



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS-MESTRADO PROFISSIONAL-MPEJA.
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.**

HELGA PORTO MIRANDA

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES QUE
ATUAM NO PROGRAMA TODOS PELA EDUCAÇÃO-TOPA,
NO MUNICÍPIO DE IRECÊ E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA.**

Salvador
2015

HELGA PORTO MIRANDA

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES QUE
ATUAM NO PROGRAMA TODOS PELA EDUCAÇÃO-TOPA,
NO MUNICÍPIO DE IRECÊ E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA
PEDAGÓGICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos -
MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB
para a defesa de Mestrado. Área de Concentração de Ges-
tão e Tecnologias Educacionais.

Orientador: Professor Drº Antonio Amorim.

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Miranda, Helga Porto

A formação profissional dos educadores que atuam no programa todos pela educação – TOPA no município de Irecê e a relação com a práxis pedagógica / Helga Porto Miranda.

– Salvador, 2015.

165f.

Orientador: Antônio Amorim.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES QUE ATUAM NO PROGRAMA TODOS PELA EDUCAÇÃO-TOPA, NO MUNICÍPIO DE IRECÊ E A RELAÇÃO COM A PRÁXIS PEDAGÓGICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos-MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB para a defesa de Mestrado. Área de Concentração de Gestão e Tecnologias Educacionais.

Orientador: Professor Drº Antonio Amorim.

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Profº Drº Antonio Amorim - Orientador.
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profª Drª Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profª Drª Nívea Maria Fraga Rocha
Fundação Visconde de Cairu

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a meus pais: Lêda Porto e Durval Miranda pelo apoio, carinho, amor e dedicação;

A minha irmã Helem e meu irmão Durval Guilherme pelo companheirismo;

Minha sobrinha Elise Porto, que tanto tem alegrado nossas vidas;

A minha amada avó Almerinda Porto (in memória), exemplo de saber viver. Quantas saudades!

AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais...

A todos que participaram da pesquisa, pela confiança e generosidade; principalmente aos professores alfabetizadores que enfrentam diariamente o desafio de alfabetizar.

A Hima Maria de Souza que muito contribuiu com a pesquisa.

Ao professor Doutor Antonio Amorim, pela paciência, atenção e orientações preciosas.

A todos os docentes do MPEJA, que construíram conosco essa caminhada no mestrado e muito contribuíram com nossas experiências humanas e acadêmicas.

Aos colegas do MPEJA pelas discussões valiosas, risadas, companheirismo, diversão, troca de experiências e saberes.

Aos amigos (as) Gleiton Sales, Fátima Sudré, Renata Massena, Guilhermina Souza, José Veiga e Lormina Barreto, Fabrício Oliveira pelas intermináveis conversas e apoio nesta caminhada.

A amiga Ana Lúcia Pereira pelo apoio, força, incentivo. Obrigada amiga, você faz parte da minha vida.

A amiga e irmã Cenilza Pereira pela amizade, carinho sempre.

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade ”.

