores, como no caso de Bertina, que "antes não conseguia, porque era cuidadora de dois idosos", reforçam a ideia freireana de que a educação deve considerar as condições concretas dos sujeitos, respeitando suas trajetórias e possibilitando novas oportunidades de inserção social e cultural.

Essa análise evidencia que as falas dos educandos expressam a educação como ferramentas de emancipação e transformação, pois destacam a emergência de uma consciência crítica e o desejo de agir sobre o mundo, rompendo com o silêncio e a exclusão.

Como Freire (2013, p. 101) afirma, "o diálogo é a palavra que transforma e é transformada pela práxis", e essas narrativas são exemplos concretos desse processo dialógico e libertador.

Em relação a pergunta 2: Para você o que significa estar alfabetizado? Os educandos responderam:

> MARIA RAIMUNDA: Renovar, e realizar meu sonho de terminar meus estudos.
> JOÃO PAULO: Para ter mais conhecimento.
> SILVANA: Saber que sou capaz de aprender coisas que achava que não conseguia.
> MARIA ANTÔNIA: Aprender a ler e escrever.
> MARGARIDA: Aprender a ler e escrever.
> MARINA ROSÁRIA: Aprender a ler e escrever, mas tenho dificuldade.
> MARLUCE: Significa que estou aprendendo com a professora e sinto mais vontade de estudar, também sinto que terei mais oportunidade de trabalho.
> ANTÔNIO CARLOS: O conhecimento irá abrir várias portas e oportunidades.
> ANA MARIA: Para ter o que ensinar para meus filhos.
> CAROLINA: É bom aprender as coisas.
> BERTINA: Significa saber ler, porque é ruim não saber ler e não entender às coisas.
> TEREZA: Significa saber ler e falar de uma maneira melhor e assim ter oportunidade de trabalho.

As respostas dos educandos à questão levantada evidenciam múltiplas dimensões do conceito de alfabetização que vão além do simples domínio técnico da leitura e escrita, incorporando aspectos de realização pessoal, autonomia, inclusão social e perspectivas de futuro. Essa diversidade de significados pode ser analisada à luz da concepção freireana de alfabetização como prática de liberdade e transformação.

Alguns educandos definem a alfabetização em termos tradicionais, como aprender a ler e escrever – Maria Antônia, Margarida, Maria Rosária –, reconhecendo que essa habilidade é fundamental, ainda que alguns relatem dificuldades. Outros destacaram a alfabetização como um processo de renovação e concretização de sonhos, como Maria Raimunda, que associou o estar alfabetizado a "renovar, e realizar meu sonho de terminar meus estudos." Essa fala expressa a dimensão subjetiva e emancipatória da alfabetização, que Freire (2013, p. 14) relaciona ao ato de "dizer a sua palavra" e se reconhecer sujeito de sua história.

A perspectiva de alfabetização como caminho para ampliar conhecimentos e oportunidades também é recorrente. João Paulo, por exemplo, afirmou que significa "ter mais conhecimento", enquanto Marluce e Tereza associaram a alfabetização à possibilidade de conseguir trabalho e melhorar a comunicação.

Antônio Carlos destacou que "o conhecimento irá abrir várias portas e oportunidades", evidenciando a dimensão social e econômica da alfabetização, que pode romper ciclos de exclusão. Além disso, a alfabetização é vista como um meio para o exercício da cidadania e da transmissão de saberes, como no caso de Ana Maria, que demonstrou o desejo de "ter o que ensinar para meus filhos." Essa ideia está em consonância com a visão freireana de educação como prática política e ética, que envolve a formação de sujeitos críticos e protagonistas de sua realidade (Freire, 2006).

Silvana trouxe uma dimensão importante ao afirmar que estar alfabetizado significa "saber que sou capaz de aprender coisas que achava que não conseguia", ressaltando a construção da autonomia e da autoestima, elementos centrais na práxis freireana. Bertina também destacou a importância de saber ler para compreender o mundo, afirmando que "é ruim não saber ler e não entender as coisas". Os alunos da EJA enfrentam problemas de baixa estima por sofrerem preconceitos pelo fato de não serem alfabetizados, sendo inclusive culpabilizados

pelo insucesso escolar. Assim, compreenderem que são capazes de aprender e que são sujeitos de conhecimentos possibilita avançar em sua escolarização.

As narrativas aqui apresentadas se aproximam do que afirmou Gadotti (2000, p.05) sobre o papel da escola transformadora:

> Cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre.

Complementando a citação de Gadotti, é contributivo trazer outro fragmento do autor, quando ele escreve que a educação emancipadora rompe com dicotomias e promove a práxis crítica, integrando teoria e prática para a transformação social (Gadotti, 2005).

Essas narrativas evidenciam a superação de paradigmas tradicionais que limitavam a alfabetização ao domínio mecânico da leitura e escrita, incorporando dimensões subjetivas, sociais e políticas.

Na pergunta 3: As aulas são atrativas para você? Os educandos responderam:

> MARIA RAIMUNDA: Sim, muito atrativas.
> JOÂO Paulo: É muito legal estar na escola.
> SILVANA: Sim, quando temos bons professores
> MARIA ANTÔNIA: São muito boas e bastante proveitosas.
> MARGARIDA: Sim, gosto de estar na escola.
> MARINA ROSÁRIA: Sim, gosto da escola.
> MARLUCE: Sim, muito atrativas, sinto vontade de voltar estudar.
> ANTÔNIO CARLOS: Sim, sinto bastante vontade de estudar.
> ANA MARIA: Sim.
> CAROLINA: Gosto das aulas, são interessantes
> BERTINA: Gosto das aulas e dos professores.
> TEREZA: Sim, são interessantes e sinto vontade de aprender, principalmente a ler e escrever.

Analisando as argumentações dos educandos entrevistados, suas respostas trazem alguns aspectos relevantes com uma percepção amplamente positiva em relação às experiências escolares na EJAI. A maioria das respostas expressa entusiasmo e satisfação, destacando o interesse em participar das aulas, o apreço

pelos professores e gostarem da escola. Porém, Silvana ressaltou a importância dos bons professores para a atratividade das aulas.

O fato de os educandos descreverem as aulas como boas, proveitosas, que gostam de estar na escola e sentem vontade de aprender, especialmente ler e escrever, indica que o ambiente escolar e a relação com os educadores contribuem para motivá-los a participarem das aulas e a permanecerem na escola, elementos fundamentais para o sucesso da alfabetização na perspectiva freireana.

