

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
MEIO ÀS REFLEXÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE MANAUS**

Manaus – Amazonas

2021

ODELICE ALVES SINFRONIO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
MEIO ÀS REFLEXÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE MANAUS**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Amazonas - UEA como requisito final para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Sob a orientação da Professora Msc. Maria Quitéria Afonso Menezes.

Manaus – Amazonas

2021

ODELICE ALVES SINFRONIO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM MEIO ÀS NOVAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso julgado adequado para obtenção de título de
Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas.

Aprovado em: 28/07/2021

Banca Examinadora



Maria Quitéria Menezes Afonso
Orientadora



Emerson Sandro Silva Saraiva
Membro



Cristina Carvalho de Araújo
Membro

DEDICATÓRIA

*À Dona Júlia Sinfrônio, minha mãe que não
está mais entre nós,
Mas a quem devo a vida. E que sempre me
apoiou nos meus estudos.
Ao meu esposo, Elinaldo Aguiar, que dedicou-
se aos cuidados das crianças,
Enquanto eu me dedicava aos estudos
À meus filhos Gabriela Cristina, Renato Zenno
e Renan Lenno,
Que este trabalho lhes sirva de exemplo e de
incentivo no
Refinamento dos seus estudos, na busca de
criticidade,
Que possibilite crescimento humano, justo e
responsável na sociedade*

AGRADECIMENTOS

À professora, à gestora e alunos que colaboraram com a pesquisa, permitindo a nossa presença com muita simpatia, vocês serão sempre lembrados como estímulo que fortalece o desejo e o encargo da docência

A todos os professores (as) que enriqueceram e incentivaram a minha vida acadêmica, em especial a minha orientadora pelo empenho dedicado a este trabalho e pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos e a minha professora da disciplina de TCC II, pela oportunidade e apoio na elaboração deste trabalho.

A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos.

Por fim, a meus colegas de sala de aula, em especial a Rosinalva, Judith, Catthem, Bárbara, Rute, Stivisson e Alyne, por estarem sempre ao meu lado, nos momentos de felicidades, mas também de dificuldades.

EPÍGRAFE

A educação não transforma o mundo

A educação muda as pessoas

Pessoas mudam o mundo

(Paulo Freire)

RESUMO

Por meio desse trabalho objetivou-se analisar a relação entre a formação e a prática pedagógica do professor da Educação de Jovens e Adultos em meio às reflexões de alfabetização. Assim como, a participação dos educandos do Primeiro Segmento dessa Modalidade de Ensino, em uma Escola pública da zona norte de Manaus. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental, com base nos postulados de Freire (2011; 2019); Arroyo (2013); Soares (1998); Paiva (2015) dentre outros, bem como por meio de pesquisa de campo na qual é realizada a observação direta do trabalho do professor na EJA, a fim de identificar na literatura estudos e debates que se articulam com a formação e a prática do professor da Educação de Jovens Adultos; avaliar os referenciais teóricos-metodológicos das práticas de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades leitoras dos educandos da EJA; relacionar os pressupostos teórico-metodológicos envolvendo a práxis e as novas concepções de alfabetização nessa Modalidade de Ensino. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, com abordagem qualitativa. Na coleta de dados, utilizou-se a observação participante, entrevista com a gestora e questionário aos professores. A formação de professores, deve ser um momento especial para avaliar a área de atuação profissional e a necessidade de se implantar políticas educacionais que conduzam a uma real formação para educandos trabalhadores. Enfatizando a relevância da reflexão do professor sobre a sua prática, sobre a sua sala de aula, buscando alternativas através de pesquisas de novas abordagens metodológicas, aprimorando sua prática pedagógica, tendo a compreensão de que alfabetizar não se reduz a apenas escolarizar, uma vez que é por meio da educação que se espera garantir a formação de cidadãos críticos e participativos nas tomadas de decisão na sociedade.

Palavras-chave: Escola; Educação de Jovens e Adultos; Formação de professor; Alfabetização.

ABSTRACT

SINFRÔNIO, Odelice Alves. A Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos em meio às reflexões de Alfabetização em uma escola Municipal de Manaus. 2021. 69 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

This work aims to analyze the relationship between *education* and *pedagogic practice* of a teacher qualified for Education of Young People and Adults (called as EJA teacher in this text), considering specific reflections about *alphabetization*, as well as the participation of students from the first segment of this teaching mode, in a public school in the north district of Manaus city. On such purpose, a research had been developed by means of a bibliographic and documentary survey, based on postulates of Freire (2011; 2019); Arroyo (2013); Soares (1998); Paiva (2015) et al., as well as through field research in which direct observation of an teacher's work is carried out in *Education for Young People and Adults* practice, in order to identify studies and debates in the literature that are connected to *education* and *pedagogic practice* of an EJA teacher; evaluate of the theoretical-methodological references of teaching and learning practices for the development of students' reading skills; relate the theoretical-methodological assumptions involving praxis and new concepts of alphabetization in the Education for Young People and Adults. This is a descriptive research, with a qualitative approach. In data collection procedures, participant observation, interview with the manager and a questionnaire to teachers were used. Teacher training should be a special moment to assess such area of professional activity and the need to implement educational policies that lead to real training for working students. By emphasizing the relevance of the teacher's reflection on his own practice, on his classroom, seeking alternatives through research on new methodological approaches, improving his pedagogical practice, understanding that alphabetization is not just about schooling, since education is the way in which we expect to guarantee the formation of citizens with critical and participative roles in the decision-making processes of society.

Keywords: School; Education for Young People and Adults; Teacher Training; Alphabetization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PONTOS IMPORTANTES PARA COMPREENDER OS ASPECTOS TEMPORAIS	12
1.2 A IMPORTÂNCIA DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFINTEA, NO CENÁRIO DA EJA	22
1.2.1 A concretização do Marco de Ação de Belém na EJA	25
1.3 REFLEXÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA A PARTIR DOS TEÓRICOS	28
1.3.1 Formação Docente: concepções e práxis do professor da Educação de Jovens e Adultos	28
1.3.2 Novas concepções de Alfabetização e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos	31
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	35
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	35
2.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
2.3 PROCEDIMENTO DA PESQUISA	38
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
2.4 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	39
2.4.1 Caracterização do Campo de Pesquisa	40
3. 1 FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁXIS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	44
3. 2 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS GERAIS	46
3. 2. 1 Gestora da escola	49
3. 2. 2 Professores/sala de aula do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos	52
3. 2. 3 Alunos	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE	65

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como abordagem principal a formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em meio às reflexões de alfabetização de adultos, com base nos postulados de Freire (2011; 2019); Arroyo (2013); Soares (1998); Paiva (2015) dentre outros. E para melhor compreensão, se faz necessário apresentar uma breve trajetória histórica da EJA, alguns aspectos legais, as Conferências Internacionais até então realizadas, que promovem a educação de adultos como política pública no mundo.

Em tal direção, observa-se, também, uma das problemáticas presentes hoje na EJA, que é a quase ausência de políticas públicas voltadas para o público jovem, adulto e idoso em nosso país. Ao identificar essa falta, tem-se maior chance de enxergar a relação que o educador dessa modalidade de ensino, faz com as novas concepções de alfabetização voltadas para as pessoas que por razões diversas, não tiveram acesso ao ensino regular na idade certa.

Durante a minha vivência na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia, surgiu o interesse em conhecer as estratégias didáticas utilizadas pelo professor, para o desenvolvimento de habilidades leitoras de maneira a suprir as diversidades e as especificidades da EJA e, intensificou-se como Assistente à Docência (AD) do Projeto Oficina de Formação em Serviço (Projeto OFS) do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE) ambos pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Em tal Laboratório, tive a oportunidade, no “chão da escola”, de perceber melhor a problemática da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, fortalecendo o interesse em pesquisar, compreender e contribuir com esta Modalidade de Ensino, com enfoque principal, de como o educador está trabalhando a alfabetização na EJA. A proposta é compreender a atuação desse educador em meio às reflexões de alfabetização em uma escola pública de Manaus.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, com base nas novas concepções de alfabetização, é fundamental para que haja uma educação de qualidade nessa área, pois, somente desta maneira o educador da EJA será capaz de elaborar processos teórico-metodológicos, à luz de didáticas que resultem em bons desempenhos político-pedagógicos em sala de aula, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, para que possam interagir de forma efetivamente participativa diante da sociedade.

Dessa forma, além de uma formação de professores com qualidade, existe a preocupação com a questão da apropriação das habilidades básicas de leitura e de escrita dos educandos da

EJA, onde se inicia o processo. Nesse sentido o presente projeto move-se pela seguinte questão: qual a relação entre a formação do professor e a sua prática em meio às concepções de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos?

Para tanto, iremos analisar a relação entre a formação e a prática do professor em meio às reflexões de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Com a finalidade de identificar na literatura estudos e debates que se articulam com a formação e a prática do professor da EJA; verificar as práticas de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e de escrita dos educandos da EJA; relacionar os pressupostos teórico-metodológicos envolvendo a práxis e as reflexões de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, parte-se da preocupação com a questão da alfabetização, da leitura e da escrita e de conhecer qual a relação entre a formação e a prática do professor em meio às novas concepções de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Sabe-se que, o curso de Pedagogia, quase em sua totalidade, é voltado para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com isso a formação do profissional para atuar na EJA fica quase sempre a desejar.

Se fazendo assim, necessário, uma formação continuada, aquilo que Magda Soares nos aponta como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual o educador terá continuamente que se desenvolver na prática com orientações de outros mais experimentados e experientes no trabalho dentro da realidade de sala de aula, e que possa ascender nesse contexto, detectando os problemas e resolvendo-os.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como pesquisa de campo, na qual é realizada a observação direta do trabalho do professor na EJA, possui um caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa. Na coleta de dados, utilizou-se a observação participante, análise documental, entrevista com a gestora e questionário aos professores de turma.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. Sendo que o primeiro capítulo deste trabalho aborda a EJA como Modalidade de Ensino do sistema educacional brasileiro, apresenta suas dimensões e como surgiu, suas perspectivas, avanços e retrocessos em um breve histórico e reflexões sobre a problemática a partir dos teóricos que debatem sobre a temática.

O segundo, detalha a metodologia do referido estudo, abordando a trajetória percorrida para a realização da pesquisa, enfatizando as estratégias usadas para gerar dados que demonstrem como o trabalho do professor foi desenvolvido na turma pesquisada, gerando uma quantidade de informações evidenciadas no questionário e na entrevista. Descrevendo ainda, as dificuldades encontradas para a realização da pesquisa.

O terceiro capítulo discorre sobre a análise e discussão dos resultados da pesquisa, no qual será feita uma análise crítica sobre a temática, com a finalidade de atender aos objetivos propostos na presente pesquisa e algumas reflexões que podem influenciar na práxis dos professores da EJA na escola pesquisada, dentre os quais: a falta de equipamentos e instrumentos didáticos e o apoio pedagógico partindo do macro sistema para tornar as aulas mais atrativas ao público adulto e, encerramos o capítulo com uma síntese dos resultados alcançados.

Nas considerações finais, buscou-se responder aos objetivos da pesquisa, infelizmente com o advento da pandemia do coronavírus, não foi possível concluirmos os objetivos da pesquisa como planejamos, bem como, as suas contribuições para a comunidade acadêmica, que tem como finalidade a percepção da importância de haver mais estudos voltados para a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, fechamos o trabalho com os objetivos parcialmente implementados, indicando que se faz necessária a adoção de uma nova e distinta estratégia que conduza à solução do problema apresentado com relação à formação de professor da EJA e sua prática de alfabetização em sala de aula dessa Modalidade de Ensino na escola investigada.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos nessa parte do trabalho o resultado da pesquisa bibliográfica e documental, que resultou na construção do referencial teórico que baseia as análises dos dados coletados durante a pesquisa e que serão expostos no terceiro capítulo.

1.1 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos: Pontos importantes para compreender os aspectos temporais

O histórico da educação de adultos decorre a trajetória do próprio desenvolvimento da Educação no Brasil. Sabe-se que iniciou no período colonial, com os jesuítas e passou a existir como uma forma de catequizar e instruir os indígenas e colonizadores, sendo eles adolescentes e adultos. Assim os primeiros escolarizadores foram os jesuítas que visavam formar a população com base nos princípios religiosos, ensinando as normas de comportamento e instruindo ofícios necessários ao crescimento da economia colonial.

Segundo Paiva (2015, p. 66), os primeiros passos educacionais no Brasil, “se iniciaram com a chegada dos primeiros jesuítas (1549), encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã”. Tratava-se de uma aculturação sistemática dos nativos através da educação.

Uma imposição da cultura dominante sobre a cultura dos índios, numa lógica de que o índio não é civilizado, não tem educação e, através da “educação” ele vai se civilizar. A questão da educação, trazendo um sentido ideológico imposto pela Coroa Portuguesa naquele momento, um processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem à corte e à catequese da Igreja Católica.

Nessa lógica, o Regulamento de 1854 dava conta de se criar uma escola para adultos assim que tivesse dois professores disponíveis. Mesmo assim a primeira escola noturna no Brasil, que se tem notícia, só foi existir em 1860, com os estudos voltados para a formação do trabalhador analfabeto.

Em 1876 já eram 117 escolas, sendo, em cada Estado brasileiro, a escola tinha uma especificidade, no Pará por exemplo, a educação era voltada para a alfabetização dos escravos, estando aí inclusos os índios; no Maranhão, para esclarecer o homem do povo de seus direitos e deveres. Quando na verdade, quanto mais escolas instituídas, mais pessoas alfabetizadas, conseqüentemente mais votos. Então, o alvo estava em construir o maior número de escolas possível, para garantir maior quantidade de votos, pois, havia uma certa desconfiança que a nova reforma eleitoral poderia surpreender.

A nova reforma eleitoral em discussão, vinha a ser concretizada no dia 09 de janeiro de 1881, através do Decreto nº 3.029, conhecido como Lei Saraiva (por se tratar do então Ministro do Império José Antônio Saraiva), na qual instituía-se o título eleitoral e proibia-se o voto dos analfabetos, por considerar a educação um progresso e o analfabetismo associado a um problema nacional, nesse período, todos os problemas estavam atribuídos a ignorância da população. (PAIVA, 2015).

Nesse mesmo período, as estatísticas divulgadas, colocavam o Brasil no topo de uma vergonha nacional, como demonstra, Paiva (2015, p 37):

[...] divulga-se nos Estados Unidos uma estatística sobre o analfabetismo no mundo. Na qual o Brasil aparece como país líder, comprometendo o orgulho nacional, nesse momento muito estimulado através das Ligas de Defesa, das Ligas Nacionais, da campanha pelo serviço militar obrigatório; era preciso combater a “chaga do analfabetismo” que nos envergonhava.

