



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

NOÊMIA SAMPAIO DE JESUS

**ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ CHEGAR A
SER PROFESSORA-ALFABETIZADORA DA EJA**

**AMARGOSA
2017**

NOÊMIA SAMPAIO DE JESUS

**ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ CHEGAR A
SER PROFESSORA-ALFABETIZADORA DA EJA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, para a obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^a. Ms. Geórgia Nellie Clarck

AMARGOSA
2017

ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ CHEGAR A SER PROFESSORA-ALFABETIZADORA DA EJA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.



Prof^a. Ms. Geórgia Nellie Clarck – UFRB - Orientadora



Prof^a. Dr. Maria Eurácia Barreto de Andrade – UFRB- Examinadora

Prof^a. Dr. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas - UFRB - Examinadora

Amargosa, 27 de setembro de 2017

*Este trabalho é dedicado aos meus pais e minha
irmã Ivanete Sampaio de Jesus (in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

A JEOVÁ DEUS

Pelo dom da vida, e por tem permitido a conquista dessa vitória.

A MINHA FAMÍLIA

Por estar sempre do meu lado, me incentivado sempre nos bons e maus momentos. Em especial, aos meus pais Bernardo e Valdelice, por serem exemplos de homem e de mulher na minha vida, pela educação e formação que me proporcionaram com muito amor. Eu os amo!

AO MEU ESPOSO VALTER CARLOS

Um amor das antigas, companheiro de todas as horas. Obrigada pelas palavras de incentivo e por acreditar que esse sonho seria possível. Você sonhou junto comigo.

A MINHA ORIENTADORA GEÓRGIA

Pró, obrigada por tudo! Obrigada por me aceitar como orientada, por tem me acolhido com muito carinho e zelo, pelos conhecimentos partilhados, pela dedicação e atenção que sempre demonstrou por mim, sobretudo por me auxiliar da melhor forma possível.

A PROFESSORA CREUZA

Por ter aceitado o convite em participar desta pesquisa, sempre muito atenciosa. Sua participação foi fundamental para concretização deste trabalho. Meu muito obrigada!

AOS MEUS COLEGAS DE TURMA E PROFESSORES

Pelos momentos de aprendizados, pelos conhecimentos compartilhados.

*Mas graças a Deus que nos dá a vitória por
meio de nosso senhor Jesus Cristo.*

I Coríntios 15: 57

RESUMO

Este trabalho intitulado “Entre a vida e a formação: os caminhos percorridos até chegar a ser professora-alfabetizadora da EJA”, apresenta questões referentes a alfabetização na EJA, e a formação desse profissional para atuar nessa modalidade de ensino. Aproximo-me do meu problema de pesquisa com o intuito de analisar, de que forma as professoras têm assumido o lugar de alfabetizadoras desses sujeitos em um contexto comumente de adversidades para a formação e atuação na EJA. Para responder a esta questão foi traçado como objetivo geral compreender, a partir da história de vida, os processos formativos de uma professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos. No percurso rumo a esse objetivo, fez-se necessário refletir sobre a trajetória da EJA, bem como discutir a alfabetização de jovens adultos e idosos, além de refletir sobre a formação-profissão do alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos. Para realização deste trabalho fiz uso da pesquisa qualitativa por se tratar de um fenômeno social, em uma abordagem (auto) biográfica, e quanto ao instrumento de coleta de dados, optei pela utilização de entrevistas semiestruturadas. Ocupando o lugar de sujeito da pesquisa, recebi a contribuição de uma professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos residente na cidade de Mutuípe - BA. Com relação aos pressupostos teóricos, está presente neste trabalho um breve histórico da EJA, e uma discussão acerca da alfabetização na EJA e sobre formação de alfabetizadores dessa modalidade da educação básica. Em notas conclusivas foi possível compreender não somente a relevância da alfabetização na EJA, mas também seus limites em relação a contemplação efetiva dessa alfabetização, além da necessidade de uma formação específica desses educadores. Os depoimentos da professora revelaram, também, modos de como lida com as dificuldades e adversidades em sala de aula apresentando elementos importantes sobre a alfabetização na EJA e na constituição da profissão docente.

Palavras-chave: Alfabetização na EJA; Formação docente; (Auto) biografia.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1.0 OS CAMINHOS DA PESQUISA	14
1.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	14
1.2 A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	16
1.3 DONA CREUZA, A PROFESSORA.....	19
2.0 DIÁLOGOS SOBRE EJA, FORMAÇÃO DE EDUCADORES E ALFABETIZAÇÃO	20
2.1 O CONTEXTO DA EJA NO BRASIL: Entre o direito e o assistencialismo.....	20
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: Um processo ainda em construção.....	27
2.3 O SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA: A leitura de mundo precede a leitura da palavra.....	33
3.0 COMO QUE CHEGA A SER O QUE SE É	40
3.1 DESVELANDO OS CAMINHOS DA PROFISSÃO.....	40
3.2 O CAMINHAR PARA EJA E SEUS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERENCIAS	59
APÊNDICE 1.....	63
APÊNDICE 2.....	64
APÊNDICE 3.....	65

LISTA DE SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE- Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

SECAD - Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNEB- Universidade Estadual da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a Taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas). Em 2014, um relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) aponta que o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos.

Através dessas informações podemos perceber que infelizmente existe ainda, no Brasil, um número alarmante de jovens, adultos e idosos que não foram alfabetizados. Esses dados altamente consideráveis retratam uma realidade social e principalmente de condição humana, visto que não ser alfabetizado, na contemporaneidade, implica várias questões para a vida desses sujeitos.

Soares enfatiza que:

[...] alfabetizar é dar condições para que o indivíduo criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando- se capaz não só de ler e escrever[...], mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem na sociedade e também como instrumento na luta pela cidadania plena. (SOARES, 1998, p.33).

Nesse sentido, compreendemos então a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a alfabetização dessas pessoas, não somente pela aquisição da leitura e escrita, mas como uma necessidade social, uma apropriação necessária para a compreensão do mundo e do seu contexto e papel nesse mundo, com vistas à construção de novas e melhores possibilidades de existir.

O contexto no qual esses jovens, adultos e idosos estudantes da EJA estão inseridos concentra uma realidade social caracterizada por inúmeras dificuldades, normalmente oriundos de famílias empobrecidas, com baixo nível de escolaridade, vivendo assim à margem da sociedade. Dessa forma, esses sujeitos, em quase sua totalidade trabalhadores, veem na EJA uma expectativa de melhores condições de vida tanto para eles como para sua família.

Segundo Oliveira:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização. Ele é geralmente o migrante que chega as grandes metrópoles provenientes das áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para

alfabetizar-se ou cursar algumas series do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

De acordo com essa afirmação, o problema do analfabetismo está alinhado às condições de sobrevivência dessas pessoas, pois, na maior parte das vezes, foram obrigados a optar pelo trabalhar para minimizar as dificuldades de vida, tendo que abandonar a escola. Gadotti afirma que “os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo [...]” (2008, p.31). Está aí um grande desafio na alfabetização da EJA, pois essa realidade muitas vezes é desconhecida pelos professores e pela escola, que não leva em consideração, no processo de ensino e nas possibilidades de aprendizagem, o contexto social que esses sujeitos estão inseridos.

A escolha pela temática surgiu através da realização de um trabalho acadêmico, no qual tive a experiência de poder conhecer de perto como é desenvolvido o trabalho com a alfabetização de jovens, adultos e idosos, as dificuldades e as possibilidades que se fazem presentes, nesse espaço, em uma classe de alfabetização localizada em uma cidade do interior da Bahia.

Durante esse trabalho foi possível identificar alguns desafios da alfabetização na EJA como a frequência dos alunos, que muitas vezes não comparecem às aulas regularmente e muitos evadem, por variados motivos desde a condição de estudante trabalhador até metodologias cansativas e repetitivas, passando inclusive por condições ambientais como também de estrutura física do espaço educativo.

Nesse sentido, se faz importante ressaltar que nem todos os profissionais tem o conhecimento necessário para trabalhar com esse público. Em muitas situações, quando os professores assumem uma turma da EJA, deparam-se com grandes dificuldades, pois o perfil dos estudantes é diferente do ensino regular, as vivências, experiências e objetivos dos alunos são diversos o que necessita de um ensino direcionado para a sua realidade.

No que se refere à alfabetização, os professores nem sempre estão qualificados para atuar e atender aos interesses desse público que abrange várias etapas da vida, tendo uma formação precária e insuficiente, com metodologias distantes da realidade dos alunos, além de uma extensa carga horária. Dessa forma, tudo isso irá implicar no processo de ensino-aprendizagem, não promovendo uma alfabetização satisfatória para seus alunos.

Frente a tantos desafios, tornar-se professora-alfabetizadora, na EJA, requer dedicação e compromisso, principalmente consiste em superar tais empecilhos e isto

pode se iniciar pela reflexão da sua prática docente, possibilitando um autoconhecimento, reconhecendo-se como agente político e social e sua condição de educadora para alfabetização de seus alunos, não somente pelo ato de ensino, mas pela perspectiva de mudança.

Diante do exposto, a problemática despertada pode ser traduzida na seguinte questão: em um contexto comumente de adversidades para a formação e atuação na EJA, como as professoras têm assumido o lugar de alfabetizadoras desses sujeitos?

Nessa perspectiva, do fazer/saber docente e dos limites e possibilidades que estão estabelecidos no contexto das classes de alfabetização de adultos, a realização desse trabalho se justifica inicialmente pela relevância em entender o processo formativo do alfabetizador, nessa modalidade de ensino, com base nas suas vivências, valorizando seu processo de formação profissional e pessoal, seus saberes e práticas.

No que se refere à relevância acadêmica, acredito que a pesquisa pode contribuir para os professores em processo de formação inicial e os quais desejam atuar ou atuam nessa modalidade de ensino, podendo enriquecer teoricamente a discussão sobre a alfabetização de jovens e adultos, compreendendo sua importância e seu significado, despertando assim outras reflexões.

Vivemos e nos relacionamos em uma sociedade letrada, onde a cada dia exige-se mais formação e instrução do ser humano. Dessa forma, acreditamos que este estudo tem grande contribuição social à medida que dá visibilidade à importância do sujeito que alfabetiza, como e porque alfabetiza, considerando-se que a leitura e a escrita são essenciais no processo de formação do sujeito, possibilitando a inserção e participação consciente e crítica na formação da sociedade. Nesse sentido, o alfabetizador de jovens, adultos e idosos ocupa lugar de relevância social e política que nem sempre tem sido reconhecido até mesmo no âmbito da educação escolar.

A partir dessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral compreender, a partir da história de vida, os processos formativos de uma professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos. No percurso rumo a esse objetivo, fez-se necessário refletir sobre a trajetória da EJA, bem como discutir a alfabetização de jovens adultos e idosos, além de refletir sobre a formação-profissão do alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos.

Para realização deste trabalho fiz uso da pesquisa qualitativa por se tratar de um fenômeno social, em uma abordagem (auto) biográfica, e quanto ao instrumento de coleta de dados, optei pela utilização de entrevistas semiestruturadas. Ocupando o lugar

de sujeito da pesquisa, recebi a contribuição de uma professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos residente na cidade de Mutuípe - BA.

Para melhor compreensão, este trabalho foi organizado em três capítulos. A metodologia utilizada aparecerá no primeiro capítulo. Falarei um pouco sobre a pesquisa qualitativa para este estudo, ênfase a importância da abordagem (auto) biográfica no campo educacional, e principalmente para este trabalho, o instrumento utilizado que foi necessário para coleta de dados, e a perspectiva de análise. Apresento também o perfil da colaboradora, bem como os motivos de sua escolha e o processo de realização das entrevistas.

No segundo capítulo, apresento a fundamentação teórica, trazendo um breve histórico da EJA, e uma discussão acerca da alfabetização na EJA e sobre formação de alfabetizadores dessa modalidade da educação básica.

Com relação ao terceiro capítulo, apresento a trajetória da alfabetizadora e a hermenêutica dessa trajetória sob o olhar das discussões teóricas que foram realizadas no capítulo anterior.

1.0 OS CAMINHOS DA PESQUISA

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.” Cora Coralina

1.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos deste trabalho, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, pois o presente estudo é centrado numa perspectiva que não pode ser explicada quantitativamente, pela necessidade de aproximação entre o pesquisador e o sujeito de estudo a partir da realidade que se desejava ser pesquisada, exigindo-se uma análise de modo subjetivo do pesquisador com relação ao seu sujeito de investigação.

Neste sentido a pesquisa qualitativa:

[...] valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito. Busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura neutra do pesquisador[...] contrapõe-se ao esquema quantitavista da ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade[...] aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.(GATTI E ANDRÉ, 2010, p.29 - 30).

De acordo com essa descrição, é possível identificar nesta pesquisa algumas dessas características, já que o objetivo central deste estudo é compreender como uma professora se constituiu alfabetizadora na EJA, em toda sua extensão, tratando-se de uma análise de processo de formação profissional, abrangendo e valorizando o percurso de formação do ser humano, levando em consideração as relações que são construídas na sociedade, suas histórias de vida e aspectos da realidade.

Segundo Oliveira:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2008, p. 60).

Partindo do pressuposto de que nossa história de vida é rica em experiências, buscamos desenvolver, neste estudo, a pesquisa qualitativa de cunho biográfico. Quando decidi falar sobre alfabetização na EJA, reporte-me em falar sobre o processo

de formação docente, pois acredito que é de extrema importância desenvolver estudos baseados em histórias de vida centradas na pessoa do professor.

A abordagem biográfica surge como uma opção às pesquisas no campo das Ciências Sociais e Humanas, como uma forma de afastar-se das influências positivistas que não atendiam às necessidades das pesquisas nessa área do conhecimento. Diante da necessidade de ter um método de pesquisa que abrangesse às exigências dessas áreas de conhecimento, surge um novo caminho metodológico, o método biográfico.

