



Alfabetização e Analfabetismo:

perspectivas e desafios das professoras alfabetizadoras da EJA¹

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão

Resumo

Este artigo traz recortes de minha pesquisa de doutoramento em andamento, iniciado em 2023, que busca ampliar as maneiras de reconhecer as dinâmicas formadoras nos/dos/com os cotidianos escolares e entendimento sobre a formação contínua (REIS, 2014) das professoras alfabetizadoras, em classes de alfabetização de centros públicos exclusivos de EJA e propõe também analisar os processos de ensino por elas desenvolvidos, selecionando nas cinco regiões do nosso país, escolas para realizar a investigação. A investigação está em fase de pesquisa bibliográfica. É uma pesquisa qualitativa. Reconhecendo a prática de formação baseada nas histórias de vida, procura identificar, nas trajetórias das professoras, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais, tendo em vista não existir formação específica para atuar em classes de alfabetização dos adultos. Busca entender como se autoformam as alfabetizadoras e sistematizar os processos de aquisição do código escrito dos estudantes jovens, adultos e idosos. Compõem também o texto análises das características da EJA, a educação ao longo da vida como direito constitucional subjetivo, a relação preconceituosa com as pessoas analfabetas na sociedade grafocêntrica e discussões sobre a escola e a sociedade capitalista, desigual e injusta, que intenta impor a educação como mercadoria.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Analfabetismo, Formação docente.

¹ Este texto é parte da pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com financiamento da CAPES/PROEX. Orientadora: Profa. Dra. Graça Regina Franco Reis.



Introdução

“A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz, baseada na justiça.”

Declaração de Hamburgo sobre a EJA, 1997.

Como explicitado no texto em epígrafe, a educação de pessoas adultas é fundamental para equalização de direitos na sociedade. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade educacional da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, destinada aos sujeitos que não tiveram oportunidade de se alfabetizar e escolarizar na infância e/ou na adolescência.

Dados históricos e pesquisas acadêmicas apontam a EJA como um *locus* rico de experiências educacionais. No entanto, tais dados também refletem tensões e como foram tratados os sujeitos que não tiveram acesso ao ensino formal na escola, com efetivações parciais e lentidão como campo de direito e política pública do Estado. Por ser uma modalidade que visa atender o direito constitucional de aprender por toda a vida é de fundamental importância para a equalização de direitos na sociedade.

A escola é espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, como também de efetivação de uma prática transformadora. No entanto, vem de acordo com Jane Paiva (2009) “[...] produzindo em grande parte, o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos [...] que não encontram respostas para o que buscam” (p. 149). Os sujeitos ao se matricularem na EJA, muitas vezes, encontram um mobiliário, livros, materiais didáticos e até um linguajar que não é pensado para acolher estas pessoas que são detentoras de outros saberes e experiências de vida, mas que não tiveram oportunidades ou possibilidades de estar em uma instituição formal de ensino anteriormente. A escola que encontram é planejada e estruturada para crianças e adolescentes e não para o trabalhador e trabalhadora estudante, que irá duplicar a sua jornada diária e traduz a exclusão e não efetiva o direito à educação de qualidade ao longo



da vida, prevista nos documentos oficiais. Está assim, reafirmando a não efetivação do texto constitucional na prática. Os estudantes não se identificam com o espaço, pois seus formatos, via de regra, são excludentes, embutindo preconceitos raciais, de gênero, geracional e social.

Neste artigo, dividido em três partes, inicialmente são abordados aspectos legais e conceituais da modalidade EJA e a educação como direito constitucional subjetivo, recorrendo aos pensamentos de Paiva (2009) e Arroyo (2005) nessas análises. A segunda parte traz informações sobre o analfabetismo no Brasil e a condição do analfabeto em uma sociedade grafocêntrica e desigual, que vem mantendo privilégios e impedindo direitos fundamentais para a população de maneira geral. Aborda a relação preconceituosa com as pessoas analfabetas (Galvão e Di Pierro (2012), apontando a necessidade de formação docente para a modalidade. Traz também aspectos sobre a educação como mercadoria, com o auxílio de Lima (2022), para pensar a escola e a sociedade capitalista, díspar e injusta, que intenta impor a educação como mercadoria.

