



EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Dulcinéia de Fátima Ferreira¹

RESUMO

Este artigo traz algumas reflexões em torno da educação e alfabetização de jovens e adultos, a partir da educação popular e dos processos de subjetivação. É um exercício de pensamento em torno de alguns eixos, princípios e dimensões. Procura pistas que auxiliem no desafio de ensinar jovens e adultos a ler e a escrever, como uma vivência, um movimento de criação, em que a leitura e a escrita aconteçam junto com um processo de construção de sentidos para viver. Reafirma a educação como prática da liberdade, um ato político, um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização de Jovens e Adultos. Educação Popular. Processos de subjetivação.

EDUCATION AND LITERACY OF YOUTH AND ADULTS: REFLECTIONS FROM POPULAR EDUCATION AND SUBJECT PROCESSES

ABSTRACT

This article expatiates about the education and the young and adults literacy starting from the popular education and the subjective processes. It is a thinking exercise around some axes, principles and dimensions. It looks for clues that may help in the challenge of teaching young and adults to read and write, as an experience, a creation movement, in which reading and writing happen in the same time of the process of construction for a sense of living. It reaffirms education as a practice of freedom, a political act, an act of knowledge, in fact, a creative act.

Key-words: Youth and Adult Education. Youth and Adult Literacy. Popular Education. Subjective Processes.

EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: REFLEXIONES A PARTIR DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y DE LOS PROCEDIMIENTOS DE SUBJETIACIÓN

RESUMEN

Este artículo trae algunas reflexiones en torno a la educación y alfabetización de jóvenes y adultos a partir de la educación popular y de los procesos de subjetivación. Es un ejercicio de pensamiento en torno a algunos ejes, principios y dimensiones. Busca pistas que ayuden en el desafío de enseñar a jóvenes y adultos a leer y escribir, como una vivencia, un movimiento de creación, en el que la lectura y la escritura ocurran junto con un proceso de construcción de sentidos para vivir. Reafirma la educación como una práctica de la libertad, un acto político, un acto de conocimiento, por eso mismo, un acto creador.

¹ Professora Adjunto da UFSCar - Sorocaba . Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, Líder do GECOMS (Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais) UFSCAR- Sorocaba, Integrante do Grupo de pesquisa Processos de subjetivação e Tecnologias - UNESP- Rio Claro. Pós doutoranda na UFMA - Programa Saúde e ambiente. E-mail: <dulceferreira@ufscar.br>



Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Alfabetización de Jóvenes y Adultos. Educación Popular. Procesos de subjetivación.

Vestígios de um percurso

(...) aprendemos, finalmente, a crer que, se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos poderão um dia libertar os homens e seus mundos (BRANDÃO, 1986, p. 13).

O texto que aqui compartilhamos vem de muito longe... Jamais poderemos afirmar onde inicia a sua gestação... o que se podemos declarar é que o conhecimento² que carrega é fruto da experiência³, e para que ganhasse forma, foi necessário o trabalho do pensamento.

Logo pensei em escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos (BARROS, 2003).

Este trabalho de escovação das palavras, que aqui realizamos, é um movimento de “deslocar-se e implicar-se” (DIAS, 2015, p.147), no ato mesmo de pensar, de experimentar o movimento de afetar e ser afetado, enquanto nos dispomos a compartilhar com intensidade algumas vivências. Afinal, “se algo novo pode começar, ele está ao nosso alcance neste momento mais imediato, neste tempo em que nos encontramos com esta disposição para efetuarmos as análises de nossas práticas educacionais” (DIAS, 2015, p. 147).

²Por conhecimento entendemos “precisamente esses esforços para classificar, entender e explicar como e por que a realidade é como é e funciona como funciona. Se é assim, poderíamos dizer que há muitos caminhos e modos através dos quais nós, pessoas e comunidades humanas, procuramos conhecer o real: há muitas formas e muitos tipos de conhecimento” (MADURO, 1994, p. 19).

³ “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 122).

