



CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR NA EJA: reflexões sobre memórias e afetividade no processo de alfabetização

Jaqueline Luzia da Silva¹

Andréa Cristina Ferreira dos Santos²

Priscila da Silva Barcellos³

5. Alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão acerca da alfabetização para jovens, adultos e idosos no Brasil e investiga as possibilidades de construção de propostas curriculares para o trabalho na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como ponto de partida a cultura, considerando-a como ponte para uma relação dialógica entre a alfabetização e as memórias afetivas trazidas pelos sujeitos à escola. Discute-se a referência dos movimentos de educação e cultura popular para a EJA, existentes no Brasil entre os anos 1950 e 1960. A metodologia do trabalho baseia-se em um levantamento bibliográfico que pretende problematizar a construção de currículos para a alfabetização, a partir do estudo de autores (FREIRE, 1967; 1996; ARROYO, 2008; BRANDÃO, 2008; GALVÃO e DI PIERRO, 2013; MOREIRA e CANDAU, 2003, dentre outros) que refletem sobre a cultura como instrumento de emancipação e autonomia dos sujeitos, aprofundando duas temáticas, a saber: comida afetiva e música. Tal reflexão está inserida em um Programa de Incentivo à Docência na Graduação (Prodocência), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que tem como um dos princípios a pesquisa sobre os currículos direcionados à EJA nos municípios deste estado. Os resultados desta análise apontam para a necessidade de um repensar dos currículos e práticas pedagógicas na modalidade que contribuam para a efetividade da garantia do direito à educação escolar (com acesso, permanência e aprendizagens significativas) para os sujeitos nela inseridos.

Palavras-chaves: Cultura; memórias; afetividade; alfabetização; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Introdução

Este artigo tece uma reflexão sobre a alfabetização para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e investiga as possibilidades de construção de propostas curriculares para o trabalho nesta modalidade de ensino. Tendo como ponto de partida a cultura, considerando-a como ponte para uma relação dialógica entre a alfabetização e as

¹Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ. Contato: jaquelineldasilva@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela UERJ. Bolsista do Programa Prodocência/UERJ. Contato: andreacristina.4fs@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela UERJ. Bolsista do Programa Prodocência/UERJ. Contato: pribarcellos84@gmail.com

memórias afetivas trazidas pelos sujeitos à escola, o trabalho discute, também, a influência dos movimentos de educação e cultura popular na constituição da EJA e aborda o trabalho com a alimentação e a música no contexto do processo alfabetizador.

A discussão trazida tem como foco de estudo e investigação a possibilidade de utilizar tanto a comida afetiva quanto a música como recursos culturais ativos em sala de aula na EJA, sendo parte do processo de construção de autonomia dos sujeitos, reconhecendo-os protagonistas do processo e trazendo significado à sua alfabetização. Deste modo, despertando seu olhar para a democracia, no intuito de formar e transformar, por meio da reflexão crítica, suas ações em sala de aula e para além da escola.

2 Fundamentação teórica

Pensar a alfabetização na EJA significa tecer um diálogo com a cultura dos sujeitos nela inseridos. Em uma perspectiva que compreenda a alfabetização como um instrumento para a construção da autonomia e da emancipação dos educandos, torna-se mais que necessário considerar a cultura destes para que, de fato, possa se elaborar uma prática pedagógica que esteja pautada nos princípios da educação popular.

A história da EJA no Brasil é construída com a forte referência dos movimentos de cultura e educação popular que tiveram, a partir do final da década de 1950, um importante protagonismo no combate ao preconceito voltado aos sujeitos não alfabetizados e à visão restrita de uma educação destinada somente para a formação de eleitores (PAIVA, 2003). A luta destes movimentos ocorreu pela formação de uma nova imagem das pessoas pouco ou não escolarizadas, como homens e mulheres capazes e produtivos, responsáveis por grande parcela da riqueza da nação, por contribuir fundamentalmente com o seu trabalho.