A terceira parte, traz aspectos da formação contínua (Reis, 2014) e autoformação das alfabetizadoras a partir da experiência de professoras alfabetizadoras de pessoas jovens, adultas e idosas a partir de Larrosa (2002), tendo em vista a não disponibilização de cursos específicos para docentes da modalidade e para alfabetizar jovens, adultos e idosos que acessam a escola tardiamente. Josso (2009) e Passegi (2011) contribuem com as reflexões sobre a formação e autoformação pela experiência, assim esta pesquisa busca sistematizar os processos de *ensinoaprendizagem* desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras, em classes de alfabetização, de cinco centros públicos exclusivos de EJA e como se autoformam a partir das práticas no cotidiano escolar, das interações e estudos que realizam.

A indicação dos centros públicos exclusivos de EJA para realizar a pesquisa se deve ao sucesso destas escolas, registrado na literatura consultada. Em 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou a redução no número de matrículas de 7,7% no número de alunos EJA. A redução de matrículas ocorreu no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%), mantendo, 3.273.668 estudantes matriculados. O Censo Escolar de 2020, seguiu indicando a redução: 8,3%, ou seja, 270 mil estudantes a menos se matricularam. No entanto, a despeito dos números



expressivos da redução de matrículas na EJA, apontados, segundo Kunh (2018), nos centros públicos exclusivos de EJA, localizados em diversos municípios do território nacional, há procura por vagas, gerando listas de espera por matrículas e mostrando redução nos dados relativos à evasão escolar. A literatura aponta êxito nas propostas educacionais destes centros ou escolas, que se destacam na efetivação de uma EJA que responda ao cumprimento da legislação e se identifica com princípios de uma educação de qualidade.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Constituição Federal (CF) em seu artigo 206² e a LDBEN/96³ em seu artigo 4º estabeleceram princípios norteadores da educação brasileira que incluem a EJA. No entanto, fruto da tensão, há uma lentidão neste cumprimento.

A promulgação da Constituição Federal em 1988, ampliou a garantia do Ensino Fundamental gratuito àqueles e àquelas que a ele não tiveram acesso na infância ou adolescência de um ambiente formal de ensino, ou que foram excluídos precocemente. Segundo Fávero (2009), a atual constituição traz a afirmação explícita que

[...] a educação é *direito público subjetivo*, que significa o poder de ação que as pessoas possuem de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido, do qual decorre a faculdade dessas pessoas de exigirem a defesa ou proteção do direito de parte do sujeito responsável, no caso o Estado (p.8-9).

No ano de 1996, a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (LDBEN/96) incorporou, pela primeira vez, a EJA como modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, sendo um direito a ser assegurado e não um ato de benevolência dos poderes públicos. No entanto, a Emenda Constitucional

² Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

³ Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública: [...] I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria; Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos.



14, de 12 de setembro do mesmo ano, suprimiu as matrículas do ensino supletivo da base de cálculo para a distribuição das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁴ (FUNDEF), mantendo apenas a sua oferta gratuita, eximindo o Estado de aplicar verbas destinadas ao Ensino Fundamental na EJA.

Em sua essência, a EJA constitui uma história de luta por direitos, distante dos conceitos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁵ e do Ensino Supletivo e é herdeira da tradição da Educação Popular, cuja matriz traz elementos libertários, mas com tempos e processos delimitados na escolarização (Eiterer e Reis, 2009). A Educação Popular está mais ligada a tendências emancipatórias como, por exemplo, os Círculos de Cultura organizados por Paulo Freire, nos anos 60. A EJA como política pública, é regrada, normatizada e vinculada à escolarização regular. Assim, a tradição da atuação da educação de jovens, adultos e idosos no movimento popular sempre foi mais ampla que o processo de escolarização, com maior respeito pelo saber do educando, identificação de suas redes de conhecimento e valorização da leitura de mundo, que eram preocupações do saudoso Paulo Freire.