PAULO FREIRE

RESUMO

O presente trabalho intitulado: A formação profissional dos educadores que atuam no Programa Todos pela Educação - TOPA no município de Irecê e a relação com a prática pedagógica, tem como problemática investigativa o estudo da proposta de formação de professores alfabetizadores, para compreender se a formação continuada que vem sendo realizada pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, tem contribuído para a melhoria da qualidade da prática pedagógica do professor alfabetizador, em Irecê. Partindo dessa inquietação traçamos o seguinte objetivo geral para nortear a pesquisa: refletir sobre a formação inicial do educador da EJA e sua contribuição para atuar no Programa Todos pela Alfabetização. E como objetivos específicos: analisar a proposta de intervenção formativa que vem sendo desenvolvidos na atuação do educador da EJA do Programa Todos pela Alfabetização; caracterizar quem são os professores alfabetizadores que atuam no Município de Irecê; destacar as qualidades e necessidades formativas dos educandos do TOPA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida através do estudo de caso, observando o processo de formação do educador do Programa TOPA para verificar se neste processo há transposição da formação para o contexto da prática pedagógica, para contribuir com o aprimoramento da vivência formativa dos alunos, os verdadeiros sujeitos da EJA. Fizemos a leitura de autores importantes como: Freire (1996), Gaddoti (2005, 2014), Dantas (2005, 2012), Romão (2011), Capucho (2012), Pimenta (2012), Soares (2002), Ventura (2007, 2014), dentre outros. Um trabalho importante que identificou as lacunas da formação, tais como: a formação não atender as necessidades formativas do professor alfabetizador, acontecer sempre ao final do programa, ser muito teórica e não contemplar a prática, dentre outras. Identificamos ouvindo os atores do processo de formação, os professores alfabetizadores. Tivemos como principais resultados a identificação dos professores alfabetizadores, sua formação inicial, como vem sendo desenvolvido o processo formativo desses sujeitos, suas lacunas e suas contribuições. Desta forma, esperamos assim contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da EJA, em Irecê– Bahia.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Programa Todos pela Alfabetização; Formação do educador; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This work entitled: The professional training of teachers who work in Pro-gram Education for All - TOPA in the city of Irecê and the relationship with pedagogical practice, it is investigative problematic the estudo da proposal for training literacy teachers to understand the continuing education that is being conducted by the University of Bahia-UNEB has contributed to improving the quality of pedagogical praxis of literacy teacher in Irecê. From this we draw the unrest following general objective to guide the search: reflect on the initial teacher education of adult education and its contribution to serve on the Program for All Literacy. And the following objectives: to analyze the proposed training intervention that has been developed in the work of the educator EJA Program Everyone for Literacy; characterize who are the literacy teachers who work in the city of Irecê; highlight the qualities and training necessities of students of TOPA. It is a qualitative research, developed through the case study, noting the process of formation of the TOPA Program educator to see if this process for implementation of training for the context of the pedagogic practice, to contribute to the improvement of living training of students, see dadeiros subject of adult education. We did the reading of important authors such as Freire (1996), Gadotti (2005, 2014), Dantas (2005, 2012), Romão (2011), Capucho (2012), Pepper (2012), Soares (2002), Ventura (2007, 2014), among others. An important work that identified gaps in the training, such as training does not meet the training needs of the literacy teacher, always happen at the end of the program, be very theoretical and not contemplate the practice, among others. We identify listening to the actors of the training process, the literacy teachers. We had as main results the identification of professed-res literacy, their initial training, is being developed as the formation process of these individuals, their weaknesses and their contributions. In this way, we hope to contribute to improving the quality of teaching and learning process of EJA in Irecê- Bahia.

Keywords: adult and youth education; Literacy for All program; Formation of the educator; Pedagogical praxis

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

ANHANGUERA – Universidade Anhanguera – EAD

BNDS – Banco Nacional do Desenvolvimento

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CEED – Conselho Estadual de Educação

Cruzada do ABC - Ação Básica Cristã

CETEB – Centro de educação Tecnológica do Estado da Bahia

CODEVERDE – Companhia de Desenvolvimento do Rio Verde

CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba

CONFITEIAS – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias

DESu – Departamento de Ensino Supletivo

DIREC – Direção Regional de Educação e Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FAC – Faculdade de Candeias

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico

IEs – Institutos de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária

INEP – Instituto nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEM – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens a Adultos

NUFOP – Núcleo de Pesquisa Formação do Educador

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR – Programa de Formação de Professores da Educação Básica

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Programade Educação Integrada

PIBID – Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência

PNA – Plano Nacional de Alfabetização de Adultos

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

SECAD – Secretariade Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

SISU – Subsecretaria de Ensino Supletivo

TOPA – Todos pela Alfabetização

TII – Território de Identidade de Irecê

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCSAL – Universidade Católica do Salvador

UESBA – Universidade do Sertão da Bahia

UFBA – Universidade do Estado da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNOPAR – Universidade do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº 01 – Formação dos professores alfabetizadores.....	95
GRÁFICO Nº 02 – Experiência em educação.....	97
GRÁFICO Nº 03 – Experiência profissional na educação de jovens e adultos.....	98
GRÁFICO Nº 04 – Contribuição da formação inicial a prática docente.....	99
GRÁFICO Nº 05 – Formação inicial.....	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 01 – Distribuição organizacional das diretorias regionais de educação
.....66