Paulo Freire (2013, p. 89) enfatiza que a educação deve ser um processo prazeroso e significativo, no qual o educando se sinta motivado a participar ativamente. Ele afirma que “a aprendizagem só acontece quando há interesse, quando o educando se sente respeitado e reconhecido em sua cultura e experiência”.

Essa valorização do sujeito e do contexto é fundamental para que as aulas sejam atrativas e eficazes.

Além disso, a dimensão afetiva destacada nas falas dos educandos, como o “gostar das aulas e dos professores” (Bertina), corrobora a importância do vínculo entre educador e educando para a construção de um ambiente educativo acolhedor e estimulante.

Oliveira e Bezerra (2024, p. 72) explicam que

> a amorosidade em Freire pressupõe o estabelecimento de relações entre o educador e os educandos de respeito, de afetividade, de cuidado com o outro, sendo as relações interpessoais fundamentais no ato de educar. Educação que não humilha, não agride e não oprime. Educação que escuta, motiva, emociona, se solidariza e cuida do outro, este visto em sua alteridade.

Essas autoras também fazem referência à dimensão política que Paulo Freire atribui à amorosidade, quando destacam que na amorosidade freireana o amor se faz presente tanto pelo respeito à pessoa humana quanto pela denúncia das opressões sociais que sofrem seja por questão de classe, étnico-racial, gênero, capacidade, idade, entre outras (Oliveira; Bezerra, 2024).

A amorosidade se manifesta na presença ética do educador, que “querer bem” aos educandos implica estar comprometido, ser rigoroso sem autoritarismo, cultivar a humildade e a tolerância (Fernandes, 2019, p. 39). A amorosidade na prática educativa implica para Freire (2013) um compromisso ético e político.

Educadores que atuam com amor e empatia se tornam agentes de transformação social, pois reconhecem que a educação é um instrumento de luta e emancipação.

Assim, as narrativas dos/as educandos/as indicam que as aulas na EJAI, conseguem despertar interesse e motivação, elementos essenciais para o processo de alfabetização crítica e emancipadora defendido por Freire (1987; 2013).

Uma última questão fora levantada para os educandos, dessa vez, buscava-se averiguar a nível de sentimento, como os educandos se percebiam envoltos na atmosfera escolar novamente. Sendo assim, a terceira pergunta levantada foi: Como você se sente no ambiente escolar? Os educandos responderam:

> MARIA RAIMUNDA: Me sinto bem contente com os colegas e minha professora que é muito especial pra mim.
> JOÃO PAULO: Eu me sinto muito bem acolhido pelos professores e colegas da escola, é muito importante pra nós.
> SILVANA: Muito feliz e muito bem acolhida.
> MARIA ANTÔNIA: Me sinto muito feliz por estar de volta a escola, junto com meus colegas e professores.
> MARGARIDA: Me sinto muito bem, os professores são muito legais com a gente.
> MARINA ROSÁRIA: Muito bem amparada pelos professores e colegas da escola.
> MARLUCE: Me sinto super feliz com a aprendizagem que adquiro no ambiente escolar.
> ANTÔNIO CARLOS: Me sinto focado a estudar e aprender cada vez mais.
> ANA MARIA: Me sinto bem, gosto de estar na escola.
> CAROLINA: Me sinto bem, gosto de aprender.
> BERTINA: Me sinto bem, gosto.
> TEREZA: Me sinto bem.

As declarações dos educandos corroboram as respostas à pergunta anterior e apontam para um ambiente marcado por sentimentos positivos de acolhimento, felicidade, confiança e pertencimento, elementos essenciais para a construção de uma experiência educativa significativa e transformadora.

Maria Raimunda ressaltou as relações com os colegas e com a professora que lhe é muito especial e João Paulo, a acolhida recebida pelos professores e colegas da escola, sendo importante para a formação escolar. Essas declarações indicam que o ambiente escolar é percebido como um espaço de acolhimento, convivência positiva e apoio mútuo.

Essa dimensão afetiva e relacional está profundamente ligada à concepção freireana de amorosidade que não é mero sentimentalismo, mas um compromisso profundo e ético com o outro, uma postura de respeito, humildade e solidariedade que cria condições para o diálogo verdadeiro (Oliveira; Bezerra, 2024).

Freire (1983, p. 93) afirma que “não há diálogo se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. O diálogo, portanto, é um encontro amoroso que permite a humanização e a libertação.

Como destaca Machado (2021, p. 46), “a amorosidade pressupõe a revolução da relação horizontal entre educador e educando, tomando a igualdade entre ambos como ponto de partida irrenunciável”. Essa relação amorosa é o fundamento para que a práxis seja autêntica, pois só há transformação social quando o educador se compromete com o processo formativo e com a humanidade do educando.

Assim, a práxis autêntica e o esperançar pode ser aprofundados ao considerar o conceito de amorosidade, que é fundamental em sua pedagogia. Para Freire (2013), a práxis – a ação reflexiva transformadora – não se sustenta sem o sentido da amorosidade, que é uma virtude ética e política que orienta a relação entre educador e educando.

A práxis autêntica e o esperançar só podem existir plenamente se estiverem imbuídos da amorosidade, que dá sentido ético e afetivo à ação educativa. A esperança que move a práxis é sustentada pelo amor que transforma a relação pedagógica em um espaço de acolhimento, respeito, conscientização e construção coletiva do conhecimento.

Para Freire (2013, p.117), “a conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor sem o ato ação- reflexão”. Logo, constitui, necessariamente, uma relação dialética e solidária entre conhecimento e ação. A educação para libertação deve desembocar na práxis transformadora e é fundamental para a análise crítica e para a execução prática de educadores/as da escola pesquisada. A práxis autêntica e verdadeira envolve não apenas a ação-reflexão para transformação social, mas também o esperançar — a esperança ativa e consciente que move a luta pela liberdade e pela construção de um mundo mais justo.

Freire (2013, p. 95) destaca que:

> A práxis autêntica é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. É a práxis que liberta. A práxis que não liberta é um ato vazio, falso, alienado. A práxis libertadora é inseparável do esperançar. O esperançar é o movimento fundamental da práxis, o que impulsiona o ser humano a agir para transformar a realidade, mesmo diante das adversidades.

Na EJAI, isso significa trabalhar para que os alunos não apenas adquiram conhecimentos, mas também desenvolvam uma consciência crítica sobre sua realidade, promovendo a autonomia e o protagonismo.

Os estudantes destacam terem um bom ensino e uma relação de afetividade com os docentes no desenvolvimento da prática educativa.