Dentre os pesquisadores que defendem o método biográfico destacamos Ferraroti (1988) ao argumentar que esse tipo de abordagem tornava-se uma solução positiva para as inadequações das pesquisas sociais que, ao recorrer a questionários, muitas vezes rigidamente estruturados, não resolveriam muitas questões que ainda precisariam ser exploradas. Assim, a abordagem biográfica tinha por intuito compreender a vida como um todo, as representações e apropriações que fazem parte da história do sujeito.

Ao falar sobre pesquisa (auto) biográfica, Souza enfatiza que:

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto) biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (SOUZA, 2014, p.40).

Dessa forma as pesquisas (auto) biográficas vem ganhando cada vez mais importância, no cenário da educação, sendo um campo propício para valorização do saber docente, cujo estudo é centrado na pessoa do professor, enfatizando suas carreiras e seus percursos profissionais. Nesse método, é possível que o professor relate os conhecimentos construídos trazendo a público suas experiências vividas cotidianamente de forma oral ou escrita.

Assim Nóvoa e Finger entendem a abordagem (auto) biográfica como “[...] uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita o indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. (NÓVOA E FINGER, 1988, p.117).

Sabemos que não vivemos sozinhos no mundo, nessa condição, a todo momento, nos apropriamos de alguma informação com o outro. Observa-se que esse aprendizado se faz presente a partir da interação do sujeito com o meio, em seu cotidiano, construída historicamente e socialmente, pois o homem e o mundo estão em constante interação. Nesse aspecto, as (auto)biografias, enquanto um método de pesquisa, enfatizam que história de vida de uma pessoa manifesta-se não como simples acontecimentos, mas

por meio de apreensão e análise dos contextos, que foram historicamente construídos na interface consigo mesmo e em coletividade, transformando-se em experiência formadora .

A experiência formadora é bem explicitada por Josso:

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004, p.47- 48).

Nesse sentido, são trazidos, neste trabalho, relatos de vida e experiências formadoras de uma professora alfabetizadora da EJA, com o objetivo de investigar como esta professora-alfabetizadora constrói tais saberes profissionais, analisando quais pontos de tal trajetória podem apresentar significações relevantes para a formação profissional e para pesquisa, valorizando seu processo de formação profissional e pessoal, seus saberes e práticas, trazendo a história de vida como produtora de conhecimento, pois é possível afirmar que os professores, no exercício da docência, constroem saberes. Por meio desses saberes, eles pensam, refletem e indagam sobre sua prática, convertendo-as em fonte de conhecimentos, passando dessa forma a integrar a identidade do professor.

Considerar a riqueza de experiências adquiridas que surgem por meio do processo formativo docente é de extrema importância em se tratando de estudos em histórias de vida. Dessa forma Josso ressalta que:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade do nosso psicossomático[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (JOSSO, 2004, p.48).

1.2 A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos a entrevista semi-estruturada. Manzini enfatiza que “a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI ,1990/1991, p. 154).

O pesquisador que irá utiliza a entrevista semiestruturada para coletas de dados deve formular perguntas que sejam pertinentes e relacionados ao tema da sua pesquisa,

baseados em roteiros elaborados previamente, principalmente em possibilitar ao entrevistado falar sobre suas experiências.

Um das características presente nesse tipo de entrevista é a possibilidade de surgirem informações de modo espontâneo, tanto por parte do entrevistador como do entrevistado. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada permite ao entrevistador ser flexível diante de algumas situações que venham a ocorrer na entrevista, bem como a liberdade em trazer questões que surjam e julgar ser relevantes no momento da entrevista, desta maneira não seguindo apenas as “regras” do roteiro. Esse tipo de entrevista segundo Triviños “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Ao falar sobre a entrevista numa pesquisa, Szymanski enfatiza que:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente em uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado[...]. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabora, trazendo dados relevantes para seu trabalho [...]. (SZYMANSKI ,2004, p.12).

De acordo com essa afirmação, tanto o entrevistador como o entrevistado são os atores principais da pesquisa. O pesquisador, numa entrevista, além da busca de informações, se faz necessário que ele desperte a confiança do entrevistado para que possa expressar suas opiniões e explanar mais seus pensamentos sobre determinada questão de forma dialógica e interativa.

A escolha da entrevista semiestruturada como procedimento para levantamento dos dados, se deu a partir da compreensão de que, por meio dela, o sujeito poderá revelar os fatos que realmente aconteceram no seu percurso formativo, pois guardamos na memória, pessoas, momentos e aprendizados que vivenciamos em algumas etapas na vida, trazendo lembranças de grande significado, bem como priorizando as que, ao serem contadas e registradas por meio das (auto)biografias, servem como análise e compreensão dos elementos que constituíram.

As entrevistas aconteceram na cidade de Mutuípe, com data, local e horários definidos pela entrevistada, respeitando dessa forma sua disponibilidade.

Os roteiros, que foram previamente elaborados, apresentaram grande relevância para o desenrolar das entrevistas. Além do mais, no momento das entrevistas, como era previsto, surgiram algumas questões e considerações que tanto eu, na condição de

pesquisadora, como a entrevistada julgamos serem pertinentes para enriquecer o trabalho. Os roteiros podem ser conferidos nos apêndices deste trabalho.

Nesse sentido, de forma a obter elementos que permitiram responder ao problema central de pesquisa, as entrevistas foram gravadas em forma de áudio, posteriormente transcritas e analisadas, selecionando o que foi considerado relevante. É importante enfatizar que as entrevistas foram realizadas em três momentos diferentes devido à necessidade de obter mais informações em algumas questões que exigiam mais profundidade.

A primeira das entrevistas foi direcionada para a identificação da colaboradora, e também para recolher algumas informações pessoais que seriam necessários para estar presente na pesquisa.

No segundo encontro, demos início à narrativa sobre sua trajetória formativa, desde a escolha pela profissão docente até a chegada à faculdade, relatando as dificuldades e possibilidades, ou seja, suas experiências durante todo esse percurso formativo. Nesse momento, a entrevista direcionou-se também a sua entrada na EJA, e suas experiências como alfabetizadora nesse espaço.

Falar sobre sua trajetória formativa foi uma das etapas mais complicadas de nossas entrevistas, pois entendo que falar da própria história de vida é revelar acontecimentos muitos pessoais, Dessa forma, percebi que houve um pouco de resistência da parte da colaboradora em relatar mais informações. Sendo assim, havendo a necessidade de mais elementos para compor a narrativa, no que tange a sua trajetória de formação docente, foi necessário realizar outra entrevista, desta maneira concluindo-a como todo. As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2017, com duração de aproximadamente duas horas cada.

É importante enfatizar que pretendia, inicialmente, trazer uma abordagem (auto) biográfica com foco nas escritas de si, porém não foi possível devido às dificuldades que a nossa colaboradora encontrou para desenvolver suas escritas.

A partir das informações recolhidas nas entrevistas, foi possível construir a narrativa do percurso formativo da professora alfabetizadora. Feito isso, procurei articular essa narrativa com os referenciais teóricos da presente pesquisa, respondendo, dessa forma, aos objetivos do trabalho. Ao apropriar-se da análise, foi possível compreender como o sujeito dá sentido àquilo que foi vivenciado nos diferentes tempos e espaços, desta forma dando coerência e unicidade aos elementos que a constituíram na condição de professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos.

1.3 DONA CREUZA, A PROFESSORA.

A história de vida que é narrada neste trabalho é de uma professora-alfabetizadora da EJA da cidade de Mutuípe que atua na sala de aula do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no 4º e 5º ano. A escolha por essa professora deu-se devido à relação de aproximação comigo, o que contribuiu para a aceitação dessa profissional a participar do trabalho e que permitiu também uma interação e confiança mútua para o desenvolvimento das entrevistas. Outras razões para essa escolha foi o fato de ter tido oportunidade, em outro momento, de conhecer de perto o trabalho que é desenvolvido por essa docente na sala de aula e sua experiência como professora-alfabetizadora da EJA, aos longos dos anos.

Creuza Bispos Passos santos tem 54 anos, reside em Mutuípe e nasceu num lugar chamado Bom Jesus, localidade na zona rural. Seu pai chama-se José Passos e sua mãe, já falecida, tinha por nome Honestina Florêncio Bispo. Seus pais tiveram três filhos, ela e mais dois irmãos. Seus pais eram lavradores e semianalfabetos.

Conta que começou a namorar com treze pra quatorze anos, pois, segundo ela, seu marido Roque, que era muito amigo da família, apesar de ser 10 anos mais velho, já demonstrava um interesse por ela desde os seus onze anos. Relata que ele sempre ficava próximo da sua família, pra ficar perto dela também, dessa forma ela foi crescendo e tendo “um apresso muito grande por ele”. Quando completou dezesseis anos, engravidou do seu primeiro filho, Ronaldo, e, depois dessa gravidez, eles se casaram. Desse casamento vieram mais quatro filhos. Infelizmente ficou viúva, em 2007, quando seu marido teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC) aos cinquenta e quatro anos.

Estudou o primário na zona rural, na cidade de Mutuípe - BA. Começou como professora leiga aos dezessete anos ensinando na zona rural do seu lugar de origem. Em 1983 efetivou-se como professora pela prefeitura municipal de Mutuípe. É formada em Pedagogia e leciona nas séries iniciais, também possui especialização em Política do Planejamento Pedagógico, Currículo, Didática e Avaliação. A colaboradora tem trinta e três anos de docência, iniciou seu trabalho na EJA em 2007, totalizando oito anos como professora-alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos.

2.0 DIÁLOGOS SOBRE EJA, FORMAÇÃO DE EDUCADORES E ALFABETIZAÇÃO.

2.1 O CONTEXTO DA EJA NO BRASIL: Entre o direito e o assistencialismo.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, essa sessão se destina a discutir os processos históricos que ocorreram para a formação e desenvolvimento da EJA. A importância em entender esses processos de formação e transformação se fundamenta na necessidade de criticidade em relação ao sistema educacional brasileiro com foco na EJA, pois é preciso que se conheça o passado, para compreender a atualidade e construir novas possibilidades de luta pela efetivação dessa modalidade da educação básica constitucionalmente garantida.

Observando a história da EJA, nota-se que essa educação teve seus primórdios no período colonial. Nesse período, os jesuítas exerciam atividades de orientação cristã para os índios, a fim de catequizá-los, ensinando também os padrões da civilização ocidental. Na realidade, os portugueses necessitavam de mão de obra para a lavoura e atividades extrativistas. Com relação a essa educação, Haddad e Di Pierro (2000) esclarecem que:

A ação educativa junto a adolescentes e adultos, no Brasil, não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. [...]. (HADDAD e DI PIERRO 2000, p.108 e 109).

Com a expulsão dos jesuítas no Brasil, em 1759, essa educação passa por transformações. Com a Constituição Brasileira, do regime imperial, de 1824, pode-se dizer que o direito à educação primária e gratuita a todas as pessoas estava garantido, entretanto ficou somente no âmbito legal.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), alguns fatores contribuíram para que essa constituição ficasse só no papel. Primeiro porque, nessa época, só possuía cidadania uma pequena parcela da população a qual pertencia à elite econômica. Desse direito ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. O outro motivo seria, porque o ato adicional de 1834, ao encarregar a responsabilidade por essa educação às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites.

Essa reforma abrangeu poucos, beneficiando apenas os filhos dos portugueses, atendendo aos interesses da elite monárquica. Nesse quadro, percebe-se que, além de não haver interesse por parte da elite na escolarização das pessoas das classes populares, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase

que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população. (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Nesse período, uma pequena parcela da população era alfabetizada, até mesmo muitos sujeitos que tinham posses não sabiam ler e escrever. Nesse cenário, o sujeito não alfabetizado não era socialmente estigmatizado por isso e a educação não era um fator de preocupação, tão pouco de investimento político e econômico. Além do mais, se para as crianças terem acesso à educação elementar era praticamente impossível, o que dizer das pessoas jovens e adultas que buscavam se alfabetizar (HADDAD E DI PIERROS, 2000). De acordo com a Unesco (2008), como resultado da não escolarização da educação de adultos, nesse período, o índice de pessoas analfabetas se elevou. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos eram não alfabetizadas.

Nos primórdios do período republicano, a alfabetização começou a ocupar lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais. Porém outros fatores também contribuíram para que o Estado, de alguma forma, se preocupasse com educação no país, como por exemplo, a expansão populacional nos centros urbanos, a pressão por melhores condições de vida, os altos índices de analfabetismo do país o qual era considerado como vergonha nacional, e principalmente ao processo da industrialização sendo o fator principal para o seu desenvolvimento econômico. Tudo isso acarretou na necessidade de uma população alfabetizada, principalmente para atuar no setor industrial. “[...] A educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida [...]” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.111).

Segundo a Unesco (2008), Durante esse período, pouco foi feito no sentido de realizar ações educativas que abrangessem a toda população. Devido à falta de oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na fase adulta, até 1950, mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída não só do mundo letrado como também da vida política.

A educação de jovens e adultos foi reconhecida como um problema de política nacional somente ao final da década de 1940. Apesar desse reconhecimento já existir em 1934, com a criação do Plano Nacional da Educação (PNE).

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110).

No cenário das políticas educacionais, no Brasil, a partir da década de 1940, nota-se a intervenção dos organismos internacionais na sua definição, em prol da Educação de Adultos. Em 1945 é criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esse órgão passa a incentivar e financiar as iniciativas dos países empobrecidos em campanhas de alfabetização, tendo a possibilidade em poder contribuir para o desenvolvimento desses países.

Nota-se que as primeiras políticas públicas destinadas ao ensino dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e posteriormente a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Nesse mesmo período, surgem outras campanhas, a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Entretanto, segundo Paiva (1973), várias críticas foram dirigidas às campanhas, pois o ensino era realizado em um curto período, gerando um aprendizado de forma superficial, além de materiais pedagógicos inadequados, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional. Dessa forma, percebia uma grande preocupação dos educadores a fim de que a EJA fosse repensada e direcionada, pois essa forma de ensino reproduzia as mesmas ações destinadas a educação de crianças.