QUADRO Nº 02 – Configuração dos sujeitos que atuam no programa topa
.....115

QUADRO Nº 03 – Saberes necessários ao alfabetizador
.....149

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO	20
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO PESQUISADO.....	22
2.3 UNIVERSO E SUJEITOS ENVOLVIDOS	25
2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	26
2.5 ETAPAS DO PROCESSO	29
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	32
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS	33
3.2 A CAMINHADA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NO BRASIL	35
3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JOVENS E ADULTOS E NA BAHIA E NO MUNICÍPIO DE IRECÊ	47
4. FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE: EVOLUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	54
4.1 CONTEXTO FORMATIVO INICIAL	55
4.2 FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA NO BRASIL NA BAHIA	58
4.3 PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO: CONFIGURAÇÃO, ESTRUTURAÇÃO E FUNCIONAMENTO	63
4.4 FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA NO MUNICÍPIO DE IRECÊ	76
4.5 A EVOLUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DA EJA	79
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	87
5.1 NOSSA IMPLICAÇÃO COM O PROJETO:	88
5.2 PROFESSORES ALFABETIZADORES: SELEÇÃO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRIBUINDO PARA O DESEMPENHO EDUCACIONAL	94

5.30 PROCESSO FORMATIVO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA REFLEXÃO	111
5.3.1 Desdobramento Pedagógico da Formação Vivenciada	122
5.4 RELEVÂNCIA DOS RESULTADOS DESENVOLVIDOS NO PROCESSO FORMATIVO	130
5.5 AVALIAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DIANTE DA PRÁTICA FORMATIVA	135
5.6 INFORMAÇÕES QUE DEVEM CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO E A PRÁTICA NA VISÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	148
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES.....	162
APÊNDICE I	162
APÊNDICE II	164
ANEXOS.....	166
ANEXO I.....	166

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação de jovens e adultos - EJA tem sido marcada pelo processo de exclusão, desde o período do Brasil Colônia até os nossos dias. Educandos oriundos da EJA são frutos dessa exclusão social, educacional, econômica, política e cultural que se produz e reproduz em nosso país, ao longo do tempo e da história. Segundo Haddad (2009) esses sujeitos representam a maioria da população sendo compostas de jovens, adultas e idosas que, por não serem escolarizados, encontram-se à margem de nossa sociedade tendo seus direitos básicos subtraídos.

Nesse contexto, faz-se necessário compreendermos a formação deste educador nos tempos de hoje, e principalmente, observarmos a forma como os educadores se apropriam do perfil dos alunos da EJA para construir a sua práxis pedagógica. O importante é fazer com que os educadores busquem respostas para as seguintes indagações: afinal, quem são esses sujeitos que procuram a EJA? Quais são as ferramentas de análise que temos para aprofundar a compreensão desses sujeitos que frequentam nossas escolas? Como eles se apropriam do conhecimento quando estão em processo de alfabetização, de letramento, de construção de conhecimento? E, partindo desses questionamentos, como é que a práxis educacional é construída pelo público da EJA, na construção da palavra, na construção do mundo?

Nesse sentido, é importante enfatizarmos os estudos que vêm sendo efetivados acerca da história da educação de jovens e adultos e das políticas públicas que são direcionadas ao setor, observando a relação que estas têm com a formação dos professores alfabetizadores que atuam com jovens, adultos e idosos. Temos a compreensão de que o grande desafio pedagógico da EJA é o de garantir a estes sujeitos, que tem sua história de vida marcada pela exclusão, pela marginalidade, pela falta de acesso à educação formal, que eles exerçam a sua cidadania, a participação social, cultural e política, tanto na cidade quanto no campo.

Neste cenário, a problemática desta pesquisa procurou elucidar a situação do Programa Todos pela Educação - TOPA que é ofertado pelo município de Irecê-Bahia, aos jovens, adultos e idosos daquela localidade, destacando a formação destinada aos professores alfabetizadores, e o desempenho dos mesmos na construção de sua práxis a partir da formação realizada nesse Programa. Assim, investigamos a proposta de formação de professores alfabetizadores, para compreendermos se a formação inicial e continuada, que vem sendo realizada pela coordenação do programa TOPA no âmbito da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

está contribuindo para a construção e melhoria da qualidade da prática pedagógica do professor alfabetizador, em Irecê.