> Todos os professores da nossa turma passam um ensino bom, são cordiais, a gente tem mais afinidade com a nossa professora (regente), ela passa mais tempo com a gente. Os professores passam muita confiança, dá vontade de continuar estudar mesmo, voltamos com esse objetivo, todos são maravilhosos, somente temos a agradecer mesmo. (Aluno João Paulo - 2ª Totalidade/ Etapa)

A narrativa do educando João Paulo, que valoriza a cordialidade, a confiança e a afinidade com os professores da turma, reflete aspectos centrais da epistemologia da educação popular, conforme fundamentada por Paulo Freire e Moacir Gadotti, e dialoga diretamente com os princípios do Programa Alfabetiza Belém.

O Programa Alfabetiza Belém, conforme destacado por Picanço, Gomes e Duarte (2023, p. 6), baseia-se numa concepção crítica e dialógica da educação, que "possibilita que educadores(as) teorizem sobre a práxis e se percebam como sujeitos históricos de transformação, capazes de construir uma reflexão crítica e coletiva".

A confiança e a afinidade mencionadas pelo educando indicam que o ambiente criado pelos professores favorece essa práxis, pois gera um espaço de diálogo e respeito mútuo, fundamentais para a construção do conhecimento e para o protagonismo dos alunos.

Paulo Freire (2013, p. 89) enfatiza que "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". A relação afetiva e de confiança entre educadores e educandos, como expressa na fala do aluno, é condição indispensável para que essa transformação aconteça. O educador que "passa mais tempo com a gente" e que é "cordial" cria um ambiente propício para que o educando se reconheça como sujeito ativo, capaz de participar criticamente do seu processo de aprendizagem.

Moacir Gadotti (2000, p. 5) também ressalta a importância da escola como espaço de realização humana e de construção coletiva do conhecimento, afirmando que "a escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria

inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã".

O relato do educando demonstra que, no Programa Alfabetiza Belém, essa escola cidadã está em construção, pois os professores atuam como mediadores e facilitadores, promovendo um processo educativo que valoriza a experiência e a participação dos educandos.

Os educandos Margarida e Marcos esboçaram suas apreensões sobre as relações estabelecidas na sala de aula entre educandos e educadores populares.

> Os professores são excelentes, dão atenção para a gente, estão o tempo todo fazendo as atividades, nós amamos a aula de informática, todos são especiais pra nós. (Aluna MARGARIDA- 1ª Totalidade/ Etapa)

> É um prazer imenso está com meus professores todas as noites, tenho aprendido muito com eles. Eles têm muito carinho por mim e por meus colegas de sala de aula, passam para a gente aquela força e coragem, estão nos apoiando para a gente estar em sala de aula, para aprender mais, para estar firme nos estudos, principalmente para nós que estamos sendo ressocializados, temos esse apoio dos professores, a gente agradece pelo tempo que eles dispõem todas as noites. Só tenho a agradecer a todos esses maravilhosos professores e a Deus. (Aluno Marcos - 2ª Totalidade/ Etapa)

As narrativas dos educandos Margarida e Marcos sobre as relações estabelecidas em sala de aula com os educadores populares revelam aspectos valiosos sobre a importância do acolhimento, da atenção e do apoio na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Essas falas corroboram a epistemologia freireana e ressaltam o papel fundamental da dimensão afetiva na práxis educativa, especialmente no contexto do Programa Belém Alfabetizada e Educadora.

A aluna Margarida expressou sua satisfação com os professores, destacando a excelência, a atenção e o envolvimento em atividades, especialmente na aula de informática. Essa percepção de "atenção" e de serem "especiais" sugere que os educadores estão construindo um ambiente onde os educandos se sentem valorizados e motivados, o que é crucial para o processo de aprendizagem e para a permanência no espaço escolar.

A fala do aluno Marcos destacou essa dimensão, evidenciando o profundo carinho, a força e a coragem que os professores transmitem, além do apoio constante aos estudos, especialmente para aqueles em processo de

ressocialização, na sua fala, há evidências que destaca a educação como um pilar de ressocialização e reintegração social, onde o apoio emocional e pedagógico dos professores é percebido como um fator determinante para a continuidade dos estudos.

À luz da epistemologia de Paulo Freire, essas falas ressoam profundamente com a concepção de uma "pedagogia do amor" e da "amorosidade", em que a relação educador-educando é pautada pelo respeito, pela confiança e pelo diálogo.

Freire (2006, p. 89) argumenta que "ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Não há palavra sem corpo, sem vida. A palavra que se faz carne é a palavra que se faz exemplo". Nesse sentido, a atenção, o carinho e o apoio mencionados pelos educandos são a corporificação da prática pedagógica dos educadores, tornando a aprendizagem mais significativa e humanizadora.

O fato de os professores "estarem o tempo todo fazendo as atividades" (Margarida) e "dispor do tempo" (Marcos) reflete a presença ativa do educador e sua dedicação, o que fortalece o vínculo e a confiança.

A concepção de práxis autêntica e verdadeira (Freire, 2013) é evidente nessas narrativas. A práxis não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve a ação-reflexão transformadora em um ambiente de afeto e reciprocidade. O apoio dos professores para que os educandos estejam "firmes nos estudos" e "aprendam mais" é um exemplo claro de como a mediação pedagógica busca a emancipação e o protagonismo dos sujeitos.

Para Gadotti (2000), a escola é um espaço de humanização e de construção de conhecimento que deve ser acessível a todos, e as experiências de Margarida e Marcos. A. demonstram que o Programa Belém Alfabetizada e Educadora busca materializar essa premissa.

A referência à ressocialização na fala de Marcos também aponta para a importância social da EJAI em contextos de vulnerabilidade, onde a educação se torna uma ferramenta de inclusão e de construção de novas perspectivas de vida. Essa dimensão social da educação é um pilar da obra de Freire e Gadotti, que veem na educação popular um meio de transformação social e de promoção da justiça.

As narrativas dos educandos, portanto, não são apenas relatos individuais, mas testemunhos da potência da relação pedagógica amorosa e comprometida na promoção da aprendizagem e da emancipação.

A amorosidade se materializa ainda na narrativa da educanda Maria Antônia:

> Eu amo minha professora, ela gosta muito da gente, trata a gente muito bem, dá atenção, carinho, eu também gosto de todos os outros professores da nossa turma, eles cuidam muito bem da gente, eles incentivam a gente a estudar, às vezes a gente está cansado, mas eles dão aquele impulso. Nós gostamos muito dos professores da nossa escola". (Aluna Maria Antônia. - 1ª Totalidade/ Etapa)

A narrativa da educanda Maria Antônia expressa de forma clara e concreta a materialização da amorosidade na relação entre educadores e educandos, um conceito fundamental na pedagogia de Freire (2006).