Nesse momento, nasce um forte preconceito contra o analfabeto, tido como um elemento incapaz, responsável pelo escasso progresso do país. Segundo Paiva (2015), Miguel Couto, Médico, inegavelmente o maior teórico da época, enquanto participava de campanhas privadas para a ampliação das oportunidades educacionais, defendia a difusão do ensino em geral e o ensino primário compulsório, afirmava que a ignorância seria a pior de todas as doenças, e quando se instala endemicamente, assume as proporções de verdadeira calamidade pública.

Assim tomou forma, o extremo preconceito contra o analfabeto, como declara, Paiva (2015, p. 38):

O analfabetismo é um cancro que aniquila o nosso organismo, com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório.

Dessa forma, colocava-se a educação em destaque com a finalidade de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução para as massas e tirar o povo da extrema ignorância, sem mesmo se preocupar com a formação de profissionais para tal tarefa, nem o cuidado com a qualidade do ensino para a população. O interesse absurdo era com a quantidade de pessoas instruídas, ou seja, que soubessem assinar o próprio nome apenas, essas pessoas já eram consideradas alfabetizadas.

As discussões em torno da corrida de instruções para pessoas analfabetas intensificaram-se no início da década de 1920 com as mobilizações e o aparecimento dos primeiros profissionais da educação, preocupados com a qualidade do ensino. Essas questões levaram a discussões intensas durante a década de 1920. Com a necessidade de expandir a rede de ensino e o início do processo de industrialização no Brasil, a EJA começa a conquistar o seu espaço.

Como afirma, Paiva (2015, p. 196):

As reformas da década de 20 tratam da educação de adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30.

A década de 1930 foi uma década marcada por um intenso crescimento industrial no Brasil, o início da ascensão da burguesia industrial e o declínio da elite rural agrária, se iniciava a “Era Vargas”. Com essa movimentação nas indústrias, as fábricas precisavam de mão de obra que soubessem ler e escrever, com esse fator em favor da educação popular, a EJA se beneficia e começa a marcar território na educação brasileira, com a Revolução de 30.

Contudo, a primeira vez que a Educação de Jovens e Adultos aparece em lei como dever do Estado é na Constituição de 1934:

ART. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; [...]. Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos ART. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras A e E, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário [...] (BRASIL, 1934).

Ainda assim, o Brasil continuava liderando a estatística do analfabetismo. Após o resultado do censo Brasil de 1940, que indicava a existência de mais da metade da população adulta brasileira com mais de 18 anos, analfabeta, é que a educação de adultos começa a ser percebida de forma mais autônoma, e começa uma corrida pela ampliação da rede de ensino com medidas a curto prazo.

Apesar de já ter sido mencionada a necessidade de oferecer educação aos adultos nos textos normativos da Constituição de 1934, só a partir das décadas de 40 e 50 é que a educação de adultos se constitui como tema de política educacional no Brasil, tomando corpo, em

iniciativas concretas, com a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização às camadas populares, até então excluídas da escola (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Mas, essa política educacional, não nasceu em gabinete, foi consequência da defasagem educacional existente e a implantação das indústrias no Brasil, na política de Getúlio Vargas, junto a luta da própria população brasileira, que contribuiu com as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Desde então, a EJA, tem se mostrado como um sistema apto a melhorar a cada dia.

A partir daí, diversas ações e programas governamentais expressando a tendência de escolarização de adultos, surgiram tanto da zona urbana quanto rural, dentre tais iniciativas destacam-se: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado pelo professor Anísio Teixeira em 1942, o Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, a Campanha de Educação Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Merece destaque a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), decretado na Lei n. 4.048 de 1942, e surge da necessidade de uma educação profissional, pois, ela se tornará o veículo para o cidadão ter acesso às tecnologias, e ingressar nas novas indústrias que surgem a todo momento. Entendemos como um processo produtivo, de reelaboração da cultura de trabalho e a prática social, naquele tempo e espaço, ou seja, a evolução do tecnicismo.

Portanto, esse processo produtivo, vem carregado de ideais, que intui no trabalhador o fato de apenas aprender a ler e a escrever para se tornar um assalariado que possa manter o sustento de sua família. No entanto, a escolarização de adultos não pode ser apenas para o trabalho, para o capital, mas, sim, para a iniciação da construção para uma cidadania plena de direitos e deveres.

No início da década de 1960, um marco importante na história da educação de jovens e adultos foi o protagonismo de Paulo Freire, com o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) criado por ele em 1961. Passando a direcionar diversas experiências de educação de adultos, como o Movimento de Educação de Base (MEB), dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outras iniciativas de caráter regional e local (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Nesse mesmo movimento diversas pequenas organizações – associações civis sem fins lucrativos, organizações não-governamentais – em parceria com as pastorais sociais da Igreja católica, organizaram-se em dedicação ao trabalho de educação de jovens e adultos e declaravam a necessidade de realizar uma educação crítica, voltada a transformação social.

As Campanhas de alfabetização de adultos que foram lançadas no país: Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, também em 1961; os Centros de Cultura Popular, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); e o programa “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler”, da Secretaria de Educação de Natal, no Rio Grande do Norte, em 1963 (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Essas campanhas sobreviveram até o ano de 1964, quando foi deflagrado o golpe militar. Nesse período, os programas críticos de alfabetização sofreram grandes perdas, devido ao teor conscientizador que apresentavam em suas propostas de ensino. E no contexto da ditadura, somente programas conservadores eram permitidos pelo governo.

Como declara Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001 p. 60) ao falar do progresso dos programas, seguidos do golpe militar de 1964:

[...] a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada a transformação social e não apenas à adaptação da população a processo de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo a assunção, por parte dos educandos adultos, seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire.

Sob violentas repressões do governo militar essas valiosas experiências acabaram por desestruturar-se ou tornaram-se uma ferramenta do sistema para a reprodução da cultura dominante, onde as desigualdades são mantidas ou até mesmo reforçadas. E a prática por uma educação emancipatória, crítica e política, por hora, nesses dias sombrios, ficaram sob observação, suspensas.

E as iniciativas de revolucionar a educação no Brasil são abortadas, estudantes e intelectuais foram perseguidos, mortos e exilados. Em 1965, em oposição às ideias de Paulo Freire, surgiu em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) de caráter conservador, com a finalidade de obter o controle político da educação. As ações e orientações foram centralizadas, juntamente com a supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Qualquer ação conscientizadora a respeito da realidade brasileira foi coibida, por serem entendidas como ameaças às demandas empregadas pelo regime militar, pois esses programas de massa poderiam contribuir para alterar o cenário eleitoral, no que se entende por modificar ou orientar novos eleitores, colocando em risco os propósitos da Ditadura. E assim, só

sobreviveu o programa que tinha a proteção da Igreja, e ainda assim, passou a integrar a ideologia do Regime

E com o objetivo de monopolizar essas ações que poderiam revolucionar a educação de jovens e adultos, com o intuito de inibir mesmo as iniciativas alfabetizadoras, foi idealizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, instituído pela Lei n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967 no governo do presidente Arthur da Costa e Silva. Ao longo dos seus 18 anos de existência foi o maior movimento de alfabetização do país, inspirado nos métodos de Paulo Freire, porém com uma ideologia própria, esse movimento nasce com a obrigação de se destacar, por conta do peso do fracasso dos diversos programas anteriores. (PAIVA, 2003).

Após a extinção do Mobral, em 1985, criou-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que herdou toda a estrutura administrativa do Programa anterior. Todavia, incorporou algumas inovações, reformulou suas diretrizes políticas e pedagógicas, passou a atender às séries iniciais do 1º Grau, a produzir material didático, e a formar professores. No início do governo Collor no ano de 1990, a Fundação foi extinta.

Essa extinção representou o início do processo de descentralização da escolarização de jovens e adultos. Ou seja, transferiram-se de forma mais definida da União para Estados e Municípios as responsabilidades do oferecimento da escolarização básica e dos Programas de alfabetização da EJA.

Haddad e Di Pierro comentam sobre a extinção da Fundação Educar:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de Jovens e Adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos enquanto a participação relativa dos municípios [...].

A União já vinha excluindo a educação de jovens e adultos das atribuições do Ministério da Educação, desde o governo militar, que já no ano de 1971, havia transferido as atribuições da educação de jovens e adultos para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 124):

Consolidaram-se a tendência da descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades da política educacional. Um dos fatos associados a esse processo é o recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos. Assim, a efetivação das políticas de EJA caberá ao compromisso dos gestores nas esferas municipais e estadual, assim como deverá contar também com o apoio e o esforço da sociedade civil através dos movimentos organizados a favor da efetivação do direito

à educação a todos os que, por motivos vários, foram preteridos desse direito fundante de cidadania.

Em 1971 foi sancionada a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que instituiu o ensino supletivo no Brasil, o que configurou importante marco na história da educação do Brasil. Foi contemplado com um capítulo específico na legislação oficial sobre a educação de adultos. Além de apontar a necessidade de formação de professores específicos para tal modalidade, segundo o Parecer 699/72, que via a detalhar o funcionamento da referida lei, regulamentando, o Ensino Supletivo, como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização,

[...] o Ensino Supletivo visou se construir em “uma nova concepção de escola”, em “uma nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em um capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, segundo Valnir Chagas, relator, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpretação esperada entre os dois sistemas (BRASIL, 1971).

O Ensino Supletivo, surge da desorganização do antigo exame de madureza, esta capacitação aligeirada, visava a formação de mão-de-obra para os setores primário, secundário e terciário, pois, facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos anos seguintes, e para quem concluíu o segundo grau (ensino médio), a vaga almejada era a universitária.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi o ganho muito significativo para Educação de Jovens e Adultos, art. 208 do referido texto: “A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A partir de 1990, o Brasil assumiu, formalmente, inúmeros compromissos internacionais referentes à universalização da alfabetização e da educação básica, tornando-se signatário de documentos que se filiam à Organização das Nações Unidas, foi um novo marco para o estudo das políticas educacionais no Brasil.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n. 9.394, de 1996, em seu Art. 37, o ensino deve ser ofertado “gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam concluir os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirma a Educação de Jovens e Adultos, institucionalizando como Modalidade de Ensino, passando por

uma mudança conceitual de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” esta mudança de denominação é fato de discussão como aponta Soares (2002, p. 12):

A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

Este fato gerou muitas dúvidas junto aos interessados, como as instituições de ensino, associações, organizações, entre outros, pois, houve a mudança nos termos, porém os esclarecimentos às instituições ficaram a desejar, quem lidava com o supletivo, ficou meio sem saber o que fazer dali em diante. Algumas dessas entidades chegaram a pedir esclarecimentos específicos ao Conselho Nacional de Educação.

A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, foi um marco legal importante, entretanto, um fator negativo para a EJA. Ao alterar o inciso I do artigo 208 da Constituição, dilui o dever do Estado em ofertar a EJA: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Após a Emenda: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

Como afirma Di Pierro; Joia; Ribeiro (2000, p. 97):

Esse retrocesso no plano das políticas também se exprimiu no quadro legal por de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

Assim, o Estado se viu desobrigado em investir em educação de jovens e adultos. Esse fato ficou evidente com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo objetivo era repassar recursos para Estados e Municípios investirem no Ensino Fundamental regular, em prejuízo às outras etapas da Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

A UNESCO, então, preocupando-se com a educação de adultos e com temas sempre recorrentes aos problemas levantados em cada época, com intuito de estabelecer a paz no mundo e a cooperação internacional, a universalização da alfabetização, a criação de um espírito genuíno de democracia, aumento das oportunidades de aprendizagem para todos os grupos de idade, a igualdade de gêneros e a contribuição ao desenvolvimento sustentado, por toda a vida, resolve ter uma atitude proativa.

Juntamente com a sociedade civil, valendo-se das Conferências, como podemos encontrar em relação à Declaração de Hamburgo – CONFINTEA V (UNESCO, 1997, p. 2), que:

[...] apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação parcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem estar geral.

Dessa forma, constata-se a preocupação da Conferência Internacional com a educação de jovens e adultos e a ressignificação do desenvolvimento humano, para inserir a população de adultos no exercício da cidadania, não basta ensinar a ler e a escrever. É necessário melhorar a qualidade de vida e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho.

O documento se preocupa em trazer uma paz mundial através da justiça e principalmente da democracia, como mostra o resultado da quinta Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA V) através da Unesco (1997, p. 1) que enfatiza:

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 condições para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável [...] além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Diante do exposto, notamos que a educação de jovens e adultos engloba um poderoso argumento em favor da democracia e da justiça, promovendo a inclusão de um conjunto de pessoas, vítimas da história excludente de nosso país.

A esse respeito, relata Soares (2002, p. 10):

A atual legislação por outro lado, incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de adultos no Brasil na atualidade, na medida em que exatamente neste contexto de efervescência na e explosão na área da EJA no Brasil, observando sobretudo na década de 1990, que se deu a elaboração da Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Na concepção do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB, 11/2000, p. 5 *apud* CARDOSO, s/d):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Portanto, o Parecer do CNE/CNB 11/2000 tratou das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma ação voltada para a educação de adultos, com a finalidade de buscar as particularidades de cada indivíduo envolvidos nessa Modalidade de Ensino e preparar os docentes e torná-los qualificados, de acordo com o Parecer (CNE\CEB 11\2000, p. 57):

A maior parte dos jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, move-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados e essas características e expectativas.

Conforme as diretrizes desse documento, é necessário que seja respeitada a identidade desta Modalidade de Ensino e suas especificidades, levando em consideração que a EJA já não tem mais a função de apenas suprir e de compensar a escolaridade, agora ela apresenta três funções básicas: reparação no sentido da restauração de um direito negado; equalização para maior igualdade de acesso e permanência; e qualificação correspondente a necessidade de atualização e aprendizagens contínuas (BRASIL, 2000).

Outro aspecto legal que amplia o entendimento da EJA como uma modalidade educacional é a Lei n. 10.172 - Plano Nacional de Educação (PNE), sancionada em 09 de janeiro de 2001, que traz 26 metas dedicadas e previstas especificamente à EJA. Trata-se de metas ousadas, das quais, muitas delas constatamos que não foram cumpridas, tais como a erradicação do analfabetismo; a realização anual de levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, entre outras.

No entanto, este plano alinha-se com os compromissos firmados pelo Brasil no âmbito internacional, a exemplo da Declaração de Hamburgo, conforme declaração, UNESCO (1997, p. 3):

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade

circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, produção que há de se iniciar com a alfabetização.