Ou seja, nessa época, o adulto que não tinha domínio da leitura e escrita era tratado como uma criança adulta, visto como incapaz, sem conhecimento algum, inapropriado para a participação social, por isso o ensino oferecido na época era similar ao das crianças.

Na década de 60, nota-se que a alfabetização de adultos era um campo favorável para se ampliar as bases eleitorais e de sustentabilidade política para as reformas que o governo pretendia alcançar. Nesse sentido, novas práticas de alfabetização foram desenvolvidas, e passaram a adotar o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. (UNESCO, 2008).

Freire se tornou referência para a educação de jovens e adultos. O educador Paulo Freire, defendeu uma pedagogia voltada para o refletir social, confrontando com velhas ideias e preconceitos. Nos anos de 1959 a 1964, foram realizadas várias campanhas a favor de uma educação “conscientizadora”. Destaca-se, nesse contexto, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos

conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.113).

Uma nova conjectura foi formada e uma nova forma de ver alfabetização foi direcionada. Paulo Freire propôs uma educação que valorizasse e respeitasse o conhecimento prévio das pessoas, ou seja, o saber popular, sendo o sujeito autor da sua própria aprendizagem, possuidor de culturas e valores próprios. A pedagogia de Freire tinha por objetivo conscientizar os sujeitos sobre o modo de dominação que estavam submetidos na sociedade, levando-os a refletir criticamente sobre essa condição, por esses motivos surge uma educação libertadora. Para Freire (2006), educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica.

Com o golpe militar em 1964, O governo ditador cria, no Brasil, limites e impossibilidades para que se dê continuidade aos projetos progressistas de alfabetização de adultos. Como decorrência, propõe o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com princípios opostos aos de Paulo Freire. O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Tinha como objetivo não só o fim do analfabetismo, mas também o controle da população, que na época era uma ameaça para o governo. Por esse motivo “Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares” (HADDAD e DI PIERRO ,2000, p.114).

Neste sentido, Paiva (2005) considera que:

Não se criava toda uma estrutura de atendimento que chegava, com certeza, a todos os municípios brasileiros para conferir o direito de todos à educação. Chegava-se por que o analfabetismo era um mal, a chaga a ser curada, responsável pelo atraso do processo produtivo e industrial, sem o que o país não ingressaria no ‘clube’ dos desenvolvidos. (PAIVA, p. 172).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 5.692, projeto educacional constituído ainda sob o regime militar, fundou e regulamentou o Ensino Supletivo. O Ensino Supletivo que, na concepção de Paiva (2005), pode ser entendido a partir de quatro funções, suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem, mantendo como foco principal a função de suplência, em que jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade regular poderiam dessa forma suprir

essa escolaridade, tido como um subsistema integrado, independente do ensino regular, já indicando características condizentes com essa modalidade, porém relacionado com o desenvolvimento nacional.

Desse modo, as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, tanto o Mobral quanto o Ensino supletivo, tinham, em sua essência, o intuito de alfabetizar a maior parte de pessoas para restaurar o país do atraso social e econômico. Ambos tinham um caráter tecnicista e assistencialista, pois as ações educacionais que eram desenvolvidas não passavam de uma formação minimamente qualificada, sem pensamento crítico e contextualizado, não contemplando a formação integral das pessoas jovens a adultas. Além do mais, a escolarização, nesse contexto, era de cunho compensatório e não uma educação por direito, mas uma forma de investimento na produção do capital que consequentemente seria o desenvolvimento do país (PAIVA, 2005).

Dessa forma o Mobral, segundo Paiva, “não representou, em nenhum momento, a perspectiva do direito à educação, pois praticava uma concepção compensatória de atendimento a jovens e adultos, com forte viés da escolarização para melhorar os níveis de desenvolvimento.” (PAIVA, 2005, p.179). Do mesmo modo, “O Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.117).

Segundo a Unesco (2008), nessa mesma década, impulsionadas pelos movimentos sociais, Comunidades ligadas à igreja católica, associações de moradores, organizações de trabalhadores urbanos e rurais e outros grupo orientados por valores de justiça e igualdade, desenvolveram ações que abrangiam a alfabetização de jovens e adultos.

No ano de 1988, foi promulgada a Constituição Federal em vigor até o momento, visando uma política nacional, garantindo não só o ensino fundamental e gratuito aos jovens e adultos, mas também o direito a educação básica a todas as pessoas. “Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos, nesse período, que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.” (HADDAD e DI PIERRO ,2000, p.120).

A Constituição Federal de 1988 assim define:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, em busca pela consolidação da oferta da Educação de Jovens e Adultos como direito, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 –, reconheceu a EJA como modalidade da educação básica.

Neste aspecto fica estabelecido que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996).

Notamos então que o Estado reconheceu a necessidade de que EJA fosse inserida nos sistemas de ensino do país, reconhecendo também a importância das políticas educacionais para EJA, no que se refere aos direitos e garantias essenciais para todo e qualquer cidadão brasileiro a educação. Entretanto compreende-se que a EJA ainda é percebida apenas como uma forma de compensar o tempo perdido para aqueles que não concluíram seus estudos na “idade adequada”, como se houvesse uma idade certa para aprender, e não uma educação ao longo da vida, além do mais o sentido que se dá a alfabetização ainda hoje se reduz ao ato de aprender a ler e a escrever, não levando em consideração as potencialidades do sujeito jovem e adulto. Por esses motivos, dentre outros, o Estado continua não garantindo, na prática, esse direito.

Nesse contexto, para Ventura (2008), a EJA, nos âmbitos, legais passa a ser de forma mais abrangente, mais fragmentada e mais heterogênea. Porém, não mudam a sua marca histórica, uma educação com interesses políticos e pedagogicamente frágil, caracterizada pelo aligeiramento dos estudos, em que prioriza a redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento.

Chegamos ao período dos mandatos do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Entre muitas campanhas destinadas a EJA, destacamos, nesse governo, o Programa Alfabetização Solidária (PAS). O Programa Alfabetização Solidária foi criado

em 1996, destinado aos municípios mais pobres e com maiores índices de analfabetismo do país. Esse programa tinha apoio do MEC em parceria com os poderes públicos federal e municipal, organizações da sociedade civil, com apoio financeiro de instituições de ensino superior (públicas e privadas) e empresas. Sendo que os municípios que não alcançassem a meta de alfabetizados e que não fossem “adotados” pela iniciativa privada, o governo passava a assumir a alfabetização. (VENTURA, 2008).

Ao analisar essas ações, percebemos que se tratava de um programa focalizado, compensatório, e principalmente assistencialista. Paiva (2005) vem fazendo uma crítica a esse programa enfatizando que a alfabetização, nesse contexto, não existiu em uma perspectiva de direito, reduzindo-se ao alívio da pobreza que se fez presente, e continua fazendo, em várias iniciativas no que se refere a EJA, que ao ocupar o lugar de insuficiência do Estado, [...] “há que ser pouca a oferta, de caráter basista, mínimo, para que a grandeza do gesto se faça inteira :tirar os analfabetos da ignorância, solidariamente, oferecendo-lhes o que é possível[...].”(PAIVA, 2005, p.422).

No governo do Presidente Lula, foram desenvolvidas várias iniciativas destinadas a EJA. Dentre essas iniciativas, ressaltamos algumas secretarias destinadas ao campo, entre elas cabe destacar a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que vinha investindo em ações destinadas a EJA, com o desafio de poder articular a alfabetização com as demais etapas da EJA e o Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, com objetivo de superar o analfabetismo no país.

Segundo Ventura (2005), as iniciativas realizadas no governo Lula trouxeram para a EJA maior ênfase do que ocorreu nos governos anteriores, entretanto, apesar de um número bem mais expressivo de iniciativas, as mesmas se apresentam acompanhadas de estratégias como o assistencialismo e pouco controle social. Sobre o Programa Brasil Alfabetizado a autora complementa dizendo que:

[...] O Brasil Alfabetizado, como as iniciativas anteriores, foi apresentado pelo governo como a via de solução para o analfabetismo, que, no início do século XXI, ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros. Constituiu-se, assim, em mais um entre os muitos processos de distribuição de ilusões relativas à educação, em atendimento à permanente necessidade de construção e manutenção de hegemonia pelas forças dominantes. (VENTURA ,2005, p.139).

Diante das reflexões aqui apresentadas, observamos que a luta pela educação como direito se fundamenta num processo vagaroso que não acontece da “noite para o dia” e nem dentro de alguns poucos anos. Apesar dos direitos e das políticas públicas conquistadas destinadas a EJA proporcionarem mudanças significativas, todas as ações referentes a alfabetização, até aqui mencionadas, não apresentaram, em nenhuma

estância resultados efetivos e duradouros, sendo todas as ações de iniciativas superficiais, emergenciais e limitadas.

Nesse sentido, final da presente sessão, considerando a fala de Paiva sobre a educação destinada a jovens e adultos:

Todos os esforços realizados ao longo da história da educação de adultos no país, no sentido de assegurar a educação aos que não usufruíram da escola regular quando crianças não conseguiram alcançar a universalização do atendimento, nem se quer o êxito da tarefa, ou seja, fazer ler e escrever com competências o que se encontram a margem do domínio do código. Campanhas, instituições, políticas funcionaram em sua maioria na mesma perspectiva do estigma, do alívio ao analfabetismo, poucas vezes pela razão do direito de iguais. A ferida, a chaga; erradicação, extirpar o mal, mancha negra, vergonha nacional são muitas das expressões que acompanham não apenas o imaginário social, mas estão postas em planos, legislações, cartas magnas. (PAIVA, 2005, p.182).

É preciso que se compreenda que o adulto, o jovem e o idoso não alfabetizado ou com pouca escolaridade são marcados por carências socioeconômicas e que, durante todo esse período, a classe dominante os manteve excluídos no que diz respeito à alfabetização por direito e ao longo da vida.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: Um processo ainda em construção.

Na sessão anterior, abordamos de como se deu a democratização do ensino para as pessoas jovens e adultas, bem como o direito à educação conquistado pela classe popular ainda que tardiamente. É nessa perspectiva de mudança que iremos abordar sobre uma questão de grande relevância na EJA que é a formação do docente que atua ou irá atuar nessa modalidade de ensino.

No cenário educacional das escolas públicas brasileiras, principalmente na EJA, necessita-se de uma prática de ensino diferenciada. Nessa condição, várias discussões vêm sendo feitas sobre a necessidade do preparo do professor para esse público. Ainda assim se percebe que essas discussões não tem sido suficientes para que o processo formativo desses profissionais seja de fato efetivado. Dessa maneira, “entre as questões que exigem uma atenção especial daqueles que investigam a EJA, no país, se encontra a questão referente à formação dos educadores de jovens e adultos” (PORCARO, 2011, p.50).

Infelizmente a falta de preparação do profissional é uma realidade presente na EJA. A escassez dessa formação pode se justificar simplesmente porque o perfil do educador de jovens e adultos está ainda se construindo, além do mais, a forma marginalizada pela qual a EJA foi tratada, durante muito tempo, pode ter influenciado

para a não preocupação de uma formação sólida que abrangesse os interesses deste público.

Assim sendo,

[...] esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção [...]. (ARROYO, 2006, p. 18).

Partindo ainda desse pensamento sobre a construção e formação docente, Arroyo nos chama atenção sobre a importância em conhecer quem são esses sujeitos jovens e adultos. Nesse aspecto, ressalta que:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. (ARROYO, 2006, p 23).

Com base nessa afirmação, compreende-se que é fundamental que o professor que irá atuar, nessa modalidade de ensino, antes de tudo, tenha conhecimento e consciência dessa realidade que se faz presente na EJA, pois os alunos, por sua vez, apesar de terem culturas, religiões, raças e crenças distintas, se enquadram numa mesma situação de desvalorização e marginalização social. Nesse sentido, dentre os problemas detectados no processo de formação docente está a falta de clareza do que é ser jovem e adulto, nessa modalidade de ensino. Só a partir desse reconhecimento das características específicas da EJA, o professor poderá contemplar as demandas dessa modalidade.

Para Haddad e Di Pierro, alguns professores não estão preparados para atuar na EJA.

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos[...]. (HADDAD e DI PIERRO, 1994 P?)

Esses autores ressaltam, mais uma vez, que muitos educadores que trabalham com esse público não estão preparados para atuar na EJA, dessa forma, desenvolvendo

um trabalho com metodologias distantes da realidade dos alunos, sem passar pelos diversos processos formativos voltados para educação de jovens e adultos, implicando na qualidade do ensino. Nos chama atenção o descaso com que essa modalidade tem sido tratada, o que tem levado a precarização da formação desses profissionais. Como afirma Arroyo “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p.17).

Quanto ao campo da formação do educador para trabalhar com a EJA, essa discussão se firmou, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que reconheceu a EJA como modalidade de ensino, ganhando maior visibilidade com o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da educação básica, definindo-as na resolução nº. 01, de 2000. Ressaltando que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), aproximadamente 261 mil professores atuam na área de EJA, dos quais 23% não têm formação superior, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos considerar imprescindível essa preparação profissional.

Neste documento, fica evidente que essa modalidade de ensino necessita de um atendimento diferenciado devido as suas particularidades, o que nos faz pensar na qualidade para/na formação docente que seja capaz de estabelecer uma relação contextualizada e dialógica constante entre educador e educandos. Nesse quadro, nota-se que existe um desafio por parte das instituições formadoras de garantir a formação inicial desses profissionais que possa atender às complexidades da EJA, comprometendo-se politicamente com os interesses da camada popular, pois para conseguir formar um pensamento crítico da sociedade e da educação depende da formação e do preparo do educador. Nesse sentido, Soares destaca:

Acreditamos ser necessário que, ainda em sua formação inicial, o educador do aluno jovem e adulto tome consciência da atual situação da

EJA, no que se refere à sua própria construção como política pública, como responsabilidade e como dever do Estado. (SOARES, 2006, p.63).