A partir dos princípios da Educação Popular, que objetiva a formação imbuída de valores e desenvolvimento da consciência da cidadania, sem desprezar seus percursos e aprendizados adquiridos, a EJA é uma das possibilidades de efetivação do direito constitucional de aprender ao longo da vida. Os centros públicos exclusivos de EJA foram apontados para realização desta pesquisa, tendo em vista terem suas ações pautadas pelos princípios da Educação Popular. Na perspectiva da formação humana e integral, a modalidade deve ser entendida ultrapassando os interesses do mercado e do capital. Assim, se faz necessário a reflexão sobre o papel político, social e econômico da EJA. Não é possível pensar a escola que se pensa emancipatória, excluindo tais perspectivas,

⁴ O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. (mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm – acesso em 24/11/2020).

⁵ Programa nacional proposto pela ditadura militar - Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. O MOBRAL que foi marcado por declarações de seus idealizadores, no que tange ao tempo de efetivação que este “[...] se esgotaria após a solução do problema do analfabetismo” (Paiva, 2009, p.161).



pois esses sujeitos que retornam a um ambiente formal de ensino o fazem objetivando, através da educação, ascender a melhores condições de vida para si e suas famílias.

Ampliando as reflexões, com o auxílio de Lima (2022), é possível entender que

Os processos sociais estão totalmente atrelados às estruturas de manutenção do capital, o que impele a necessidade de desarticular a dinâmica, típica do século XXI, de situar a educação como mercadoria. Na oposição da ordem preestabelecida, uma educação para além do capital objetiva reconsiderar uma educação efetivamente humana e não mercadológica, propondo estratégias de subversão à ordem vigente (p. 381).

A EJA pode ser um contributo para a emancipação social dos sujeitos, o que demanda formação docente específica para atuar na modalidade. Mesmo diante da incorporação da EJA pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394, em 1996, os currículos de licenciaturas, de forma geral, não foram alterados e se mantiveram, via de regra, alheios aos novos desafios impostos pela legislação educacional. Desenvolver políticas públicas de formação para as professoras alfabetizadoras favorecerá a redução de práticas estagnadas e limitadoras. Na escola, as propostas didático-pedagógicas na perspectiva de uma educação emancipadora, a partir das especificidades dos sujeitos favorecem o ensino significativo, a não infantilização ou replicação de práticas que são desenvolvidas com crianças ou adolescentes, promovendo a criticidade sobre fatos abordados em sala de aula ou situações em seu meio social, capacitando-os a compreender criticamente o mundo. Seria a leitura de mundo, dentro dos pensamentos freirianos.

Verifica-se na prática, ao longo da história que há “[...] um significativo descompasso entre as garantias constitucionais e o atendimento à demanda pela educação pública de jovens e adultos” (Arroyo, 2005, p.161). Desde o final dos anos oitenta, a Fundação Educar vinha fomentando as políticas públicas de EJA e foi extinta pelo governo Collor, através da medida provisória 251. Outro exemplo do retrocesso e descompasso nas políticas de EJA é a redução da idade mínima para realização dos exames supletivos, que eram formas de certificação, externando a relação entre a suplência e a aceleração dos estudos, uma concepção compensatória revelada. Não há ao longo da história uma lógica expressa e efetiva de solidariedade e cidadania, pois o



aparato administrativo do Estado segue repetindo forças políticas já instituídas (Lima, 2022).

No que tange a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, nos anos dois mil o governo federal lançou o programa Brasil Alfabetizado com traços das campanhas de alfabetização do passado, mas que conforme Fávero (2009), “[...] não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta” (p.19). Já Arroyo (2005) reitera a visão de uma EJA que responda aos anseios de pessoas com sonhos e histórias de vida diferenciadas, detentoras de um direito constitucionalmente estabelecido. É possível ampliar o conceito do que seja a modalidade, a partir da compreensão de que é perpassada por uma situação de exclusão que caracteriza o seu público. Os estudantes da EJA são pessoas com especificidades que requerem abordagens diferenciadas e não uma reprodução do que é efetivado na educação chamada regular.