Entendemos que o desafio de alfabetizar, educar os jovens, adultos e idosos deve proporcionar o desenvolvimento humano, social, político e cultural, exigindo um esforço por parte das instituições educacionais, diretores, coordenadores, educadores, educandos, de todos os personagens envolvidos na comunidade educacional e principalmente da sociedade. Esse desafio não fica restrito apenas a viabilização das políticas públicas, mas também no investimento em estruturas, equipamentos, material didático e na formação e desenvolvimento profissional dos educadores que atuam nesta modalidade de ensino, visando que este educador possa, através de seus conhecimentos, saberes e experiências, melhorar a prática pedagógica na educação de jovens e adultos. Dessa forma, faz-se necessário compreendermos a formação inicial e/ou continuada desse professor nos tempos de hoje, e principalmente observar a forma como eles estão organizando sua prática pedagógica, objetivando a construção do conhecimento do alfabetizando.

Nesse sentido, foi importante aprofundarmos os estudos acerca das políticas públicas que são direcionadas ao estudo da EJA, observando a relação que estas têm com a formação dos professores alfabetizadores, que atuam com jovens, adultos e idosos.

Para consolidar o nosso estudo, analisamos os trabalhos científicos dos seguintes estudiosos: Gadotti (2001, 2011), Garrido (2002), Gatti (2005 e 2011), Arroyo (2011), Amorim (2012), Oliveira (2012), Dantas (2012), Haddad (2000 e 2001), Freire (1994, 1996), entre outros. Eles acenam para a importância de investirmos na formação inicial e continuada do educador, reconhecendo que o profissional que trabalha na educação de jovens e adultos deve formar-se em conhecimentos específicos, contextualizados, para que este profissional possa realizar a intervenção profissional na prática social.

Nesse contexto contraditório, permeado por conflitos humanos e pedagógicos, é que este estudo se justifica, pois investigamos a formação do educador da EJA, que requer saberes, conhecimentos pedagógicos, educacionais, experiências, para proceder a mediações reflexivas que contribuam com a transformação social e principalmente para a formação humana dos educandos.

Os sujeitos desta pesquisa são os professores alfabetizadores que atuam no Programa Todos pela Alfabetização que tem vínculo com a Direção Regional de Educação e Cultura 21-DIREC 21 e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê, os coordenadores locais do programa que são responsáveis pelo planejamento e pela formação continuada dos alfabetizadores e através da coordenação TOPA/UNEB, que é responsável pela formação inicial e conti-

nuada dos sujeitos da pesquisa. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, o estudo de caso por se tratar de retratar a realidade do Programa, utilizando várias fontes de informações e de observações.

Nessa perspectiva, é que organizamos este trabalho por capítulos. Além desta introdução, no segundo capítulo traçamos o caminho percorrido durante a pesquisa, a metodologia utilizada e o porquê da escolha dos instrumentos de investigação, com a contextualização e a caracterização do local e dos sujeitos do estudo.

No terceiro capítulo, oferecemos uma visão panorâmica da educação de jovens e adultos e das políticas públicas, realizando uma retrospectiva histórica, compreendendo a relação entre o pensar e o colocar em prática as políticas da educação, que são voltadas para o segmento da EJA, destacando o que se diz e o que se pratica através dessas políticas públicas.

No quarto capítulo, retratamos a formação destinada aos educadores no Brasil, Bahia e Irecê, discutindo a importância da formação para o educador que atua na modalidade da EJA e a contribuição desta formação para a práxis docente. Destacamos como tem se pensado a formação inicial para o profissional que atua na EJA e a formação continuada. Analisamos quais requisitos são necessários para atuar neste segmento e quais são as especificidades dessa modalidade que devemos considerar quando pensamos na formação do profissional de EJA. E apresentamos a configuração do programa TOPA. Tratamos dos saberes e dos conhecimentos específicos que são imprescindíveis na prática pedagógica, social, ética e política.

No quinto capítulo, realizamos a análise das informações e dos dados obtidos através da pesquisa em relação à formação do professor alfabetizador do TOPA e suas ressonâncias na práxis docente, apresentamos como se formata o programa de formação dos professores alfabetizadores desenvolvido pela Universidade e como essa proposta é realizada junto aos alfabetizadores, como ela se configura e finalmente, apresentamos as conclusões e as referências dessa dissertação.

