

Alfabetização de jovens e adultos: superação de autoimagens negativas e direito à educação

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹
Margarida Maria de Almeida Rodrigues²

Resumo: Os analfabetos fazem parte dos grupos sociais excluídos, que no decorrer de sua trajetória de vida vem construindo autoimagens negativas, mediante os fracassos escolares. Assim, ressignificar as autoimagens negativas, significa compreender serem os jovens, adultos e idosos sujeitos de direitos. Objetivamos neste artigo analisar as autoimagens construídas por jovens, adultos e idosos na sua vida cotidiana e expressas em uma prática de educação popular, bem como as educadoras as ressignificam, por meio de uma prática pedagógica crítica, que vise a autonomia dos sujeitos. Os dados apresentados neste artigo são resultados parciais de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada em um centro comunitário, no município de Ananindeua-Pará. Nesta pesquisa foram efetivados levantamento bibliográfico, documental, observação e entrevista semiestruturada com cinco educadoras populares, um assessor pedagógico e dez alfabetizandos de uma turma de educação de jovens e adultos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará. As autoimagens apresentadas pelos educandos no processo de alfabetização foram ressignificadas de forma positiva pelas educadoras, por meio da prática pedagógica popular freireana.

Palavras Chave: alfabetização de jovens e adultos; autoimagens; direito à educação.

Abstract: The illiterate are part of the excluded social groups that, during its life trajectory, have built negative images through the school failure. Thus, to reframe the negative self-images means understanding being young people, adults and elderly subjects of rights. It is aimed in this article to analyze the self-images built by young people, adults and elderly in their everyday life and expressed in a practice of popular education, as well as the educators reframe it through a critical pedagogical practice, that aims the autonomy of the subjects. The data presented in this article are partial results of a field research, of qualitative approach, realized in a community center in the County of Ananindeua – Pará. In this research there were raised bibliographical research, file research, observation and semi-structured review with five popular educators, a pedagogical advisor and ten learners of a class of education of young people and adults of the Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), from the Universidade do Estado do Pará. The self-images presented by the learners in the alphabetization process were reframed in a positive way by the educators through the Freire's popular pedagogical practice.

Keywords: alphabetization of young people and adults; self-images; right to education.

Introdução

A história da educação brasileira apresenta marcas profundas do pensamento colonialista eurocêntrico, entre as quais a negação dos direitos sociais dos colonizados, o que possibilitou na visão de Freire (2002) a criação de uma visão de inautenticidade por parte dos povos colonizados, em decorrência da alienação cultural. Inautenticidade que se caracteriza pela subestimação e desvalorização de seus saberes e culturas. Outras consequências da mentalidade colonial brasileira são a “inexperiência democrática” e o mutismo.

O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho

¹ Pós-Doutora em Educação pela PUC-RIO. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Professora Titular, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará.

² Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP. Membro da equipe técnica da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua- PA e Professora Substituta da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 2002, p.61).

O mutismo caracteriza-se, na compreensão de Freire (2002), pela posição de homens e mulheres “meramente espectante diante do processo histórico nacional”; pela “não participação na solução de problemas comuns” e na falta de uma “vivência democrática”.

Santos (2010) refere-se ao pensamento abissal, como um sistema de distinções visíveis e invisíveis, no qual as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções são estabelecidas por meio de linhas radicais, que dividem a realidade em dois lados. Nesta divisão, a visibilidade de um lado da linha abissal se baseia na invisibilidade e inexistência do outro lado da linha. Assim, no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da forma científica de verdade. A sua visibilidade se assenta na invisibilidade de conhecimentos do outro lado da linha como os populares, os camponeses, os indígenas, etc. Desta forma, como povo colonizado, na perspectiva do pensamento abissal, naturalizamos a nossa própria invisibilidade, bem como, passamos a reproduzi-la, pelo fato de nem sempre sermos capazes de identificar nossa invisibilidade, nem tampouco darmos conta que nos amoldamos ao modo de ser e pensar da sociedade capitalista que estamos inseridos.