Ao afirmar "Eu amo minha professora, ela gosta muito da gente, trata a gente muito bem, dá atenção, carinho... eles incentivam a gente a estudar, às vezes a gente está cansado, mas eles dão aquele impulso", a educanda evidencia a presença de um vínculo afetivo que transcende a mera transmissão de conhecimentos, configurando-se como um elemento vital para a motivação e a permanência no processo educativo.

Na epistemologia freireana, a amorosidade é entendida como uma postura ética e política que orienta a prática pedagógica, fundamentada no respeito, na solidariedade e no compromisso com a humanização dos sujeitos. Freire (2006, p. 89) destaca que "não há diálogo se não há profundo amor ao mundo e aos homens", ressaltando que a educação libertadora só é possível quando permeada por relações de cuidado e afeto.

Essa dimensão afetiva é o que torna a práxis autêntica e verdadeira, pois envolve não apenas a ação-reflexão para transformação, mas também a construção de um ambiente acolhedor e estimulante para o educando.

No contexto do Programa Belém Alfabetizada, essa amorosidade se traduz em práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta ativa e o reconhecimento da experiência dos educandos, criando um espaço onde eles se sentem respeitados e motivados a participar ativamente.

Para Freire (1996, p.52.), "a afetividade é um elemento essencial na relação educativa, pois é através dela que se estabelece a conexão entre educador e educando". Para ele, a educação deve ser um espaço de acolhimento, em que as relações humanas se fundamentam na solidariedade e no respeito, "Ensinar exige amor, e o amor é a base que sustenta a prática pedagógica libertadora" (Freire, 1987, p.26).

Brandão (1986) argumenta que a afetividade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, ao proporcionar um ambiente acolhedor

e motivador, no qual os alunos se sentem valorizados e respeitados. Segundo o autor, a incorporação da afetividade e da amorosidade na prática docente contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora, capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade de histórias e saberes dos estudantes. Os relatos dos discentes evidenciam a relevância desses elementos no contexto educativo, especialmente na EJA.

Em síntese, sob a perspectiva de Paulo Freire, a afetividade e a amorosidade exercidas pelos educadores na EJA são essenciais para a consolidação de um ambiente educacional que valoriza os indivíduos em sua integralidade. Tal abordagem se manifesta na escuta atenta, na promoção de alegria e energia, bem como na orientação de transformações voltadas para o bem social. Além disso, favorece a escuta cuidadosa, o respeito aos saberes e a autonomia dos educandos. Diante disso, é fundamental que professores(as) atuem de maneira crítica diante das injustiças e discriminações, investindo na construção de uma pedagogia humanizadora, entendida como possibilidade para uma educação libertadora, articulada a um projeto de sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

No desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas com os/as educandos/as foi lançada a seguinte pergunta para a classe: Quando às atividades propostas pelo/a professor (a), é baseada na sua vivência e saberes, facilita sua aprendizagem? Dois educandos responderam:

> Sim, facilita muito nosso aprendizado, nós aprendemos a conviver com às pessoas, a experiência de saber fazer atividades na escola é muito importante para nós (Aluna Marluce- 1ª Totalidade/ Etapa).

> Sim, porque a gente troca saberes e fica mais interessante. (Aluna Carolina- 2ª Totalidade/ Etapa).

As duas educandas destacaram que o ensino dos docentes, na perspectiva freireana, facilitam a aprendizagem não só dos conteúdos escolares, mas também em termos de convivência com as pessoas, sendo estabelecido diálogo entre os saberes escolares e os/as dos/as educandos/as, sendo valorizados seus saberes e experiências de vida.

Por fim, os educandos destacaram a valorização atribuída à educação e a mudança de postura observada nos estudantes durante sua participação em experiências educativas, bem como o significado atribuído ao retorno aos estudos,

especialmente quando mencionam o apoio e a atenção dispensados pelos docentes como fator incentivador do processo educativo.

As análises apontam, portanto, que os depoimentos dos educandos da EJAI, reconhecem o papel da escola e a fundamental importância de retomar os estudos que outrora fora interrompido por situações que, mesmo sendo diversas, algumas literaturas já vem apontando o perfil socioeconômico em que muitos estão imersos, os quais envolvem trabalho e responsabilidades sociais com a família.

A relação com o trabalho é uma característica muito presente entre os argumentos dos educandos, geralmente, permeados de desafios que, mesmo eles tendo retomado os estudos, a fragilidade em permanecer nele ainda é um grande desafio.

Os autores supracitados acima, discutem sobre a importância da educação significativa, cuja categoria freireana reflita a necessidade de o professor ou professora atentar para as especificidades desses alunos, assim como a escola como um todo. Haja visto que a escola em tempos atrás excluiu esses sujeitos, devido o contexto histórico em que as instituições de ensino se encontravam à ocasião, o que não se pode repetir atualmente, negligenciando ao educando, diante de suas especificidades, a condição de garantia de permanência na escola.

Nesse sentido, jaz-se necessário dialogar com Freire (1987, 2013); Gadotti (2000), sobre a óptica da educação significativa e, portanto, mediadora, transformadora, amorosa e autônoma.

Logo, a seção encerra deixando ainda como pontos de reflexão, que os desafios dos educandos em permanecer nos estudos podem ser muito mais em conseguir acompanhar o ritmo da escola, uma vez que a escola atual, a forma como ela se enxerga em meio às tecnologias e a curricularização do ensino, não é mais a mesma que os estudantes entendiam. Dessa forma, mais que essencial em seguir normativas e cumprimentos de tarefas, é trazer um ensino mais construtivo, colaborativo e dialógico, a fim de que os educandos não se sintam pressionados, porém, compreendam o seu papel diante de sua própria formação em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisa, na prática docente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na sala de aula em uma escola pública municipal de Belém-PA, evidências da práxis freireana, proposta pelo Programa “Belém Alfabetizada”. A pesquisa leva em consideração as interconexões das propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com a práxis de Paulo Freire.