Acreditamos que os resultados obtidos contribuam para o redimensionamento da proposta de formação continuada dos professores alfabetizadores que participam do Programa TOPA. E que este trabalho possa colaborar para a transposição da teoria à práxis docente, possibilitando uma sólida formação profissional, que considere uma formação crítica, reflexiva, considerando não só a práxis pedagógica, mas também a prática social.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, traçamos o caminho percorrido no estudo de caso com a utilização da pesquisa qualitativa, que possibilita a descoberta e retratar o contexto da realidade pesquisada.

Destacamos o estudo de caso para buscar descrever e analisar a formação dos professores alfabetizadores do TOPA e as contribuições para a construção de sua práxis docente. Observamos os sujeitos, as etapas do estudo e os instrumentos utilizados para dar sequência a nossa pesquisa.

2.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO

A abordagem de pesquisa que adotamos foi à qualitativa. Isso porque, segundo André (2013), a pesquisa qualitativa é fundamental para quem adota como instrumento de trabalho de campo: o estudo de caso. A pesquisa qualitativa com estudo de caso possibilita, entre outros: a descoberta enfatiza a interpretação do contexto estudado, retrata a realidade de forma completa e profunda, usa variedades de fontes de informação, representa os diversos pontos de vistas presentes numa situação social, mesmo que sejam conflitantes.

Da mesma forma, quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, pois criará possibilidades de trabalhar os sentidos e significados das ações e realizações humanas, valoriza e contextualiza a realidade como construção social. Nesse sentido, procuramos descrever e interpretar os dados obtidos nas suas contradições e paradoxos.

Com a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, o pesquisador tem o contato direto com o objeto de estudo, cria a oportunidade de observação direta, num ambiente rico de informações e com a proximidade dos fatos tornarem-se mais fácil de compreensão, de interpretação, de análise e de descrição. A pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva, exigindo que o pesquisador esteja atento a todos os detalhes, às questões, aos elementos presentes na situação estudada, da mais simples a mais complexa, pois segundo Bogdan e Biklen *apud* André (2013, p. 14): “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes”.

É importante destacar ainda que o estudo de caso fosse adotado nesse estudo porque, segundo André (2013), quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, deve-se escolher o estudo de caso, sempre considerando o que vamos apreender ao estudar o caso. Por isso, adotamos o estudo de caso vinculado à pesquisa descritiva dando

ênfase à relação entre a formação do educador que atua no programa TOPA e a sua prática pedagógica, descrevendo um sistema de significados políticos, sociais e culturais do programa no que diz respeito à formação profissional.

Segundo Robert Yin (2010, p.10) estudo de caso é: “Uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Ainda, segundo Yin (2010), o estudo de caso pode ser: etnográfico, quando um caso é estudado em profundidade pela observação participante; avaliativo, quando um caso ou um conjunto de casos é estudado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições; e o educacional quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa; e ação quando busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de reorientação.

Nessa pesquisa particularmente utilizamos o estudo de caso de base avaliativo, pois pretendemos analisar o programa TOPA, fornecendo informações que visam melhorar a formação ministrada aos professores alfabetizadores. Utilizamos a pesquisa da realidade de forma complexa e contextualizada, descrevendo a complexidade de determinada situação problema, buscando contribuir no entendimento dos comportamentos e atitudes dos professores envolvidos nesse processo, no contexto da educação de jovens e adultos. A partir da pesquisa, compreendemos a realidade e os desafios presentes na vida de jovens, adultos e idosos que retornam ao projeto TOPA depois de, por alguma razão específica ter deixado a escola, num determinado período.

Utilizamos o estudo de caso, ainda, por trazer a interpretação do contexto da educação de jovens, de adultos e de idosos inseridos no programa TOPA. Retratar a realidade dos professores alfabetizadores que é a peça de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, alfabetizando e letrando o jovem, o adulto e o idoso excluídos da educação. Buscamos retratar os conflitos entre a formação inicial, a formação recebida, à experiência do professor e a práxis pedagógica, retratando a realidade de diferentes perspectivas, elementos e, principalmente, trazendo o olhar do pesquisador e da realidade pesquisada.