A contribuição de Arroyo (2006), nesse processo da construção da formação do educador de jovens e adultos a história da EJA, pauta-se na educação por direito, pois se considera que os jovens, adultos e idosos, quando retornam às escolas, eles buscam por direitos que lhe foram negados historicamente, como à educação, à inclusão, ao trabalho e à cidadania, pois a EJA se construiu por meio de movimentos emancipatórios, acompanhada por lutas de outros direitos, por isso o professor deve ter consciência dessa situação na atualidade. Segundo ele, “é impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta pelos direito” (ARROYO, 2006, p.28).

Machado (2008) afirma que os cursos de formação preparam seus educadores para atuar com um alunado ideal. A autora ressalta que se aprende muito conteúdo da área de formação, conhecem-se alguns instrumentos pedagógicos e metodológicos, porém os cursos estão longe de pensar a realidade da escola na qual o professor irá atuar. Dessa forma, é preciso que se repense a base curricular dos cursos de licenciatura a fim de tratar dessa formação inicial para a EJA. É necessário que se faça uma análise mais profunda sobre os conhecimentos ensinados nos cursos de licenciatura. Ela destaca que existe uma preocupação maior em ensinar procedimentos metodológicos do que a real situação com a qual professor irá trabalhar.

Nessa perspectiva, Arroyo (2006) também enfatiza a importância de estabelecer uma base teórica sólida no que diz respeito à formação de professores da EJA, e que falta essa base nos cursos de licenciatura até mesmo na pedagogia, segundo ele “o didatismo não deixa lugar para discussões de teoria pedagógica.” (p.26). Neste sentido, Arroyo considera:

Formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos. A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico. (ARROYO, 2006, p.26).

Tais indagações nos remetem a pensar na realidade que se faz presente nos cursos de formação. É necessário e urgente ampliar as discussões teóricas e pedagógicas sobre a EJA, “tendo como referência o trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão como matrizes pedagógicas”, (ARROYO,

2006, p.26), que possibilitem ao profissional ter uma visão crítica dessa modalidade de ensino em seus vários aspectos, pois o saber docente não pode estar atrelado apenas à prática, mas, principalmente, o saber teórico, pois, quando o docente se apropria desse conhecimento, terá mais clareza do seu papel na sociedade e dos objetivos que deve alcançar, neste caso o trabalho desenvolvido com os sujeitos jovens, adultos e idosos.

A Educação de Jovens e Adultos sempre foi, de certa forma, infantilizada, com os mesmos tratamentos que são dados às crianças, tratamentos esses que não condizem com o perfil dos educandos da EJA, pois esses sujeitos trazem, na bagagem, experiências e conhecimentos que foram construídos ao longo da sua vida, enquanto que a criança está apenas no começo da sua história.

Nessa perspectiva, “ausência da formação inicial traz como consequência vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se tornam em lacunas às vezes intransponíveis” (MOURA, 2006, p.162). Sendo assim, a formação inicial é de grande relevância para o processo de formação docente, apesar de não garantir um alto grau de preparação para a profissão, porém a ausência dessa formação gera sérias consequências que muitas vezes não conseguem ser solucionadas apenas pela boa vontade do professor, e “esses vazios e lacunas são levados para serem ‘preenchidos’ nas instâncias de formação continuada [...]” (MOURA, 2006, p.162-163).

Soares (2006) vem afirmando também que existe uma procura muito grande por cursos de formação continuada por aqueles que já atuam na EJA. Enfatiza que essa demanda reforça ainda mais a necessidade de uma discussão aprofundada sobre a formação desses profissionais, pois, na sua maioria, os educadores só começam a ter conhecimento sobre as teorias pedagógicas depois de já estarem ensinando na EJA.

Um dos desafios relacionados à formação de educadores da EJA não está centrado apenas na formação inicial, mas também na necessidade de uma formação continuada, pois existe, hoje em dia, um grande número de educadores que, foram levados depois da formação inicial, a lecionar na EJA e que tem pouco ou nenhum conhecimento sobre as especificidades dessa modalidade de ensino. Dessa forma, acabam buscando, na maioria das vezes, por seus próprios meios, outros caminhos para aperfeiçoar seus conhecimentos, como cursos, especializações, grupos de discussão, dentre outros, que promovam reflexões sobre a EJA. Também é cabível ressaltar que esses educadores, quando optam por uma formação continuada, não devem ir apenas a busca de certificação ou títulos, mas uma possibilidade de uma ação mais eficiente na sua prática docente. Pensando assim, Machado afirma que:

Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje,

um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. (MACHADO, 2008, p.166).

Com relação à atuação do pedagogo na EJA, a partir da década de 1980, as faculdades de educação realizaram várias discussões quanto ao campo da sua atuação e habilitação profissional, até chegarem à compreensão que os pedagogos seriam habilitados com prioridade para docência, podendo também atuar na gestão pública da educação, direção, coordenação, supervisão, mas que sua formação seria de fato o magistério. Por meio dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, passaram a ter habilitações específicas. Dessa forma, resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA. O que muda com as diretrizes curriculares para curso de pedagogia (2006), não sendo mais possível a partir de então, as habilitações específicas.

Encontramos no trabalho de Soares (2006) uma pesquisa realizada sobre os cursos de pedagogia com habilitação em EJA. Segundo ele, até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, dentre os 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país.

Autores como Soares (2006) trazem um importante debate a respeito da formação docente quando considera que não só a pedagogia trabalhe com EJA, mas que é preciso pensar na inserção da EJA no currículo de outras licenciaturas, porém, segundo ele, é um desafio por parte das instituições formadoras para que isso seja efetivado.

Diante da discussão aqui realizada, percebemos o quanto é importante e fundamental uma formação específica para atuar na EJA. Compreende-se que ainda existe a necessidade de se definir políticas públicas que garantam o processo formativo destes profissionais e uma maior atenção das políticas públicas existentes que considerem as especificidades da EJA e que venham a contribuir na qualidade dessa modalidade de ensino e não na sua precarização.

Apesar de muitas Instituições de Ensino Superior (IES) ofertarem a disciplina de EJA nos cursos de formação de professores, seja em Pedagogia ou em outros cursos de licenciatura, percebe-se que essa disciplina não dá conta de atender às complexidades que permeiam a EJA, sendo essa formação de forma superficial e fragmentada, necessitando de uma formação mais aprofundada.

Ao refletirmos sobre a formação desses educadores, é necessário lançarmos um olhar sobre a história da EJA para além de uma educação compensatória, mas uma

educação por direito. O trabalho com a formação deve levar o educador a refletir sobre sua função política e social com essa modalidade de ensino.

2.3 O SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA: A leitura de mundo precede a leitura da palavra.

‘Quero aprender a ler e a escrever, disse, certa vez, camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros’ É fácil perceber a força poética se alongando em força política de que seu discurso se infundiu com a metáfora de que se serviu. Sombra dos outros. No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado. De ‘marchar’ diminuída, como pura aparência, como puro ‘traço’ de outrem. Aprender a ler e a escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a ‘re-escrita’ do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular. (FREIRE, 2000, p. 88).

Na contemporaneidade o uso da leitura e da escrita está presente em quase todas as culturas. Ter domínio dessa linguagem, hoje em dia, tornou-se fundamental para uso das práticas sociais, tornando-se também uma condição para desenvolver outras habilidades e até mesmo de sobrevivência, porém não ter o domínio da leitura e da escrita tem levado a uma divisão social entre os grupos de alfabetizados e não alfabetizados. Nessa perspectiva, o jovem e adulto não alfabetizado ou com pouca escolaridade passa por inúmeras dificuldades em uma sociedade letrada, podendo ter dificuldades em desenvolver atividades mais simples do seu cotidiano, principalmente atividades que exijam competências mais complexas. Neste sentido, essas pessoas vivem excluídas da sociedade em relação a outras que tiveram acesso e dominam a leitura e a escrita.

Ao falar sobre as condições de jovens e adultos não alfabetizados, me direciono ao pensamento de Oliveira (2012) que traz a seguinte reflexão:

Em primeiro lugar, é necessário que se eduque o olhar, despindo-o das representações que desqualificam os sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados, embasadas em visões de mundo simplista e preconceituosas. Precisa-se buscar compreender, para além das aparências, das fórmulas fáceis, das verdades prontas, a condição desses sujeitos em suas práticas sociais concretas, procurando reconhecê-los não a partir daquilo que supostamente lhes falta, mas a partir de seus particulares modos de ser e pensar. (OLIVEIRA, 2012, p.184).

A autora enfatiza que o analfabetismo ainda é percebido como culpa do sujeito não alfabetizado, e não como uma consequência de exclusão social. Os jovens e adultos analfabetos são considerados por muitos como incapazes, coitados, inferiores, sem

conhecimento, e tantos outros termos pejorativos que lhe são atribuídos, demonstrando toda forma de preconceito pela condição na qual se encontram, fazendo com que essas pessoas passem por momentos de constrangimento e humilhação. Nesse sentido, a autora vem dizer que é preciso que “se eduque o olhar”, pois “os analfabetos não requerem pena ou consideração. São homens e mulheres encharcados de conhecimentos, de filosofias de vida, de histórias e experiências, com inúmeras habilidades e competências” (OLIVEIRA,2012, p.185).

Segundo a Unesco (2008), até 1940, era considerado alfabetizado aquele que simplesmente sabia ler e escrever, o que era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome. Na década de 1950, até o momento atual, ser alfabetizado passou, então, a abranger a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, exercer uma prática de leitura e escrita comum em nossa sociedade, tendo a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos. “É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.” (UNESCO, 2008, p.61).

É importante enfatizar que os processos de alfabetização foram distintos em épocas diferentes, sobretudo, no que diz respeito a sua ação metodológica. Ao longo do tempo, tem-se discutido novos conceitos e possibilidades referentes à alfabetização, apresentando várias perspectivas a fim de compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita. Assim, no interesse em saber como o sujeito se apropria desse conhecimento, vários estudos trouxeram novas compreensões acerca das metodologias direcionadas para alfabetizar jovens e adultos.

Até os anos 1980, a alfabetização se concentrou em alguns métodos de ensino da leitura e da escrita para a alfabetização de crianças, com o objetivo de desenvolver as habilidades de codificação e decodificação. De acordo com Mortatti (2006), os métodos de alfabetização foram classificados da seguinte forma: sintético (alfabético, fônico e da silabação) e analíticos (palavração, sentencição e global).

Assim o método sintético seguia da seguinte forma:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. [...] Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p.05).

Já na perspectiva analítica:

[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a ‘historieta’. [...]o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. (MORTATTI, 2006, p.07).

Diante desses dois modelos de alfabetização, ambos conhecidos por método tradicional, alguns educadores criticaram seriamente esse modelo de ensino, pois a forma pela qual se alfabetizava era por meio da fragmentação, da memorização, da cópia e a reprodução. Neste caso, o professor não estimula o raciocínio do seu aluno, trabalhando com atividades que não visam o grau de desenvolvimento de cada um, fazendo com que eles memorizem os conteúdos sem contextualizá-los, tornando-se, dessa forma, meros reprodutores, com uma visão técnica, que limita o processo de alfabetização ao mero domínio do sistema da escrita alfabética.

Ao falar sobre esse método de ensino, Freire diz que:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. (FREIRE, 1967, p.110).

Nesse sentido, nota-se que esse tipo de ensino centra-se em como o professor ensina e não a busca em compreender como o aluno aprende. Percebe-se que, no método tradicional, os alunos são obrigados a repetirem famílias silábicas e decorarem o sistema alfabético, assim não se apropriando do aprendizado. Dessa forma, o aluno preocupa-se em seguir corretamente o que lhe foi ordenado e a reproduzir famílias silábicas, as quais não fazem nenhum sentido para ele. Produzidas no Brasil, no final do século XIX, temos como exemplo clássico, nessa forma de ensino, o uso da cartilha que, durante muito tempo, foi considerada fundamental na alfabetização. De modo geral, essas cartilhas eram compostas com frases e palavras desvinculadas da realidade do alunado.

Nesse sentido, Freire evidencia “daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização” (FREIRE, 1989, p.111).

Ao falar sobre os métodos sintéticos e analíticos, Silva (1999) enfatiza que ambos os métodos são marcados pela memorização e pela mecanização, que veem os alunos como sujeitos sem conhecimento, os quais são totalmente dependes dos conhecimentos ensinados na escola. Ressalta ainda, que por serem esses sujeitos “dependes”, são depositados no cérebro do aluno palavras, letras e sílabas sem nenhuma reflexão.

Nesse cenário, Freire complementa dizendo:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que ‘treina’, em lugar de formar. Não pode ser a que ‘deposita’ conteúdos na cabeça ‘vazia’ dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE, 2000, p.45).

Nota-se que tanto o método sintético quanto o analítico apresentam limitações na sua forma de alfabetizar, pois não contemplam a formação integral do sujeito, nem se adaptam às diferentes realidades dos alfabetizandos, principalmente em relação aos jovens, adultos e idosos, que trazem consigo saberes culturais diversos que influenciam no modo como se engajam na alfabetização.

Compreende-se assim, que esses métodos tendem a se tornar ineficazes e inapropriados na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Pois, como diz Freire, “[...] sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu.” (FREIRE, 1989, p.13).

Assim percebe-se que alfabetização na EJA não é apenas ensinar a ler e escrever, ela assume um caráter social e político. Compreende-se que o jovem, o adulto e o idoso devem estar envolvidos no seu processo de alfabetização, onde seu conhecimento cultural e histórico deve ser considerado, levando-os a uma reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos.

Entre as muitas pesquisas que foram realizadas sobre o progresso do indivíduo no processo de alfabetização, destaco aqui o trabalho realizado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, quando, em 1974, realizaram uma investigação de como a criança se apropria da língua escrita. Nessa pesquisa, Ferreiro e Teberosky chegaram à conclusão que a criança, antes de chegar á escola, tem ideais sobre a leitura e escrita. Em 1980, Emília Ferreiro realizou a mesma pesquisa com adultos com objetivo de identificar os tipos de conhecimentos que o adulto possui antes de iniciar os processos formais da

alfabetização. A perspectiva psicogenética inaugurada por esses estudos ficou conhecida, no Brasil, como construtivismo ou socioconstrutivismo. “[...] O construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p.10).