Os objetivos específicos foram: (a) Identificar as categorias da práxis freireana que se manifestam nas narrativas dos sujeitos no âmbito das interações entre educador e educando na EJAI; (b) Analisar as possibilidades apontadas pelos educandos, educadores e coordenadores pedagógicos sobre o processo de ensino-aprendizado dos educandos na EJAI na escola e, por fim, (c) Refletir sobre as dicotomias que se encontram evidentes nas percepções dos sujeitos referentes às propostas pedagógicas docentes e o Programa Belém Alfabetizada com o pensamento freireano de educação.

A pesquisa contou com a colaboração de 13 (doze)educandos, 4 (quatro) educadores e 1 (um) coordenador pedagógico de uma escola pública municipal na cidade de Belém, cujas declarações foram essenciais para compreendermos os desafios e as possibilidades pedagógicas propostas pelo programa somadas ao contexto social dos educandos.

Por meio das narrativas dos sujeitos, foi-nos possível apreciar suas percepções sobre a importância da educação, das aulas propostas e o potencial delas para o favorecimento do diálogo, das reflexões sobre a prática e da humanização como ferramenta de libertação proposta por Paulo Freire, bem como identificar as dicotomias e possibilidades educativas com os educandos da EJAI da escola pesquisada.

O estudo aponta que o Programa Belém Alfabetizada e Educadora apresenta as diretrizes e metas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na capital paraense, de forma bem elaborada, com base no pensamento de Paulo Freire.

Os sujeitos da pesquisa expressaram em suas narrativas existir uma complexidade educativa da EJAI como um fator que necessita de maior atenção, principalmente em termos de infraestrutura e recursos materiais. Porém, no que se refere à proposta pedagógica freireana, observou-se a presença de pressupostos freireanos nas práticas dos docentes da EJAI.

Nas narrativas dos sujeitos, as dificuldades apontadas refletem a trajetória educativa dos educandos, as dificuldades ao retomar os estudos e que isso impacta nos desafios dos docentes quanto às propostas de atividades. Quanto a isso, as possibilidades apontadas retomam nas discussões a valoração da educação, do esperançar em Freire, na mudança de chave que os educandos vivenciam em cada experiência educativa que eles se inserem. As falas evidenciaram a valorização da educação e a mudança de atitude dos estudantes, destacando o apoio dos docentes como incentivo fundamental ao retorno e permanência deles aos estudos.

Nas narrativas do coordenador, transparecem que o programa Belém Alfabetizada e Educadora surge de forma itinerante e capaz de fazer a diferença entre professores e alunos na EJAI.

Nesse sentido, a pesquisa alcançou os objetivos que almejava sobre a identificação das categorias da práxis educativas em Freire, ao passo que essas intermediaram todo o processo de ensino nas atividades propostas e nas análises argumentativas dos participantes da pesquisa.

A escuta sensível, sendo uma das categorias freireana, foi a base da epistemologia que envolve a valorização das culturas dos sujeitos, da sua linguagem, do exercer o pensamento crítico e de tomadas de decisões evidentes nas interações nos grupos, levando em consideração a relação professor – aluno. Essa categoria é essencial para promover a educação respeitosa, rompendo os paradigmas das desigualdades sociais coexistentes na educação tradicional.

A amorosidade em Freire foi um dos aspectos inclusivos que estiveram evidentes nas aulas, pois partem de um movimento pedagógico respeitoso sobre à qual a cooperação, a ajuda, a alegria dos educandos em desenvolver a escrita, as ilustrações e outras produções a próprio punho, foram um dos diferenciais observados durante as propostas das aulas e evidenciados no texto.

Outro objetivo alcançado no estudo, recai sobre o processo de ensino-aprendizado dos educandos, que partiram das análises sobre a proposta pedagógica na perspectiva freireana evidenciada no referido texto.

Os aspectos evidenciados permitem compreender a importância da aprendizagem colaborativa, dialógica e reflexiva por parte dos educadores e educandos, as análises apontaram que o ensino se torna mais promissor quando esses ingredientes são acrescentados na prática de sala de aula, em específico na EJAI, entende-se, por conseguinte, que a pedagogia freireana, que fora a base

epistemológica do planejamento da proposta de atividade e todo o processo de execução, são responsáveis pelas motivações dos educandos em perceber a escola com um outro olhar.

O olhar da esperança ativa (aquela que promove a busca por transformação por parte do educando) e não passiva; o olhar sensível sobre o outro e o entendimento de unidade no sentido de sujeitos que se encontram no mesmo pé de igualdade sociocultural e econômica, nessas circunstâncias a compreensão sobre o mundo e seu papel na sociedade; o olhar sobre o professor como amigo, parceiro e sujeito que não apenas ensina, mas aprende junto com os educandos.

É fundamental, portanto, que os processos educativos ofereçam aos alunos oportunidades de confrontar seus conhecimentos com informações embasadas, sólidas e significativas para a (re)construção de novas noções, por meio da prática dialógica, desenvolvendo o senso crítico dos discentes, oferecendo, assim, uma educação progressista e libertadora, que estimule a humanização do sujeito.

A educação deve ser praticada sob o esforço de todos que visam à transformação da sociedade contemporânea, possibilitando a superação das práticas com viés conservador, que em nada contribuem para a formação de uma sociedade melhor para todos/as.

A crítica que apontamos é de que, infelizmente, no Brasil, nos estados e nos municípios, as políticas públicas educacionais existentes não excluem os problemas, mas acabam aumentando as diferenças que já prevalecem. Isso se deve ao fato de, muitas vezes, importarem modelos prontos, não elaborando suas próprias políticas conforme as necessidades sociais e educacionais locais. Para tanto, necessitamos desenvolver práticas educativas efetivas, comprometidas com a realidade e necessidades dos educandos em sua plenitude, tendo em vista a construção de possibilidades, a fim de garantir um país mais justo e um mundo melhor para todos/as.

Paulo Freire tornou-se, pelos seus méritos, patrono da Educação Brasileira, e, embora não tenha sido valorizado à altura de sua obra em seu próprio país, sendo, ainda hoje, muito questionado pelos seus feitos por aqueles que desconhecem sobre seus pensamentos e sua história, seu legado enquanto educador tornou-se e continua sendo a maior referência para educação mundial.

Sobre seus pensamentos e sua prática, Freire deixou testemunho de uma vida de ações e de ideias dedicadas a difundir não apenas teorias, mas, por meio

delas, um sonho, uma utopia possível ao reconhece a crença no inédito viável na pessoa humana e no que ela pode superar e construir pela educação, que é fundamental para a transformação social. Nesse sentido, estudar Freire, os fenômenos educacionais atuais, que conflituam com sua pedagogia transformadora, é um desafio, assim como a referida pesquisa trouxe para a minha experiência no decorrer desse processo.