Para André (2008, p. 33) “Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa e composta de múltiplas variadas”. Ao analisarmos a contribuição da formação do professor alfabetizador para a sua práxis pedagógica, buscamos trazer uma análise profunda da complexidade da educação de jovens e adultos e a importância da formação desse alfabeti-

zador para o processo de construção de conhecimentos na EJA. Trazemos à luz a complexidade do processo de alfabetizar e de letrar, descobrindo novos significados, saindo do óbvio, do senso comum, para descobrir novas experiências, novos sentidos.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO PESQUISADO

A pesquisa foi realizada no município de Irecê-Ba, que teve como os primeiros habitantes da atual cidade de Irecê os índios Caraíbas. Uma lenda indígena conta que Irecê era uma linda princesa que andava sobre as águas e era admirada por todos. Caraíba é também o nome de uma árvore comum da região.

Com a ocupação dessas terras pelos colonizadores – donatário de sesmarias remuneratórias, concedidas pelo governo da colônia a título de reconhecimento pelos serviços que lhe haviam prestado a Lagoa ou o Brejo das Caraíbas, logo foi identificado como um lugar ideal para a agricultura e para a criação do gado. O lugar começou a se apresentar como uma alternativa de subsistência, ocorrendo ao longo dos anos à migração de milhares de famílias, dando origem ao Arraial de Caraíba. Esse lugarejo foi elevado à condição de Vila de Irecê, através da Lei n.º 1896 de 02 de agosto de 1926 e de município no dia 31 de maio de 1933, através do decreto n.º 8.452 (Projeto do curso Licenciatura em Pedagogia Irecê, 2010).

O município é a sede da 21ª Região Administrativa da Bahia. Segundo o Censo do IBGE de 2010, o município tem 362 km² de extensão territorial e uma população de 66.181 habitantes, projetando para 2014 uma população total de 72.730 habitantes. Exerce evidente influência socioeconômica e cultural sobre essa microrregião, integrada pelos municípios de América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Canarana, Cafarnaum, Central, Gentio do Ouro, Ibititá, Ibipeba, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungú do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Souto Soares, Uibaí, Xique-Xique, todos situados no nordeste baiano.

A proximidade desses municípios, todos ligados por via terrestre através da rodovia federal BA – 052, mais conhecida como “estrada do feijão”, e por rodovias vicinais, sua distância dos grandes centros, como Salvador, Feira de Santana, Barreiras justificam a ascensão econômica de Irecê nas últimas décadas, bem como a liderança que exerce na microrregião por seu expressivo movimento comercial e de outros serviços.

O município de Irecê possui a maior densidade demográfica da região com 207,45 habitantes/ km². A sua abrangência geoe educacional se estende a toda a microrregião, sendo que nessa cidade está situada a 21ª Diretoria Regional de Educação e Secretaria de educação

da Bahia , tendo influído nessa escolha não só a curta distância entre os demais municípios e a cidade de Irecê, como também a infraestrutura econômica, social e cultural da cidade.

A base produtiva deste setor foi o cultivo do feijão, milho, mamão em regime de sequeiro, vulnerável às variações climáticas, ainda que algumas áreas já dispõem com significativos projetos de irrigação, concentrando suas atividades nas lavouras de cenoura, beterraba, cebola e alho. A pecuária não é muito desenvolvida e se concentra na criação de caprinos, suínos, bovinos e uma pequena parcela de ovinos. Na atualidade a base produtiva tem sido a cenoura, beterraba e cebola, mas vem sendo muito prejudicada pelo enfrentamento da seca nos últimos anos. (BAHIA-SEI, 2014)

O município de Irecê ficou conhecido como a capital mundial do feijão (como expõe em uma placa no centro da cidade), em virtude dos sucessivos recordes de produção que ocorreram na década de oitenta, hoje já não apresenta mais este quadro devido à escassez de chuvas nos últimos anos. O setor secundário da economia da microrregião está baseado na atividade da agroindústria e não tem muita representatividade na economia. Os setores de serviços nas áreas do comércio, saúde e educação assumem proporções expressivas na microrregião e despontam de modo representativo na economia baiana.