O analfabetismo e o analfabeto no Brasil

Segundo pesquisas há um número exorbitante de pessoas analfabetas em nosso país. Em maio de 2018, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), eram 11,5 milhões de pessoas analfabetas no Brasil, com idade acima de quinze anos; o que significa dizer que 7% da população brasileira permaneciam ainda alijadas, pelo menos diretamente, dos bens culturais advindos da cultura letrada. Outro ponto que vale a pena destacar: a taxa de analfabetismo era inferior à meta de 6,5% do Plano Nacional de Educação de 2015⁶.

Oliveira e Simão (2021) destacam aspectos importantes a partir dos dados referentes à alfabetização tardia no Brasil. Apontam os autores que o analfabetismo em nosso país possui uma geografia, sendo as maiores taxas concentradas no Nordeste. De acordo com o IBGE (2019), 14,8% da população nordestina não sabe ler e escrever. Nas demais regiões, tais índices se concentram nas áreas interioranas e nas periferias dos

⁶ Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>. Acesso em 31/06/2023.



centros urbanos⁷. No que tange à faixa etária e gênero, 19,3% das pessoas são do sexo feminino, com idade acima de sessenta anos. Enquanto a taxa média do analfabetismo no Brasil é 7%, o índice de analfabetismo entre pessoas idosas quase que triplica. Afirmam ainda os autores que o analfabetismo possui cor, pois de acordo com IBGE (2019), as pessoas pretas e pardas analfabetas são 9,3%, enquanto o percentual de pessoas brancas analfabetas chega a 4,0% da população brasileira. Nota-se que, enquanto a população negra possui uma taxa de analfabetismo acima da média nacional, a incidência de brancos analfabetos é, em termos percentuais, bastante inferior.⁸

Mesmo diante desses índices alarmantes de analfabetismo e da negação da educação como direito social e constitucionalmente estabelecido para todos, não é raro nos depararmos com afirmações de que não há demanda para classes de alfabetização na modalidade. Paiva (2009), contribuindo com a defesa de tal direito, afirma que por ser dever do Estado, a oferta de educação ao longo da vida deve ser permanente. Há, portanto, muitas questões envolvidas quando se tem em mente a hipótese da pouca procura por classes de alfabetização na EJA, dentre elas a ideia de que a educação como direito não se aplica a pessoas que não acessaram a escola na “idade própria”, expressão que leva a pensar que as pessoas adultas ou idosas estão com idades “impróprias” para usufruírem do direito constitucional. Ainda segundo a autora, assinar com o polegar é a materialização do estigma suscitado pelo termo analfabetismo e a demanda por classes de alfabetização na modalidade “[...] permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos benefícios do direito” (p.136).

O analfabetismo na história da educação do Brasil, vem se mantendo em patamares vergonhosos. Mesmo assim, não é uma pauta educacional relevante na sociedade civil.

⁷ Disponível em <https://www.portalt5.com.br/noticias/brasil/2017/12/34946-nordeste-apresenta-maior-taxa-de-analfabetismo-do-brasil-aponta-ibge>. Acesso em 27 de maio de 2020.

⁸ Maria Clara de Pierro (2010), após contextualizar e avaliar os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) entre os anos de 2001-2010, concluiu que as metas para a educação de jovens e adultos (EJA) não seriam alcançadas. Além disso, indicava que desafios prioritários desse campo educativo deveriam ser enfrentados pelo novo PNE 2011-2020 nos âmbitos das concepções político-pedagógicas, do financiamento, da formação e profissionalização dos educadores e do regime de colaboração entre as esferas de governo. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015. Acesso em 28 de maio de 2020.