É o que pretendemos neste texto: compartilhar um pouco do que viemos pensando e vivendo no campo da EJA. Nosso olhar atento volta-se para a alfabetização e as políticas de subjetivação que atravessam este processo. Escovamos palavras como possibilidade de compreender melhor a realidade, abrir brechas e reinventar o modo como temos vivido.

Desde 1982 viemos estudando como ocorrem os processos educativos e qual a sua relação com a política e a sociedade. Há uns quinze anos viemos mergulhando na análise dos processos de subjetivação (FIGUEIREDO, 1995; ROLNIK, 1993; 1997; 2003), tentando entender o jogo de forças que nos atravessa e nos afeta. Durante este percurso deslocamentos, *desmanchamentos* de modos de viver e pensar ocorreram e ainda continuam acontecendo.

Sem a pretensão de afirmar verdades absolutas compartilhamos saberes recolhidos ao longo da vida e que, através de uma forma muito singular de composição, chegou a ser o que é...

Alguns eixos, princípios e dimensões da Educação de Jovens e Adultos: em busca de uma educação como prática da liberdade

Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta mas que também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. (...) Conscientemente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, sempre está sendo (FREIRE, 1995, p. 18).

Ao pensar, falar e viver experiências em torno da educação e alfabetização de Jovens e Adultos partimos de alguns eixos, princípios e dimensões, sabendo que aqui não será possível aprofundar toda trama que compõe a potência e a riqueza da vivência. Para Freire (1983;1987;2000a), a educação é um ato político, um ato de conhecimento e, por isso mesmo, um ato criador. Criação, aqui, como composições, criação de estados inéditos.

Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência

subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros (ROLNIK, 1993, p.2).

Deste modo, a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1982) foi se apresentando como um movimento de criação, de reinvenção dos modos de ser e estar na educação e no mundo. Vivências e pesquisas no campo da EJA e dos processos de subjetivação foram dando sinais de que há um jeito artístico de aprender e ensinar. Então,

Afirmamos a arte como projeto político, em coerência com a construção de uma estética da existência, realizada no movimento permanente de educadores e educandos, em vivências de criação. Não compreendemos a arte como um recurso didático aplicado aos processos educacionais, algo que ocorre quando ela é capturada pela dinâmica de poder presente em nossa sociedade (DIAS, 2015, p. 168).

Há um jeito artístico de construir conhecimento e utilizar saberes, de modo que a nossa ação no mundo aconteça com estilo. A EJA é um campo de possibilidades. Com Romualdo Dias (2004) aprendemos a pensar a Educação de Jovens e Adultos como um processo de construção de homens e mulheres abarcando três dimensões: **estética, política e ética**.

A **dimensão estética** refere-se ao movimento de criação, experimentado no tempo e espaço da vivência, dentro do processo educativo. Há um estilo de educar e ensinar articulado com o estilo de vida do educador.

A **dimensão política** refere-se ao trabalho de construção de possibilidades para a vida se realizar com todo o seu potencial. Educar, portanto, é construção de poder. Quem aprende a ler e escrever desenvolve o poder da leitura e da escrita.

A **dimensão ética** refere-se ao cuidado com o educando, ao convidá-lo para fazer da própria vida uma obra de arte. O movimento de criação depende de alguns cuidados e depende, também, da prudência, pois queremos defender a vida em qualquer lugar, onde está sendo ameaçada. O princípio da prudência e do cuidado são princípios éticos para educadores e educandos que se lançam no movimento da criação.

Nos processos de formação de educadores de EJA que viemos realizando amparamo-nos nestas dimensões. Também procuramos incentivar cada educador a reconhecer a potência de vida que carrega, e a descobrir sua habilidade para sussurrar ao ouvido do educando que ele é capaz, que ele pode aprender sempre. O gesto de sussurrar demonstra um movimento delicado, que não assusta e é cheio de sutilezas, capaz de instigar o educando a se abrir para novas possibilidades oferecidas pelo vínculo com o educador (DIAS, 2004).