Entre os grupos sociais de invisibilidade e de cidadania negada encontram-se os analfabetos. Para Oliveira (2009, p. 09):

O analfabetismo constitui uma forma ideológica de silenciamento dos pobres, das pessoas com necessidades especiais, dos negros, dos idosos, dos indígenas, entre outros, tornando-se o acesso das classes populares à alfabetização uma questão de igualdade social e de direito ao exercício da cidadania e à inclusão social.

Esse silenciamento vem se dimensionando historicamente, segundo Galvão e Di Pierro (2007), desde a colonização, por marcas de estigmas e preconceitos alimentadas pela ideia de que o analfabeto é ser incapaz e dependente, e que fazem parte da constituição do seu próprio povo, ou seja, índios e negros marcados pela exclusão, subserviência e descaso.

Arroyo (2009) destaca que parcela da população, em sua maioria pobre, ocupa o “lugar-sem lugar”. O lugar dos sem valor que vivem na marginalidade e na periferia cultural e que carregam o estigma do não saber.

A trajetória da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, então, é caracterizada pela negação de seus saberes, pelo silenciamento de suas vozes, bem como pela negação ao direito à educação. Entretanto, o analfabetismo nem sempre é visto como um problema social e que implica em violação de direitos, porque a situação de fracasso escolar está vinculada a incapacidades individuais. Com isso o analfabetismo, na visão de Galvão e Di Pierro (2007), vem acompanhado por sentimentos de culpa, vergonha, inferioridade, entre outros.

Charlot (2000) explica que o fracasso escolar é visto pela sociedade como carência ou falta de algo, em relação ao aspecto cognitivo do aluno. Por isso, não são considerados os aspectos sociais, econômicos e individuais no processo de aprendizagem do aluno.

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das 'chances', sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a 'crise', sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p.14).

A população analfabeta do país, segundo Soares (2002, p. 32) “se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros.” Constitui, desta forma, uma parcela significativa da sociedade sem o “passaporte” de acesso a inclusão na vida moderna.

A alfabetização, então, precisa ser debatida como uma questão de igualdade social e de direito, necessária ao exercício da cidadania, bem como uma questão ética.

No Brasil, alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação já se posicionam explicitamente sobre o direito à educação. Como exemplo, as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2013), que discutem a questão de identidades e o direito à diferença.

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. (grifo do autor) (BRASIL, 2013, p.105).

Em termos de políticas educacionais a Educação de Jovens e Adultos é considerada um direito público subjetivo.

Aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. (PARECER CEB 11/2000. IN SOARES, 2002, p. 60).

Desta forma, o Poder Público pode ser acionado para garantir o direito à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como um direito fundamental da pessoa e do cidadão e que contribua para a humanização e emancipação do ser humano (BRASIL, 2009).

O direito à educação é uma questão política, constituindo-se em um campo de luta, de disputa de hegemonia e de forças políticas, da qual faz parte o direito à alfabetização.

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010, p. 07).

No documento “Marco de Ação Belém” (UNESCO, 2010) estão compilados os resultados da VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos, - VI CONFINTEA, que em suas “recomendações” apresenta os desafios do exercício do direito à educação de jovens e adultos “que é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade” (UNESCO, 2010, p. 7).

O Parecer CEB 11/2000 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos inclui os idosos como pertencentes ao universo da população adulta vítimas de exclusão, que se exacerba quando somada a situação de analfabeto. Desta forma, merecem uma referência especial, não só pela especificidade que contempla esta faixa etária, mas também porque constituem uma parcela cada vez mais presente nas estatísticas de atendimento desta modalidade.

Pierro e Galvão (2007, p. 60) explicam:

O fato de o analfabetismo se concentrar na população com idade mais elevada tem sido encarado por alguns governantes como razão para postergar as políticas públicas de alfabetização de adultos, sob o argumento de que o investimento em populações que já se encontram no final de sua vida produtiva tem pouco retorno social e econômico. De acordo com essa linha de raciocínio, as políticas públicas de educação deveriam priorizar as novas gerações, deixando para a dinâmica demográfica a resolução do problema do analfabetismo.

O analfabetismo além de político se configura também, como um problema ético. Sawaia (2009, p. 104) ao refletir sobre o processo de exclusão e desigualdade social de determinados grupos sociais, denomina de “sofrimento ético-político:

a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época.