No início do século XXI, os debates educacionais, principalmente nas redes sociais, se concentram em questões sem lastro com a realidade cotidiana da escola. Ao construir, por exemplo, falácias educacionais, tais como ideologia de gênero, doutrinação política, e a necessidade de se construir uma escola neutra e sem partido, grupos conservadores buscam desviar os olhares para problemas reais que afetam o campo educacional brasileiro⁹ (Oliveira; Simão, 2021, p.484).

O discurso hegemônico compreende a educação como investimento, como uma aplicação que traz retorno econômico ao país. Há um pensamento de que as desigualdades são fruto do não empenho dos pobres ou em situação de vulnerabilidade, impedindo seu crescimento social. Nessa perspectiva, a alfabetização de adultos é vista como desperdício de recursos públicos, em vez de ser pensada como um direito fundamental da pessoa. Paiva (2009) afirma que a educação é um direito individual, que não pode estar inerente à concepção de apenas uma reposição de oportunidade negada, nem ao atendimento da economia ou da política, mas uma formação ampla para uma vida cidadã.

Na atualidade, diante da mercantilização vivenciada na sociedade, a educação é vista como negócio. Assim, há uma “[...] ação expressiva de grupos empresariais/investidores, também dedicados à profissionalização de jovens para fins determinados [...]”, conforme afirma Lima (2022, p.380). Para o autor, “[...] há uma captura da educação pelo capital” o que promove “enorme desvantagem para o ato educativo em si” (p.380).

Galvão e Di Pierro (2012) abordam o preconceito contra o analfabeto no Brasil, enfatizando a necessidade de se pensar em práticas educativas que não se reduzam às faltas e as carências suscitadas pelo termo analfabetismo. A pessoa que retorna a um ambiente formal de aprendizagem e está em processo de alfabetização é, antes de tudo, sujeito de cultura, com experiências e saberes práticos que precisam ser mobilizados no processo educativo. No entanto, o discurso dominante sempre define as pessoas a partir de termos negativos. Para Fashed (2004) tal discurso está intrínseco aos ditames

⁹ Para aprofundamento do avanço do conservadorismo na educação, veja o artigo Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32996>. Acesso em 31 de maio de 2020.



hegemônicos, sendo uma forma quase invisível, pois é naturalizada, que contribui com a estrutura desigual e injusta de nossa sociedade.

Definir as pessoas em termos negativos é parte do problema do discurso dominante. Definir uma pessoa, por exemplo, como “analfabeta” (quer dizer, em termos do que lhe falta, em lugar do que a pessoa possui e faz) constitui exemplo relevante para esta discussão (Fashed, 2004 p. 157).

O sujeito analfabeto adia o retorno à escola que um dia o excluiu, tendo em vista não ser confortável admitir-se analfabeto, ser das camadas sociais mais pobres, ser parte de mais um grupo de excluídos. Não é e nunca foi uma escolha ser analfabeto. Retornar à escola na condição de analfabeto é mais um fator de humilhação, de se considerar menos. Não se pode esquecer que o termo analfabeto é visto socialmente como uma ofensa, usado, não raro, para se referir a alguém que se equivocou em alguma situação (Paiva, 2009).

Há relações de poder que instituem o termo analfabeto. Em 1871, com a reforma eleitoral (Lei Saraiva) é introduzido o voto direto, excluindo os analfabetos, passando a ser o analfabetismo um estigma, marca negativa e excludente Culpabilizando a vítima pelo não saber (Oliveira e Simão, 2021).

Em Paulo Freire o processo de alfabetização é prioritariamente “um processo de humanização, de promoção das potencialidades humanas, tornando possível a vocação ontológica do indivíduo de *ser mais*” (Oliveira; Simão, 2021, p.484). Em seus livros “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como Prática de Liberdade”, o autor aborda os aspectos políticos intrínsecos ao processo educativo. Os sujeitos, num processo de humanização se constituem de maneira plena, com possibilidades de interação e desenvolvimento em diversos espaços da sociedade.

Seu oposto, o processo de desumanização, impede, por sua vez, o sujeito de se constituir plenamente, de se desenvolver em diferentes campos sociais. Com efeito, o processo de desumanização institui o que Freire denomina *ser menos*. Assim, para ele, ensino e educação e educação e política não podem ser pensadas de forma dissociadas.