Deste vínculo vão nascendo outros modos de ensinar e aprender que valorizem a todos.

Cuidar desse encontro humano, encontro de pessoas, de vidas é cuidarmos da “convivência”, do “viver-com”, enfim é tentarmos recriar o como viver com o outro, o diferente e às vezes o divergente, se quisermos superar as relações superficiais influenciadas e controladas por modelos de vida apresentados pela mídia (PEREIRA, 2006, p.81).

Diante do jogo de forças que nos atravessam e nos afetam, em que as *forças de regulação* querem se impor sobre as *forças de emancipação* (SANTOS, 2000; 1996) e nos produzir como seres impotentes, incapazes, insignificantes, residuais, inferiores, como educadores, temos a responsabilidade de seguir afirmando que todas as pessoas têm valor e o que têm a declarar é importante. O cuidado com o educando é essencial, pois, ao ser convidado para se lançar em um movimento de criação, o educando percebe que não vai sozinho, vai descobrindo seus saberes e descobre, também, que os saberes são diferentes e que ele é um ser singular com suas especificidades, histórias e marcas. Este movimento contribui na ampliação de poder do educando, abre possibilidades para re-significar o modo como está sendo no mundo.

Através da convivência com o outro, jovens e adultos vão se reconhecendo, adquirindo uma maior confiança em si mesmo. Também se permitindo experimentar um movimento de criação. Convivência no grupo é um espaço e um tempo de possibilidades para a reinvenção do modo como vêm vivendo. É seu. Além de estudar, é possível descansar a cabeça, *dar risada*, criar. Em um ambiente acolhedor, o nervosismo do dia-a-dia desaparece. Os problemas do cotidiano ganham uma trégua. É o momento em que o adulto se distancia da sua rotina, abre-se uma brecha para ressignificá-la, reinventá-la.

Antes de começar a estudar aqui, eu não saía de casa. Era só de casa “pro” serviço, não conversava com mais ninguém, nem os vizinhos eu conhecia, tinha dia que eu estava “num nervo” com vontade só de chorar e quando eu conversava com uma pessoa de fora ele parece que ia embora. Em casa eu era nervosa, falava as coisas, respondia. Depois que eu vim para o grupo, eu me distraio, “tô” mais calma, conversando com uma pessoa de fora já melhora. (Depoimento educanda In: PEREIRA, 1999, p. 84-85, grifos do autor).

A acolhida⁴ e a dialogicidade⁵ apresentam-se como momentos em que trocamos com o outro, afetamos e somos afetados. Educador e educando se reconhecem na sua humanidade, percebem o quanto sua experiência de vida se parece com a dos colegas. A partilha é uma forma de dar linguagem às fragilidades e potencialidades da vida. Ao ouvirmos e acolhermos os desassossegos que fazem parte da vida humana, humanizamos-nos.

Eu me sinto melhor, porque, pelo menos eu vindo aqui, tenho bastante pessoas para conversar, para me distrair, para trabalhar, para ficar junto, para discutir, eu gosto, eu preciso bastante...

Eu sou muito sozinha, eu não tenho família aqui, me sinto bem quando estou junto com todo mundo...

Eu era muito fechada, não era assim de muita conversa, eu vim para cá e fiquei bem mais aberta. Parece que alguma coisa estava faltando dentro de mim, preencheu...

A pessoa vem naquela intenção de aprender, mas ele não imagina que vai aprender coisa melhor que ler e escrever, a amizade. Ler e escrever é importante, mas passa o nervoso, chega ali ele até esquece, serve como uma terapia, alivia a cabeça da pessoa, na hora de ir embora todo mundo fala tchau, tem mais vontade de seguir em frente... (Depoimento de educandos In: PEREIRA, 1999, p. 123-124).

⁴ “Significa aceitar sem preconceitos e jovialmente o outro como o outro, em sua diferença. (...) Devemos viver a acolhida jovialmente como quem vê no outro um próximo, um companheiro de caminhada, um irmão e uma irmã, membros da grande família humana, outrora dispersa, e agora reunida na mesma Casa Comum” (BOFF, 2005, p. 167).