Desta forma, é preciso considerar na Educação de Jovens e adultos as dimensões legais, políticas e éticas, que perpassam como indica Santos (2010) em reconhecer as práticas invisíveis. Identificar em nossa maneira de pensar e agir tais práticas e provocar uma revolução interna em nós mesmos, para quem sabe, a partir deste estranhamento com a nossa própria maneira de pensar e agir possamos, nos dar oportunidade de pensar e agir de maneira diferente. Este ensaio epistemológico dar-se-á em nível individual – reflexões na prática e sobre a prática – e coletivo – como seres inseridos no mundo e com o mundo; partícipes das relações com o mundo. Isso significa atentar nas práticas educativas para as autoimagens construídas pelos jovens, adultos e idosos, fruto do seu processo de vivências escolares negativas e para a necessidade de ressignificá-las de forma que supere as barreiras emocionais e cognitivas, que perpassa por compreenderem ser sujeitos de direitos.

Autoimagem é o resultado de uma identidade que está atrelada a um processo histórico pessoal que, em diferentes momentos, geram personagens articulados e produzidos por nós ao longo de nossa existência (CIAMPA, 2005).

O conceito de autoimagem está intrinsecamente relacionado ao de identidade assim como este não pode ser refletido individualmente sem levar em conta a questão

da diferença. Esta tríade complexa que envolve a formação humana tem nas relações sociais e, sobretudo, no espaço escolar um dos cenários propícios a eclosão de vários fenômenos, que podem resultar na afirmação ou negação dos sujeitos e contribuir para a distorção de suas próprias identidades e autoimagens.

Objetivamos neste artigo analisar as autoimagens construídas por jovens, adultos e idosos na sua vida cotidiana e expressas em uma prática de educação popular, bem como as educadoras as ressignificam, por meio de uma prática pedagógica crítica, que vise a autonomia dos sujeitos.

Os dados apresentados neste artigo são resultados parciais de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada em um centro comunitário, do município de Ananindeua-Pará, que desenvolve educação popular com base na pedagogia de Paulo Freire. Nesta pesquisa foram efetivados levantamento bibliográfico, documental, observação e entrevista semiestruturada com cinco educadoras populares, um assessor pedagógico e dez alfabetizandos³ de uma turma de educação de jovens e adultos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)⁴, da Universidade do Estado do Pará.

Nesse artigo o foco será para a importância da prática pedagógica no processo de desconstrução de autoimagens negativas dos educandos da educação de jovens, adultos e idosos.

Apresentamos inicialmente as autoimagens apresentadas pelos jovens, adultos e idosos no processo de alfabetização e em seguida, como as educadoras conseguiram ressignificá-las por meio da prática pedagógica popular freireana.

Autoimagens dos jovens, adultos e idosos

As educadoras reconhecem que os alfabetizandos chegam com uma autoimagem degradada e reproduzem em seus discursos a imagem negativa de si mesmos. A visão obscurecida de si próprio faz com que os mesmos assumam uma imagem inferior e distorcida de sua autoimagem.

a) Não tenho idade nem capacidade de aprender

Às vezes ele diz assim: “Poxa! não estou mais na fase de aprender”. A fala deles é muito forte nisso, que eles não estão na idade de aprender. (E3)

[...] eles mesmos não tem uma noção exata da capacidade deles de aprender. É um trabalho que a gente sempre está fazendo para que eles percebam a importância do conhecimento que eles já têm e muitos acreditam que não tem. Eles chegam, a maioria, com esse pensamento: “eu não sei de nada, vim aqui para aprender”. (E5)

Os alfabetizandos revelam todo o processo de desumanização pelo qual são vítimas. Desacreditam de si mesmos, tomam-se como incapazes de aprender, fixando a aprendizagem em um tempo determinado onde eles já não mais fazem parte.

b) Fui castigado, não falava e me sentia diferente. Era “nada”.

Uma das educadoras relata as formas de opressão impostas pela escola.

³ Codificados neste artigo da seguinte forma: Educadoras (E1,2,3,4,5); Assessor Pedagógico (AP) e os alfabetizandos por nomes fictícios.