A história da Educação de Jovens e Adultos é recoberta de lutas, avanços e retrocessos. A EJA é uma Modalidade de Ensino, integrante da Educação Básica brasileira, consagrada pela Constituição Federal de 1988, confirmada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) lei nº 9.394/96 e prevista no Plano Nacional de Educação (PNE).

Porém marcada pelos traços dominantes da nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo. A EJA enfrenta desafios educacionais relacionados à equidade, acesso, permanência e políticas públicas, voltadas para essa Modalidade de Ensino, ligadas à qualificação profissional.

Então, para discutir e produzir documentos que trouxesse o problema da Educação de Jovens e Adultos ao mundo, existe um movimento pela EJA, que apresenta um envolvimento local, regional e mundial cujas diferentes agendas colocam desafios para a política educacional nesse campo que é a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). São mais de 60 anos de conferência em vários continentes. Até o momento, foram realizadas seis CONFINTEA's pelo mundo.

1.2 A importância da Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, no cenário da EJA

A Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA), tem por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo, debater e avaliar as políticas implementares para a educação de adultos. É realizada a cada 12 anos desde 1949, com elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da EJA em cada país membro. Como esclarece Ireland, (2011 p 16-17).

[...] a elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da educação de adultos em cada país membro, a consolidação desses relatórios nacionais em um documento sobre a situação mundial, a preparação de outros documentos de apoio, a organização de reuniões preparatórias e seminários em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e instâncias organizacionais (governo e sociedade civil) que visam mobilizar e dar maior visibilidade ao campo da educação de adultos, a realização de uma grande conferência internacional em que algum tipo de declaração ou agenda internacional é acordado e, em seguida, são propostos mecanismos de acompanhamento vagamente definidos, por meio dos quais se espera monitorar a implementação dos compromissos e responsabilidades assumidas pelos governos durante a conferência. [...], as conferências gerariam um processo cumulativo em que uma conferência alimenta a seguinte, [...].

As seis edições foram recepcionadas respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil. É convocada periodicamente pela Organização das Nações Unidas

para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a finalidade de fazer um balanço mundial do setor da educação de adultos, estabelecer novos programas e metas para esta modalidade de ensino.

A primeira Conferência, em Elsinore (Dinamarca), foi organizada na esteira da Segunda Guerra Mundial, com a missão de contribuir para a consolidação da paz mundial e da compreensão internacional, ocorreu no período anterior à televisão, em que a comunicação ainda era relativamente lenta e demorada. A última realizada, em uma nação emergente do Sul, em um contexto de múltiplas crises (financeira, alimentar, climática, energética). A de Belém- Brasil, ocorreu quando as tecnologias de comunicação ofereciam possibilidades quase ilimitadas de comunicação barata e eficiente no mundo todo. (IRELAND, 2011).

A IV CONFINTEA (1985), em Paris, na França, segundo Ireland; Spezia (2014, p. 247), sucedida de outras três, objetivou-se o direito de todos os cidadãos, sejam eles crianças ou adultos, a uma educação de qualidade. Sua temática foi: “Aprender é a chave do mundo”, que faz referência a importância do direito de aprender como o maior desafio da humanidade, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, adequadas e com qualidade, ler o próprio mundo e escrever a sua própria história.

A quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, que foi tida como a principal, foi realizada em julho de 1997, em Hamburgo. Colocou-se como mais uma tentativa, no âmbito internacional, de tentar reverter a situação adversa do analfabetismo no mundo, diante de uma sociedade caracterizada cada vez mais pela adoção de novas tecnologias nos processos de produção no âmbito das próprias práticas sociais, que mais exclui que inclui a população pobre e analfabeta desse novo cenário, justamente pela falta de acesso à Internet (IRELAND, 2011).

Nessa Conferência, Paulo Freire, havia sido convidado pela UNESCO para debater temas sobre a aprendizagem de adultos como ferramenta de direito, prazer e responsabilidade. Infelizmente ele viria a falecer dois meses antes (02/05/1997). Por conta dessa fatalidade, a UNESCO estende o convite ao Diretor do Instituto Paulo Freire, na época Moacyr Gadotti, para que fosse prestada a justa homenagem ao Patrono da Educação de nosso país. Durante o evento, houve uma linda homenagem a quem veio a ser um dos maiores representantes da educação popular no Brasil, na ocasião instituiu-se a “Década Paulo Freire da Alfabetização”.

A última Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada até o momento, a CONFINTEA VI, aconteceu no Brasil de 19 a 22 de maio de 2009, em Belém/Pará, ano em que a primeira obra de Paulo Freire, *Educação de atualidade brasileira* completava cinquenta anos.

Essa Conferência, veio para estimular cada vez mais o debate e a discussão acerca da educação de adultos, oportunizou uma avaliação dos compromissos relativos à educação de

adultos e à educação não formal, assumidos na Conferência anterior, como teriam sido implementados e como teriam produzido meios para assegurá-los e para concretizá-los. E primou a harmonia da aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação.

Os objetivos desta CONFINTEA ocorrida no Brasil, segundo Ireland; Spezia (2014, p. 247), foi:

Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais Agendas internacionais de educação e desenvolvimento; renovar o momento e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação.

Nessa ocasião, foi assinado e aprovado o Marco de Ação de Belém, documento que constitui peça fundamental no longo processo de mobilização nacional e internacional. As recomendações do Marco de Ação de Belém oferecem diretrizes que permite ampliar o nosso referencial na busca por uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa, e que não fique apenas no papel.

Da primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1949, um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e pouco depois da criação da UNESCO em 1946. Até a Conferência mais recente, a sexta, realizada em dezembro de 2009, em Belém do Pará, Brasil, muita coisa mudou, embora a Educação de Jovens e Adultos continue ainda ocupando lugares secundários nas agendas das políticas educacional.

A UNESCO e o movimento CONFINTEA preocupam-se com a defesa e promoção da educação de adultos não apenas como um direito humano básico, mas também como um componente integrante e essencial da aprendizagem e educação ao longo da vida, desde a primeira CONFINTEA, percebemos o movimento como uma vitrine da Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, reconhecemos a importância do papel da UNESCO não só como defensora dos direitos da EJA, mas, também fiscalizadora, partindo da necessidade de avaliar e inovar os procedimentos da CONFINTEA, movimento que busca, periodicamente, fazer um balanço da educação de adultos em todo o mundo, estabelecer tendências emergentes e indicar caminhos para a década seguinte.

1.2.1 A concretização do Marco de Ação de Belém na EJA

A situação dramática do analfabetismo que chegava a 962,6 milhões no mundo, no ano de 1985, advertira ações imediatas, à Assembleia Geral das Nações Unidas, no combate a essa problemática que entre a população jovem adulta na América Latina chegava a 36 milhões de analfabetos (UNESCO, 1997).

As CONFINTEAs, em grande parte, refletem visões utópicas e práticas de como a EJA pode e deve ser organizada. A Conferência de Hamburgo (CONFINTEA V), de 1997, apresentou uma mudança na sequência das conferências, foi marcada tanto por uma forte presença de representantes da sociedade civil, quanto pela aprovação de uma agenda detalhada para a década seguinte.

Em um artigo bem atualizado, Ireland (2011), publicado em 2013 pela Revista Brasileira, podemos perceber que, um ponto importantíssimo ficou a desejar, ou um pequeno detalhe que ficou faltando organizar, que foram os mecanismos para o monitoramento dos diversos objetivos estabelecidos na Agenda para o futuro da Educação de Adultos.

Esclarecido por Ireland, (2011 p. 17),

[...], no entanto, foram os mecanismos para o monitoramento dos diversos objetivos estabelecidos na Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. Isso levou a uma situação em que, por ocasião do Encontro de Balanço Intermediário da CONFINTEA V, realizada em Bancoc (Tailândia), em setembro de 2003, para monitorar o progresso desde Hamburgo, o documento final *A Call for Action and Accountability* (Chamada à Ação e à Responsabilização), "revelou uma regressão preocupante no campo (da educação de adultos)" desde a conferência anterior. Com o advento da CONFINTEA VI, foram feitos esforços para corrigir a fragilidade dos mecanismos de monitoramento. O *Marco de Ação de Belém*, aprovado durante a CONFINTEA VI, estabeleceu recomendações e compromissos com base em sete eixos voltados para: alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e, por fim, monitoramento.

Então, dos sete eixos do Marco de Ação de Belém, aprovado durante a CONFINTEA VI. Os seis primeiros eixos ficaram a cargo dos Estados nacionais e a responsabilidade de coordenar o processo de monitoramento em nível global. A realização de balanços e apresentação de relatórios periódicos sobre os avanços na aprendizagem e educação de adultos, coube aos Institutos da UNESCO.

O Relatório Síntese Regional da América Latina e do Caribe para a CONFINTEA VI, em parte baseado nos relatórios nacionais que, são realizados anteriormente para serem debatidos nas Conferências, já davam conta da necessidade de monitoramento das propostas apresentadas nos eventos, em razão de evidências de atenção insuficiente dedicada à coordenação e ao planejamento no desenvolvimento de programas de alfabetização.

Dessa forma, observamos que, o salto quantitativo e qualitativo esperado após a CONFINTEA V, em Hamburgo, foi, em grande parte, frustrado. Como sinaliza Ireland (2011 p. 19-20).

[...] indicou também que não havia evidência na região da mudança de ênfase da educação para a aprendizagem e a implementação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Evidências de relatórios nacionais apontavam para uma maior institucionalização da educação de adultos - com benefícios importantes - mas com maior foco em programas de equivalência escolar e de ensino técnico e profissionalizante. O relatório também sugeriu que muitos países haviam priorizado a alfabetização sem a devida consideração à necessidade de garantir a continuidade de estudos para os alunos alfabetizados.

Diante disso, percebemos que, a educação de adultos necessita de olhar mais criterioso, por assim dizer, de vontade política, de ação e de prioridade no que tange a políticas públicas para essa Modalidade de Ensino. Não podemos negar os avanços que já obtivemos, mas, enquanto sociedade civil, precisamos monitorar a agenda da CONFINTEA. O que foi concluído e o que ainda está em processo e o que não será possível concluir e por quê.

Não só no nível internacional, mas, no nível regional e nacional, como declara Ireland (2011, p. 20):

Em nível internacional, o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida, produziu um plano estratégico global para o acompanhamento dos resultados da Conferência, além de uma matriz que contém elementos essenciais a serem monitorados na implementação de políticas de educação de adultos. Também foi criado o Grupo Assessor da CONFINTEA, [...]. No nível regional da América Latina e Caribe, houve várias respostas aos desafios de monitoramento. O governo mexicano sediou a primeira Reunião Regional de Seguimento da CONFINTEA, em maio de 2011, na Cidade do México, com a participação de 250 representantes de 48 Estados membros. No nível nacional, o governo uruguaio estabeleceu um precedente importante, convertendo, por decreto presidencial, a Comissão Nacional Preparatória para a CONFINTEA VI, criada em outubro de 2007, em uma Comissão Nacional Permanente de Articulação e Monitoramento da Educação de Jovens e Adultos [...].

No Brasil, em dezembro de 2010, foi apresentada em uma reunião técnica internacional, realizada no Rio de Janeiro, em parceria com o Escritório da UNESCO e o Ministério da Educação baseados nos indicadores, em comparação a anos anteriores como parte de sua estratégia pós-Conferência (IRELAND, 2011).

Nos últimos dois anos, após a Conferência de Belém, muito tem sido feito para corrigir as deficiências encontradas no processo CONFINTEA, medidas importantes foram tomadas de acordo com as recomendações das Nações Unidas, levando a percepção dos ainda altos índices de analfabetismo existente entre jovens e adultos no Brasil.

A sociedade civil, tem correspondido bem aos processos de acompanhamento da CONFINTEA. A cooperação regional é considerada essencial para evitar esforços desnecessários em um campo onde os recursos não são nada fáceis. As estratégias para a troca de informações, conhecimentos e recursos humanos destaca a importância da cooperação entre os países, especialmente os do Sul (IRELAND, 2011).

Nesse sentido, última Conferência, teve o intuito de modernizar e atualizar tudo que fora construído nas conferências anteriores, trazendo um novo olhar e objetivos atualizados para a educação de adultos, visando cada vez mais a erradicação do analfabetismo destes jovens e adultos existentes em todos os países do mundo. Isso aflora a importância dos deveres que todos os países têm em acabar com o analfabetismo e o mais importante, que tudo isso passe da retórica à ação.

No entanto, revelaram também a dificuldade de envolver atores de outros campos, no diálogo das políticas públicas. Para ser consistente o processo CONFINTEA, é necessário que se avalie as propostas apresentadas no evento, no sentido de fortalecer a aprendizagem e a educação de adultos. Segundo Ireland (2011), as Conferências “geram poucas obrigações e não produzem convenções ou recomendações de execução obrigatória (no sentido formal das Nações Unidas)”.

Outra questão é, a escassez de bons estudos que demonstrem a importância da aprendizagem e educação de adultos em termos sociais, econômicos, ecológicos e culturais.

Enfatizados por Ireland, (2011, p. 25),

O termo CONFINTEA não comunica da mesma forma que "Educação para Todos" ou mesmo "Aprendizagem ao Longo da Vida". Há, portanto, uma questão de comunicação estratégica (ou porque não dizer de marketing) que precisa ser debatida. Em segundo lugar, em nível nacional e internacional, a educação de adultos tende a constituir uma estratégia voltada para a oferta em vez de para a demanda. Os sujeitos do processo educacional tendem a ter seus direitos passivamente “defendidos”, em vez de ativamente “reivindicá-los” [...]. A Carta Internacional dos Aprendentes Adultos, lançada, em Belém, por representantes da Rede Global, constitui uma ferramenta importante para "colocar os alunos no centro da promoção, desenvolvimento e garantia do futuro da educação de adultos e da educação ao longo da vida." [...].

Assim, podemos entender que, as estratégias estão pouco ligadas para alcançar os objetivos da CONFINTEA. Nesse sentido, é importante reconhecer o papel da universidade, como agente potencializador desse campo de ensino, através de seus professores e pesquisadores, com ações formativas que atendam às especificidades da EJA, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

As disciplinas específicas precisam fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores, ampliando as temáticas a serem pesquisadas com as informações atualizadas sobre a EJA e tornar os conhecimentos construídos sobre a EJA e com a EJA, que serão úteis para se pensar em novas ações, novas políticas.

1.3 Reflexões sobre a problemática a partir dos teóricos

No Brasil, a formação de professores, que pudesse formar jovens e adultos, começou quando se fez necessário profissionalizar adultos, para a industrialização e urbanização do país, ou seja, formar mão de obra para o trabalho. Nesse momento a preocupação era apenas a de ensinar a ler e a fazer contas matemáticas. Desde então, muito tem sido feito para que a Educação de Jovens e Adultos fosse vista não apenas, como forma de habilitação para o mercado de trabalho, mas como formação de cidadãos críticos e reflexivos.