Neste contexto, ganharam espaço movimentos voltados para a promoção da cultura e da educação popular. Dezenas de movimentos foram surgindo, trabalhando com ações como teatro, música, dança, artes plásticas, literatura, alfabetização de adultos, entre outras. As marcas impressas por estes movimentos revolucionaram o modo de pensar a cultura, pois situaram a educação no interior dela, reconhecendo-a como conceito, ideia, valor e fundamento das ações pedagógicas e sociais. E Paulo Freire, um dos principais educadores destes movimentos, insere a sua pedagogia crítica em uma proposta de educação libertadora, afirmando, desde sempre, a dimensão política da cultura e da educação (BRANDÃO, 2008).

Freire exerceu forte influência à educação de adultos neste período. Sua concepção de alfabetização, a organização dos círculos de cultura e a valorização dos trabalhadores não alfabetizados, deram início a uma nova visão sobre a educação. Para ele, a educação deveria ser concebida como um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores (FREIRE, 1967).

A EJA, ao longo da história da educação popular no Brasil, ganha maior relevo e se coloca como o principal terreno educativo, como campo de luta político-ideológica. Paiva (2003) salienta que a luta pela difusão desta ação pedagógica não apresenta somente fatores políticos. Há fatores propriamente educativos que estão presentes na defesa pela educação popular, como os ideais de universalidade e gratuidade do ensino, que correspondem a uma abordagem realista do problema – que se fortaleceu a partir da Segunda República.

Os princípios da educação popular encontram-se no cerne da EJA, pelo menos na concepção do que se realiza como educação para jovens, adultos e idosos. Entretanto, com a redemocratização do país, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), cresceu no Brasil um amplo movimento pela institucionalização da EJA, para que a modalidade fosse oferecida pelos sistemas de ensino, nas escolas de nível fundamental e médio.

Esse movimento é apontado por Haddad (2007) como uma tensão entre flexibilização e institucionalização da EJA. A flexibilização é apontada como um dos princípios da educação popular, que traz em suas raízes a luta pela transformação das estruturas sociais e das condições de vida da população. A institucionalização se caracteriza pela luta para que a EJA tenha um espaço garantido na política pública educacional, recebendo todos os recursos destinados às escolas ditas regulares.

Apesar dessa tensão, a educação popular sempre dialogou muito bem com a escola pública e a abertura de sistemas municipais e estaduais à implementação da EJA, principalmente administradas por partidos políticos de esquerda e centro-esquerda, a partir dos anos 1980, quando se constrói um diálogo vivo entre educadores populares e educadores da rede pública (HADDAD, 2007). A entrada da EJA no sistema público de ensino é consequência da luta da sociedade civil, vinculada aos movimentos de cultura e educação popular.

A questão que se apresenta, então, é como garantir a escolarização dos sujeitos da EJA com base nos princípios da educação popular. Em outras palavras, como a escola pode oferecer aos jovens, adultos e idosos uma educação que corresponda à instrução, mas também a uma formação que objetive a emancipação, a ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares (BRANDÃO, 2008).

3 Metodologia

A metodologia do trabalho baseia-se em um levantamento bibliográfico que pretende problematizar práticas de alfabetização, a partir do estudo de autores que refletem sobre a

cultura como instrumento de emancipação e autonomia dos sujeitos, aprofundando duas temáticas, a saber: comida afetiva e música.

A reflexão aqui proposta está inserida no contexto do Programa de Incentivo à Docência na Graduação (Prodocência), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que tem como um dos princípios a pesquisa sobre os currículos direcionados à EJA nos municípios deste estado. Segundo Moreira e Candau (2003, p. 156), um desafio constante para os professores da rede pública é “tornar a cultura um eixo central no processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas”.

Os autores escolhidos para a reflexão tecida neste estudo partem dos debates promovidos entre a coordenação e os bolsistas do Programa, desde o mês de junho de 2022.

A análise realizada aprofunda reflexões sobre as possibilidades de um trabalho de alfabetização na EJA que valorize as culturas dos educandos em diálogo com os saberes construídos na escola.