Vale ressaltar, portanto, que pesquisar sobre o tema, ir a campo e se envolver em meio ao processo educativo da EJAI, mesmo que me tenha causado satisfação, foi na mesma medida desafiador.

Destaco como elemento desafiador os seguintes:

Como o tempo de coleta e análise de dados. Ao longo da etapa de coleta de dados algumas situações adversas surgiram afetando os prazos planejados para a para a finalização da coleta e inicialização das análises. No entanto a etapa de análise pôde ser realizada de forma reprogramada. Diante disso, o relatório das análises e a finalização do texto tiveram de ser prorrogados pelo cronograma e prazos estipulados pelo programa de pós-graduação da Universidade. A perda da minha orientadora nas etapas finais desse processo, foi um dos impactos cruciais para a conclusão da pesquisa, pessoa pela qual estimo indescritível apreço e referencio in memoriam a ela Dra. Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso. A pesquisa pôde ser continuada a partir da coorientação da professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que trouxe um frescor à pesquisa e um olhar sensível e humano diante dos fatos apontados.

Sobretudo, é importante entender que tais desafios do ato de pesquisar, demonstram o quanto pesquisar os fenômenos educacionais são complexos, porém de grande relevância diante das possibilidades de se compreender que a educação é um sistema vivo e que requer de nós, pesquisadores, o incansável movimento de explorar esse terreno que nos motiva e nos provoca a reflexões sobre o futuro da sociedade que temos e a que almejamos.

Desse modo, esta pesquisa contribui para uma reflexão mais profunda sobre as ações que pretendem eliminar o analfabetismo tomando como exemplo o movimento Belém Alfabetizada, com a EJAI no município de Belém, que, apesar de seus méritos, reproduz deficiências já verificadas em outras iniciativas, o que mostra a necessidade de superação das lacunas evidenciadas, para que essas políticas possam de fato cumprir os objetivos a que se propõem.

Para tanto, alguns aspectos poderiam nortear as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos, tais como valorizar e profissionalizar os alfabetizadores, com programas de formação continuada; desenvolver ações específicas voltadas para públicos que são excluídos ou têm dificuldade de acesso às políticas públicas de EJA; prover recursos financeiros que atendam as demandas de programas, projetos, planos; colocar a EJA em posição de igual prioridade na agenda educacional do município, demonstrando que ações educativas como essa são essenciais por trazer esperanças para os educandos que passam a ver a educação como um movimento transformador e emancipatório, contribuindo, assim, para o fortalecimento da concepção pedagógica freireana nas propostas curriculares na perspectiva da EJAI e de outras esferas educativas da/na educação básica e superior.

Esperamos pelo surgimento de novas políticas educacionais em parceria com os entes federados, com a implementação de propostas, programas, projetos que possam ser discutidos, aprofundados, reinventados e, de preferência, comprometidos com a qualidade e equidade na perspectiva inclusiva, visando atender as necessidades do ser humano, para que sejam exequíveis no cenário educacional, como almejado pelo grande educador Paulo Freire.

As narrativas dos sujeitos e a proposta de atividade realizada descrevem a potencialidade de Freire para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos na capital. Demonstram que ações educativas como essa são essenciais por trazer esperanças para os educandos que passam a ver a educação como um movimento transformador e emancipatório, contribuindo, assim, para o fortalecimento da concepção pedagógica freireana nas propostas curriculares na perspectiva da EJAI e de outras esferas educativas da/na educação básica e superior.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Agência Brasil. n.d. Disponível em http://www.Agenciabrasil.ebc.com.br. Acesso em: 29 dez. 2024.

ANTUNES, Walter Arthur Fensterseifer. Resultados do Plano Nacional de Aviação Civil (PNAC) em Santa Catarina (2009 a 2015). **Revista Catarinense de Economia**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2021.

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O" Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em revista**, p. 175-191, 2010.

BELÉM (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação:** Belém Alfabetizada e Educadora (2015-2025). Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 2015. Disponível em: https://portaltransparencia.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Plano-Municipal-de-Educacao-Ano-2015-a-2025.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

BELÉM. **Prefeitura do município de Belém**. Secretaria Municipal de Educação. 1. ed. Belém, PA: Editora Cordovil, 2022.

BELÉM. SEMEC. **Escola Cabana:** construindo uma Educação Democrática e popular. Secretaria Municipal de Educação, outubro de 1999.

BELÉM. SEMEC. Proposta de programa de reorientação da educação de jovens e adultos (1997-2000). Série **Construindo a escola pública cidadã** Nº. Belém- Pará. 1997.

BERNARDO, João. **Estado:** a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BIBLIOTECA PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS. **O método Paulo Freire**. 2021. Disponível em: https://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/o-metodo-paulo-freire/. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRANDÃO, Carlos.Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. IBGE. **Indicadores Sociais**. 2024. https://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2023/xls/4_Educacao_xls.zip.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília**, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011/2020**. Brasília, 2011. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

CANDAU, Vera M. F. **Educação Intercultural no Brasil:** entre concepções, políticas e práticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva; SAMPAIO, Cleidene Silva Castro Sampaio; BARBOSA, Jakelyane do Socorro das Neves; OLIVEIRA, Priscila da Cunha Glim. Breves Considerações sobre a Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação**: contextos e vivências. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 205-214. v. 1

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças. Memórias da educação: A alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 43, p. 66-77, 2011.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-28, 2014.

educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. **Simpósio Brasileiro De Política E Administração Da Educação**, v. 25, p. 01-09, 2011.

DINIZ, Gleison Mendonça; MACHADO, Diego de Queiroz; MOURA, Heber José de. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. **Revista de Administração Pública**, v. 48, p. 641-666, 2014.

FERNANDES, L. A. Amorosidade e compromisso na educação freiriana. **Revista Educação e Humanidades,** v. 21, n. 35, p. 36-47, 2019.

FERREIRA, T. G.; PEREIRA, M. F. Educação de Jovens e Adultos (EJA): ação docente frente à adaptação curricular significativa a realidade do aluno. **Congresso de Ensino Pesquisa e Extensão-CONEPE**. 2022.

FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura do mundo e da palavra. In: **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação e cidadania planetária**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Sion: IDE, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf. Acesso em: 03. jul. 2025.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO E. José. **A educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**.12. ed. São Paulo: 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2013.