1.3.1 Formação Docente: concepções e práxis do professor da Educação de Jovens e Adultos

Uma boa formação para professores da EJA é fundamental para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem em bons desempenhos em sala de aula, a fim de formar cidadãos autônomos que possam interagir de forma participativa diante da sociedade na qual está inserida.

Para Freire (2016), o educador da Educação de Jovens e Adultos, deve também refletir permanentemente sobre a sua prática e ter segurança quanto aos objetivos a serem atingidos, definindo as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz no processo de aprendizagem de seus educandos. Paulo Freire foi e será um grande teórico que tem inspirado muitas propostas para a educação de jovens e adultos.

A dialogicidade é a essência da educação, ressignificação da educação como libertadora e emancipadora dos oprimidos. Nesse contexto, Freire (2019, p. 113) expressa que:

Ao afundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que confiança de polo no outro, é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualidade da concepção bancária da educação.

O conceito de educação libertadora proposta por Freire, dar conta de que os conhecimentos já adquiridos pelos educandos devem ser sempre respeitados. Temos que considerar o educando da EJA como um ser já com vida praticamente concluída, o que lhe falta é só a liberdade. E o docente é, segundo Paulo Freire, o libertador deste aluno para a vida.

O profissional docente, entre o opressor e o oprimido, tem o dever de transmitir os conhecimentos em que mútuas experiências sejam respeitadas. Nosso ofício de mestre, não se esgota em apenas saber e transmitir conteúdos, que culminam ao mundo do trabalho, mas, a amplitude da humanização, na imagem de Paulo Freire, por referenciar os seres humanos reais inacabados, roubados e proibidos de ser (ARROYO, 2013).

Compreendendo a importância de consolidar sua formação fincada em bases teóricas que possibilitem avançar de outras experiências docentes, anteriormente realizadas, que foram úteis naquele momento, mas que contexto atual, podem trazer resultados negativos. E com autonomia, trazer desta mesma experiência, um novo caminho a percorrer, ou simplesmente descartá-la.

Diante dessa situação, o docente da EJA, que tem os seus objetivos bem definidos, planejados para serem atingidos, imediatamente busca uma nova alternativa para a substituição de tarefas. Se for o caso, um plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem do seu educando, naquele momento. Essa percepção, se apresenta apenas ao profissional seja da EJA ou não, que tenha uma base teórica adquirida na sua formação.

Para Libâneo (2013) o planejamento vem no auxílio a esses professores, pois, ele é um instrumento de organização de toda a ação pedagógica do professor na preparação de sua aula. Ao planejar o professor tem mais tempo para organizar o material didático necessário para a aula, assim como, ficam explícitas as tarefas que devem ser realizadas pelos alunos e pelo próprio professor.

José Romão, sintetiza ao falar do papel do professor na formação do indivíduo, concordamos com esse autor, quando diz que o professor passa a ser também um deseducador, o professor que, não segue normas oficiais de educação e que é visto por toda a dimensão política e gerencial, como o profissional que não educa, logo deseduca.

Sabe-se que no mundo contemporâneo, ao crescimento quantitativo de educadores, não tem correspondido com um resultado formativo (qualitativo) desses profissionais da educação. É necessário que educadores estejam em formação permanente, definir sua identidade profissional baseado em novas concepções de alfabetização, que almeja por métodos de ensino adequados e que reconheça os educandos como sujeitos do conhecimento.

Barcelos (2014) cobiça por uma EJA que tem em sua origem a convicção de que homens e mulheres aprendem por toda a vida e de que a alfabetização é um passo fundamental na construção da liberdade e da felicidade das pessoas. As exigências colocadas para uma formação de professores (as) que leve ao desenvolvimento de uma prática docente efetiva, saberes e fazeres necessários para proceder a exigência, há tempos requerida aos profissionais

da educação, no sentido de reinventar a escola para que ela cumpra sua fatia de responsabilidade na organização de sociedade e da natureza no mundo.

Se queremos uma educação para todos, nosso olhar deve estar atravessado pela dignidade e pelo respeito, no que tange à EJA e sua correlação com a Educação do profissional para atuar nesse campo. Percebe-se que se faz necessário estimular propostas, a fim de garantir que o jovem ou adulto trabalhador usufrua de uma educação de qualidade, em que trabalho, ciência, tecnologia e cultura estejam integrados e articulados.

É de responsabilidade dos governantes, das Universidades e da sociedade como um todo, resolver este grave desequilíbrio entre necessidade de formação e atendimento. Neste mesmo ideário, Soares (2002) discute a formação de professores para atuar na EJA. Este trabalho tem contribuído para suscitar o debate sobre uma formação específica para atender um grupo específico, movida fortemente pela sociedade civil, pois, os governos nacionais percebem rapidamente quando um “compromisso” não é considerado de alta prioridade, e por razões “compreensíveis” agem de acordo.

Esse tipo de compreensão sobre a formação docente em geral, e em especial daqueles (as) que trabalham com educação de Jovens e Adultos, deva passar por diversos momentos, por diferentes formas e se dará em muitos lugares. Ou seja, a formação docente como algo ligado, também, ao saber e à experiência. (SOARES, 2002).

Esses saberes como algo intrinsecamente ligado à vida. São as viagens que realizei, os livros e revistas que li, a música que me tocou, as amizades, as paixões e amores que vivi, o ódio que senti (se senti), as conversas que participei. Enfim, é aquilo que forma o meu acervo de conhecimentos, um conteúdo misterioso deste baú chamado memória. Que Barcelos (2014, p. 16) cita: “alerta feito por Freire de que está mais do que na hora de irmos além da máxima materialista e dialética de que os homens fazem a história [...] no diálogo entre a história e a cultura. [...]. Enfim, é um processo permeado pela cultura de um povo e de um lugar”.

Nesse sentido, a realidade dos nossos tempos demanda dos professores uma reflexão estratégica no processo de ensino e aprendizagem e, por este ponto, a proposta de uma escola igualitária e democrática passa pela oferta de oportunidades de ensino diversificados, respeitando a identidade e as necessidades de cada educando, porém, isso só vai acontecer dependendo da vivência do professor, um professor sem história e sem cultura é quase incapaz de grandes realizações.

Além disso, Candau (2012, p. 14) aponta que: “o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social”. Ou seja, uma

multidimensionalidade, na qual, o professor tem o dever de ter um pleno conhecimento e uma plena autoridade sobre o seu fazer pedagógico.

Hoje, muitos professores preocupam-se apenas com os fundamentos e os conteúdos da disciplina que leciona. É preciso que antes de qualquer outra coisa o educador para a EJA conheça o perfil do seu alunado, compreenda a maneira como a sua mente opera para o conhecimento, para que possa investir nas novas concepções de alfabetização adequadamente.

O aporte teórico de Vygotsky contribui para esforços de investigação derivados do pressuposto da constituição social do sujeito, que é um ser de história e de cultura. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do sujeito da EJA é compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro.

1.3.2 Novas concepções de Alfabetização e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos

Aqui refletimos sobre a importância do papel da escola e do professor no processo de ensino/aprendizagem. Há alguns anos, não muito distantes, bastava que a pessoa soubesse assinar o nome, porque dela, só interessava o voto. Essa reflexão nos mostra que somos capazes de transformar a realidade e de nos tornarmos agentes desta história, trabalhando de maneira diferente, conscientes do nosso ofício de mestre e daquilo que precisa ser transformado em sala de aula.

O papel do professor, é de agente que mediará todo esse processo de construção social do educando da EJA, através das atividades pedagógicas, algo que ele planeja, que propõe ao aluno motivação e incentivo para aprender. Com metodologias diferenciadas traz todo o conhecimento, no qual propicia um movimento de trabalho com o educando, que faz com este se interesse por desenvolver suas atividades com muito entusiasmo.

Hoje, saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam no meio social. É preciso ser capaz de não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

Sendo assim, é pertinente tecermos algumas considerações sobre a escrita alfabética na EJA, para que possamos nos libertar de métodos associacionistas e mecanicistas (Moraes, 2005 p. 30) diz que:

O enfoque da escrita alfabética como sistema notacional é necessário para construirmos didáticas da alfabetização que, libertando-se dos velhos métodos associacionistas (globais, fônicos, silábicos etc.), permitam alfabetizar letrando. Ou seja, para que possamos ensinar, de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usam para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

A concepção mecanicista de alfabetização, com base num ensino tradicional, está baseada em um trabalho que enfatiza apenas os aspectos ligados à codificação e à decodificação de palavras, ou seja, sem que haja uma contextualização de uso dessas palavras. A forma de alfabetizar uma criança e um adulto é muito diferente. Não apenas pela idade, mas porque possuem interesses e experiências diferenciadas.

Acreditamos que a aquisição do conhecimento deva acontecer por meios de circunstâncias oportunas, partindo dos conhecimentos, das experiências e da realidade do educando, o que possivelmente se tornará uma apropriação de saberes significativos e essenciais para o desenvolvimento do aprendiz, que se apropria da leitura e da escrita de uma forma conceitual e não apenas memorizando.

Neste sentido, Soares (2009) e Freire (2011) postulam que entendamos que o processo de aquisição da leitura e escrita na educação de jovens e adultos, com base em novas concepções de aprendizagem da língua escrita, compreendendo a leitura como o ato de ler, decodificar e compreender acerca das informações registradas, respeitando às experiências do educando e o uso da escrita de acordo com os atos exigidos pela sociedade.

Esse processo relevante de leitura e escrita individual envolve o letramento, que possui distinções indispensáveis para as habilidades básicas e conhecimentos. Embora alfabetização e letramento sejam diferentes, estão associadas, conforme afirma Soares (2009, p. 47):

Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Seguindo nessa perspectiva de alfabetizar partindo do cotidiano, Soares (2009, p. 47) traz ainda, em sua obra sobre letramento e alfabetização:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.

Assim, se ressaltam os processos de produção e compreensão das palavras e dos conhecimentos, por respeitar-se a bagagem de experiências que os sujeitos já possuem, de forma que os seus saberes sejam explorados dinamizando o entendimento acerca de determinados assuntos, no contexto social em que se encontram. A leitura é uma atividade essencial desenvolvida pela escola dentro desse processo de caráter libertador, defendido por Paulo Freire.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's (1997, p. 53):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento [...]. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Freire não cita diretamente o termo letramento em sua obra, mas aponta que é necessário alfabetizar esses jovens e adultos partindo de suas realidades, que a alfabetização de adultos é um ato político, de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador, ao alfabetizar partindo da realidade dos educandos o professor procura formar cidadãos críticos, politizados em suas práticas, que não se permitem ver seus direitos negados, aprendem que podem e devem lutar por seus direitos.

Desta forma, para Paulo Freire, a leitura de mundo é precedida da leitura da palavra, é um meio que o estudante/ leitor tem de não só codificar as letras, mas de compreender acerca das informações antes mesmo de lê-las: (2011, p. 30) “as palavras do Povo, grávidas do mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois voltavam a eles, inseridas do que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade”

Mesmo as pessoas que não sabem ler e nem escrever são capazes de interpretar as informações, pois são de certa forma, letradas, essa pessoa, dita cartas para que um alfabetizado as escreva, pede para que alguém leia avisos, compreende através de figuras em jornais, faz uso frequente e competente da leitura. Têm habilidade no que se propõem a fazer e ainda, competência ao ensinar.

O professor Paulo Freire criou um meio de alfabetizar adultos, baseado em uma concepção problematizadora de educação, uma situação pedagógica, com o objetivo de politizar os educandos por meio da conscientização da situação de opressão em que vivem com o intuito de dialogar através de suas experiências.

Numa concepção como prática da liberdade, Freire (2019, p. 111), tem a priori a dialogicidade e o amor, presentes:

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

É inegável que o professor exerça um papel importante na formação da sociedade, um problematizador, que tem em sua prática uma educação emancipatória, crítica e política, que mostre aos educandos que eles podem e devem ser protagonistas de suas histórias, utilizando suas experiências para promover uma educação libertária, que possam utilizar esses conhecimentos agora sistematizados em suas práticas diárias.

No entanto, pode também ser uma ferramenta do sistema para a reprodução da cultura dominante, onde as desigualdades são mantidas ou até mesmo reforçadas, a responsabilidade pelos resultados, muitas vezes, recai sobre o professor que continua reproduzindo ações, concepções e atitudes, sem demonstrar compreensão das evidentes mudanças necessárias para a prática pedagógica que as novas e crescentes demandas da linguagem escrita requerem.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a situação na qual a pesquisa foi realizada, no contexto educacional, em meio a uma crise sanitária, causada pelo Covid 19, um distanciamento social, em que alunos e professores se vêem obrigados a se afastarem da sala de aula.

A pesquisa tem sua importância na comprovação de ideias sucedidas do processo de investigação e análise. Assim sendo, buscamos esboçar nesse trabalho, como a metodologia escolhida deu-nos suporte, na busca de dados que alcançassem o propósito dos nossos objetivos, verificando as razões da práxis com o uso de concepções de alfabetização. Um resumo do tema escolhido, em busca de novas conquistas para o progresso da ciência respectiva.

2.1 Natureza da pesquisa

O desenvolvimento do presente trabalho ocorreu mediante pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, possui uma abordagem qualitativa, que é compreendida como aquela que dá maior profundidade e reflexão sobre o tema investigado, através de uma observação participante.

Segundo Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Ainda sobre a natureza das fontes utilizadas, Severino (2007, p. 122-123) aponta que:

A pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Após o estudo bibliográfico, normalmente, é realizada a pesquisa de campo, onde iremos observar, coletar, analisar e interpretar os fatos e os fenômenos que ocorrem dentro de seus ambientes naturais de vivência. A pesquisa de campo é uma das etapas importantes da metodologia científica da pesquisa, responsável por extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo.

Assim, segundo Severino (2008, p. 123):

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem sendo assim, diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos [...] até estudos mais analíticos.

De acordo com Gil (2008, p. 28):

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade.

A pesquisa descritiva estuda fatos e fenômenos especialmente do mundo humano, sem interferência do pesquisador, tem por objetivo estudar as características de um determinado grupo, busca descobrir a existência de associação entre variáveis.

Sabe-se que a pesquisa qualitativa aborda uma dimensão que não é captável em equações, médias e estatísticas. Segundo Ludke; André (2017, p. 12), “A abordagem qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, geralmente, pelo trabalho intensivo de campo”. Sendo assim, a abordagem escolhida foi muito importante nos subsídios relacionado a formação de professores e às concepções de alfabetização de jovens e adultos em uma escola pública do município de Manaus.