4 Resultados e Discussão

Enquanto categoria intelectual, no sentido antropológico, compreende-se a cultura como um referencial (DA MATTA, 1981). A cultura é essencialmente humana, pois só o ser humano é capaz de proporcionar significado para um costume, dar sentido simbólico a um hábito. Ela se dá pela socialização, interfere no modo como os sujeitos veem o mundo e se constrói, de modo gradativo, ao longo do tempo, devendo levar em consideração o contexto no qual acontece (LARAIA, 2001).

Por isso, o trabalho com a valorização das culturas dos educandos no processo de aprendizagem, o respeito à pluralidade de culturas constituídas no meio que estão inseridos e o conhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA, poderá promover sua formação humana e integral.

A memória afetiva na alimentação tem um lugar importante na vida das pessoas. Ela nos leva a recordar vivências dentro do nosso grupo social e da cultura da sociedade a que pertencemos. O conceito de comida afetiva surgiu nos anos de 1960, nos Estados Unidos (FALCÃO, 2020). Refere-se à comida simples, caseira, sobretudo aquela que traz memórias agradáveis e reconfortantes. É aquela alimentação que nos remete a lembranças de doces momentos da vida em família, da comida que as nossas avós e mães faziam.

A intenção deste trabalho não é *romantizar*, e sim sugerir que a merenda escolar possa ser a comida afetiva de alunos da rede pública, dada a situação de pobreza extrema em que vivem muitas famílias no Brasil, e reforçar a relevância da boa alimentação para que o

processo de aprendizagem seja consolidado. Se os alunos não têm condições de viver esses momentos em família, como por exemplo, o preparo das refeições, cultivar uma horta, seria interessante a escola promover a construção dessas memórias afetivas em torno da alimentação, fomentando o planejamento de ações escolares envolvendo toda a comunidade, onde as atividades dos componentes curriculares sejam alinhadas a essa temática. Desse modo, se para muitos estudantes, a merenda escolar é a única garantia de refeição que ele fará naquele dia, essa lembrança pode imprimir a recordação de um momento acolhedor.

Assim como a comida afetiva, a música é uma manifestação cultural que tem como uma de suas funções sociais ligar as pessoas, de diversos contextos, que se identificam através dela. No âmbito escolar, a música motiva os educandos a entrar em contato com as emoções, trazendo entendimento sobre sua relação com o mundo, promove a construção identitária e a produção de memórias.

Entendemos a música na EJA como uma forma de contribuir para o processo alfabetizador, pois permite ao sujeito ter familiaridade com os textos musicais, o que também traz ludicidade e significado ao processo, tanto ao estudante como ao professor em sua prática cotidiana. Ela tem a capacidade de despertar lembranças e representar fatos que trazem bem-estar, emoção, desenvoltura, liberdade de expressão, socialização e benefícios que podem auxiliar na construção da autonomia. Segundo Aragão (2017, p. 84), nas aulas de música da EJA, os educandos têm a oportunidade de assumir um papel de sujeito, “que realiza uma produção estética e que causa um impacto em seu próprio emocional, bem como naqueles que estão a sua volta”.

Embora este trabalho retrate a comida afetiva e a música como um vasto campo de possibilidades diversificadas para o trabalho alfabetizador na EJA, nos últimos anos, temos acompanhado o descaso e a invisibilidade da EJA nas políticas públicas educacionais, fazendo com que os números de matrículas sejam reduzidos, e até mesmo, ocasionando o fechamento de turmas e escolas (SERRA, VENTURA, ALVARENGA E REGUERA, 2017).

A alfabetização no campo da EJA tem encontrado grandes entraves atualmente, como: falta de verba, desinteresse público, ausência de professores, redução de turmas, educação pautada em métodos tradicionais de ensino. Mas é por compreendermos estes desafios e termos ciência de que a alfabetização não é a aquisição de uma técnica, mas a elaboração do sistema de escrita alfabética, é que entendemos que há de se (re)pensar em formas mais diversificadas, baseadas nos princípios da educação popular para as aulas nas classes da EJA, que visem a permanência, a resistência e o bem estar desses sujeitos, pois sabemos que eles chegam à escola com sua autoestima baixa, estigmatizados e que sofrem preconceito (GALVÃO e DI PIERRO, 2012) pelo fato de não dominarem a leitura e escrita e por, em boa parte dos casos, já terem passado da idade escolar considerada “regular”.