Nesse estudo, ficou comprovado que tanto as crianças quanto os adultos passam pelas mesmas etapas na aquisição da escrita e da leitura, porém não passam pelo mesmo ritmo de aprendizagem para reconstruir o código alfabético de escrita, visto que o meio social pelo qual estão inseridos acaba por influenciar nesse aprendizado.

Nesse modelo de ensino, é dado mais ênfase ao aluno, sendo ele o centro da aprendizagem, diferentemente do ensino tradicional onde o ensino era centrado na pessoa do professor. Essa forma de perceber o aluno tornou-se fundamental para entender a EJA, pois o adulto não alfabetizado ou com pouca escolaridade convive com pessoas que sabem ler e escrever, esse convívio faz com que o adulto tenha noção em saber de como a escrita funciona e como é utilizada, mesmo quando nunca frequentaram a escola.

Assim:

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 21).

Dessa forma, Soares ressalta que:

[...] Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais, feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...) se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2006, p.24).

Percebe-se que, nas classes de alfabetização da EJA, onde os métodos tradicionais são desenvolvidos, muitos aprendem a ler e escrever, e até mesmo obtêm o domínio dessas habilidades, porém não conseguem interpretar textos simples e fazer o uso efetivo e coerente dessa linguagem. Portanto, no mundo globalizado, onde a tecnologia se faz presente em todas as partes, essa forma de conceber e aplicar a alfabetização tornou-se insuficiente e descontextualizada, deixando de ser apenas o

domínio da leitura e da escrita, para mostrar o papel que a escrita e a leitura tem enquanto prática social, principalmente buscando na vivência dos alunos subsídios para alfabetizá-los.

Nos estudos de Oliveira (2012), ela nos traz uma importante reflexão quando parte do pressuposto de que não se pode iniciar o trabalho com alfabetização de jovens e adultos, sem considerar a sua condição de adultez, ou seja, é preciso que contextualize e considere o que é próprio e característico dessa fase da vida. A autora complementa dizendo que essas pessoas, quando optam pela EJA, não são crianças grandes, estes estão em busca das mesmas questões de outros da mesma faixa etária.

Não dá para falar sobre alfabetização de adultos sem falar em Paulo Freire. O educador brasileiro Paulo Regus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, faleceu em São Paulo, 2 de maio de 1997. Foi um educador e filósofo brasileiro. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência.

Paulo Freire propôs a alfabetização de adultos tendo como foco principal a conscientização, reflexão e criticidade, tendo como base do ato educativo o diálogo. Considera que o educando deve ser o sujeito e não apenas o objeto da alfabetização, e que seus conhecimentos prévios devem ser considerados.

A pedagogia de Freire sobre a conscientização fundamenta-se a partir das condições das pessoas que se encontram no lugar de oprimido na sociedade, e o modo de dominação a que estão submetidos. Nessa perspectiva, a alfabetização tem por intuito libertar essas pessoas da condição em que se encontram, por meio da formação de uma consciência crítica. Reconhece também que os não alfabetizados são portadores e produtores da cultura.

Nesse sentido, é importante destacar o pensamento de Paulo Freire (1989), quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura palavra” (p. 11-12). Assim os jovens adultos já estão em contato com um importante meio alfabetizador, pois adquiriram um conhecimento que não depende dos bancos escolares para ser construído e percebido. Os jovens, adultos e idosos são carregados de saberes e experiências, que foram se formando nos ciclos de suas vidas, tendo sua própria forma de conceber o mundo, o qual precisa ser valorizado e respeitado.

Partindo desses pressupostos, o processo de ensino da leitura e da escrita deve considerar o contexto existencial dos educandos, tendo como viés a realidade desse sujeito. Nota-se, portanto, que o ato de ler e o ato de escrever não podem ser trabalhados a partir de uma visão mecanicista de educação, isto é, a partir de uma concepção de

educação bancária (FREIRE, 1967). Com base nessa afirmação, Freire propôs uma alfabetização partindo do que ele denominou de palavra geradora, essas palavras saem do universo vocabular do educando e servem para o ensino da leitura e da escrita.

Dessa forma:

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou re-constituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: 'ad-mirar'. Nesse instante, começa a decodificar. (Freire, 1987, p.6).

Diante disso, essa concepção de alfabetização abrange a realidade do aluno, com palavras que são presentes no seu cotidiano e que apresentam algum significado para eles, da mesma forma, essas palavras servirão de base para a aprendizagem da leitura e da escrita. Freire aponta que "essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo" (FREIRE, 1987, p.6).

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou 'leitura' resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. [...]. (FREIRE, 2006, p. 20 -21).

Palavras geradoras problematizadas levam a temas geradores a serem discutidos entre os pares, na busca do entendimento do contexto de suas existências, Assim, essa forma de ensino conduzirá à reflexão e ao desenvolvimento da criticidade.

Dessa forma, a alfabetização:

[...] não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p. 72).

Para além de ler e escrever a palavra, o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos precisa ser um processo de emancipação humana e todos os sujeitos envolvidos, inclusive que ocupa o lugar de mediar o processo de alfabetização, pois conhecimento que não faz com que o sujeito seja mais do que o que é não pode ser chamado de conhecimento.

3.0 COMO QUE CHEGA A SER O QUE SE É.

[...] os homens fazem [suas vidas], mas não [as] fazem como desejam, não [as] fazem nas circunstâncias escolhidas por eles, e sim nas circunstâncias diretamente encontradas, proporcionadas e transmitidas pelo passado; poder-se-ia acrescentar: e pelo mundo à volta delas. (HOBSBAWM ,2002, 11-12).

3.1 DESVELANDO OS CAMINHOS DA PROFISSÃO.

A professora Creuza começa a contar sua história com muito orgulho e, ao mesmo tempo, um sentimento de saudade ao relembrar os momentos da sua infância e de sua mãe. Percebi que, desde muito nova, já dava grande importância à escola e à profissão de professora. Ela relata que a motivação pela carreira surgiu ao ouvir a história da sua mãe. Segundo ela, sua mãe sempre falava que aprendeu a ler e escrever por interesse próprio, não tendo acesso à escola. Foi criada trabalhando na casa de pessoas cultas, porém a família dela era muito humilde e, naquela época, por volta da primeira metade do século XX, no interior da Bahia, só as pessoas que tinham condições financeiras tinham acesso à escola.

Creuza conta que sua mãe, quando ia alimentar os animais, pegava a cartilha colocava debaixo do chapéu, e esperava os meninos que vinham da escola a ler pra ela. Eles liam e ela decorava. Assim, a professora Creuza comenta que:

Fui ouvindo essa história e me empolguei. Como é que a pessoa que não teve assim nenhum incentivo e não viveu em um mundo letrado despertou tanto interesse pela leitura e escrita? Aí foi quando eu tinha mais ou menos seis pra sete anos, e dizia: quando eu crescer, vou ser professora para eu ensinar os alunos a não terem essa dificuldade que minha mãe teve ou passou. Aí fui crescendo com essa expectativa, esse desejo de ser professora. Num determinado dia, eu falei pra ela que, quando eu crescesse, eu ia ser professora. Ela dizia que era uma atividade muito árdua. Eu disse: não tem problema.

A fala da professora nos mostra que o âmbito familiar é de grande influência para a escolha da profissão. Moita (1992, p.136), ressalta a opção de formação inicial como "uma escolha não amadurecida", pois está mais ligada a fatores externos do que à própria vontade vocacional. No caso da professora Creuza, ao ouvir sempre sua mãe falando da forma pela qual aprendeu a ler e escrever, teve o desejo pela profissão docente despertado. Segundo Dominicé,

a importância do contexto familiar como lugar que marca todo o processo de autonomização ... em momentos encruzilhada da vida ... e ainda que as relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou na construção da escolha da profissão.(DOMINICÉ, 1988, p.55, 57).

A professora conta também, com muita satisfação, que sua primeira professora por nome Francisca também foi um modelo a ser seguido. Ela lembra que, nos tempos que começou a estudar, foi uma época muito difícil, pois havia uma escassez muito grande de material didático, havia falta de carteira e cadeira, muitas vezes as aulas eram ministradas embaixo de uma jaqueira, não tinha quadro, escrevia com o caderno no colo. Esse contexto é bem exemplificado pelo depoimento a seguir.

Eu estudei com a professora Francisca, com esses critérios de não ter um espaço físico adequado, não tinha também material didático adequado. Aí sempre fui criando a expectativa de, um dia, ser professora, mas que eu queria reivindicar pra que tivesse um lugar adequado, humano pra os alunos estudarem.

Fui crescendo, estudando e, por sinal, era uma excelente aluna e a professora dizia: você já tem jeito de ser professora. Quando você crescer, vai ser professora!

Na fala da professora, é possível perceber que ela admirava o trabalho que era desenvolvido pela professora Francisca justamente pelas condições precárias que se faziam presentes. Apesar da pouca idade, essa situação sensibilizou-a a buscar pela profissão docente, pois, ao ser professora, poderia reivindicar, de certa forma, por melhores condições de ensino.

É possível perceber também que os relatos são marcados pela memória afetiva. Dessa forma, tanto sua mãe como a professora são pessoas cujas características e atitudes marcaram a memória afetiva da colaboradora. “O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados” (ARROYO, 2009, p.33).

Com relação à vida na escola primária, parece ser de grande significado para colaboradora. Ela conta sobre alguns momentos difíceis que passou e de alguém que precisou superar os obstáculos para ter acesso à escola. Assim a professora narra:

Estudei o primário na zona rural, numa escola multisseriada. Depois de treze anos, fiz só até a quinta série na cidade de Jiquiriçá. Andava seis a sete quilômetros a pé pra estudar. Não tinha transporte, não tinha cadeira, usava lápis de bambu. Minha mãe comprava um lápis que durava quase seis meses. Quando o lápis acabava, minha mãe não tinha condições de comprar outro, aí se trocava um lápis pelo ovo. Não tive acesso a escrever no caderno. Minha mãe comprava folhas de papel pardo, cortava depois costurava. Isso era meu caderno e de meus irmãos [...].

Ao perguntarmos se lembrava de como era a forma de educação da época, ela faz a seguinte consideração:

Antigamente era muito rústico assim o ensino. Eu ia buscar água e levava a tabuada na mão para ler e, durante a minha vida, não tive dificuldade em matemática, porque precisei aprender e aprendi. Sou contra a

agressiva, lembro que tinha a sabatina, eu acho que não vale a pena o bolo, mas tem que ter a disciplina[...]. A professora ditava, acho que por isso os meninos aprendiam mais fácil, que tinha que saber ouvir e decifrar as palavras pra aprender a ler e escrever.

Por meio do trecho relatado acima revelam, algumas características do ensino conservador, aparecem em suas falas que o ensino tinha um padrão autoritário, o processo de alfabetização partia de letras e sílabas, sem contextualização. Porém, no relato a seguir, a colaboradora parece afirmar que esse processo ocorreu de forma positiva na sua vida, “agora o mais interessante era que nós éramos felizes. Todo mundo aprendeu, todo mundo estudou, eram superadas as dificuldades, tínhamos muito respeito pelos professores.”

A trajetória da carreira da colaboradora e a forma pela qual relata suas experiências e o gosto pela profissão parte a princípio da infância. Como sinaliza Josso.

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. (JOSSO, 2004, p. 43).

Contribuindo com essa reflexão, aos estudar a formação de professores, Tardif (2002), afirma a importância que tem para a formação docente os exemplos recebidos pelos docentes em formação de seus professores, ao longo de todo o seu processo de escolarização, impondo, muitas vezes, limites muito difíceis de serem superados. Esses exemplos de como exercer a docência fomentam a construção de crenças e valores nem sempre favorecedores de uma perspectiva de superação do modelo tradicional de educação, modelo este que não tem dado conta adequadamente do atendimento aos educandos da EJA.

Quando a professora Creuza completou dezessete anos, na zona rural, surgiu um espaço que tinha bastante alunos, mas não tinha professora. Ela se interessou e foi em busca de meios para conseguir ensinar nesse espaço. Surge, nesse momento, uma oportunidade para o início da sua carreira. Começou como professora leiga, aos 17 anos. Suas primeiras aulas começaram em um depósito.

Depois de cinco anos, conta que foi crescendo o número de alunos e houve então a necessidade de construir um prédio escolar. Segundo ela, Houve confusão, na época, por causas dos fazendeiros, pois cada um queria que construísse o prédio em seu terreno e, por questões políticas, acabou se construindo esse prédio nas terras onde o senhor da época tinha mais poder aquisitivo.

Assim como a professora Creuza, muitos professores iniciaram suas carreiras como professores leigos. A prática de professores leigos era bastante recorrente à época, pois não se exigia uma formação. Muitos desses professores não tinham os quatro anos do antigo primário e estavam longe de alcançar uma habilitação em nível de ensino médio. As aulas eram dadas sem as mínimas qualificações possíveis, geralmente, reproduzindo os modelos de professores, muitas vezes também leigos que tiveram, principalmente, no que diz respeito à zona rural dos municípios baianos, sendo uma prática comum. Nesse caso, a professora começou só pela “boa vontade de ensinar”.

A busca pelo conhecimento, além da afinidade com a “profissão” que ela já exercia, fez a professora dar continuidade aos estudos. Foi quando surgiu um curso na época, o Logus II. Surge aqui a oportunidade em fazer um curso com habilitação para docência. Ela relata que “muitas pessoas não acreditaram, achavam até que o curso era piada”. Nossa colaboradora relembra também o trânsito por desafios que teve que enfrentar para concluir o magistério.