2.2 Técnicas e Instrumentos de coleta de dados

As técnicas e os instrumentos, estão diretamente relacionados com o problema da pesquisa, devem ser selecionados desde a sua fixação, normalmente são utilizados mais de uma técnica no campo de investigação, ou seja, quantos forem necessários ou apropriados. Na maioria das vezes existe uma combinação de mais de um deles, usados simultaneamente, questionário e entrevista por exemplo.

Lakatos e Marconi (2003, p. 222) explicam a respeito de técnica: “*Técnica* é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados”.

A coleta de dados foi realizada baseada, em fontes primárias através dos documentos legais: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1934 e de 1988 quanto as

especificidades da Educação de Jovens e Adultos, destinadas a pessoas que por razões diversas não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade certa; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que confirma a EJA como Modalidade de Ensino, dentre outros. E em fontes secundárias, conteúdos retirados de obras literárias, trabalhos acadêmicos, artigos etc.

E efetuada por meio da aplicação de questionário aos professores previamente elaborado pela pesquisadora, composto de 14 questões, sendo 09 objetivas e 5 argumentativas (Apêndice). Como aponta Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituídos por uma série de perguntas organizadas e que devem ser respondidas:

Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Utilizamos também, entrevista à Gestora da escola investigada. Conforme o que relatam Lakatos e Marconi (2003, p. 195):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Referente aos alunos, os dados foram coletados por meio de observação participante. Lakatos e Marconi (2003, p. 190-191), apontam que:

A observação é uma técnica de coleta de dados, [...]. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

O procedimento da coleta de dados foi por meio de observação participante, questionário, entrevista com perguntas espontâneas, o local da pesquisa foi a própria escola, onde tivemos a pretensão de analisar, bem como compreender a história de vida de estudantes jovens e adultos em processo de alfabetização, conhecer a proposta de construir a concepção que o aluno e o professor têm a respeito do potencial da alfabetização e sua relação com a

escolarização. Assim como, julgar que o desenvolvimento da educação pode contribuir para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo.

Na observação participante, o pesquisador começa o trabalho como um espectador e vai gradualmente se tornando um participante. Conforme relatam, Ludke & André (2017, p. 34): “O pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa”.

Percebemos então, que os dados na área da educação não surgem gratuitamente, cabe ao pesquisador potencializar o seu trabalho de forma coerente com os conhecimentos acumulados na área, que o farão perceber as novas evidências que serão apresentadas durante a pesquisa em sala de aula. Portanto, sem o conhecimento prévio sobre o assunto em questão, fica difícil para o pesquisador enfrentar os fatos, ele não conseguirá interrogar sobre o que conhece do tema questionado para debater com os sujeitos envolvidos.

2.3 Procedimento da pesquisa

Para melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário explicar as etapas pelas quais ela aconteceu:

Etapa 1 – Da vivência na disciplina do quarto período da graduação em Educação de Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia, surgiu o interesse em conhecer as estratégias didáticas utilizadas pelo professor, para o desenvolvimento de habilidades leitora dos educandos de maneira a suprir as necessidades e as diversidades da EJA e, intensificou-se como Assistente à Docência (AD) do Projeto Oficina de Formação em Serviço (Projeto OFS) do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE) ambos pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Em tal Laboratório, tive a oportunidade, no chão da escola, de perceber melhor a problemática da Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo o interesse em pesquisar, compreender e contribuir com esta Modalidade de Ensino, com enfoque principal, de como o educador está trabalhando a alfabetização na EJA. A proposta é compreender a atuação desse educador em uma escola pública de Manaus. Nesse sentido, minha inquietação é saber: qual a relação entre a formação do professor e sua prática em meio às novas concepções de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos?

Etapa 2 – Foi elaborado o Projeto de Pesquisa; leituras de livros e fichamentos voltados para a temática, defendido o projeto de pesquisa; escolhido o orientador para o Trabalho de Conclusão de Curso; participamos de vários Seminários de TCC onde assistimos a defesa de

TCC dos colegas finalistas e realizadas leituras de várias monografias na biblioteca da nossa universidade.

Etapa 3 – Nessa etapa ampliamos a fundamentação teórica e os estudos dos documentos legais do governo (federal, estadual, municipal) sobre a formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos em meio às reflexões de alfabetização, pois, as contribuições do Programa de Apoio à Iniciação Científica-PAIC, foram fundamentais para o conhecimento dos aspectos legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, para a compreensão da docência fragmentada nesse território e algumas reflexões traçadas nesse movimento.

Etapa 4 – Teve o início da pesquisa para o trabalho conclusão de curso, em outubro de 2019 na Escola escolhida para a investigação, porém, interrompida por conta da pandemia do corona vírus. Durante esse período, fizemos acompanhamento das aulas on-line. Retornamos em 2021 de forma presencial, foi então que elaboramos os instrumentos de coleta de dados (roteiro de observação, roteiro de entrevista com a Gestora, questionário aos professores); organizamos o primeiro capítulo da monografia e o sumário provisório.

Após a etapa 4 foi realizada a coleta de dados complementares na escola, visto que o questionário não foi suficiente. E, então, tentamos abrir uma roda de conversa na plataforma Meet para aprofundarmos algumas questões. Porém, não foi possível, segundo a gestora, os professores não teriam disponibilidade. E, aí, fizemos uma reunião presencial, minutos antes de os professores adentrarem a sala de aula, para as tratativas em questão.

Etapa 5 – Foi realizada a organização e análise dos dados, tendo por base a produção dos demais capítulos da monografia, a articulação entre o que abordam os autores sobre o tema, as determinações da legislação educacional, os documentos escolares, as observações realizadas no contexto da Escola, o posicionamento dos sujeitos da pesquisa e nossas considerações como acadêmicos de Pedagogia.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O conteúdo desse capítulo, é uma síntese de análises e reflexões da coleta de dados sobre a prática docente, em meio às novas concepções de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, o que está intrínseco à formação do profissional docente dessa Modalidade de Ensino. A análise dos dados é fator determinante para a conclusão de qualquer pesquisa científica, pois implica em comparar e classificar o entendimento dos resultados alcançados.

2.4 Local e sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram: cinco professores e cinco alunos da Primeira Etapa do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos, com a participação da gestora da escola. A escola pesquisada pertence à esfera Administrativa Municipal e recebe suporte da Secretaria de Educação Municipal do Estado do Amazonas (SEMED), gerenciada pela Coordenação Distrital Zona Norte. Está localizada na rua Santa Mônica, Manoa Florestal-Cidade Nova. Trata-se de uma escola que interage com a comunidade através de projetos, programas, oficinas e palestras.

O público da instituição é bastante diverso, composto por pessoas de classes variadas, sendo em sua maioria moradores de bairros próximos à escola, formando assim um público heterogêneo. O turno selecionado para a pesquisa foi o noturno, no qual se encontram trabalhadores domésticos, do comércio e da indústria. A turma pesquisada tem uma faixa etária que varia de 17 a 64 anos de idade. A professora tem dois anos de experiência com o primeiro seguimento da EJA, porém não possui especialização para a Educação de Jovens e Adultos.

2.4.1 Caracterização do Campo de Pesquisa

A primeira impressão que se tem da escola é de que tem uma boa estrutura em alvenaria, em cores padrão das instituições públicas municipais, na cor azul e branco, sem pichações nesse momento, talvez por se tratar de uma pintura nova, pois a escola acabou de passar por uma reforma. Está adaptada com rampas na entrada do pátio e térreo para locomoção de cadeirantes e deficientes físicos.

As 17 salas de aula variam em seu tamanho de acordo com a quantidade de alunos, mas todas têm ar-condicionado, quadro branco e janelas bem conservadas, cadeiras em quantidade suficiente para os alunos e um corredor amplo que dá acesso às salas de aula, um espaço satisfatório para possibilitar uma boa circulação dos alunos.

A biblioteca tem um bom acervo de livros, porém muito pequena. Esse espaço pequeno pode dificultar o interesse dos alunos por este ambiente, distanciando-os do mundo de conhecimentos contidos nos livros. Há livros muito interessantes na biblioteca para serem utilizados pelos alunos em geral, pois ler e exercitar a leitura estimula a curiosidade em aprender mais, sobre o contexto social, econômico e político. Não há bibliotecário à noite, porém a chave fica com a Gestora, possibilitando o acesso a quem desejar. A localização da biblioteca é acessível a cadeirantes.

A escola possui quadra poliesportiva que fica localizada em uma área externa, porém, dentro do limite do muro da escola, um pátio coberto com canteiros e bancos, uma espécie de pracinha e ainda uma escadaria cercada por muros e grades, que servem para recreação e

descontração para os alunos na entrada e na hora do recreio, podemos observar nesses locais grupos se socializando com conversas e risos, até o toque da campainha.

O turno da pesquisa, foi o noturno, por ser apenas nesse horário que a escola oferece a Educação de Jovens e Adultos, onde funcionam quatorze salas de aula, com um professor cada sala, totalizando quatorze professores no turno da noite, além dos funcionários (administração, conservação e cozinha).

O total de alunos matriculados é de 424, sendo distribuídos da primeira a quinta fases, nos primeiro e segundo seguimentos da EJA. Todas as noites os alunos merendam antes de entrar na sala de aula, alguns destes alunos permanecem no refeitório além dos 20 minutos concedidos.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico ((PPP) da escola, sabe-se que ele deve ser pensado a partir da realidade da escola, deve estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos de determinada população. Ou seja, um diálogo com a comunidade envolvida tratando do seu território, de suas características e com as intencionalidades educativas construídas ali naquele cotidiano e naquele coletivo.

O PPP precisa dialogar com o Currículo e visar uma interação na busca de subsídios para atender melhor ao seu público. O que a escola pretende ser e onde deve avançar quanto à aprendizagem do aluno e do professor e vai direcionar quais as atividades que o professor quer trabalhar com o seu aluno (PPP, 2020).

É primordial que a família e a escola se encarem responsabilmente como parceiras de caminhada, pois ambas são responsáveis pelo que produzem, podendo reforçar ou contestar a influência uma da outra. Através da educação, família e escola podem unir forças para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria, pensando no coletivo, em prol do desenvolvimento do aluno.

Porém deve partir da gestão a elaboração de meios de participação da família dos alunos, uma vez que essa participação deverá conter alguns elementos fundamentais como a existência de objetivos claros que orientem e possam dar sentido à presença da família no interior da escola, espaço que deve ser de escuta, e voz e da elaboração de um Projeto Político e Pedagógico.

Segundo Libâneo (2018, p. 89),

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento de objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua

dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos pais.

Assim como, o regimento escolar, um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para na sua elaboração, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente. Outro objetivo do Regimento é o cumprimento das ações educativas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Esses documentos são essenciais, pois são eles que darão identidade à escola.

Assim sendo, a Resolução nº 7/2010 destaca que:

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática. § 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

As relações democráticas de trabalho na escola quando se trata principalmente dos alunos como sujeitos de direitos, favorecem ao núcleo do trabalho docente que é o ensino/aprendizagem. A participação dos professores na organização da escola, no conteúdo a ser ministrado, nas suas formas de administração, será tão mais efetivamente democrática na medida em que estes dominarem os conteúdos e as metodologias dos seus campos específicos.

De acordo, com o Projeto Político Pedagógico da escola, a gestão é participativa e voltada para o construtivismo, para isso, a Gestora, conta com o apoio de todos os sujeitos envolvidos no processo, e comenta, que não poderia trabalhar sem a participação de toda a equipe escolar, pois diante dos problemas enfrentados na escola é primordial a contribuição e empenho de todos (PPP, 2020).

A dimensão de autonomia que as escolas possuem hoje, para que possam construir seu próprio PPP, foi através de lutas e movimentos coletivos da comunidade interessada. Não basta está na lei, precisamos de ações, manifestações, lutas do coletivo para alcançarmos nossos objetivos em torno da gestão democrática e do projeto político pedagógico, para que possamos obter bons resultados na comunidade em que a escola está situada.

2.5 Análise de dados

A metodologia deste trabalho foi estabelecida conforme os caminhos direcionados pelos objetivos e a problemática em questão: a relação entre a formação do professor e a sua prática em meio às novas concepções de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos? Segundo, Ludke e André (2017, p.1-2):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos [...].

Com isso, o referencial teórico apresentado no capítulo I da pesquisa, sustenta o que se pretendeu investigar. A base filosófica, a maneira como professores estão sendo preparados para trabalhar alfabetizando os educandos na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, como as experiências que esses educandos carregam consigo estão sendo consideradas, se os conteúdos ministrados são contextualizados de acordo com a realidade do aprendiz. Com isso, temos a pretensão de tornar a investigação realmente eficaz na busca da construção de uma escola mais inclusiva.

Para tanto, buscamos avançar nas questões dos métodos da pesquisa que fundamenta o ponto de vista epistemológico. Como Netto (1994, p. 31) aconselha:

Apanhar as suas relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, no plano do pensamento, todo este processo. O circuito investigativo, recorrendo compulsoriamente à abstração, retornava sempre ao seu ponto de partida — e a cada retorno, compreendia-o de modo cada vez mais inclusivo e abrangente. Os fatos, a cada nova abordagem, se apresentam como produtos de relações históricas crescentemente complexas [...]. É um método, portanto, que, em aproximações sucessivas ao real, agarra a história dos processos simultaneamente às suas particularidades internas. Um método que não se forja independentemente do objeto que se pesquisa — o método é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o processo do objeto investigado.

As reflexões construídas, ao longo desse trabalho, se aproximam do método materialismo histórico, por nos depararmos com as questões ligadas à função da escola, às relações sociais de classe, as lutas de poder, a hegemonia, a contra hegemonia, sempre relacionando o ambiente natural, o ambiente social e o pensamento do pesquisador e dos sujeitos que interagem com ele. Sabe-se que o método materialismo histórico é uma

teoria marxista que defende a ideia de que a evolução e a organização da sociedade, ao longo da história, ocorrem de acordo com a sua capacidade de produção e com suas relações sociais de produtividade.

Dalberio; Borges (2007, p. 7), revelam:

Assim, as pesquisas orientadas pelo método dialético, revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo, estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados. Destaca-se aqui as ideias de Freire (1983), educador brasileiro, cujas ideias foram sempre norteadas por uma epistemologia dialética, explicitada na leitura crítica da realidade dessa sociedade capitalista, estruturada e organizada a partir da existência de oprimidos e opressores, e, principalmente, na difusão da ideia da libertação do sujeito como SER inconformado, autônomo e crítico, capaz de transformar toda situação de opressão e injustiça, superando qualquer situação desumanizadora.