A intenção em repensar as formas de ensino passa pelo diálogo com os estudantes (FREIRE, 1996) e com a diversidade de metodologias, a fim de que eles possam estar na escola e que se sintam acolhidos e confortáveis em participar e desenvolver novas atividades dentro do campo de alfabetização, com o cuidado e atenção voltados a cada sujeito, para que não ocorra a evasão escolar e que possam construir aprendizagens significativas.

Acreditamos em uma educação emancipadora, que educa para a vida (FREIRE, 1996), por isso, é possível compreender que o trabalho com a música traz novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos ainda, que o afeto e a emoção trazem muitos benefícios para o ser humano, pois ao abrir esse espaço para novas formas de ensino, tira de cena o tecnicismo educacional, que quase sempre é o responsável por afastar o estudante do professor e criar uma espécie de barreira entre ambos, o que dificulta a aprendizagem.

Pensar em professores dispostos a essa prática diversificadora no ambiente escolar também é importante, pois o trabalho com a cultura dos educandos requer novos hábitos, exercícios ressignificados, repensar os currículos, por ter a potência de trazer descontração e promover debates em sala de aula. Criar espaços para que eles produzam e tenham autonomia para escolher e produzir as atividades, também importa, devendo o professor estar ciente que, como cita Freire (1996, p. 52): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Por meio do trabalho com a comida afetiva e a música, é possível haver uma interlocução entre educação popular e institucionalização, a partir da necessária flexibilização curricular, como possibilidade de uma ação pedagógica que valorize e aproveite as experiências diversas que os estudantes apresentam, os modos como trabalham seus tempos e seus cotidianos. Da mesma maneira como a EJA deve priorizar projetos pedagógicos próprios e específicos para os educandos da modalidade (BRASIL, 2000).

Desta maneira, é possível afirmar que a EJA pode estar inserida no sistema escolar sem perder suas características específicas advindas da educação popular quando valoriza as experiências culturais dos estudantes, quando repensa o currículo e a estrutura escolar, quando reconhece o educando e sua formação como centro do processo educativo. Assim sendo, uma forma de trabalho que articule a EJA à formação integral e humana dos sujeitos nela inseridos corresponde a uma prática que valorize suas culturas. Por isso, pensar a escola da EJA significa pensar nas histórias de vida, trajetórias, vivências, memórias, valores e identidades dos educandos (ARROYO, 2008), no sentido da garantia do direito à educação para todas e todos.

5 Considerações Finais

A breve análise aqui realizada aponta para a necessidade de um repensar dos currículos e práticas pedagógicas na modalidade EJA, que contribua para a efetividade da garantia do direito à educação escolar para os sujeitos nela inseridos, em diálogo com os princípios de uma educação popular, que promova aprendizagens significativas. Buscamos dar sentido ao trabalho na alfabetização que contemple o resgate das culturas e das memórias dos educandos, a partir da comida afetiva e da música. Entretanto, estas são apenas duas abordagens possíveis para este trabalho. Há muito mais temas a serem tratados levando-se em conta a realidade e as vivências dos estudantes. Portanto, a discussão não se esgota neste estudo, mas reconhece a necessidade de aprofundamento em novos contextos de pesquisa.

Referências

ARAGÃO, Marcelo Moraes de. O currículo de música no Ceja Maré. In: Nicodemos, Alessandra (Org.). **Saberes e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf> Acesso em 16 jan. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, 2000.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? **Jornal da Embratel**. Rio de Janeiro, 1981.

FALCÃO, Vitoria. Comida afetiva: você já ouviu falar sobre isso? **Blog Liv Up**, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://blog.livup.com.br/comida-afetiva-voce-ja-ouviu-falar-sobre-isso> Acesso em 22 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 18ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, Maio/Jun./Jul./Ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf> Acesso em 22 fev. 2023.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

SERRA, Enio; VENTURA, Jaqueline; ALVARENGA, Marcia; REGUERA, Emílio. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 25–41, 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243> Acesso em: 04 fev. 2023.