Quando fiz o Logus, pra mim foi muito difícil, pois não tinha condições assim de espaço físico e de locomoção, e também aos próprios recursos ao curso mesmo. Não tínhamos computador, internet. Não tinha vídeo como tem hoje. A gente tinha que ter leitura mesmo. Foram 280 livros que tive que ler, reler e interpretar. Tinham livros mesmo que a gente tinha que fazer síntese e era muito difícil, porque não tinha energia em casa e, nessa época, eu morava na zona rural. Quem tinha uma condição melhorzinha, um comércio... como meu marido tinha um comércio, tinha daquelas energias de bujão a gás, mas quando faltava o gás, tinha que ler a luz de velas ou candeieiro. Não tinha transporte pra gente se locomover. Vinha em cima do pau de arara, da zona rural para cidade para fazer o curso, e só funcionava o magistério na época.

O projeto Logos II iniciou com a formação, em nível de magistério, para professores de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental, preparando, assim, aqueles que atuavam em sala de aula sem ter formação. Arruda (2011), em sua dissertação de Mestrado, afirma que:

O Projeto Logos II foi uma típica iniciativa educacional inspirada nas concepções tecnicistas de educação e de mundo, na forma de Educação Supletiva. De fato, na década de 1970, a carência de professores com formação técnica específica em nível de 2º grau, ou magistério, era uma realidade que caracterizava as escolas primárias dos municípios interioranos do Brasil, especialmente nos estados menos desenvolvidos, ou mais pobres. Nas escolas “multisseriadas” das zonas rurais essa era a realidade, constituindo-se exceção a presença, em sala de aula, de uma professora, ou professor, habilitado no magistério. (ARRUDA, 2011, p.118).

A professora fala que o curso contribuiu muito para sua formação, ao mesmo tempo, aparece um sentimento de gratidão por tudo que o curso lhe proporcionou. Assim

ela descreve que “foi um curso muito bom, muito rico, meus módulos, tinha até alguns anos atrás, mas infelizmente teve uma inundação, no depósito, e molharam todos e eu sinto muita falta, tinha muitas sugestões boas, foram livros assim riquíssimos”. As experiências vividas nessa formação parecem permanecer como fortes referências nas formas de ser e agir na profissão.

Assim, como muitas pessoas, a professora Creuza tinha o sonho de fazer o ensino superior. Foi quando surgiu o curso de Pedagogia, na cidade de Mutuípe, por meio do projeto UNEB 2000. Segundo ela, para esse curso de pedagogia, mais de 300 professores se inscreveram para a seleção, professores da rede municipal, estadual, e privada, e por meio dessa seleção só passaram 3 pessoas, e ela estava entre as aprovadas. Outra seleção precisou ser feita para que o curso fosse viável.

Em sua dissertação de mestrado, Stopilha (2008) informa que o Projeto ocorria mediante convênio da UNEB com as prefeituras interessadas em implantar o Curso. A prefeitura assumia a estrutura necessária para receber o Projeto, firmando o convênio, comprometendo-se em custear as despesas com salários, deslocamento, alimentação e hospedagem para a coordenação e professores formadores participantes do projeto; além de providenciar professor orientador, recursos humanos, estrutura física e material, a fim de garantir o bom funcionamento do Curso.

Ainda segundo a autora, além desses aspectos, a Prefeitura também era responsável “em promover o processo seletivo para o ingresso dos alunos-professores, observando-se, para tanto, as normas estabelecidas pela Universidade do Estado da Bahia” (STOPILHA, 2008, p.115). Era de responsabilidade também do município o processo de seleção dos professores.

com vistas a acolher a demanda por ensino superior das diversas regiões onde a UNEB está presente e graduar docentes atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, segundo o Projeto de autorização do curso, a criação da Rede UNEB 2000 justificou-se pela carência de condições apresentadas pelas Prefeituras Municipais em formar o seu corpo docente, que expressava baixos índices de qualificação de seus professores, além de atender às exigências legais advindas da LDBEN aliados à crescente demanda pelo ensino superior, manifestada no cenário Estadual. (STOPILHA, 2008, p. 112).

O curso deveria ser gratuito, mas, segundo a Colaboradora, os participantes, com muito sacrifício, pagaram uma taxa, ilegalmente cobrada, ao longo de todo o curso. Isso se deveu provavelmente porque:

A parceria com os Municípios nem sempre se configura como positiva para o Projeto. Não raro, muitos Municípios conveniados deixam de cumprir o contrato, notadamente no tocante aos repasses de salários, ocasionando greves e insatisfações por parte dos professores formadores e tornando-se entrave no prosseguimento do curso. Em

outros casos, e, muitas vezes, em concomitância com esse último aspecto, as Prefeituras não oferecem infra-estrutura digna para o funcionamento do Projeto como: bibliotecas, salas devidamente equipadas, laboratório de informática e outros requisitos necessários o que culmina por inviabilizar o Projeto naquela localidade, [...]. (STOPILOHA, 2008, p.115).

Para além da exigência de formação em nível superior colocada pela LDBEN 9594/96, para essa professora, o curso de Pedagogia era a oportunidade única de poder dar continuidade aos estudos, pois, além da qualificação, poderia buscar novos caminhos para trilhar, como ela bem relata “a cada curso que a gente vai fazendo, a vontade vai aumentando, o conhecimento vai se aprimorando, nunca paramos de aprender”. O gosto pela profissão é, nesse momento, compreendido como grande incentivo para a realização desse curso. Neste contexto me reporto ao pensamento de Freire quando afirma que:

[...] o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. [...] (FREIRE, 1983, p.27).

Com relação a esse período a colaboradora nos relata algumas dificuldades que passou.

[...] minhas dificuldades no curso foram com relação ao tempo disponível que eu não tinha, porque trabalhava durante o dia, tinha que cuidar dos filhos, do marido. Eu trabalhava 40 horas, tinha que dar conta também das atividades escolares, a questão mesmo de falta de tempo pra me dedicar mais ao curso. Lembro que não tinha feriado, final de semana. Foram três anos que não sabia o que era feriado e final de semana, porque era justamente nesse período que a gente dava uma adiantada nas atividades que estavam acumuladas da faculdade. Com relação mesmo às disciplinas, os seminários que eram apresentados, as sínteses que os professores pediam pra fazer dos livros, eu não senti dificuldade. Muitos dos seminários, os professores deixavam para apresentar no final de semana.

Ao analisar essa fala, percebemos que, embora a história dela seja única, pode ser similar também com trajetórias de outros professores que, muitas vezes, passaram pela mesma situação de uma pessoa que, além de dar conta das atividades acadêmicas, tinha outras responsabilidades no que tange a vida pessoal e profissional, e essas responsabilidades, de certa forma, vão influenciar nesse processo de formação.

Nossa colaboradora também relembra algumas das disciplinas, e de como era o relacionamento com os professores, sendo alguns deles flexíveis em muitas situações. Percebe-se também que a turma, em si, era de trabalhadores, já lecionavam e compreendiam o desafio que era trabalhar e estudar. Neste contexto, para conseguir um futuro melhor muitas pessoas necessitam conciliar o trabalho e o estudo, gerando dificuldades e desafios.

Vale lembrar que os educandos da EJA são também estudantes trabalhadores e enfrentam essas dificuldades. Dessa forma, os estudantes trabalhadores não conseguem alcançar a dedicação ao estudo necessário ao percurso acadêmico. Uma realidade também não muito distante dos cursos noturnos de formação de professores, na atualidade. “[...] Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão tão impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento da relação humana.” (NÓVOA, 1992, p.5).

Para ela o curso foi uma formação que não deixou a desejar, mas afirma que para ter uma formação de qualidade não depende só dos professores ou da faculdade. Na fala da professora, ela parece atribuir o sucesso da graduação também ao interesse do aluno. A motivação parece ser um dos fatores mais importantes da vida profissional desta professora. Considera que o curso de Pedagogia foi essencial para a carreira dela, pois antes não tinha essa qualificação e esse saber científico. Sua atuação, em sala, era por meio da experiência que foram adquirindo durante os anos que passou ensinado nas séries iniciais. Neste sentido ela fala do curso com muito entusiasmo e os fatores que contribuiu para sua formação docente.

Então este curso contribuiu muito pra minha formação, pra mim que comecei como professora leiga, apenas só pela vontade de ensinar, mudou e muito, porque abre os horizontes da gente, pois quando a gente começa a ensinar, mesmo com a prática, mas não tem a questão do conhecimento científico, quer dizer tem a prática, mas não tem o conhecimento para tanto, a gente fazia tudo no escuro, e, a partir dos estudos no curso que eu fiz, foi aberto um leque de conhecimento, fomos se aperfeiçoando cada dia mais. Aprendi muito com as teorias, com os autores, e a gente se baseia nesses teóricos, não pode ser uma coisa aleatória, tem que ter fundamentação teórica, porque pra você colocar em prática tem que se inspirar em algum teórico, e ler bastante, e também está lendo e fazendo essa junção. Não abandonar o que você já sabe, mas também estar abraçando sugestões desses teóricos pra poder somar com esse conhecimento que você já possui. Ter o nível superior pra mim é uma realização.

Assim, observamos que a professora valoriza e reconhece os conhecimentos que foram construídos durante o curso, principalmente os saberes teóricos necessários à prática docente, o que faz com que a nossa colaboradora tenha uma visão mais crítica e contextualizada sobre a educação, relacionando esses saberes teóricos com sua prática pedagógica, construída ao longo dos anos, tendo a capacidade de questionar e analisar suas ações de forma mais autônoma.

Outro ponto importante que ela nos traz, diz respeito a valorização dos conhecimentos prévios e da experiência que ela adquiriu durante sua trajetória como

professora, que ao ser orientado por um suporte teórico passa a ser concebida sob outra perspectiva, permitindo uma releitura do próprio trabalho.

Neste sentido, Pimenta considera que:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles resinificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26).

O desejo pela busca do conhecimento para a professora não para na graduação, pois, depois de concluir o curso, sentiu a necessidade de fazer uma especialização em que fez também pela UNEB em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Avaliação e Didática. Essa especialização foi também paga, mas, segundo ela, ganhou uma bolsa pelos critérios que eram exigidos. O curso acontecia na cidade de Amargosa, e acontecia todo final de semana. Da mesma forma que foi o curso de pedagogia, as dificuldades que ela relata que encontrou foi com relação à disponibilidade por conta do trabalho, apesar desse curso exigir menos tempo.

A professora ressalta que nunca pensou em desistir da profissão. Já está completando 35 anos de docência, e pretende trabalhar por mais dois anos. Relata que gosta muito da profissão, que foi uma vocação e não uma opção, pretende se aposentar ainda em 2108, e já pensa em algo pra quando sair da sala de aula não ficar sem uma atividade pra fazer, porque, segundo ela, vai ficar difícil depois de trabalhar 35 anos e de uma hora pra outra parar de lecionar.

Diante do que foi apresentado aqui, direciono-me a fala de Nóvoa ao afirmar que “Ninguém forma ninguém, a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão” (NÓVOA, 1988, p.116). De acordo com o autor, compreendemos que estamos aprendendo continuamente, por meio de um processo de reflexão da nossa própria experiência de vida. O fato dessa professora entregar-se ao magistério, durante trinta e cinco anos de profissão, parece ir além das suas expectativas, e essa trajetória pessoal e profissional permitiu formar-se e reformar-se por meio dessas reflexões, levando-a a uma visão mais ampla do magistério e da sua identidade docente. Assim, afirma a professora, *“eu aprendi muito, eu vejo assim que na minha formação como pessoa, como profissional, eu devo muito a minha profissão, porque se não fosse a minha profissão, não tinha essa inquietação de estar buscando conhecimento, de estar se informando”*.

3.2 O CAMINHAR PARA EJA E SEUS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO.

No relato, a nossa colaboradora destaca que sua opção pela atividade docente na EJA partiu, a princípio, por uma questão de necessidade, mas que, ao passar dos anos, foi aprofundando seu conhecimento no que se refere a EJA, principalmente pela relação que foi se construindo com os alunos, o que acabou por despertar nela o amor e o comprometimento com esta área de ensino. Assim, descreve que:

Na verdade estava sendo pra mim muito apreensivo e cansativo trabalhar manhã e tarde, e optei, a princípio na EJA, porque eu teria mais tempo de estar pesquisando tanto para o diurno quanto para o noturno, na parte da tarde, mas depois eu comecei a ter um outro olhar na EJA, que a maioria dos alunos na EJA são alunos que buscam o conhecimento, como acabei de falar, que não tiveram oportunidade quando mais jovem ou na faixa etária adequada. Eles tem dificuldade mais também tem interesse, eles se esforçam, eles querem, e ai eu fui cada dia mais me apaixonando pela EJA.

Sua história com a alfabetização, na EJA, começa, no ano de 2007, ensinando em uma escola municipal por nome Ana Lúcia Magalhães, na cidade de Mutuípe. Ensinava no turno da noite, na época, no estágio I, referente à 1º e 2º séries e estágio II, 3º e 4º séries. Seu público era, em sua maioria, pessoas adultas, idosas, e poucos adolescentes. Nessa escola, ela trabalhou durante um bom tempo, porém, por questões políticas, na época, tanto a professora quanto os alunos, foram remanejados dessa escola para outra, a mesma também municipal só que era maior em termos de estrutura.

Para ela, o momento mais difícil, depois de estar atuando na EJA, foi quando ocorreu essa mudança, pois os alunos já estavam acostumados com a outra escola por ser de pequeno porte, com os colegas de turma por apresentarem a mesma faixa etária. Ao chegar na outra escola, segundo ela, mais da metade da turma desistiu porque se sentiu “um peixe fora d’água”. Além da estrutura dessa escola ser bem maior, o número de alunos cresceu bastante, passando a aglomerar um público mais jovem. Dessa forma, muitos adultos e idosos ficaram frustrados, pois não se viam parte dessa escola.

Para a professora, devido ao número elevado de alunos e sua juvenilização, fez com que ela perdesse um pouco do controle da turma, o que influenciou na sua prática docente, mas que, ao passar do tempo, ela foi se adaptando com essa nova realidade.

Ela permaneceu 2007, 2008 e 2009, como regente de classe até que, em 2010, teve eleição para gestão, se candidatou e foi eleita e, de 2011 até 2013, ficou na gestão da escola. Até que, em 2014, retornou para a EJA, na qual permanece até o presente momento, procurando sempre conciliar seu trabalho nas séries iniciais na parte da manhã e à noite na EJA.