⁵ “Diálogo, aqui, vem no sentido de compartilhar a vida, implica em “falar com” e não “falar para” ou “sobre”. “Falar com” implica em alguém dizer a sua palavra, compartilhar a sua experiência, dúvida, desejo com o outro, e esse em diálogo se põe na posição da escuta, da acolhida, da colaboração” (PEREIRA, 2006, p. 91, grifos do autor).

Um dos desafios com os quais nos deparamos é como lidar com as forças que nos atravessam e nos afetam, como cuidar e sustentar a força gerada no encontro, que enfraquecem ou potencializam a nossa vida gestando outras composições?

Dessa experiência aprendemos, na pele, que “o que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionarmo-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam” (RESTREPO, 2001, p. 18).

Ler e escrever na EJA como processo de criação de outros modos de vida

Diante da lida da vida, assumimos⁶ o compromisso de ensinar jovens e adultos a ler e a escrever, como uma vivência⁷, tempo e espaço, em que as pessoas, juntas, pudessem se permitir viver um movimento de criação, em que o exercício da leitura e da escrita acontecesse junto com um processo de construção de sentidos para viver e de estilos de vida (DIAS, 2004). Assim, pensamos a educação a partir de três dimensões da vida: a sobrevivência, a convivência e a revivência.

Há uma dimensão da vida que se refere às condições materiais para continuar vivo, que é a dimensão da *sobrevivência*. Aqui, o processo educativo pode propiciar um exercício de ampliação das condições de vida de cada educando. Pode também estimular os educandos na criação de novas fontes de trabalho, como um laboratório permanente de ensaio. A ampliação das condições materiais de vida depende do desenvolvimento de habilidades. Estas habilidades podem ser ensinadas. Por exemplo, a habilidade de construir uma casa pode ser ensinada por um pedreiro. A habilidade de cozinhar pode ser ensinada por quem sabe cozinhar. A habilidade de costurar pode ser ensinada, e assim por diante.

A outra dimensão da vida é a *convivência*. Nós, enquanto seres humanos, diferentes dos outros animais, nascemos com muita fragilidade e dependemos de alguém para sobreviver. Precisamos dos vínculos. Nesta dimensão da convivência nós tecemos os vínculos, criamos os laços, vamos ao encontro do outro para nos completar. Aqui, o processo educativo pode propiciar um exercício de ampliação das condições de vida de cada educando. Pode também estimular os educandos na criação de novos vínculos. Podemos desenvolver a solidariedade. A ampliação dos nossos

⁶“Durante uma experiência de Educação Popular vivida em Campinas⁶ conheci um companheiro de jornada, Romualdo Dias. Aqui tomo referência um texto que ele elaborou para o processo de formação de educadores que realizamos”(DIAS, 2004, p.9-10).

⁷“Por vivência estamos entendendo um processo educativo, organizado como um tempo e um espaço em que, educando e educadores, experimentam o prazer de criar” (DIAS, 2004, p. 9).

vínculos depende da formação de atitudes. A nossa atitude diante da vida traça o nosso estilo de procura e de abertura para o encontro com o outro. Esta atitude é formada a partir do momento em que cada um elabora o fato da precariedade de sua vida. E depois, vai ao encontro do outro, porque sabe que é a condição para se completar. Precisamos do outro para completarmos e para enfrentarmos a nossa precariedade. A nossa atitude diante da vida faz o nosso estilo de relacionamento. Podemos experimentar novos estilos e desenvolver estilos no campo da convivência.

A outra dimensão da vida é a *revivência*. É o modo como cada um de nós cria alternativas para enfrentar a finitude. Nós não queremos morrer, desejamos a eternidade. Através das obras da cultura nós podemos nos lançar na eternidade. A ampliação de nossas possibilidades no campo da *revivência* depende de um trabalho de construção de valores. O processo educativo é também um espaço e um tempo de construção de valores. Os nossos valores sustentam as nossas ações no campo da sobrevivência e no campo da convivência (DIAS, 2004, p. 9-10).