Dessa forma, podemos compreender que estes conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético para a compreensão de mundo, que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade, e como tal, realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

3. 1 Formação docente e alfabetização: concepções e práxis do professor da Educação de Jovens e Adultos

A trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os desafios por ela enfrentados. Dentre eles, os desafios com a alfabetização e as novas concepções desse ensino, que com advento da redemocratização modificou suas técnicas tradicionais e mecanicistas, observando os equívocos na forma como concebem a escrita alfabética para uma aprendizagem mais significativa.

Sabe-se que hoje alfabetizar de forma mecânica, não garante a uma pessoa interação plena e nem autonomia para ler e escrever os diversos tipos de textos que circulam em nossa sociedade. É necessário ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos e não apenas possibilitar a construção de conhecimentos sobre a escrita alfabética, precisamos compreender o seu funcionamento e sua complexidade.

Como sinaliza Moraes; Albuquerque; Leal, (2017, p. 17) “Acreditava-se, nessa perspectiva, que uma vez que os alunos – crianças, jovens ou adultos – tivessem memorizado todas as correspondências grafêmicas, eles seriam capazes de ler e escrever quaisquer textos”.

Mas, não é bem assim, sabe-se, que dessa forma, o aprendiz será capaz de aprender a escrever apenas o que está memorizado e muitos deles aprendem apenas a escrever o seu próprio nome, reproduzindo assim, um analfabeto funcional. Incapaz de fazer a leitura e a interpretação dos diversos textos que hoje estão disponíveis na sociedade.

Entendemos que o conhecimento deva acontecer por meios de circunstâncias, partindo dos conhecimentos, da interação, das experiências e da realidade do educando, o que possivelmente se tornará uma apropriação de saberes significativos e essenciais para o seu desenvolvimento enquanto aprendiz, que se apropria da leitura e da escrita, com muita dificuldade de uma forma mais conceitual e não apenas memorizando.

Essa questão, da apropriação da leitura e da escrita é um processo muito complexo, subjetivo, difícil e longo, acredita-se que o mesmo caminho que a humanidade percorreu para termos a escrita que temos hoje, da mesma forma, cada sujeito percorre, até se apropriar da leitura e da escrita, passando por vários níveis, construindo e reconstruindo essa interpretação que o sujeito faz sobre aprender a ler e a escrever. Então, não é da noite para o dia, por assim dizer, que os sujeitos aprendem a ler.

Completando, Moraes (2005, p. 30), revela: “[...] contrastando o enfoque tradicional, [...] como condição para o aluno alcançar uma ‘prontidão para a alfabetização’, com enfoque da teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), que revela o quanto a tarefa do alfabetizando é muito mais complexa e conceitual”.

A concepção mecanicista de alfabetização está baseada em um trabalho que enfatiza apenas os aspectos ligados à codificação e à decodificação de palavras, ou seja, sem que haja uma contextualização de uso dessas palavras. A forma de alfabetizar uma criança e um adulto é muito diferente. Não apenas pela idade, mas porque possuem interesses e experiências diferenciadas.

Neste sentido, os teóricos conhecedores da temática, requerem que entendamos melhor o processo de aquisição da leitura e escrita na educação de jovens e adultos, com base em novas concepções de aprendizagem da língua escrita, seja compreendida como o ato de ler, decodificar e compreender acerca das informações adquiridas, respeitando às experiências do educando e o uso da escrita de acordo com os atos exigidos pela sociedade.

Esse processo importante de leitura e escrita individual envolve o letramento, que possui distinções indispensáveis para as habilidades básicas e conhecimentos. Embora alfabetização e letramento sejam distintos, são indissociáveis, conforme afirma Soares (2009, p. 47):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.

Dessa forma, ressaltam os processos de produção e compreensão da língua escrita e dos conhecimentos, por respeitar-se a bagagem de experiências que os sujeitos já possuem, de forma que os seus saberes sejam explorados acerca de determinados assuntos, no contexto social em que se encontram. A forma de alfabetizar uma criança e um adulto é muito diferente, não só pela idade, mas porque possuem interesses e experiências diferentes.

É importante que o professor cumpra um papel importante na formação da sociedade, refletindo e atuando com responsabilidade social e seja um problematizador, que tenha em sua prática uma educação emancipatória, crítica e política, que mostre aos educandos que eles podem e devem ser protagonistas de suas vidas, que possam utilizar esses conhecimentos agora sistematizados mediados pelo professor em suas práticas diárias.

3. 2 Formação docente: aspectos gerais

O ato de educar, requer valores sociais, normas e deveres que o profissional da educação deve seguir durante toda sua vida social. Sendo assim, o educador da Educação de Jovens e Adultos, deve lançar mão de uma formação eficiente para o cumprimento de sua tarefa, não apenas da aquisição de novos dados do saber, mas também, da consciência da sua realidade como servidor social, acompanhando o desenvolvimento da sociedade. Diante disso, é necessário o Poder Público criar políticas públicas voltadas para esse processo formativo e dê maiores condições de trabalho e de salário ao professor de EJA.

O homem recebe da sociedade os estímulos e os desafios, os problemas que o educam em sua consciência de educador. Assim, segundo Pinto (1997, p.107): “O educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. Mas, esta atua de *dois modos*: um indiretamente, mas que aparece ao educando (futuro educador) como direto (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que apareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não sente como pressão imediatamente perceptível”.

Então, se sociedade educa o educador, sua ação se faz sempre no tempo histórico, no momento pelo qual está passando seu processo de desenvolvimento. A forma da educação e o conteúdo

que a sociedade oferece aos seus membros, se modificam de acordo com os seus interesses, naquele momento.

Para o mestre educador, Paulo Freire, a dialogicidade é a essência da educação, através do diálogo, o educador será mediador de uma educação libertadora e emancipadora. Nesse contexto, Freire (2019, p. 113) revela que: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Dessa forma, Freire (2019), reconhece no educador, o libertador desse aluno para a vida, através da transferência dos múltiplos conhecimentos. Levando em consideração que o ato de ensinar não é só o método de transferência de conhecimentos, mas também o ato de respeitar o conhecimento já adquirido dos seus alunos, realizando assim, uma troca de saberes.

Na troca de saberes cabe ao professor usar de sua inteligência para perceber a necessidade real de cada aluno, requer necessidades extraordinárias de respeito e de conhecimento por parte do professor, isso vai muito além de ensinar e aprender e na maioria das vezes não é encontrado em livros ou aprendidos nas faculdades.

Considerar os conhecimentos já construídos desses sujeitos adultos, bem como os motivos reais que os levam a querer aprender, ponderar que já tiveram no passado uma tentativa de aprendizagem que acabou por ser frustrada pela vida. Pelo fato de o educador muitas vezes utilizar o método descontextualizados que contribuem efetivamente para o processo de alfabetização.

Planejando adequadamente, auxiliando os professores, facilitando as suas tarefas escolares, pois, o planejamento é um instrumento de organização de toda a ação pedagógica do professor na preparação de sua aula. Ao planejar o professor explicita as tarefas que devem ser realizadas pelos alunos e pelo próprio professor (LIBÂNEO, 2013).

Por essas razões, Barcelos (2014) avalia que, ao planejar um estudo para a população de jovens e adultos, devemos respeitar a sua diversidade cultural, observando a importância de se planejar de modo que as avaliações se tornem um momento de testar saberes e não de punição pelo erro do educando. Para que possamos evitar momentos como este: “*as provas davam pavor na gente*”; esta é uma fala de um aluno de EJA ao ser perguntado sobre as avaliações.

Para além do planejamento, Miguel Arroyo, declara que a sensibilidade humana e o amor pelo ato de bem ensinar, que fez de Paulo Freire, o educador que foi. No entanto, o professor não pode se deter apenas a essa dimensão humana, profissionais entendidos em desenvolvimento humano, entendam a complexidade e a tensão em que ela acontece.

Tentar recuperar a humanidade, daria um outro sentido a nossa ação e ao nosso pensamento educativo. Nosso ofício de mestre, não se esgota em apenas saber e transmitir conteúdos, culmina na amplitude da humanização, referenciando os seres humanos reais inacabados, roubados e proibidos de ser, possibilitando uma reconstrução de nossas autoimagens profissionais (ARROYO, 2013).

Daí, eu diria que falta sensibilidade, dedicação e amorosidade em paralelo à profissionalização do professor, ou seja, aquilo que Vera Maria Candau aponta como a multidimensionalidade da didática, que abrange as três dimensões: humana, técnica e político-social. O professor deve ter pleno conhecimento e plena autoridade sobre o seu fazer pedagógico, saber organizar o seu trabalho docente. Essa organização implica em saber organizar o conteúdo que vai ministrar, as metodologias que vai utilizar e saber pensar a avaliação, e de uma forma contextualizada. Candau (2012, p.15) dispara: “Parto da afirmação deste processo: O que pretendo dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humanas, técnicas e político-social”.

E, em se tratando da EJA, falta conhecimento sobre a Andragogia para sustentar a práxis no modo específico de se fazer EJA, dessa forma, considerarmos que os educandos adultos precisam saber o que necessitam aprender e o que ganharão após esse aprendizado, esse estudante adulto precisa ser encarado como responsável pela sua decisão e por sua aprendizagem, a experiência que esse estudante carrega pode ser a base para o novo aprendizado e isso muitas vezes não é reconhecido.

Há algum tempo, a Educação de Adultos, vem sendo objeto de estudos, pelo fato de se ter descoberto que ensinar adultos requer técnicas específicas para alcançar processos e resultados qualitativos. Assim sendo, Malcolm Knowles, após comparar os ensinamentos andragógicos com os pedagógicos, formulou uma Teoria de Aprendizagem de Adultos que propõe um novo modo de professores e alunos adultos interagirem no ensino (BALLAN, 2005).

Romão e Gadotti (2011, p. 71), ao explicar sobre o profissional que não educa: “Na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa, que lhe é imputada por força de sua própria definição institucional. O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador”. O papel do professor na formação do indivíduo, é de suma importância, concordamos com a fala dos autores, quando dizem que o professor passa a ser também um deseducador, o professor que, não segue normas oficiais de educação e que é visto por toda a dimensão política e gerencial, como o profissional que não educa, logo deseduca.

O profissional docente tem o dever de ensinar e educar com qualidade, ter autoridade naquilo que irá ensinar. Alguns autores apontam que o “fardo” não seria tão pesado se a formação fosse mais específica e voltada mais para a prática e para o ensino, pois, muitas vezes, quando os professores começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática, constata-se que, esses conhecimentos disciplinares não são úteis na atuação efetiva na sala de aula.

Portanto, precisamos ter a percepção que a formação inicial sozinha, não consegue dar conta da complexidade da profissão, que os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos através do tempo e com alguns conhecimentos imprescindíveis, tais como a elaboração de planejamentos, a relação professor-aluno, entre outros, o educador da EJA tem o dever de saber como ensinar o adulto, utilizando as novas concepções de alfabetização, ter o conhecimento da andragogia como ciência que estuda como os adultos aprendem.

Na realidade, alguns professores em formação passam por sua graduação sem modificar a crença que tinham previamente, ou seja, que apenas a graduação é o suficiente para ministrar aulas. E, acabam aprendendo a trabalhar na prática, em movimentos de tentativas e erros, precisando, de um certo, comunicar-se efetivamente, precisando equilibrar severidade e respeito, para que a sua atuação profissional e os saberes que se agreguem a ela se tornem eficazes na sala de aula.

3. 2. 1 Gestora da escola

Nesse momento entrevistamos a gestora que atua na escola investigada. As perguntas foram selecionadas e apresentamos a seguir:

Pergunta1 - As novas concepções de alfabetização são utilizadas pelos professores da escola? Se sim, são baseadas em quais teóricos?

Gestora: *sim, e são firmadas em Paulo Freire, o grande líder que ajudou a alfabetizar aqueles adultos daquela época né, a questão do construtivismo, os professores têm formação pela rede DDPM, onde eles fazem um trabalho voltado para a educação de jovens e adultos e a questão da alfabetização também, em sala de aula.*

Avaliamos que a gestora sintetiza algo importante para o processo de alfabetização, em especial de jovens e adultos, no sentido de como o aluno dessa Modalidade de Ensino está sendo alfabetizado de acordo com a metodologia adequada. Na EJA temos o dever de buscar profissionais que se tenham comprometido com a causa de educar e processos formadores que possibilitem conhecer as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Freire (2011 p. 34) apresenta o seguinte: “tenho discutido o problema da alfabetização. [...] contudo, me parece importante mesmo correndo o risco necessário de repetir-me um pouco, tentar aclarar ou reaclear o que venho chamando de prática e compreensão críticas da alfabetização”.

Pergunta 2 - Como o trabalho está sendo organizado pedagogicamente em sala de aula? E quais os principais desafios para a gestão e para o professor da escola?

Gestora: *Há um planejamento, uma estrutura, a SEMED oferece toda uma estrutura pedagógica baseada na nova reformulação da BNCC, os professores planejam as atividades de acordo com o que está na BNCC e voltados à Modalidade da EJA.*

Nesse momento, a gestora, nos notifica da autonomia que os professores têm nas suas salas de aula na EJA nessa escola, trabalhando junto aos órgãos competentes. Isso possibilita o trabalho, especialmente com a alfabetização, de forma alinhada com o projeto político pedagógico da própria unidade escolar. É importante pensar em estratégias diferenciadas de apoio ao educando adulto, respeitando o momento em que vivemos uma pandemia e as medidas sanitárias, sem esquecer a maneira de organizar o funcionamento da escola pública.

Um trecho do observatório de educação, nos aclara nesse sentido:

A proposta implica o desenvolvimento de um currículo pelas próprias unidades escolares, de acordo com as estratégias definidas em seus próprios projetos político-pedagógicos, desde que estejam alinhadas à BNCC. A sua implementação ainda está em curso e enfrenta atualmente desafios relacionados não apenas à extensão e diversidade do território nacional, mas, sobretudo, às medidas sanitárias preventivas impostas pela pandemia da Covid-19.

Precisamos de um modelo menos engessado que possibilite não apenas adequações às diversidades sociais e regionais, como também a reformulação curricular frente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, alinhando uma formação em foco, para possibilitarmos um aprendizado significativo.

De acordo com o Ministério da Educação (2006, p. 22),

a gestão da escola pública é uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

Cada escola tem sua especificidade e, como tal requer projetos e ações pensadas e elaboradas de acordo com as suas necessidades, a autonomia dos professores não é aleatória, está pautada nas especificidades de cada instituição. A gestora da escola é quem coordena, organiza e gerencia todas as atividades escolares, sempre atenta às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino.