GRAMSCI, A**. Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

MACHADO, Barbara Alves Branco. A importância da amorosidade freiriana no processo de educação popular. **Revista Cactácea**, v. 14, n. 1, p. 44-52, 2021.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Grijalbo, 1978.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 11-17, 1999.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: A Filosofia da Práxis na Ação Pedagógica e na Educação de Educadores**. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 32-41, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639926/7489 Acesso em 18. jun. 2025.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Theomai**, n. 15, p. 107-130, 2007.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Carta de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Documento que formaliza o pacto social para fortalecer a EJA no Brasil, enfatizando a participação democrática e o compromisso dos entes federativos.
Disponível em:https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf Acesso em 21. jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **EJA - Portal do MEC**. Página que reúne materiais, agendas estaduais, pautas e documentos relacionados à Carta Compromisso e à Agenda Territorial da EJA, com informações sobre o pacto nacional para a educação de jovens e adultos. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja Acesso em: 21. jun. 2025.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 50, p. 378-394, 2012.

MOROSINI, Maria Cristina.; FERNANDES, Cláudia Maria B. **Estado do Conhecimento. Educação Por Escrito,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília C.; DOS SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Estado do Conhecimento:** Teoria e Prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e224423, 2020.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pesquisas em educação na abordagem decolonial**: pressupostos epistemológicos e metodológicos. Texto elaborado para fins didáticos. Mimeo. Belém-Pará: PPGED/UEPA, 2024

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira; BEZERRA, Teresa Christina da Cruz. A pesquisa na educação popular freireana em uma universidade latino-americana. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 33, n. 76, p. 82-97, out./dez. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; BEZERRA, Teresa Christina da Cruz. Paulo Freire: amorosidade e o amor no ato de educar. **Revista Novamerica**. N. 183, p. 70-74, jul-set/2024

PEREIRA, Waldiléia; GHEDIN, Evandro. A epistemologia de Paulo Freire e suas contribuições para o ensino de ciências no mundo contemporâneo. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 3, n. 5, p. 52-65, 2017.

PICANÇO, Miguel de Nazaré e Brito; PANTOJA, Angela Maria Melo Duarte. Alfabetização na educação de jovens, adultos e idosos no Projeto Alfabetiza Belém: uma abordagem crítica e dialógica. **Ensino em Perspectivas,** Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2024.

PITANO, Sandro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Revista Inter-Ação**, v. 42, n. 1, p. 087-104, 2017.

QUEIROZ, João Batista Pereira. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, n. 18, p. 37-46, 2012.

RECEITAS FÁCEIS MEU SERTÃO. APENAS 1 FOLHA DESSA PLANTA VALE UMA MINA DE OURO / Vai te Surpreender Como Vale Apena. **YouTube**, 6 jan. 2023. Disponível em: https://youtu.be/KNTv9Ec7b1Q. Acesso em: 8 jul. 2025.

RIBEIRO, M. M.; LIMA, E. S. Nutrição, saberes e sabores: um relato do CEJA Donaninha Arruda. **O Público e o Privado**, nº 32, jul./dez. 2018.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. A escola e o museu no Brasil: uma história de confirmação dos interesses da classe dominante. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 3, n. 3, 1994.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA OLIVEIRA, Rita de Cássia. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 5, n. 2, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELÉM (SEMEC). Prefeitura Municipal de Belém, **Caderno de Orientações Pedagógicas – EJAI 1º e 2ª Totalidades**. Belém: Editora Cordovil E-books, 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n.116, 2011.

SILVA, Yandala Amaral Damasceno da. **Movimento Alfabetiza Belém:** Um estudo sobre os saberes e práticas da alfabetização de jovens, adultos e idosos na perspectiva da educação popular. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Universidade do Estado do Pará, 2024.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista

“DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR/A DA ESCOLA X.

Entrevistado (a): Nome: Opcional;

1- Data e local de nascimento: Resposta Opcional;
2- Data e local da entrevista: Opcional;
3- Formação Acadêmica: Pedagogia
4- Disciplina/as que ministra na Escola: Educação Geral: Português. Matemática, História, Geografia e Ciências.

Escola

1- Nome: Escola Municipal de Belém.
2- Endereço:
3- Telefone:
4- E-mail

Questões da Pesquisa

1- Qual o horário e o turno de funcionamento da escola e turno que oferta a EJA? Das 7h30 às 22h00, manhã, tarde e noite / noite.
2- Tem nível Superior ou técnico? 100% - Nível superior.
3- Qual/is disciplina/s que você ministra? Português, Matemática, Geografia, História e Ciências.
4- Você participou da elaboração do Plano Alfabetiza Belém com a EJAI? R- Não, somente fui informada, que teria que trabalhar, dentro da proposta de Paulo Freire.
5- Você recebeu alguma formação oferecida pela SEMEC/ BELÉM?

R- Sim, mas pouco contribui para minha prática de sala de aula, pois geralmente nas formações querem saber que atividades estamos fazendo com os alunos/as e querem relatos das experiências, se resume muito a essa forma as formações, mas é sempre importante.

6- Sente dificuldade em trabalhar com a proposta freireana de Alfabetização?

R- Não tenho conhecimento aprofundado sobre a proposta de ensino de Paulo Freire, mas não tenho dificuldade.

7- Você percebe o processo de alfabetização dos seus alunos/as de que forma?

R- Através de observações em sala de aula e no interesse deles.

8- Como você favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos? Desenvolvendo atividades com base na realidade dos alunos, aulas dinâmicas.

9- Você organiza o ambiente alfabetizador, de que forma?

R- Sim, nosso ambiente é preparado para a alfabetização. Entretanto, a falta de materiais é sempre um fator negativo. Pois na rede pública é sempre o professor que arca com as despesas.

10- Como acontece o processo de avaliação do aluno/a da EJAI?

R- Minhas avaliações são formativas, mas já houve duas certificações da EJAI, uma em setembro de 2022 e outra em 2023. Em 2022, fomos consultados pela coordenação pedagógica se os alunos/as estavam alfabetizados, mas em 2023, nós educadores não fomos em nenhum momento consultados, resultando em uma Certificação automática- todos/as alunos/as foram certificados, por determinação de normativa da SEMEC.

11- Existe trabalhos na escola que incentive o aluno compartilhe suas vivências, saberes? Explique.

R- Na escola não existe um trabalho diferenciado. Entretanto, percebo que ainda temos professores que buscam essa prática de forma isolada, pois não existe compartilhamento entre todos os envolvidos na EJAI.

12- Quem é o aluno/a da EJAI?