⁴ Esse Núcleo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com crianças, jovens, adultos e idosos em diferentes ambientes educacionais: centros comunitários, hospitais, escolas, centro de acolhimento de idosos, entre outros.

Eles contam que tinha a famosa palmatória e que tinha o milho, tinha os castigos e que a professora só falava, e que eles não se sentiam popularmente dizendo: se sentiam nada na sala de aula, e que lá eles se sentiam diferentes (E2).

Os adultos e idosos expressam os castigos e as humilhações sofridas na escola, ao ponto de se reduzirem a “nada”. O relato da educadora revela o papel repressor da escola e evidencia o quão é necessária – e permanece necessária e atual – a crítica de Paulo Freire à educação bancária.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens [mulheres] como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens [mulheres] em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2011a, p. 94)

Os alfabetizados ao se sentirem “nada”, assumem o discurso do opressor, acreditando em sua inadequação ao mundo. Hospedam “o opressor” neles mesmos e assim se tornam subjugados, o que Freire (2011a) chama de “aderência ao opressor”. Porém, é na luta pela libertação dos homens e mulheres que se “funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens [e mulheres] sobre a realidade”, que se processa a ação de transformação criadora (FREIRE, 2011a, p. 101).

c) Tenho medo de ir para a escola

O medo é outro sentimento presente nas autoimagens negativas dos alfabetizados.

Ela tinha tanto medo, eu acho, de ir para a escola. Porque ela foi uma pessoa [...] renegada na escola. A professora chegou a dizer para a mãe tirar ela da escola, porque ela não tinha condições de estudar [...] E a gente desconstruiu isso. Ela está mostrando de fato que tem potencial sim. Tanto é que ela está aprendendo a ler. (E3)

O medo passa a ser mais um obstáculo no processo de ressignificação das imagens negativas, bem como empecilho para a aprendizagem dos alfabetizados, pelo fato de o medo estar associado à baixa estima adquirida ao aceitar os alfabetizados sua incapacidade em aprender.

d) Minha culpa, minha máxima culpa

Os alfabetizados expressam serem culpados do seu fracasso escolar.

Quando eu cheguei aqui eu aprendi uma profissão e achei que não ia mais precisar dos estudos [...] se eu tivesse estudado eu estava com uma aposentadoria melhor. Mas eu não estudei, então eu estou colhendo o que eu plantei. Então, eu não me queixo de ninguém. Me queixo de mim que não fui esforçado. (PAULO).

O sentimento de culpa e frustração é recorrência histórico-ideológica que advém do fato do sistema educacional brasileiro deslocar o problema do fracasso

escolar da escola para os alfabetizandos, assumindo a Educação de Jovens e Adultos uma forma de assistencialismo, um favor, um préstimo a quem necessita de auxílio.

Faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. [...]. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante. (FREIRE, 2000, p. 84).

e) A produção dos invisíveis e excluídos

Luciana no processo de sua escolarização não conseguiu passar da primeira série. Até que com 15 anos sua mãe foi chamada à escola pela professora que disse para não se preocupar porque: “pessoa que não dá para leitura dá para alguma coisa boa né? Na vida. Dá para alguma coisa”. Como invisível que era passou a ser excluída, ano após ano, sem que ninguém prestasse uma orientação aos pais, procurasse conversar com a aluna ou oferecesse uma outra alternativa de atendimento. Expulsa da escola Luciana aos 15 anos tem seu primeiro filho e não estuda mais.

Essas imagens negativas expressas pelos alfabetizandos constituem fatores intervenientes no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, o que evidencia nesta modalidade de ensino, a necessidade de os educadores desenvolverem práticas diferenciadas da tradicional, viabilizando a esse público, o direito de serem alfabetizados e avançarem no seu processo de escolarização.

Prática pedagógica freireana: ressignificação das autoimagens negativas

O Assessor Pedagógico do NEP explica que as educadoras buscam ressignificar as autoimagens negativas dos alfabetizandos, mas que esse processo apresenta limites.