Pensar sobre a leitura e a escrita na EJA, como processo de criação de outros modos de vida, é uma forma de pensar em como lidar com estas dimensões. Como fazer para que o processo de ensinar/aprender a ler e escrever possa contribuir na criação de campos de possibilidade para a vida se realizar? Como criar alternativas que ajudassem as pessoas a sobreviver melhor?

Estas questões nos acompanharam, afinal, por meio das palavras nós construímos sentidos para vida e re-significamos permanentemente o modo de estar na vida. Nossa relação com a palavra é também um movimento de criação. A palavra é uma linguagem disponível para expressarmos nossas vivências de alegria, dor, prazer e de sofrimento. Expressamos, também, nossa percepção do que é justo e do que é injusto (DIAS, 2004).

No campo da alfabetização, os educandos vão descobrindo que ser alfabetizado não é somente decifrar palavras, mas aprender a pensar, confrontar ideias, partilhar experiências, abrir-se para novos horizontes, ler toda uma realidade de vida. Aprender ler e escrever significa abrir janelas, criar possibilidades.

O papel do educador, aqui, é essencial, pois quando se lança no movimento de deslocar e implicar-se, compreende que seu papel, não é *encher* o educando com discursos e conteúdos escolares. Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25), que ambos, educador e educando, carregam saberes, potencialidades e estão em busca de sentido para a vida.

Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1987, p.29).

O educador de corpo implicado reconhece a *politicidade* da sua ação no mundo. Pergunta-se: Para quê? Para quem? Por que educamos? A serviço de quem e contra quem atuarmos na educação de jovens adultos? Descobre que pouco sabe de si... Inquieta-se... Continua a procura... Encontra algumas respostas... Reconhece o educando como ser criador, portador de saberes. Sente a necessidade de reinventar-se e reinventar o modo como educa. Vive deslocamentos e vai encarnando a ideia de que (...)

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (...) para isso é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25).

Aqueles que procuram sentidos para a vida se realizar sabem que não basta ensinar o nome das letras, juntá-las em sílabas ou palavras e frases. É necessário um mergulho mais profundo, se quisermos vivenciar o processo de alfabetização como um movimento de criação. Isto se pretendemos que os alfabetizados se transformem em leitores e escritores, que se utilizem da leitura e da escrita, tanto para se informar como para se divertir e criar.

Neste modo de estar na EJA, os conteúdos não são tratados de forma mecânica, visando apenas à memorização. Busca-se a compreensão, a reinvenção através de pesquisas, debates, trocas, vivências que envolvem educador/ educando, educando/educando, educando/conhecimento/realidade.

No processo criativo de apropriação da escrita, a interação humana acontece de diversas formas, com distintos portadores de textos, diferentes gêneros, passando por textos informativos, literários, instrucionais, etc... O contato com os textos podem ser experiências poéticas, científicas, lúdicas. Atravessam as dimensões da sobrevivência, da convivência e da revivência. O educando mergulha em experiências inéditas: o texto pode ser recriado, recitado, cantado, encenado, enviado, enfim, ele tem um sentido e uma função social.

A alfabetização que conta é aquela que vem grávida de sentidos, abre brechas para que as marcas que cada um carrega encontrem passagem e possam se ressignificar. Não faz barulho, vai sussurrando no ouvido deste educando que ele pode. O processo de

construção da escrita, pensado ao modo de uma vivência, contribui para que uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2000) que os educandos carregam ganhe visibilidade.

Os saberes em torno do mundo da leitura e escrita que o jovem e o adulto carregam são múltiplos. Eles já conhecem e se utilizam da função da escrita, criam códigos e praticamente um sistema para sobreviver no mundo letrado, para não serem passadas para trás nas compras, para não passar vergonha no ponto de ônibus; driblando a situação para não passar por humilhações.