R- São em sua maioria trabalhadores do mercado informal, vendedores ambulantes, religiosos, domésticas, detentos do regime prisional semiaberto, idosos aposentados. É um aluno que deveria ser respeitado, a força que tem e o potencial de aprendizagem são muito grande. Entretanto o poder público e até mesmo professores não dão a importância devida.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista do diretor/a e coordenador /a pedagógico

Entrevistado (a): Nome: Opcional;

1- Data e local de nascimento: Resposta Opcional;
2- Data e local da entrevista: Opcional;
3- Formação Acadêmica: Pedagogo
4- Qual a função que desempenha na escola?
R-Coordenador Pedagógico.

Escola:

1- Nome: M.
2- Endereço: Tv. Lomas Valentina, S/N, Pedreira.
3- Telefone: Opcional
4- E-mail: Opcional

Questões da Pesquisa

1- Qual o turno ou turnos que trabalhar?
R- Noite.
2- Há quanto tempo você trabalha na escola?
R- 5 anos.
3- Você participou da elaboração do Plano do Alfabetiza Belém com a EJAI?
R- Sim, mas a nível de escola.
4- A Secretaria Municipal de Educação Belém/PA, oferece Formação Permanente para o educador da EJAI?
R- Sim.
5- As formações comtemplam suas expectativas, no sentido de contribuir em suas atividades pedagógicas na escola?
R- Sim, todas as formações da EJAI são importantes para contribuir com o processo pedagógico da EJAI.
6- Você conhece as ideias e pensamento de Paulo Freire de forma efetiva?
R- Sim, quando comecei a trabalhar com a educação há mais de 20 anos atrás, iniciei no Movimento de Alfabetização Profº Paulo Freire. Li vários

livros do pensamento freireano que me ensinaram a elaborar prática metodológica emergidas nas “falas significativas” e nos “Temas Geradores”. Foi e ainda é muito importante o legado deixado por esse pensador libertador.

7- O Projeto Alfabetiza Belém, disponibiliza recursos financeiros para escola?
R- Não.

8- O projeto propiciou alguma melhoria na infraestrutura da escola?
R- Não. não houve nenhuma melhoria no prédio da escola.

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista gravada do aluno

Nome; L. C.

Idade: 35 anos.

Situação de trabalho: Motouber

1- Por que voltar estudar?

   R- Porque além de ser uma vontade minha, estou no regime semiaberto e tenho benefícios por estar estudando.

2- Como você se sente no ambiente escolar?

   R- É muito bom, a gente conhece muitas pessoas e aprende muitas coisas importantes pra nós.

3- As aulas são atrativas para você?

   R- Venho cansado pra escola, depois de um dia de trabalho, mas é muito bom, sempre participamos de trabalhos legais, que as professoras fazem com a gente.

4- Para você o que significa está alfabetizado/a?

R- É muito bom saber ler, a gente quer ler tudo que está a nossa volta, não tem mais vergonha.

APÊNDICE D - Roteiro observação da prática pedagógica do professor

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do professor: _____opcional _____

Nome da escola:_____

Turma: _____ Conteúdo da aula:_____

Turno:_____ Data da observação:_____

1 ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

Existe Interação entre alunos e professores?

- O tempo na escola é um tempo de aprendizagem e de qualidade?

R- O tempo de aula do turno da noite, compromete a aprendizagem dos alunos/as, mas por ouro lado, estão em sua maioria cansados da jornada de trabalho.

- Observar as diferentes culturas e trocas de saberes.

  Os alunos/as da EJAI têm muitas vivencias e saberes, sentem prazer em compartilhar com os outros e de estar na escola.

- Relação professor aluno;

  A relação é muito harmoniosa, afetuosa e de respeito mútuo.

- Observar se as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula

são proveitosas para todos os alunos ou somente para alguns?

A maioria dos alunos gostam das atividades desenvolvidas pelos professores da turma, mas têm um pouco de resistência quando a aula não é com o professor titular.

- Os recursos utilizados pelos professores.

  O professor utiliza em sala de aula, na maioria das vezes material impresso, quadro e alfabeto móvel e desenvolvem projetos- como da Consciência Negra e como o da “alfabetização à mesa- educação que transforma”.

- As atividades estão dentro da realidade dos alunos?

Algumas atividades são pensadas a partir do contexto dos alunos e outras são as tradicionais.

2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- A metodologia utilizada em sala de aula contempla os saberes advindo dos alunos/as? De que forma?
  Algumas atividades estão de acordo com as vivencias dos alunos, a professora conversa sobre determinado tema, escuta a resposta deles e constrói o seu material a atividade.
- A mediação desenvolvida pelo (a) professor (a) permite uma aprendizagem significativa?
  Em alguns momentos sim, principalmente quando as atividades partem da vivência dos/as alunos/as.
- Os conteúdos são contextualizados com a realidade sociocultural dos alunos?
  Uma parte sim e outras não, pois às vezes são usados materiais que não estão baseados nas vivências dos alunos/as.

3 UTILIZAÇÃO DE RECURSOS

- Os recursos são utilizados de forma adequada?
  Sim, os recursos que são utilizados pelos professores são usados de forma adequada.
- São recursos apropriados para o Educação de Jovens e Adultos?

Os professores constroem ou compram os seus materiais e costumam trabalhar com propriedade.

- Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?
  Em alguns momentos sim, quando se utiliza materiais práticos, ficam envolvidos na atividade.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- O professor avalia o aluno de que forma?
  Por observação, participação nas aulas e atividades avaliativas.
- O professor utiliza-a a avaliação diagnóstica para identificar o nível de aprendizagem do aluno em relação ao conhecimento aprendido?
- Sim, costumam realizar, normalmente no início do ano letivo.
- O professor tem autonomia para avaliar a aprendizagem do aluno (a)?
  O Professor avalia cotidianamente o aluno/a, mas o sistema de ensino da SEMEC, não costuma dá autonomia para o professor/a avaliar o aluno/a.
- Como se dá a avaliação do aluno da EJAI, antes do processo de Certificação, realizada pela SEMEC/ BELÉM- PÁ?
- Já houve duas certificações uma em setembro de 2022 e outra em 2023. Em 2022, os professores foram consultados pela coordenação pedagógica da escola, mas em 2023, os educadores não foram consultados, e todos os alunos/as matriculados no ano letivo, foram certificados, por meio de Normativa da SEMEC. Foram Certificados no total de 3.292 alunos/as pelo Programa Alfabetiza Belém.

Universidade do Estado do Pará
Rua do Una, 156 – Telégrafo
Belém-Pará