Embora sendo uma cidade de porte médio, o comércio de bens duráveis se destacam pela presença de revendedores de automóveis, motocicletas, bicicletas, tratores e um número significativo de casas de comércio de cereais, os antigos depósitos de grãos. Nos últimos cinco anos, o comércio de roupas, bens e serviços tem crescido muito, principalmente pela escassez de chuvas a região tem perdido muito as plantações e tem se desenvolvido na área do comércio e saúde.

Diversos projetos de infraestrutura estão em andamento ou em fase de implantação, tais como: Baixo de Irecê, CODEVERDE/CODEVASF, Projeto Platô de Irecê, Projeto de Irrigação às margens do Rio São Francisco, perenização do Rio Jacaré, conclusão da adutora do feijão, pavimentação das rodovias que interligam os municípios da região, esgotamento sanitário, exploração de minerais como, o zinco e a rocha fosfática, recuperação do cultivo da mamona e implantação de uma fábrica de óleo.

No âmbito da educação, de acordo com Anuário Estatístico da Bahia de 2012, o município de Irecê, na educação infantil apresenta os seguintes dados: na matrícula inicial dezois mil e quatrocentos e cinquenta e sete na zona urbana e seis mil e novecentos e um (6.901) na zona rural, na função docente apresenta trezentos e noventa e um docentes na rede municipal e cento e trinta da rede privada (zona urbana) e trezentos e vinte e cinco na rede municipal e onze na rede privada (zona rural), totalizando oitocentos e cinquenta e sete profissionais na

educação infantil. Quanto aos estabelecimentos são quinhentos e setenta e seis divididos entre a zona rural e urbana (528 municipais e 48 privados).

Na educação fundamental apresenta setecentos e dezoito estabelecimentos que ministram a educação fundamental, sendo na zona urbana nove estaduais, cento e vinte municipais, quarenta e cinco privadas e na zona rural uma estadual, quinhentos e quarenta e um municipais e duas privadas. Apresenta a matrícula inicial de setenta e cinco mil e quinhentos e oitenta e seis alunos. Já a função docente apresenta na zona urbana cento e vinte na rede estadual, um mil e seiscentos e vinte e um na rede municipal, trezentos e oitenta e seis na rede privada, já na zona rural, sete na rede estadual, um mil e novecentos e noventa e quatro na rede municipal e vinte e oito na rede privada, totalizando seis mil e cento e oitenta e cinco profissionais. (BAHIA-SEI, 2014)

Na educação de jovens e adultos, Irecê apresenta os seguintes dados: são quatorze escolas estaduais, trinta e nove escolas municipais e uma escola privada (zona urbana) e duas escolas estaduais, cento e cinquenta e oito escolas municipais, totalizando trezentos e setenta e quatro estabelecimentos de ensino que oferecem a EJA. Em relação à matrícula inicial são de nove mil e oitenta e dois alunos. No que diz respeito à função docente, apresenta que são trezentos e quarenta e nove (122 na rede estadual, 225 na rede municipal e 02 na privada) na zona urbana e duzentas e noventa e uma na zona rural (16 estaduais, 275 municipal). (BAHIA-SEI, 2014)

Na Educação Superior, contamos com uma Instituição Pública: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras Vernáculas, e duas Instituições particulares: Universidade do Sertão - Faculdade Batista, com os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Ciências Contábeis e Faculdade de Irecê, com os cursos de Bacharelado em Enfermagem e Psicologia e outras Instituições de educação à distância: Faculdade Anhanguera, UNOPAR. Os dados do Anuário estatístico de 2012 (2012, p.396), apresentam que são 1.746 candidatos inscritos, para 470 vagas ofertadas, onde são 187 do sexo feminino e 76 do sexo masculino. (BAHIA-SEI, 2014)

Em 2015 o MEC aprovou o curso de Medicina, em convênio da SESAB com instituição particular que ainda será definida através de consórcio.

Segundo dados da pesquisa divulgada pelo Governo do Estado, Série desenvolvimento regional 27, Diagnóstico de Municípios Região Irecê, o município de Irecê, que do ponto de vista educacional, bem como em outros indicadores apresenta-se como o mais desenvolvido de toda a região no que se refere ao investimento na educação.