Vejo que os educadores têm buscado desenvolver um trabalho [...] que valorize a humanidade contida em cada educando, incentivando-o a crescer e a reinventar sua vida e sua história. No entanto, considero que a superação das autoimagens negativas dos educandos exige bem mais do que um trabalho educativo como o que o NEP desenvolve. Essa representação negativa de si próprio que muitos educandos carregam decorre da negação de suas vidas, de seus direitos, de seus conhecimentos, negação que é promovida historicamente por um modelo de sociedade capitalista, racista, eurocêntrico, colonialista, sexista. Portanto, superar essas representações negativas exigiria também a superação deste modelo excludente de sociedade, o que um trabalho pedagógico, por si só, não é capaz de fazer, como já nos alertava Freire. O que pode ser feito, neste contexto, é atuar nas fissuras deixadas pelo sistema, nas brechas, nos interstícios (A.P).

O Assessor chama atenção para os outros modos de exclusão que concorrem em concomitância com a expulsão do sistema educacional vivido pelos educandos e impostos pela sociedade capitalista, e que tornam a superação/ressignificação de sua autoimagem um fator mais complexo. Porém, sua fala também vem implícita de uma esperança pautada na concepção freireana e se respalda na relação humanista e amorosa que o educador deve manter com os educandos.

Freire (2012) explica que o amor precisa ser:

um “amor armado”, um *amor brigão* de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador ou educadora progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. (p. 134).

O Assessor citou a humanização como o traço freireano, que compreende o ser humano como ser de conhecimento *no* mundo, como importante na reconstrução das autoimagens dos alfabetizados.

[...] eu vejo que é o humanismo presente no pensamento de Freire e a valorização das experiências e dos conhecimentos quer dizer, essa característica é que faz com que essas práticas Freireanas de educação popular possibilitem a estes sujeitos a reconstrução de sua autoimagem (A.P)

Nas falas das educadoras sobre o processo de superação/ressignificação das autoimagens negativas dos alfabetizados identificamos algumas categorias freireanas, a saber:

a) Diálogo

É no diálogo que as educadoras realizam o processo de afirmação das autoimagens e revelam para os educandos outras percepções, mostrando aos alunos que eles não só sabem como ensinam as educadoras.

Em primeiro lugar você vai dar espaço, vai dar ênfase, melhor dizendo, a opinião dos alunos, com isso, é claro que eles vão se sentir mais acolhidos vão sentir a autoestima [...]. Aí que entra o processo de humanização por quê? Vai haver a troca de saberes. Por meio dos diálogos, das conversas. Uma busca pelo conhecimento coletivo (E1).

A força do diálogo revela as potencialidades não reconhecidas pelos alunos e são trabalhadas pelas educadoras como forma de fazer visível a identidade que eles próprios desconhecem.

Que a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um *quefazer* neutro. (FREIRE, 2007, p. 59).

Ao longo do trabalho os alunos vão se sentindo mais seguros e com a autoestima e autoconfiança elevadas revelam o que Freire (2011a) chamou de vocação em “ser mais”, que é o caminho para sua afirmação como identidade e como autoimagem reconhecida e conquistada. O Assessor Pedagógico destaca que: “é exatamente no diálogo que esse processo de ressignificação ele vai se dar” (A.P).

O diálogo, assim, se firma como categoria preponderante no trabalho das educadoras e no processo de afirmação das autoimagens dos educandos.

b) Todos são aprendentes.

A gente percebe no primeiro dia de aula eles mais tímidos, mais calados, mais retraídos [...] E com o passar do tempo eles já dizem. Eles

já começam a dar opinião. Eles já começam até a perguntar, a questionar. Então, a partir do momento que eles já começam a perguntar você já percebe que eles já não nos veem como superiores a eles. Por quê? Eles sabem que nós também somos seres humanos estamos em processo de formação – é o que nós enfatizamos (E1)

Para Brandão (2002) somos uma comunidade de aprendentes. E considera Freire (2011a, p. 79) que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens [e as mulheres] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Pensamentos que nos remetem à compreensão de que os seres humanos, como seres inconclusos e partícipes do mundo, fazem parte de uma mesma comunidade que busca aprender permanentemente.

A desconstrução das imagens negativas dos educandos também é feita pelas educadoras do NEP por meio de incentivos.