Fávero (2009), refletindo sobre a história das inúmeras campanhas de alfabetização que nosso país viveu, identifica que quanto às propostas



[...] não há como reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ele tem raízes fundadas numa sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e pela insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes [...]. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configuram o ensino fundamental completo (Fávero, 2009, p.19-20).

Com o autor, é ratificada a ideia da alfabetização como processo complexo, e que assim, que requer formação docente específica das professoras¹⁰ para conduzir os estudantes na aquisição dos requisitos para a leitura e escrita. Há que se considerar o percurso mais longo de vida dos sujeitos, que agem e interagem em uma sociedade grafocêntrica e que devido aos tempos de vida trazem outras demandas de aprendizagem.

A classe de alfabetização é fase de suma importância da escolarização, é momento do retorno ou contato inicial dos sujeitos com a instituição da qual foram excluídos na infância. É momento de descobertas do que seja a escola como direito. É quando novos conceitos são agregados, tecidas novas concepções, para desatar nós que apontam para uma escola excludente. É momento de criar vínculos, de tecer novas redes de sujeitos que motivarão para a continuidade dos estudos, bem como, para novas perspectivas em um presente que seja motivação e esperança de um futuro próspero, que como afirma Santos (2022) favoreça

[...]legitimar a sala de aula como um espaço de transformação estrutural da ordem social vigente, deixando que reverbere a alternativa do conflito e do debate como meios de alteração das consciências e de produção de cidadania (p.380).

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos é efetivada cumprindo sua função reparadora, tendo em vista sua especificidade própria, conforme aponta o Parecer CNE/CEB n. 11/2000. A alfabetização das pessoas que não acessaram a escola na infância

¹⁰ Utilizo a forma feminina ao me referir às docentes das classes de alfabetização da EJA, por serem mulheres, quase que a totalidade que exerce esta função.



e adolescência, cumpre tal função e é uma das condições para o desenvolvimento humano dos sujeitos e contribuição para uma sociedade mais equalizada.

Formação contínua de alfabetizadoras na/da EJA

O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma 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).

O texto traz bases e concepções para elaboração de propostas de formação de professores e professoras, objetivando atender as peculiaridades dos sujeitos e da EJA, uma modalidade específica e diferenciada. No entanto, ainda não há formação docente para a modalidade, na grande maioria das universidades e diante dos desafios surgidos no cotidiano, as professoras encontram em suas experiências, respostas para conduzir o processo, com criatividade e imaginação. São acionados *saberesfazeres*, que se transformam em vivências e as vivências que se tornam experiência, criando e possibilitando diálogos entre os saberes prévios tecidos e os novos conhecimentos.

[...] o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa (Josso, et al., p.3, 2009).

Assim, buscando ampliar as maneiras de reconhecer as dinâmicas formadoras nos/dos/com os cotidianos escolares, em minha pesquisa de doutoramento busco entendimento sobre a formação contínua (Reis, 2014) das professoras alfabetizadoras, em classes de alfabetização de centros públicos exclusivos de EJA e dos processos de ensino



por elas desenvolvidos, selecionando nas cinco regiões do nosso país, escolas para realizar a investigação.

Pesquisadores do campo, como Di Pierro, Haddad e Fávero, dentre outros, afirmam que alguns dos centros exclusivos de EJA têm se revelado como espaço de experiências de grande sucesso. São alternativas a um ensino supletivo, compensatório, com práticas inadequadas e infantilizadas, que vem superando a dificuldade de permanência dos sujeitos na escola, devido a questões intraescolares, alcançando soluções que favorecem a aprendizagem, estimulando assim, a não evasão (Haddad; Di Pierro, 2000).

A partir de concepções freirianas, os centros públicos exclusivos de EJA alcançam “melhores condições para organizar os tempos e espaços escolares, de acordo com as necessidades e possibilidades de estudar dos jovens e adultos interditados do direito à educação escolar em algum momento da vida” (Kunh, 2018, p.20).