Pode-se considerar que até mesmo aquele indivíduo que aparentemente está no “ponto zero” do *continuum* – o habitualmente classificado como analfabeto, aquele que não sabe ler e escrever – tem algum grau de alfabetismo, bastando para isso que conviva com alguém que saiba ler e escrever (SOARES, 1998, p.49).

A forma como temos pensado o processo de alfabetização associa-se muito mais a um processo de validação de saberes silenciados. O desafio está em possibilitar a ampliação de possibilidades do uso da linguagem alfabética, habilitando-o no uso de diferentes linguagens. Neste sentido, “enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo” (FREIRE, 2006, p.59)

Jogar com as palavras soa como um ato político, um mergulhar no jogo de força, ampliação da possibilidade da vida se realizar. Poder ler é poder ampliar a forma de estar no mundo. O texto é o ponto de partida e o ponto de chegada da alfabetização, não entendendo texto por quantidade de palavras, mas pelo sentido que o leitor constrói.

Para não despertar o medo e a insegurança, usamos o princípio do cuidado e da prudência, isto é, vamos trabalhando coletivamente ou em duplas; o alfabetizador é o escriba da turma, até que a escrita passe a fazer parte do movimento de criação de cada um. Até o momento em que se imponha como necessidade, busca, desafio pessoal. Os erros são vistos como parte do processo, e não como um fim. Nesse sentido, a problematização, a reflexão, a reinvenção coletiva é sempre uma âncora para aqueles que estão na fase mais inicial do processo de construção da escrita.

Pretendemos ir além da codificação e decodificação das palavras... O que se pretende com o processo de alfabetização como uma vivência é contribuir para que os educandos se descubram como seres criativos, portadores de cultura, providos de direitos, capazes de criar alternativas de mudar o cotidiano pessoal, familiar e social.

Neste processo de leitura e reinvenção da vida, poderão descobrir o quanto já sabem e desejarão muito mais do que apenas assinar o nome. Poderão encantar-se com a possibilidade de ler e escrever as palavras e de ler e escrever o mundo; descobrirão que, quanto mais aprendemos, mais ampliamos as possibilidades de nossas vidas e de todos que estão ao nosso redor.

Lições aprendidas e tanto para se aprender...

Neste artigo, procuramos compartilhar lições aprendidas em torno da educação e alfabetização de jovens e adultos a partir da educação popular e dos processos de subjetivação. Neste percurso vivido e pesquisado, aprendemos que “Palavra quando acesa, não queima em vão, deixa a beleza posta em seu carvão” (QUINTETO VIOLADO, 1978)⁸... Os encontros humanos, na educação, podem ser um território potente de reinvenção do modo como temos vivido.

A partir dos princípios e práticas da Educação Popular, também aprendemos que podemos ensinar jovens e adultos a ler e a escrever como uma vivência, como um movimento de criação, em que a leitura e a escrita aconteçam junto com um processo de construção de sentidos para viver, e que esta é uma escolha política.

Neste tempo de desencanto que vivemos, vemos pessoas “com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima [*sic*] esfarrapada, não podem lutar” (FREIRE, 2000b, p. 47), é urgente religarmo-nos ao que nos constitui, ao que dá sentido à vida. Lançarmo-nos em um movimento de criação de outros modos de existir no campo da educação. Lembramos que não é de qualquer educação que falamos. Também não falamos apenas de processos educativos escolares. Existem inúmeras

⁸Palavra Acesa, Quinteto Violado, 1978.

experiências educativas de alfabetização e educação de jovens e Adultos nos movimentos sociais, sindicatos, associações de moradores, grupos de cultura popular.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos como podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem. De saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000b, p. 40).

A Educação Popular vem dando pistas de que as salas ou grupos de educação e alfabetização de jovens e adultos podem ser uma experiência de educação como prática da liberdade, um espaço de experimentação de outros modos de vida, um território existencial, capaz de ampliar a potência de vida que nos habita.