Deixar bem claro nesse nosso diálogo o conhecimento que eles têm. E sempre incentivar, mostrar parabenizá-los por eles estarem ali com a gente, por eles terem disponibilizado um pouco do tempo deles. (E5)

A gente costuma trabalhar a autoimagem dando relevância ao conhecimento que eles trazem [...]. Vai incentivando mostrando para eles que eles são capazes que eles sabem que eles podem. (E4)

O incentivo à participação dos educandos no espaço escolar precisa ser assegurado não só como reconhecimento de suas potencialidades, mas como território aberto a novas conquistas em relação aos conhecimentos que desvelam para os sujeitos possibilidades antes nunca pensadas em seu processo de autoconhecimento e aprendizado.

A educação de jovens, adultos e idosos, desta forma, é um trabalho de apoio aos alunos em relação as suas iniciativas não só na dimensão pedagógica, mas de vida.

c) **Conscientização:**

A conscientização, segundo o Assessor Pedagógico:

é um conceito freireano que está muito ligado à mudança de consciência, de percepção, de valores. E não apenas isso, a conscientização é mais do que uma mudança cognitiva, a conscientização ela implica também uma ação e eu vejo que essa mudança de conceito essa mudança na autoimagem ela decorre não apenas de uma alteração cognitiva ou de como o sujeito passa a ver a si próprio, mas decorre também na alteração das condições de vida das pessoas. É a partir das condições de vida que os sujeitos pensam a si próprios (A.P).

Freire (2011a) faz referência à conscientização como responsável pelo processo de inserção do ser humano como sujeito no processo histórico em que está imerso inscrevendo-o na afirmação de si mesmo.

A educadora E5 fala sobre como a consciência dos educandos sobre si mesmos podem revelar emoções:

o fato da pessoa que está tanto tempo sem estudar e um belo dia descobrir que ela pode, que ela é capaz. Ela é capaz de escrever e entender uma sílaba, uma palavra, isso muda. Muda dentro do aluno. Ele se sente capaz mesmo de chegar mais longe. Então, isso realmente muda o pensamento deles (E5).

Essa educadora enfatiza a mudança de comportamento que acontece interna e externamente com os educandos na medida em que começam a alfabetizar-se. A autoimagem altera o ser humano como um todo.

d) Incentivo e valorização do saber dos educandos

Tem fatos que eles contam que foram excluídos da escola da própria sociedade por conta de não saber, de não aprender. Esses que foram excluídos a gente trabalha mostrando que não é por aí. Não é desse jeito que falaram a ele ou que mandaram ele se retirar da sala. Não é por aí [...]. Não existe essa pessoa burra. Mostrar que ele sabe. E o que ele consegue resolver mostrar. Está vendo como sabe? Isso é bom! A gente tenta reanimar. E isso tem trazido resultado para a gente. A gente tem percebido em relação a volta desses alunos. (E3)

Como estratégia para desconstruir a autoimagem a educadora E3 utiliza as oportunidades de aprendizagem do aluno para dizer que ele consegue, ele sabe e avalia que essa conduta tem trazido bons resultados para o grupo.

e) Autonomia

O Assessor Pedagógico destaca a autonomia necessária ao processo de superação/ressignificação das autoimagens negativas.

A categoria da **Autonomia** [...] está ligada a essa aposta no ser humano a essa capacidade de criar e subverter e, portanto, de se desamarrar das estruturas e das mentalidades conservadoras e atrasadas (A.P)

O processo de libertação dos seres humanos anunciado por Freire (2011a) é um processo que faz nascer junto com ele a autonomia. Para ser autônomo é preciso ter liberdade, mas obviamente que uma liberdade regida pela ética e amorosamente amadurecida no diálogo e no respeito às diferenças. (FREIRE, 2011b).

A educadora E4 relata que no decorrer das atividades:

a gente vê que essas pessoas passam a acreditar em si a se evidenciar mesmo como sujeito detentor de um saber muito lindo muito apaixonante. Foi uma coisa muito significativa para mim. Realmente o resgate que a gente faz daquelas vidas e o sujeito passa a se ver como protagonista da história. O sujeito passa a se ver capaz de questionar de contestar de transformar realidade que é o mais interessante. (E4).