Assim como a professora Creuza, percebemos que muitos professores optam por atuar na EJA por diferentes motivos, geralmente já são educadores do ensino regular, atuando em turmas da educação infantil, do ensino Fundamental ou do Ensino Médio, que são remanejados desse ensino para trabalhar com EJA. Apesar da importância de uma formação específica para atuar com essa modalidade de ensino, no caso da professora e da grande maioria dos docentes que atuam nesse espaço, ela não teve uma formação específica para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos.

Relata também que a graduação em Pedagogia não contribuiu para atuar na EJA, como explicitado na fala:

A licenciatura que eu fiz em Pedagogia não aprofundou muito na questão da EJA, fale-se muito superficialmente. A gente vai aprendendo na prática mesmo, buscando assim outras informações, pesquisando que possa contribuir para o nosso conhecimento e para nossa prática.

Neste contexto, podemos mencionar que a realidade da formação do educador de jovens e adultos é constatada por Porcaro (2011).

O que podemos verificar, no país, é a ocorrência da educação de jovens e adultos pelas mãos de professores do próprio sistema regular de ensino, que buscam, nessa atividade, uma complementação salarial, ou de pessoas envolvidas com movimentos sociais, trabalhando pela causa abraçada. Por esse motivo, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode pôr a perder a qualidade do processo de ensino. (PORCARO 2011, p .47).

A realidade, no que diz respeito aos professores da EJA, é de um profissional que tem cursos de graduação, seja em Pedagogia ou em outras licenciaturas, porém, na maioria das situações, não tem uma formação específica na área da EJA. Desta forma, esses professores trabalham sem uma preparação profissional para atuar no campo específico de sua atuação.

Devido a essa falta de formação, muitos professores vão buscando por iniciativa própria a sua formação continuada, ou a partir das aprendizagens que se constroem na prática, “portanto, na falta de uma formação inicial específica, em cursos de graduação, acaba por acontecer durante o próprio processo de ensino, no cotidiano do professor, na relação que se estabelece nesse dia a dia.” (PORCARO, 2011, p.48).

A professora considera que muitas das discussões que são feitas em seminários ou em algum curso complementar que ela participa tem colaborado bastante para trabalhar com EJA, pois segundo ela “temos mais facilidade para administrar uma turma da EJA independente da sala, ou disciplina, do que professores que não tiveram essa preparação, ou seja, uma formação continuada”.

Notamos então que a formação continuada se torna de grande importância para aqueles professores que já atuam na EJA e que não possuem de uma formação específica para atender às demandas que esse campo necessita, e a formação continuada se torna um campo possível a fim de suprir essas defasagens.

Dentre as muitas inquietações que perpassam a EJA, além da falta de formação específica, percebe-se que os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente. A turma que a nossa colaboradora leciona é no primeiro ciclo da EJA, especificamente no 4º e 5º ano, relata que existem vários desafios presentes na sala de aula da EJA, o que vem dificultando no processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios apresentados pela professora são muitos, dentre eles estão a questão da juvenilização que, em sua maioria, segundo ela, são alunos indisciplinados, rebeldes, agressivos, e sem respeito algum tanto com os professores quanto para com os colegas de turma. Outra situação desafiadora apontada pela professora está direcionada ao alto índice de evasão dos alunos, o que cada dia se torna uma prática comum. Aponta ainda como desafio a diversidade da faixa etária dos educandos presentes na EJA, tendo esses alunos perspectivas e realidades diferenciadas, além dos diferentes níveis de conhecimento em que os alunos se encontram.

Diante dessa realidade, considero importante relatar aqui a fala da professora sobre esses aspectos. Assim ela aponta que:

Posso dizer assim que todos esses anos trabalhando com EJA não tive dificuldades, tive desafios, só muda de idade e endereço. Eu vejo que, na EJA, o grande problema é a evasão. Existe muita desistência e por inúmeros motivos, não é tanto a questão da dificuldade na aprendizagem. Aí, quando acontece isso, eu faço questão de saber o porquê desistiu. Uns casam, outros arrumam trabalho fora cidade, uns desistem porque não querem mais, também muitos jovens não tem uma base familiar, a família não se importa.

A indisciplina, principalmente a dos jovens, eles não tem interesse, não se esforçam, não tem respeito pelo professor. Além do mais, a turma que ensino tem alunos que estão em vários níveis de aprendizado e de idade, por isso tenho que elaborar atividades diferentes para cada caso. É como se fosse uma classe multissérie.

As salas da EJA recebem, hoje em dia, um público bastante diferenciado, e isso não pode ser negado, dessa forma, as situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula da EJA se apresentam de forma complexa, tornando-se uma atividade árdua para a professora. Por isso é necessário que o professor, antes de trabalhar com EJA, tenha conhecimento de quem são esses sujeitos jovens e adultos que depois de um certo tempo retomam a sala de aula para dá continuidade aos estudos. Neste contexto.

[...] O que estou sugerindo é que deveríamos pesquisar mais sobre essa configuração social e cultural dos jovens e adultos populares com quais trabalhamos[...] Quem convive com esses jovens e adultos deve se fazer essa pergunta: de onde esses jovens e adultos que frequentam a EJA estão mais próximos? Seria dos jovens e adultos das camadas médias? Ao contrário, estão cada vez mais distantes. Na pobreza, miséria, sub-emprego, vulnerabilidade. (ARROYO,20007, p.07).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que umas das características marcantes da EJA é justamente a questão da diversidade. São pessoas de ambos os sexos, de várias etnias e faixa etária, jovens e adolescentes, adultos trabalhadores urbanos e rurais, que para Haddad e Di Pierro “[...] colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.127).

A nossa colaboradora considera que tem ocorrido uma mudança muito grande com relação a faixa etária, na EJA, desde quando ela começou a ensinar para a atualidade, pois os alunos que ela ensinava em 2007,2008, eram justamente os adultos e idosos, e hoje são adolescentes que variam de 14 a 17 anos o que infelizmente tem prejudicado bastante no processo de ensino e aprendizagem, segundo ela “os jovens e adolescentes hoje em dia vão procurar confusão, enquanto que o público antigamente iam com intuito de aprender a ler e a escrever mesmo.”

Encontramos no trabalho de Haddad e Di Pierro (2000) algumas considerações a respeito da juvenilização na EJA. Segundo eles, esse público passa a frequentar a EJA, nos anos 80, quando os programas que eram destinadas a alfabetização dos adultos e idosos passam a acolher um público mais jovem, que muitas vezes foram excluídos do ensino regular, não tendo uma trajetória escolar bem sucedida anteriormente, gerando uma relação de tensões e conflitos apreendidas na experiência anterior. Desse modo, a EJA tornou-se uma forma de ensino com características de aligeiramento e de recuperação.

Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização/o do fluxo escolar. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.127).

Durante todos esses anos atuando na EJA, seu público foram pessoas que apresentavam pouca escolaridade ou não alfabetizadas. Considera que sua experiência trabalhando com alfabetização, nas séries iniciais, tem contribuído para a sua ação como alfabetizadora, na EJA, porém reconhece que o trabalho que é desenvolvido na alfabetização das pessoas jovens e adultas deve ser diferente do que é desenvolvido com as crianças. Para ela, a alfabetização das pessoas jovens e adultas não pode ser

de forma mecanizada, mas sim contextualizada, o trabalho com a alfabetização deve ser desenvolvido partindo da realidade desses sujeitos. Como menciona na fala a seguir:

[...] eu tenho um quarto ano no diurno e outro no noturno, eu não posso jamais trabalhar o mesmo assunto que trabalho com crianças pra os jovens e adultos, porque, dessa forma, não tem sentido. Você tem que trabalhar a partir do cotidiano deles, textos que falam do campo, textos que falem de como cuidar da terra, de êxodo, tem que ser conteúdos que atraiam a atenção deles, dentro do seu contexto, porque se você for trabalhar um texto infantil, para eles não funciona, eles se sentem até inferiorizado.

O trabalho tem que ter um objetivo, tem que ser adequado à realidade deles. A leitura e escrita, por exemplo, a gente trabalha muito com o valor social e da matemática também, embora as pessoas não gostem muito da matemática, a gente convive, no dia a dia, com a matemática. A partir do momento que a gente começa a orientar eles sobre esses aspectos, eles passam a criar interesse maior na leitura e a escrita, eles vão criando a vontade de ler e escrever por conta de fatores do dia a dia, e mostrando pra eles como o conhecimento é importante.

Percebemos, por meio dessa fala, que, apesar da professora não ter uma formação específica para atuar com alfabetização na EJA, ela reconhece que as pessoas jovens e adultas já trazem consigo uma bagagem de conhecimento e de experiência muito rica, que se construíram ao longo da vida, enquanto que a criança ainda está no início de sua formação, logo não podem partir de um mesmo objetivo.

Os jovens e adultos trabalhadores buscam, na escola, uma significação social para suas práticas, suas vivências e seus saberes. Dessa forma concordo plenamente com a professora ao afirmar que o trabalho com a leitura e a escrita deve partir da realidade deles, que sejam relevantes e por eles utilizados no seu cotidiano.

A professora relata que, quando começou a trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos, as metodologias que ela utilizava não funcionavam. Percebia que muitos alunos não compreendiam o que ela falava e não conseguiam desenvolver as atividades que eram propostas, mas, com o passar do tempo, foi ganhando experiência e vendo outras formas de ensino para serem trabalhados, foi quando pensou numa metodologia que abrangesse a todos, mas não da mesma forma, pois tinha que respeitar o ritmo de cada aluno. Segundo ela, a divisão por grupo foi a forma mais adequada e mais significativa que encontrou para trabalhar com a EJA, como explicitado na fala abaixo:

O trabalho na EJA é difícil, é como se fosse um trabalho de formiguinha, mas surge efeito. Não adianta você se preocupar nos conteúdos, primeiro tem que fazer uma avaliação diagnóstica. Detectar em que nível está cada grupo, porque também se for individualizar não tem como você trabalhar, tem que dividir em grupo, mas sem que eles percebam que está trabalhando níveis de conhecimento, porque eles vão se inferiorizar. Então vamos criando estratégias para que eles não percebam que estão naquele grupo que sabe menos do que o do lado. Então tenho que ser

cuidadosa pra que eles não percebam que dividiu o grupo com relação ao o nível de aprendizado de cada um, isso fica pra você, na sua dinâmica, no seu olhar. [...] você tem quatro grupos, cada grupo de cinco alunos tem dificuldades diferente, uns conhecem a letras, mas não conseguem formar e pronunciar as palavras, uns em matemática, outros em português, tem uns que nem conhece as letras, outros de dificuldade de concentração, então a professora tem que se rebolar para dar conta dessas dificuldades, e o que surte efeito é esse trabalho diversificado. [...].

Uma das tarefas básicas que o professor deve fazer antes de começar qualquer trabalho é uma avaliação diagnóstica dos seus alunos. Através dessa avaliação o professor terá um perfil de seus alunos sabendo em que processo de conhecimento se encontra, dessa forma, fazendo as intervenções e criando estratégias de ensino adequadas as suas necessidades, possibilitando aos educandos tornarem-se sujeitos de sua aprendizagem.

Como a turma da professora é bastante diversificada, atendendo desde alunos com pouca escolarização e também não alfabetizados, ela procura desenvolver um trabalho de alfabetização de acordo com a realidade de cada aluno. Ela complementa dizendo que:

No caso daqueles alunos que já dominam um pouco da leitura e da escrita, a gente trabalha com textos, vários tipos de textos, também produção, jogos. Trabalhamos também com a reescrita da produção deles e, dentro dessa metodologia, trabalhamos todos os assuntos, todos os conteúdos que a EJA exige. E para aqueles alunos que estão em processo ainda, ou seja, aprendendo a ler e escrever, trabalhamos com atividades direcionadas para eles e dentro do seu contexto, como por exemplo, pedimos para eles identificar letras, fazemos soletração das palavras, e sempre tomamos a leitura deles para ver em que níveis de aprendizado eles estão.

Sabemos que o trabalho com a alfabetização na EJA não é uma tarefa fácil, precisa-se de muita dedicação e compromisso por parte do professor, e condições que venham a favorecer a aprendizagem dos estudantes. Neste sentido pelos professores não terem uma formação específica Porcaro (2011) ressalta que:

[...] acaba tendo que descobrir por sua própria conta esses caminhos, essas estratégias, esses recursos para o desenvolvimento de um bom trabalho com turmas de jovens e adultos [...] na ausência de recursos de ensino específicos para um trabalho com educandos de uma realidade diferenciada, esses educadores constroem um conhecimento específico, uma didática diferenciada, que respeita e considera a especificidade de seus educandos. (PORCARO, 2011, p.64-65).

A professora relata que, durante esses anos atuando na EJA, o que mais se assemelha nas turmas está relacionado ao cansaço que muitos demostram em sala de aula, para ela os adultos “são mais responsáveis, as pessoas adultas ou idosas trabalham o dia todo, tem filhos, família, então isso vai influenciar na aprendizagem do

adulto, muitos desses alunos são vencidos pelo cansaço, e a pessoa cansada a mente não funciona”. Nessa perspectiva, reporto-me ao pensamento de Machado (2008) ao fazer o seguinte questionamento:

[...]como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? (MACHADO, 2008, p.165).

Como já foi dito neste trabalho, o público da EJA, em sua maioria, é de pessoas da classe popular que necessitam trabalhar para conseguir seu sustento e de sua família. Essa condição de estudantes trabalhadores é um dos principais motivos que levam estes alunos a chegarem cansados na sala de aula, sem motivação alguma.

A colaboradora reconhece que não é fácil a situação que muitos desses estudantes trabalhadores vivem e, por conhecer de perto essa realidade, busca estar sempre motivando seus alunos a permanecerem na escola. Relata que o diálogo tem contribuído bastante para encorajá-los a dá prosseguimento aos estudos, e também dando como exemplo sua própria história de vida e os desafios que teve que enfrentar para se tornar a pessoa que é hoje, como na fala seguinte, “eu conto minha história de vida, as dificuldades que enfrentei. Não foi fácil, mas não desisti. Então eu conto minha história não para me exibir, mas para estar encorajando a eles não desistirem”, complementa dizendo que os trabalhos com jogos e brincadeiras tem contribuído para que as aulas não fiquem maçantes e cansativas.