Pergunta 3 – Fale-nos um pouco de como está sendo a sua gestão na escola, em meio a um momento pandêmico?

Gestora: *Nesse momento da pandemia é um desafio, o que nós podemos fazer enquanto gestão é levar para a comunidade a importância de estudar em casa sob a orientação dos professores em home office, então, esses estudantes precisam está participando diretamente, junto aos professores, que é grupo de WhatsApp. Mas, aqueles que não têm internet ou WhatsApp, vêm na escola pegar as suas atividades, voltadas para o ensino respectivos, para que o aluno não deixe de participar do processo.*

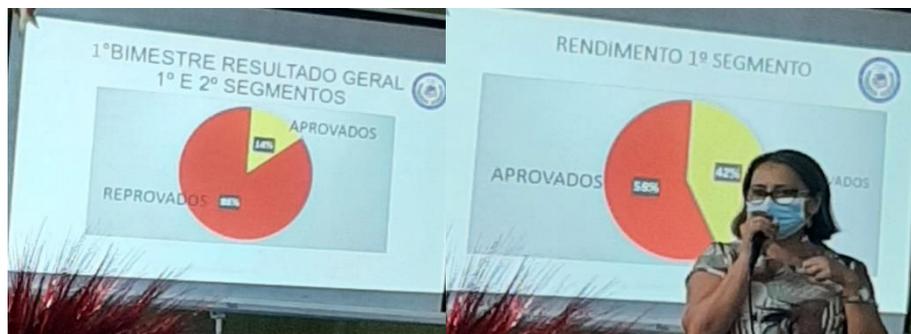
Com esse posicionamento, a gestora da escola, desenha o quadro daquele que vem sendo chamado de o “novo normal” em um contexto de isolamento social. No entanto, essa normalidade adaptada, traz consigo muitas dificuldades em relação ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, especialmente ao educando da EJA, na sala de aula da escola investigada de 34 alunos jovens e adultos matriculados, somente 13 frequentavam regularmente as aulas on-line do Projeto aula em casa, disponibilizado pela rede Municipal de Manaus, em parceria com a rede Estadual do Amazonas, direcionada aos alunos. E desses, ainda tinham alguns que não conseguiam participar, em diversos momentos, por falta de internet, ou internet muito ruim.

Então, estamos vivendo um movimento atípico, de muitas incertezas, de dores pelas mortes pelo coronavírus, com muitas limitações, mas, em busca de novos caminhos e de novas metodologias que possam contribuir para o nosso fazer pedagógico em tempos de isolamento social. Como comentam, Lacerda; Ramalho (2020, p. 3): “A pandemia irá passar, mas é provável que nossos hábitos, costumes, vidas e relações não sejam as mesmas, pelo menos por um tempo. De igual modo, [...] objetos que deixaram de existir, perguntas que foram remanejadas, novas limitações a pesquisas de campo”.

Enfim, esse é contexto que ainda, infelizmente, estamos vivendo hoje, o esforço da gestora, quando fala: “*Mas, aqueles que não têm internet ou WhatsApp, vêm na escola pegar as suas atividades, voltadas para o ensino respectivos, para que o aluno não deixe de participar*

do processo”. Mas, esse não é o processo de ensino-aprendizagem, porque desse, os alunos não têm como participar, pelo simples fato, de suas dificuldades subjetivas. Se na sala de aula com o professor ao lado, a superação de suas especificidades, já encontram obstáculos, em casa se torna impossível. Esses alunos não têm quem possa lhe ensinar em casa.

E o resultado é que na escola investigada, os rendimentos do primeiro bimestre foram muito baixos, de um total de 424 alunos da Educação de Jovens e Adultos, turno noturno apenas, 14% foram aprovados e 86% foram reprovados. Quando se trata só do primeiro seguimento, que inclui a sala de aula investigada, a situação melhora um pouco, o percentual é 58% de alunos aprovados e de 42% de alunos reprovados. Contudo, ainda muito preocupante, como podemos ver a seguir:



Fonte: a própria autora

3. 2. 2 Professores/sala de aula do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos

As observações feitas em sala de aula, nos trouxeram um olhar diferenciado sobre a prática pedagógica no cotidiano da turma. A relação entre professora e alunos pareceu bem afetuosa durante a observação, sendo isso, um aspecto fundamental para a aquisição de conhecimentos e da metodologia a ser aplicada, tendo em vista, o alcance os objetos do processo ensino-aprendizagem já constituídos nesse trabalho.

Normalmente a cada noite observada na sala de aula, era dado o ensino de uma disciplina, ocupando todos os tempos disponíveis. A professora começava a aula escrevendo no quadro branco a data, o tema da aula e o exercício proposto para aquela noite, depois esperava que os alunos escrevessem os conteúdos em seus cadernos. Como há alguns alunos com dificuldades na escrita, a professora geralmente, trazia o conteúdo da noite ou mesmo textos, impressos, que muitas vezes só seriam corrigidos na noite seguinte.

Em seguida a professora começava a fazer os comentários necessários e a correção do exercício da aula anterior. Os conteúdos, raramente, refletiam a realidade dos alunos, o material didático utilizado pela professora era livro didático e os materiais que trazia impressos.

Os conteúdos contextualizados, favorecem a reflexão sobre temas pertinentes ao universo do próprio aluno como problemas sociais, econômicos e políticos.

Para Freire (2011, p. 30):

Este aspecto dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que se organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, suas inquietações, suas reivindicações, seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.

A falta do reconhecimento de “leitura de mundo”, de uma formação pertinente, a falta de metodologias adequadas, direciona os educandos (as) de alfabetização da EJA, a não reflexão sobre a sua própria realidade e, sem questionamentos, entram num processo alienante, que os mantêm sem senso crítico sobre a importância da sua atuação no mundo. Reforçando a observação feita por Haddad (1994, p. 86):

A Educação de adultos no Brasil se constitui muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

Na busca de obter subsídios, após fazer o levantamento dos professores sujeitos da pesquisa (sete professores ao todo), realizou-se a aplicação dos questionários individuais, para saber sobre as novas concepções de alfabetização que envolvem as suas práticas. Para alcançarmos mais clareza organizamos em tabelas os resultados obtidos. A “Tabela é construída, utilizando-se dados obtidos pelo próprio pesquisador em números absolutos e/ou percentagens. Lakatos e Marconi” (2003, p.170).

Os resultados obtidos encontram-se demonstrados nas tabelas a seguir:

Tabela 1 - encontra-se demonstrado a formação dos professores, que participaram do questionário. Ao analisar os dados nota-se que cada professor participante possui graduação distinta e que apenas dois professores possuem graduação em Pedagogia. Esse predomínio de docentes das referidas disciplinas, talvez se deva ao fato de serem cursos ofertados pelas Universidades localizadas no município em questão e conseqüentemente, a oferta desses

profissionais é ampla, em comparação com outras licenciaturas não disponibilizadas em tais instituições de ensino.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES								
Professor	P1	P 2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Formação	Letras	Matemática	Letras	Pedagogia	História	Ciências	Artes	Pedagogia

Os resultados expostos pela Tabela 2 - salientam que os docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos da escola, são de pessoas com idade entre 50 e 59 anos, correspondendo a 86% dos membros da pesquisa. Esses dados demonstram que justamente pelo fato de essas pessoas terem mais idade e virem de uma jornada profissional diurna, podem não ter tanta disposição para ainda enfrentarem a sala de aula. Essa alta faixa etária dos profissionais da EJA é motivo de discussão entre os envolvidos, pois, pode contribuir para atrapalhar o rendimento das aulas, por ser um fator negativo, podendo contribuir para que as aulas se tornem menos dinâmicas e até, menos atrativas.

FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES								
Professor	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Faixa Etária	50-59	50-59	50-59	50-59	50-59	30-39	40-49	50-59

Por meio da Tabela 3 constata-se que 1% dos professores entrevistados, lecionam menos de 3 anos na EJA, já 99% atuam mais de 6 de anos nessa modalidade de ensino. Essa diferença significativa entre o tempo de atuação dos entrevistados pode levar a uma rica coleta de dados com ampla relevância para traçar o perfil também dos educadores da EJA.

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA									
Professor	P1	P2	P3	P4	P5	P5	P6	P7	P8
Tempo de Atuação	6-10 anos	Mais de 10 anos	6-10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	3-5 anos	6-10 anos	6-10 anos

De acordo com os dados planilhados, pode-se perceber que os professores da Educação de Jovens e Adultos da escola pesquisada em sua maioria não possuem graduação em

Pedagogia, e isso é uma realidade constante. Porém, já lecionam na EJA mais de dez anos, tempo suficiente, por assim dizer, para adquirirem conhecimento e experiência nessa Modalidade de Ensino.

3. 2. 3 Alunos

A sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, na qual realizamos a pesquisa, comportava 34 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Os dados confirmam a análise de que as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos normalmente em sua maioria são ocupadas pelo sexo feminino, seja de uma classe mais jovem, seja de pessoas idosas. Portanto, a sala de aula, está composta por 62 % de mulheres e 38% de homens.

Percebemos que o aluno da EJA, é um jovem, adulto ou idoso que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular ou porque tem que trabalhar. São alunos trabalhadores, ou que ainda esperam ingressar no mercado de trabalho, alguns não visam apenas à certificação da escolaridade para manter sua situação profissional, mas que planejam concluir o Ensino Médio e chegar à Universidade para ascender social e profissionalmente, um grande desejo de aprender.

É fundamental perceber quem é esse aluno/sujeito com o qual estamos lidando, para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, geral e profissional, preparando-o para enfrentar a sua realidade diante dos desafios do mundo contemporâneo.

A interação entre os alunos era espontânea e descontraída durante as aulas, sejam alunos adultos/jovens ou vice-versa, jovens/jovens e adultos/adultos. Observamos nas conversas informais, que esses alunos retornaram aos estudos objetivando, concluir etapas da sua escolaridade para buscar melhores ofertas no mercado de trabalho, por sua inserção no mundo letrado. Isso contribui muito para uma interação boa entre eles, visto que, a maioria nesta sala de aula, quer quase mesma coisa, caminha numa mesma direção.

Ao perguntar, porque voltou de estudar:

“Voltei a estudar por não saber nada do meu país, estava se tornando um analfabeto, senti a necessidade urgente de voltar a estudar” (aluno 1).

“Porque o mundo e trabalho está muito competitivo e exigindo melhor qualificação” (aluno 2).

“Voltei, porque hoje penso diferente; sem o estudo não somos ninguém” (aluna 3).

“Voltei porque pretendo fazer uma faculdade e vou conseguir” (aluno 4).

“Bom, hoje a minha situação está mais ou menos, eu preciso terminar para arrumar um emprego melhor para ter um sustento aos meus filhos” (aluna 5).

Para Arroyo (2006), “as trajetórias escolares dos alunos da EJA estão truncadas por reprovações que veem desde a idade pré-escolar,” ocasionando uma baixa autoestima e, por conta disso, pode gerar um desânimo pessoal pela vida, pelo trabalho, enfim, um processo que pode até contribuir com suas autoexclusões em diversos contextos sociais.

Cabe ao professor valorizar esse retorno, considerando os saberes dos educandos e criar um bom ambiente de estudos para que se sintam confortáveis em participar dos espaços escolarizados da EJA, resgatando, assim, sua autoestima. Esses alunos (as) muitas vezes demonstram vergonha em responder as perguntas e até mesmo em perguntar, alguns mais jovens se mostram agitados e indisciplinados. O comportamento docente deve ser semelhante a um facilitador do ensino e da aprendizagem, quem sabe até um conselheiro, isto é, aquele que “abre as portas” e oferece saídas. Ele permite primeiramente conhecer os seus alunos, pois disto desencadeará todo o seu trabalho.

Sobre a escola ideal. Seguem alguns depoimentos colhidos:

“Uma escola parecida com a nossa escola, com algo mais como laboratório, biblioteca, curso profissionalizante” (aluno 1).

“Uma escola que seja modelo, com piscina, sala de computação, Aula de Ginástica na educação física” (aluno 2).

“Onde todos aprendem” (aluno 3).

“Onde posso me sentir à vontade e aprender” (aluno 4).

“Onde me sinto seguro, feliz e um bom aprendiz” (aluno 5).

Como afirmou uma aluna (18 anos): *“A escola ideal é aquela que nos incentiva até o fim”*.

E que tenha biblioteca, laboratórios de informática, de ciências, salas climatizadas, que tem quadras de esportes para ministrar aulas práticas de educação física e para prática de esporte

em geral. Escola que trata o aluno com respeito, onde os professores sejam qualificados e, que ensinam de verdade e o aluno aprende mesmo, aquela que a gestão é competente e agradável.

Depoimentos de alguns alunos sobre a escola a escola real:

“Eu gosto da minha escola - E tudo que eu procurava estou com colegas que tem minha idade e que pensa como eu” (aluno 1).

“Uma escola que me ajudam a aprender matemática e que eu aprendi a conhecer sobre as outras matérias e que não deve acabar” (aluno 2).

“Uma boa escola que não deixe eu desistir” (aluno 3).

“Carece mais manutenção, melhor acompanhamento dos alunos com dificuldade” (aluno 4).

Os depoimentos demonstram a criticidade dos alunos entrevistados em relação à qualidade da educação que lhes é oferecida, e confirmam a necessidade de que sejam sepultadas práticas de aligeiramento e suplência existentes ainda em muitas escolas da EJA; percebe-se, também, a necessidade de se pensar a escola como Escola da EJA. Sendo assim, é necessário se ter uma escola com boa estrutura física, bons equipamentos didáticos e tecnológicos e professores bem formados para acompanhar o desempenho dos educandos.

Além disso, a Escola da EJA precisa facilitar o acesso e a permanência do jovem, do adulto e do idoso, em sala de aula, organizando projetos sólidos, que possam ser resistentes às mudanças de governo, e que não se confunda com as campanhas de alfabetização no Brasil, como lamenta Gadotti (2011, p. 110) ao falar do projeto MOVA/SP: “O que estava sendo feito não se confundia com as campanhas de alfabetização. As experiências fracassadas de muitas campanhas de alfabetização [...], acentuando o caráter de continuidade e de permanência do movimento que desejamos construir”.

Uma concepção que estabeleça as especificidades da EJA não como uma carência (suplência), mas, como uma modalidade de educação básica, que tivesse continuidade como parte integrante do sistema municipal de educação, pois a maioria desses projetos de alfabetização da e Educação de Jovens e Adultos são extintos com a troca de governo.

Sobre como os alunos estão aprendendo a ler e a escrever

“Conheço todas as letras, mas o difícil é juntar” (aluno 1).