Os educandos ao aprenderem a ler e escrever se sentem libertos por não mais depender dos outros para resolver os seus problemas. Tornam-se protagonistas de sua própria vida e história.

f) Sentimentos e atitudes de superação

Destacamos a sensibilidade das educadoras do NEP em perceber o medo como elemento complicador da aprendizagem e de buscarem superar a insegurança dos alfabetizados diante de sua escolarização.

Freire (2011b) destaca a importância dos sentimentos e a atitude de superação que devemos ter diante de alguns medos que nos paralisam.

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem. (p.43).

Tendo em vista que um dos objetos da ação do educador são as pessoas, a tarefa do educador em educar-se para a sensibilidade humana e tudo o que envolve ações de natureza subjetiva é permanente e necessária para a desconstrução das autoimagens negativas dos alfabetizandos.

g) A denúncia da opressão e o anúncio da transformação

Os educadores que atuam na proposta pedagógica de uma educação popular, à luz da crítica leitura de mundo, denunciam a exclusão e anunciam uma educação que, por tudo aqui já apresentado, é possível e real. A denúncia e o anúncio transformam-se assim em uma das “armas” que os educadores devem utilizar para combater os obstáculos que Freire (2000) faz referência, pois são formas de pensar a prática de modo a não cristalizar em um campo de forças inquestionável, como verdade absoluta.

Observamos na prática das educadoras do NEP, na turma da Educação de Jovens, adultos e idosos pesquisada, que compreendem a educação como ato político indissociável à ação pedagógica. Revelam por meio de ações humanistas e éticas afirmando a posição do educador como agente social na gestão de sua própria ação. Por meio de suas práticas visam ressignificar as autoimagens negativas dos alfabetizandos, para serem capazes de escolher, optar e questionar de forma mais consciente e crítica a realidade em que vivem.

Considerações finais

O estudo evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos bem mais que uma modalidade educacional que busca assegurar o direito à educação negada, tem por compromisso atuar na afirmação de autoimagens e, por conseguinte, ressignificar e valorizar identidades e diferenças.

A força da ideologia opressora que advém do colonizador faz com que os que se encontram na condição de oprimidos, assumam o lugar do silenciamento dos que não tem direito algum. Esta atitude foi revelada na pesquisa com sentimentos como a negação de si mesmo, medo, culpa ou se ver envolvido como invisível em processos de exclusão que podem ocorrer na escola e fora dela.

A educação como direito é a forma de assumirmos como educadores e cidadãos que muito além de saber ler e escrever os espaços formais ou informais de educação devem estar impregnados de pessoas conscientes dos seus próprios direitos, mas também do direito do “outro”. Acreditar no potencial humano como premissa básica para iniciar qualquer processo onde estejam envolvidas as relações com o aprender.

A concepção freireana de educação expressa nesse artigo pela atuação do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e revelada a partir da voz das educadoras e dos educandos evidenciou que para além dos aspectos didáticos atua nos aspectos político, social, ético e afetivo que compõem a dimensão humana. Acreditar nos educandos como seres capazes de aprender ajudou as educadoras do Núcleo a estimular os alunos a falarem de sua realidade, de seu contexto social e assim

promover um clima de confiança e de inclusão no processo de ensino-aprendizagem, desconstruindo as autoimagens negativas dos educandos.

Referências

ARROYO, Miguel. **Educação Popular, Saúde, Equidade e Justiça Social**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 401-416, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mai. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª edição. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 14ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. Paulo. **Política e Educação**. 8ª ed. Revisada e Ampliada. Indaiatuba, S;P. Vila das Letras, 2007 . (Coleção Dizer a Palavra.)

_____. Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2e. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação de Jovens Adultos e Idosos. In. **Educação ao Longo da Vida**. Ano XIX, nº 11, Setembro-2009. Rio de Janeiro: TVE: Ministério da Educação, 2009. Disponível em http://www.wcfel.org/doc/Serie_Educacao_ao_longo_da_vida.pdf. Acesso em 20 de março de 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. _____; MENESES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAWAIA, Bader. (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010.

Recebido para publicação em 06-09-15; aceito em 05-10-15