No que concerne a metodologia a ser utilizada, os trabalhos baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias das professoras, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (Passegi, et al., 2011, p. 370).

Mesmo diante da incorporação da EJA, como modalidade da educação básica pela LDBEN/ 9394/96, os currículos de licenciaturas, de forma geral, não foram alterados e se mantiveram, via de regra, alheios aos novos desafios impostos pela legislação educacional. Assim, ao utilizar as narrativas autobiográficas como estratégia metodológica de investigação que como afirma Passegi et al (2011) são modos de “[...] estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens” (p.371), busco evidências da autoformação e dos processos desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras, pois segundo Pedroso (2015), há “[...] inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil” (p.101) de docentes para atuarem na EJA, especificamente, para professoras atuarem em classes de alfabetização, que é momento crucial para a



permanência e escolarização das pessoas que tiveram o direito à educação negado, na idade chamada própria. Sou instigada a realizar esta investigação, tendo em vista que as professoras conduzem o processo de apreensão da escrita e da leitura, muitas vezes, por anos, apoiadas na experiência construída no cotidiano.

Considerações parciais

Até o momento a pesquisa tem identificado que diante do número exorbitante de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais em nosso país são de suma importância as classes de alfabetização da EJA para a equalização de possibilidades e de melhoria na qualidade de vida desses grupos. É necessário (re)conceitualizar a modalidade e vital a somatória de forças da sociedade e do governo para a legitimação de uma EJA que seja obra de seus sujeitos, impregnada de uma concepção emancipatória, na perspectiva da Educação Popular. A pesquisa em andamento, em fase de pesquisa bibliográfica, busca entendimento de como se dá a formação contínua de professoras alfabetizadoras, reconhecer as dinâmicas formadoras nos/dos/com os cotidianos escolares através da experiência e como são acionados seus *saberes/fazeres* em centros exclusivos de EJA, que têm apresentado resultados exitosos.

Importante destacar que são complexos e distintos os processos de alfabetização de crianças e de pessoas adultas. A psicogênese da escrita e da leitura, mesmo sendo elaborada a partir de investigações na infância, contribui para o entendimento, mas não define os processos. Assim, busco sistematizar, a partir das narrativas autobiográficas das professoras alfabetizadoras e da observação nas suas classes, entendimento dos processos de aquisição dos requisitos da escrita e leitura dos estudantes jovens, adultos e idosos. Lembrando que são sujeitos que agem e interagem em uma sociedade grafocêntrica.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional 14/1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

EITERER, Carmem; REIS, Sônia. Educação de Jovens e adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 179-215.

FASHEH, Munir. **Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?**. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004.No 2

FÁVERO, O. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

GALVÃO, A. M., & DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. 2a ed.. São Paulo: M Edições, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos**: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000

JOSSO, M.C. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores**. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

KUHN, A. **Tempos e espaços da educação de jovens e adultos**: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Doi:10.11606/T.48.2019.tde-11122018-102642. Acesso em: 2020-09-01.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; SIMÃO, Jalmiris Regina Oliveira Reis. A Alfabetização como elemento de inclusão/exclusão: desafios e perspectivas na educação de jovens e adultos. In **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão: entretecendo múltiplos saberes**.



Org. SOARES, Ângela M.; CAPOVILLA, Fernando C.; SIMÃO, Jalmiris R.O.R.; NEVES, Luís Miguel.BH. Ed. Artesã, 2021. p. 479-496.

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P.P.. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação e Revista, Belo Horizonte v.27, n.01 abr. 2011. p. 369 – 386. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/> em 29/10/2022.

PEDROSO, A.P.F. **Trajetórias Formativas de Educadores da EJA: fios e desafios**. (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.,2015.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Leandro Assis. **Educação como prática real de liberdade a partir de István Mészáros**. Rev. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 377- 404, jan./abr. 2022. ISSN Eletrônico 1982-596X