“Quando eu cheguei aqui, não sabia nem escrever o meu nome, mas o meu esforço, fez com que eu aprendesse o pouquinho que já sei” (aluno 2)

“Dizem que papagaio velho não aprende a falar, eu já aprendi algumas coisas, mas a minha cabeça é muita dura” (aluno 3)

A conversa com os alunos foi muito interessante, poderíamos transcrever todas as respostas dadas às perguntas, pelo tanto que revelaram sobre a relação aluno-escola, a importância da cooperação entre professores e alunos e a busca de apoio dos alunos em relação aos mestres.

Os alunos da escola pesquisada são todos amigos, a maioria pretende chegar à universidade, sentem a necessidade e a importância de uma formação escolar e técnica para poderem romper a exclusão que lhes foi imposta pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão no mercado de trabalho.

Gadotti (2011, p. 135), por uma educação libertadora na EJA, para o mundo do trabalho:

Criticamos as concepções que conferem à educação de adultos um caráter compensatório, mera reposição de escolaridade regular perdida, ignorando-a como educação para trabalhadores. [...]. Consideramos necessária a construção de um novo parâmetro de escola para o trabalhador, cuja estrutura, formas de organização, conteúdos produzidos e veiculados tenham por referência principal o mundo do trabalho.

Detectar as singularidades, as subjetividades dos alunos da EJA, reconhecê-los como portadores de culturas, de saberes, de independência trazida pela maturidade, de experiências que os marcaram, é fundamental para que os profissionais que trabalham com essa modalidade de ensino detenham condição necessária para que o aluno internalize as informações que chegam de acordo com suas necessidades cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostra-se tão específico como amplo, quando abrange a formação e a práxis de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como tema principal. Como em toda pesquisa, há dificuldades, com esta não foi diferente. Especialmente em tempo de pandemia pelo coronavírus. No entanto, as buscas não cessaram, muitas ideias surgiram a respeito da importância de alfabetizar jovens e adultos, ressaltando o perfil do educando e o processo de ensino e aprendizagem.

No percurso da pesquisa, a escola sofre uma mudança brusca no cotidiano, o distanciamento social nos deixa desorientadas, enquanto pesquisadoras no prosseguimento da pesquisa, a escola de uma certa forma com o processo de pandemia, fez descambar nossa caminhada, promovendo uma bifurcação, deixando nossos objetivos traçados na pesquisa, parcialmente respondidos e uma enorme preocupação com a análise dos resultados, porém, procuramos alternativas com o pouco tempo que nos restava para superar nossas expectativas.

Sabe-se que o professor se faz professor diariamente na sala de aula e vai estabelecendo sua identidade profissional, porém, esse processo nos apresentou muitos desafios, por conta da pandemia. Logo, os objetivos do nosso trabalho ficaram comprometidos, dadas às especificidades da EJA, especialmente na atual conjuntura.

Todavia, destacar a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo de ação, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e, qualificar o quadro docente, no que concerne a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempo e espaço diferenciados de aprendizagem, no processo de escolarização do educando da EJA.

Desse modo, a formação inicial em Pedagogia mesmo não sendo suficiente, ainda é a formação mais adequada para atender os sujeitos da EJA, pois, influencia diretamente no perfil do professor que vai para a sala de aula. No entanto, os aprendizados da universidade, no exercício da docência, tornam-se de certa forma desarticulados, uma vez que não existem estudos mais aprofundados, principalmente, nos campos teórico-metodológicos desta modalidade de ensino.

Nessa direção, a formação continuada no caso do docente da EJA é fundamental, para que ele possa desenvolver sua capacidade de selecionar conteúdos, utilizar procedimentos e criar alternativas teórico-metodológicas, que possibilitem uma atuação voltada de forma mais adequada ao aluno trabalhador, que é o sujeito, na maioria dos casos, das classes da EJA.

Necessariamente, quando se trata de trabalhadores que buscam a realização do sonho de concluir seus estudos, de possuir seu diploma, de se sentir como um ser novamente inserido

numa sociedade cada vez mais agressiva e que visa somente o mundo do trabalho, o mundo do capital, é preciso que se tenha uma proposta educacional compatível com a realidade e a aspiração da pessoa adulta. Observando uma formação voltada para as ciências e para o conhecimento e os saberes dos professores. Não aquelas formações docentes em que o professor sai insatisfeito e com sono, dizendo que foi uma perda de tempo e assistência a artigos apresentados e defendidos por palestrantes.

Sabemos que a educação é um direito de todos, não podendo ser exclusividade de alguns. Isso tem uma identificação muito forte, a meu ver, com a EJA, sendo assim, queremos chamar à atenção para a importância da legislação vigente no Brasil acerca da Educação de Jovens e Adultos, que busca suprir as necessidades educacionais dos indivíduos dessa Modalidade de Ensino, estimulando educandos e educadores a pensarem sobre a sua própria realidade, a realidade da sua comunidade e de todo o mundo.

E buscar alternativas ao modelo de educação que vem sendo posta ao longo do tempo, de forma conservadora, elitista, baseada em padrões de cultura, de conhecimento, de linguagem e, que, por isso têm contribuído para a exclusão social, silenciando muitas vozes, responsabilizando a população adulta não alfabetizada pelo seu fracasso. Uma alternativa real e possível, é considerar a importância da Andragogia, ciência que estuda como o adulto aprende, da mesma forma que a Pedagogia, ensina como a criança aprende.

Nesse contexto, portanto, que alfabetizar não se reduz a apenas escolarizar, uma vez que é por meio da educação que se espera garantir a formação de cidadãos críticos e reflexivos nas tomadas de decisão da sociedade. A alfabetização é uma grande ferramenta para o crescimento integral do sujeito, quando a intenção é a de construir cidadania através da educação. Nesse sentido, fica como desafio ao docente da EJA, criar estratégias de emancipação dos sujeitos, de apropriação do conhecimento e direito ao desenvolvimento humano, oportunizando a ampliação de cidadania plena.

Acreditamos no potencial das CONFINTEA's em discutir cada vez mais a educação de adultos como tema de perspectiva plural. Concordamos com discussões das conferências na perspectiva de que a educação é capaz de transformar as pessoas e as pessoas juntas transformarem o mundo, como já dizia Paulo Freire, o nosso mestre e Patrono da Educação brasileira.

Precisamos de políticas públicas que envolvam a formação de jovens e adultos, para que sejam revisadas e adequadas as suas necessidades, e para que esta modalidade de ensino cumpra seu papel social e resgate o direito à escolarização desta população, abandonada pelo Estado durante tanto tempo no Brasil. E, principalmente vontade política de conhecer a EJA como

direito, não como favor ou caridade. Devemos, como Freire, ser rebeldes a toda espécie de discriminação, dá mais explícita e gritante, à mais oculta e hipócrita, não menos ofensiva e imoral.

Portanto, a escola tem o papel essencial na obtenção significativa de leitura e escrita dos alunos da EJA, de forma que os princípios partam do universo vocabular do aluno, pois como já foi citado anteriormente no texto, os educandos ao adentrarem a escola trazem consigo uma bagagem de conhecimentos, cultura e experiências, as quais os educadores necessitam respeitar, de modo que a partir de tais conhecimentos empíricos, possam direcionar para o caminho do saber sistematizado.

Quando olhamos para trás e lembramos tudo que passamos para estar hoje aqui, vemos que tudo valeu a pena, porque além de estarmos quase formados, saímos dessa universidade outras pessoas, totalmente diferentes de quando entramos. Nossa consciência crítica aflorou, nosso senso de cidadania se aprimorou e como futuros educadores, com certeza, estamos ansiosos para colocar em prática as múltiplas teorias da educação, para o bem do ser aprendiz da nossa sociedade.

Daqui para a frente pretendo seguir meus estudos e fazer uma pós-graduação em educação, e seguir minha carreira como professora e pesquisadora de Educação de Jovens e Adultos, uma área com a qual me identifico e que me inquieto no sentido de contribuição mais precisa e adequada nesse campo.

Por fim, espera-se que os resultados desse estudo, propiciem reflexões e debates acerca da necessidade de se pesquisar a formação de professores para a EJA nas universidades, com o intuito de vir a contribuir com o avanço de pesquisas na formação de professores para estes sujeitos jovens e adultos. Por meio de um trabalho de pesquisa, acredita-se contribuir de alguma forma para a educação que acreditamos, resultando em formação de qualidade, e conseqüentemente, efetiva transformação da realidade dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens** – 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARCELOS, Valdo. **Formação e professores para Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Brasília, DF, 1996. Acesso em: 12 setembro 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão** – 33 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COUTO, Sonia. **A EJA não tem Lugar no MEC Atualmente**. (Instituto Paulo Freire). Disponível em<www.deolhonosplanos.org.br. 2019. Artigos>. Acesso em 01.02.2020.
- DALBERIO Osvaldo; BORGES Maria Célia. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/5 – 25 de julho de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Acesso em 29.06.2021.
- DI PIERRO, M.; HADDAD, S. **Escolarização de jovens e adultos** - Disponível em: Coleção Cadernos Pedagógicos de EaD - 2000. Acesso em: 10 jul. 2020.
- _____; RIBEIRO, C.; MASAGAO, V.; JOIA, Orlando. **Visões da educação jovens e adultos no Brasil**. In: Cadernos CEDES (UNICAMP), Campinas, n.55, p.77, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 39 ed. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **O MOVA-SP Estado e movimentos populares**. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira, n. 14, p. 108-122, maio/ago. 2000.

INSTITUTO UNIBANO: **BNCC: Pandemia amplia desafios para implementação**. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em 02.07.2021.

IRELAND, T.D; SPEZIA, C.H. (org.). **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília. Virtual Books, 2014. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2020.

LAKATOS Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LACERDA, Ana; RAMALHO, Laís. **Guia da Pesquisa na quarentena: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social**. Laboratório de Humanidades Digitais da PUC- Rio e Laboratório de Metodologia do Instituto de Relações Internacionais da PUC – Rio. Rio de Janeiro/RJ, 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MORAES, Artur Gomes de. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização**. In: MORAES, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética. – Belo Horizonte: Autentica, 2005.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo**. (Coleção primeiros passos 148) 9 ed. - São Paulo : Brasiliense, 1994.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos** (Temas Brasileiros 2). São Paulo: Loyola 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, [s.l.], n. 25, p.5-17, abr. 2004. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000100002>.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE, 1998.

UNESCO. A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos/Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. In: **Educação de jovens e adultos: memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

UNESCO . **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA - CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MEIO ÀS REFLEXÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Sou aluna do curso de Graduação em Pedagogia – UEA/ENS, e tais dados coletados farão parte da minha monografia. Peço a sua gentileza de responder ao questionário que segue abaixo, o qual tem como objetivo identificar a relação existente entre a formação e a prática docente com as novas concepções de alfabetização utilizadas e se utilizadas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Fundamental na Escola Municipal Prof. Jornalista Sabá Raposo, localizada neste Município de Manaus. Sua colaboração é de extrema importância, e informo que os dados coletados, serão utilizados somente para fins de pesquisa. Desde já agradeço a colaboração. Não é necessário identificar-se.

Prezado(a) Professor(a),

1. Assinale a alternativa correspondente a sua formação:

Pedagogia Ciências História Geografia Matemática Educação Física
 Letras – Português/Inglês Letras – Português/Espanhol Outros. Qual?

2. Assinale a alternativa correspondente a sua faixa etária:

20 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 50 a 59 anos
 60 ou mais anos

3. Assinale a alternativa que representa o tempo em que lecionou na EJA:

Menos de 1 ano
 1 a 2 anos
 3 a 5 anos
 6 a 10 anos
 Mais de 10 anos

4. Assinale a alternativa que representa sua formação em cursos na área da EJA:

- Cursos de formação continuada de 10 a 40 horas
 - Cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 60 a 120 horas
 - Cursos de Especialização
 - Outros
5. Assinale a(s) alternativa(s) que indicam aspectos que poderiam ser entraves para o desenvolvimento da prática pedagógica:
- Evasão dos educandos
 - Dificuldade de material didático para os educandos
 - Desinteresse dos educandos pelos estudos
 - Dificuldade dos alunos nos estudos
 - Outro
6. Assinale a(s) alternativa(s) que consideram um pretexto dos alunos para interromper os estudos:
- Dificuldade de conciliar o tempo de estudo e do trabalho
 - Cansaço físico
 - Dificuldade de aprendizagem
 - Conflito com professores ou colegas de sala de aula
 - Desinteresse dos educandos pelos estudos
 - Casamento
 - Falta de escola próxima a moradia
 - Mudança de endereço
 - Problemas na escola
 - Outras razões
7. Assinale a alternativa correspondente ao desenvolvimento dos trabalhos na sala de aula em suas técnicas de ensino na EJA:
- Individual Em dupla Em grupo
8. Assinale a (s) alternativa (s) correspondentes aos recursos didáticos que facilitam a retenção de aprendizagem na EJA:
- Seminários
 - Estudo de casos
 - Dramatizações
 - Autoavaliações
 - Aula expositiva

9. Prezado (a) Professor (a) você já participou de algum evento/curso sobre novas concepções de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos e qual sua concepção sobre ensinar e aprender nessa abordagem?

10. Qual a relação que você faz entre a formação e a prática do professor com as novas concepções de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos? Coloque uma citação breve que explique objetivamente as novas concepções de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

11. Como você entende que ensina o educando adulto a ler e a escrever e qual o método utilizado para esse fim?

12. Como o adulto aprende o sistema alfabético da escrita no processo de alfabetização fundamentado na sua compreensão?

13. Na sua opinião, qual o nível de participação dos educandos da Educação de Jovens e Adultos nesse processo?

14. Assinale a (s) alternativa (s) que representam a causa para que o indivíduo retorne aos estudos na EJA, na sua opinião:

- () Garantia de um futuro para a vida
- () Ingresso no mercado de trabalho
- () Qualificação profissional
- () Cursar o ensino superior
- () Incentivo da família
- () Gosta de estudar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA - CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM MEIO ÀS REFLEXÃO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE MANAUS

ENTREVISTA À GESTORA

- 1- As novas concepções de alfabetização são utilizadas pelos professores da escola e são postuladas em quais teóricos?
- 2- Como o trabalho está organizado pedagogicamente? E quais os principais desafios para a coordenação pedagógica e para os professores da Educação de Jovens e Adultos nessa escola?
- 3- A Escola interage com a comunidade através de Projetos ou Programas?
- 4- A Escola oferece Oficinas ou Palestras que envolvam a comunidade?
- 5- Me fale um pouco sobre a sua gestão na Escola, no sentido de estimular a participação da comunidade?