É interessante destacar que a professora considera os conhecimentos prévios dos alunos no seu fazer pedagógico. Muitas vezes o aluno não tem o conhecimento da leitura e da escrita, mas tem o poder da argumentação. Em uma simples conversa, podem expressar opiniões sobre questões do seu interesse, dessa maneira e o professor deve ouvir com atenção e aproveitar esses momentos para fazer um trabalho diferenciado com relação a leitura e a escrita. Outro ponto forte, nessa fala, está relacionado à troca de experiência que existe entre professor e alunos. Assim a professora considera que:

Os alunos da EJA tem um conhecimento empírico muito avançado. Muitos não têm o conhecimento da leitura e da escrita, mas eles tem sim conhecimento, eles tem aptidão, então isso contribui também no nosso fazer pedagógico. Todos nós somos leigos em determinada área. Tem área que nós docente somos leigos e eles são doutores. Então é por isso que há essa troca de aprendizagem, as histórias de vida deles, a forma que eles trabalham. Eu paro pra ouvir as histórias. Eles gostam de contar,

então a gente vai aproveitando essas histórias para eles despertarem o interesse pela leitura e escrita.

A alfabetização das pessoas jovens e adultas, além de uma necessidade elementar a qualquer ser humano, também é um direito garantido e reconhecido nos âmbitos legais. Na contemporaneidade, cada dia mais, a sociedade vai evoluindo no que diz respeito à política, à economia, à tecnologia, enfim, dessa forma, é preciso uma formação que vá ao encontro desse contexto. As pessoas pouco escolarizadas ou não alfabetizadas são as que mais sofrem. Para a Unesco (2008).

Ter domínio ou não dessa linguagem e saber ou não usá-la em múltiplas práticas sociais afeta de muitas maneiras os papéis que as pessoas assumem ou lhes são atribuídos nas mais diferentes atividades. São saberes que podem limitar ou ampliar a participação e neles estão implicadas a aprendizagem de comportamentos, gestos, procedimentos, atitudes e valores, o que traz uma série de consequências para os modos como as pessoas percebem a si mesmas e são vistas socialmente (UNESCO, 2008, p.57).

Neste sentido, reconhecendo a relevância que tem esse conhecimento na vida dessas pessoas, torna-se necessário trazer aqui a fala da professora com relação aos sentidos que ela dá a alfabetização.

Trabalhando com alfabetização, durante esses anos, na EJA, eu vejo assim que a alfabetização não se reduz apenas a leitura e escrita como muitos pensam que seja. A alfabetização se dá num sentido mais amplo. Não adianta ensinar meu aluno a ler e escrever e não adquirir as habilidades necessárias para fazer uso lá fora. Então, pra mim, isso não é alfabetização, se fosse só pra isso não precisava o aluno depois de um certo tempo retomar a escola, pois conhecimento do cotidiano é o que não falta para eles. Quando alfabetizo esses alunos, penso que tenho a oportunidade e o dever em fazer alguma mudança na vida deles.

A fala da professora nos mostra que ela reconhece de que a alfabetização não se reduz ao código da leitura e escrita, principalmente no que diz respeito às pessoas jovens, adultas e idosas que buscam, na escola, uma oportunidade de dar prosseguimento aos estudos. Nesse contexto,

[...] a alfabetização só ganhará sentido na vida dos jovens e adultos se eles puderem aprender algo mais que juntar as letras, desenvolvendo novas habilidades e criando novas motivações para transformar a si mesmos, interessar-se por questões públicas e intervir na realidade da qual fazem parte. (UNESCO, 2008, p.68).

Ela conta que, apesar do esforço de fazer um ensino diferenciado com a alfabetização desses sujeitos, só a “boa vontade” e o conhecimento que ela adquiriu durante esses anos não são suficientes para dar conta de um público com características e objetivos tão diferenciados quanto a EJA, principalmente no que se refere a alfabetização dessas pessoas. Ressalta também que não há uma valorização e

reconhecimento por parte do governo com relação a EJA e dos profissionais que atuam nesse espaço. Como relatado abaixo:

O governo não leva em consideração esses desafios que o professor da EJA enfrenta, e a nossa condição de trabalho. Às vezes cobram até mais do profissional da EJA do que das séries iniciais do diurno. A EJA mesmo fica muito a desejar. Os recursos didáticos são mais para o diurno, faltam muitos livros, falta interesse dos profissionais que estão à frente da EJA em buscar mais esses recursos, que eles têm direito. Não tem laboratório, não tem biblioteca, não tem acompanhamento com psicólogo, psicopedagoga, nada disso. O aluno da noite pode contar, tenho três alunos mesmo que já faz três anos que não aprendeu ainda a ler e escrever, faço relatório, envio pra direção e ninguém faz nada. Então eu pergunto isso é inclusão ou exclusão? Então o município não faz nada, seria melhor não matricular do que um faz de conta. A situação da EJA é gritante!

Percebemos então que existe um descaso muito grande com relação à EJA por parte do governo, bem como não levam em consideração os desafios que estes profissionais enfrentam em sala de aula. Além do mais, a EJA não tem recebido o mesmo tratamento que as outras modalidades do ensino.

Neste relato, observamos que a professora sinaliza condições de trabalho que vão desde a escassez de materiais até a estrutura física e didático-pedagógica. Recursos financeiros destinados para essa modalidade e políticas públicas que atendam às necessidades do estudante da EJA implicarão diretamente na prática docente e no aprendizado desses alunos.

Para finalizar essa parte da escrita, considero importante expor aqui a fala da professora Creuza que nos apresenta sua satisfação em ser docente. As experiências vivenciadas por ela nos permitem compreender como se chega a ser o que se é.

Todos esses anos trabalhando com a educação, só vejo momentos bons, principalmente por aqueles alunos que são gratos, que nos encontra na rua, nos dá um abraço. Só tenho mesmo a agradecer pela minha profissão. Foi nela que construí minha história, na profissão me realizei, não posso esquecer do meu passado e ser ingrata. Existem os desafios, mas a gente supera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das discussões aqui apresentadas, compreendemos que a EJA, apesar de ser garantida nos âmbitos legais e das crescentes discussões feitas sobre essa modalidade de ensino, infelizmente, ainda necessita de políticas públicas eficientes e maior atenção do estado que garanta, de fato, sua efetivação.

Não se pode perder de vista que chegamos ao século XXI com um número considerável de pessoas jovens e adultas ainda não alfabetizadas. Os estudos revelaram que essa defasagem está relacionada a forma a qual essa educação foi tratada, durante esses longos anos, com programas de alfabetização sempre de forma compensatória e assistencialista, não visando uma formação plena do sujeito, sobretudo por direito. Por isso, este trabalho visou estabelecer uma conexão entre as diversas áreas, numa tentativa de deixar claro que a alfabetização constitui-se numa ferramenta essencial para formação do sujeito.

Evidenciamos, a falta de preparo e/ou formação do profissional, os recursos utilizados, a infraestrutura, enfim problemas que de ordem da gestão acabam interferindo no aprendizado e no ensino da alfabetização, não dando a credibilidade que essa área do conhecimento merece. Nota-se, portanto, que a realidade investigada se aproxima de uma realidade que se faz presente em âmbitos nacionais, e não numa localidade específica. Insisto que a EJA necessita de uma maior atenção das políticas públicas existentes voltadas para contribuir para a melhoria na educação de jovens e adultos.

Constatamos, por meio deste estudo que a EJA, no que tange a alfabetização mais especificamente, precisa de profissionais de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita intervir de modo seguro. Diante dessas afirmações, verificamos que a formação específica de professores, em nível superior, continua sendo um desafio a ser enfrentado, pois é responsabilidade do estado e dos institutos superiores garantir uma educação de qualidade tanto na formação inicial como na formação continuada de professores de forma mais consistente e sistemática.

As análises dos relatos, no contexto desta pesquisa, permitiram compreender que a história de vida é um campo propício para se entender a trajetória de formação docente, do que somos, e das aprendizagens que adquirimos ao longo da vida. Além do mais, considerar as experiências de quem vive e convive com a realidade da alfabetização na EJA, tornou-se de grande importância para entender e conhecer, de modo mais profundo, a atuação docente e a alfabetização nessa modalidade de ensino relatando aqui sua significação e o seu papel.

Compreendemos, por meio dos relatos aqui apresentados, que temos que respeitar e valorizar a luta que esses profissionais enfrentam no dia a dia, que se fazem alfabetizadores de jovens e adultos por sua própria vivência, dedicação, comprometimento e prática educativa. Entretanto, é preciso compreender que esse percurso formativo, muitas vezes espontaneísta, não é suficiente para uma formação que se considere capaz de atender às demandas de alfabetizar na EJA, havendo a necessidade de um olhar mais cuidadoso na construção de políticas públicas para formação desse profissional.

Nenhum estudo consegue dar conta de forma completa de seu objeto e não poderia ser diferente com este aqui apresentado. Fica a abertura para novos aprofundamentos. Fica o respeito e a admiração aos compromissados professores da EJA que, para além dos desafios enfrentados nessa modalidade, assumem a condição de contribuir para a necessária mudança social, por meio de sua atuação pedagógica junto a jovens, adultos e idosos das classes populares sujeitos de direito e que precisam se compreender como tal.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel González. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formação de educadores de jovens e adultos. 2006.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2009.

ARRUDA, Elismar Bezerra. **Uma tentativa de reinvenção da Escola Pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores – o caso do NEP de Colider.**

Dissertação de Mestrado em Educação. UFMT - (Universidade Federal de Mato Grosso), MT, 2011.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. Ce que la vie leur a appris. In: FINGER, M., JOSSO, C. (ed.). Pratiques du récit de vie et théories de la formation. Geneve: FPSE/Université de Geneve, 1985. (Cahier, 4). p.99-121 apud MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, Antonio (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.111-140.

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

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

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto PauloFreire,2008.

GATTI, Bernadete, ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa**. In WELLER, Wivian, PAFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ:Vozes,2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n 14. Rio de Janeiro, 2000.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria. Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08).

HOBBSAWM, E. **Tempos interessantes – uma vida no século**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amália Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez,2008.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez,2004.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança**. 2008. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 17 de agos de 2017.

MANZINI.E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL,1999.

- MOURA.T.M (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.
- NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, Antônio, FINGER, Mathias (Org.). **O método auto (biográfico) e a formação**. Lisboa: Ministério da saúde/Departamento de Recursos Humanos.1988.
- NÓVOA. A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora,1992.
- OLIVEIRA, Maria Marly de: **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Kohi. **Jovens e adultos com o sujeito de conhecimento e aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação nº 12. Set. 1999.
- OLIVEIRA, Sílvia Maria. **Alfabetização e Letramento na educação de jovens e adultos**. Laffin Maria HERMINIA Lages Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho**,2012.
- PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos**. Niterói. 2005.480p.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte. 2011.
- SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Ed. AUTÊNTICA, 1998.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982008000100005. > Acesso em 18 de jul. 2016.

SOARES, Leôncio (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Clementino Elizeu. **Diálogos cruzados sobre pesquisa auto (biográfica): análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/11344/pdf>. > Acesso em 15 de jul. 2016

STOPILOHA, Ana Lícia de Santana. **O projeto rede uneb 2000 sob a perspectiva da gestão do conhecimento: um estudo de caso no município de Valença (ba).** SALVADOR, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) **A entrevista em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos nos Brasil : lições de prática.** Brasília: 2008. 212 p.

VENTURA, Jaqueline. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? concepções em disputa na contemporaneidade brasileira.** Niterói 2008.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (PARTE 1)

1. Gostaria que falasse sobre sua concepção de alfabetização na EJA?
2. O que a levou a trabalhar na EJA?
3. Fale de modo detalhado sobre sua formação específica para atuar nesse espaço.
4. Fale um pouco sobre as metodologias utilizadas por você em sala de aula.
5. Pode falar sobre os limites e as possibilidades apresentadas pelas turmas em que leciona?
6. Relate quais são os maiores desafios encontrados na sua prática docente.
7. Você atribui os conhecimentos teóricos e metodológicos para o ensino na EJA a sua graduação?
8. Com relação a qualificação profissional, considera que os cursos, especializações, ou pós-graduação pode colaborar com o processo de formação docente para atuar na EJA?
9. Trabalhando com a alfabetização na EJA durante esses anos, gostaria que descrevesse o público da EJA de antes e de hoje.
10. Gostaria que falasse sobre sua satisfação em ser alfabetizadora da EJA.
11. Ao longo da sua carreira na EJA, o que você pode falar em termos de valorização Profissional?
12. Gostaria de acrescentar ou fazer alguma consideração na entrevista?

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (PARTE 2)

1. Fale um pouco da sua origem.
2. Fale sobre sua escolha pela profissão docente e os caminhos percorridos até chegar a formação.
3. Discorra sobre sua trajetória com a educação de jovens e adultos.

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“Entre a vida e a formação: os caminhos percorridos até chegar a ser professora alfabetizadora da EJA”**, que tem como objetivo compreender, a partir da história de vida, os processos formativos de uma professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos. Os dados coletados na entrevista serão utilizados com a finalidade de dialogar com os referenciais teóricos analisados na pesquisa. A pesquisa terá duração de um mês, com o início e término previsto para agosto de 2017.

Sua identificação será divulgada na pesquisa. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas. A entrevista será gravada em mp3 para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

Sr (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado a sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Orientadora: Geórgia Nellie Clark

E-mail: georgianclark@hotmail.com Cel: 75- 991090159.

Orientanda: Noêmia Sampaio de Jesus

Pesquisador Principal Cel: (75) 9-88796504

E-mail: noysampaio@hotmail.com

Agosto de 2017

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

(Assinatura)