Afinal,

O educando tem conhecimentos que não podem ser esquecidos no ato de aprender;
O conhecimento forma-se na relação com a realidade;
Conhece-se o desconhecido a partir do já conhecido;
O já conhecido do adulto está centrado na sua própria realidade;
Não há educação sem conteúdos, o ato de conhecer não se dá no vazio;
O conhecimento do adulto não deve esgotar-se no conhecimento da própria realidade, ou seja busca-se conhecer melhor aquilo que já sabe e conhecer aquilo que ainda não sabe;
A relação educativa se alicerça numa relação democrática, o diálogo é condição essencial para esta prática;
Reconhece que todo oprimido possui a semente do opressor, a atitude autoritária, muitas vezes está presente na prática do educador, assim reconhece a necessidade da superação do autoritarismo;
Compreende que não se supera o autoritarismo através do discurso, mas pelo exercício de uma prática não autoritária.
Educador e educando possuem saberes diferentes, esta diferença permite a troca ou o diálogo, o característico do diálogo é que o conhecimento de um desafia a produção de conhecimento no outro;
Não aceita a posição da neutralidade política, a educação é pois um ato político;
Busca a superação do saber de senso comum, e a transformação da sociedade (BARRETO, 1986, p. 18).

Aqui, compartilhamos algumas lições aprendidas e, em síntese podemos afirmar que o processo de educação e alfabetização de jovens e adultos é como uma obra de arte sendo esculpida a muitas mãos... Seguimos o caminho porque ainda há muito por aprender, por fazer, por reinventar, por criar...

Referências

BARRETO, J. C. **Educação na visão de Paulo Freire**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.

BARROS, M. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BOFF, L. **Virtudes para um outro mundo possível: Hospitalidade, direção e dever de todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRANDÃO, C. R.. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DIAS, R. **Educação de Jovens e Adultos: novas perspectivas**. Curitiba: Appris, 2015.

DIAS, R. **Projeto Letraviva**. Campinas: SME/Letraviva, 2004.

FIGUEIREDO, L.C. **Modos de Subjetivação no Brasil e outros escritos**. São Paulo Editora Escuta, 1995.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **PA importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **À Sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. São Paulo Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000b.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia (Org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

MADURO, O. **Mapas para festa: reflexões Latino-Americanas sobre a crise e o conhecimento**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

Palavra Acesa. Fernando Fillizola, José Chagas, in Quinteto Violado, Warner Chappell, 1978.

PEREIRA, D.F.F. **Educação popular: uma experiência no cenário dos anos 90**. 1999. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 1999. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188968&opt=3>>. Acesso em: 04. abr. 2016.

PEREIRA, D.F.F. **Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação**. 2006. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000386728&opt=3>>. Acesso em: 04. abr. 2016.

RESTREPO, L.C. **O Direito à ternura. 3ªed.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir**. Caderno de Subjetividade, v.1 n.2:241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

ROLNIK, S. **“Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma**. Conferência proferida nos simpósios: *Corpo, Arte e Clínica* (UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado. Porto Alegre, 11/04/03); *A vida nos tempos de cólera* (ONG Atua, Rede de Acompanhamento Terapêutico. Itaú Cultural, São Paulo, 17/05/03) e *A clínica em questão: conversações sobre clínica, política e criação* (DA de Psicologia UFF e Universidade Nômada, Niterói, 05/12/03).

In:<<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ROLNIK, S. **Toxicômanos de identidade subjetividade em tempo de globalização**. In Daniel Lins (org) *Cultura e Subjetividade: saberes nômades* - Editora Papirus. 1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Toxicoidentid.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

ROLNIK, S. **Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura**. In Daniel Lins (org) *Cultura e Subjetividade: saberes nômades* - Editora Papirus. 1997. Disponível em: <<http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SANTOS, B.S. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luis Heron da (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

RECEBIDO EM 1º DE AGOSTO DE 2017.

APROVADO EM 1º DE DEZEMBRO DE 2017.