Segundo as coordenadoras locais vinculadas a Secretaria Municipal de Educação e a DIREC 21, o contexto do Programa Todos pela Alfabetização - TOPA que é o foco da nossa pesquisa, apresenta seis turmas com cento e vinte alunos vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Irecê e vinculados à DIREC 21 apresenta duzentos e sessenta e sete turmas distribuídas entre quinze entidades (ONGs, Associações, escolas particulares), mais de noventa turmas vinculadas às prefeituras dos municípios do Território, totalizando trezentos e cinquenta e sete turmas ao todo, com quatro mil e novecentos e cinquenta (4.950) alunos no TII.

2.3 UNIVERSO E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Os sujeitos da nossa pesquisa fazem parte de um universo de dez professores alfabetizadores que atuam no Programa TOPA no município de Irecê. Optamos por trabalhar com cinco professores alfabetizadores que atuam ligados à DIREC 21 e cinco professores alfabetizadores que atuam vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Irecê. Na sua maioria tem a formação na educação básica, ensino médio e apresentam faixa etária entre vinte a cinquenta e cinco anos, têm sua primeira experiência profissional como professor alfabetizador no Programa TOPA.

Os professores alfabetizadores convidados a participarem da entrevista semiestruturada, configuraram-se em 100% do sexo feminino. Pois os poucos profissionais do sexo masculino que participam do programa, não se sentiram à vontade em participar da pesquisa, alegando que essa era sua primeira oportunidade de emprego e que não desejavam ser observados, que iam ficar envergonhados, constrangidos, assim compreendemos que como primeira experiência seria complicada a sua exposição, gera uma insegurança, receio de ser observado e avaliado e então respeitamos a decisão. Mas ainda assim convidamos para que participassem dos nossos diálogos e que trouxessem suas contribuições, suas percepções em relação às suas necessidades formativas, suas dúvidas em como alfabetizar, como planejar as atividades, como fariam para motivar os adultos a virem às aulas, de não desistirem, como variar a metodologia e usar dinâmicas, mas que não infantilizasse os jovens, adultos e idosos. Muitas perguntas, quase todas relacionadas à prática, angústias que vamos apresentando ao longo do texto.

Nesse processo incluímos também na pesquisa as duas coordenadoras locais responsáveis pela viabilização do projeto: Marizete Pereira de Oliveira Silva, vinculada à DIREC 21 e Cléia Regina A. V. Dourado vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Irecê, ambas com a formação em Pedagogia, pela UNEB, DCHT, Campus XVI, Irecê, e pós-

graduadas em educação, uma vez que elas também são responsáveis pela formação continuada e pelos momentos de planejamentos dos professores alfabetizadores, além de estabelecerem um contato direto entre a coordenação geral do programa, a Universidade e os alfabetizadores.

De acordo com o relatório do TOPA 2014 construído por Gadotti e Alves (2014, p.96), a coordenação deverá:

Acompanhar semanalmente, no mínimo três turmas de alfabetização, observando as necessidades de cada turma, eventuais problemas, e supervisionando e registrando as ações relacionadas à distribuição do material escolar e pedagógico, ao registro civil, aos exames oftalmológicos e distribuição de óculos, bem como outras ações que o Programa possa ofertar durante a etapa. Além das visitas, o coordenador deverá planejar e ministrar a formação continuada dos alfabetizadores, durante as reuniões semanais ou quinzenalmente.

As coordenadoras locais são as profissionais que se encontram mais presentes no contexto do TOPA, fazendo a articulação entre alfabetizando, alfabetizador, Universidade e Estado. Isso se faz necessário para a compreensão do programa no município, além de serem diretamente responsáveis pela viabilização das questões burocráticas do programa, são também responsáveis pela formação continuada dos professores alfabetizadores. São as coordenadoras que dão continuidade e aprofundamento nas questões debatidas na formação inicial, estabelecem a relação entre a teoria e a prática e auxiliar o professor alfabetizador na transposição da teoria para a construção da sua práxis e, junto às instituições, viabilizam as condições necessárias para a concretização do programa, tanto as questões pedagógicas, quanto as administrativas e financeiras.

2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Dentre as diversas técnicas e instrumentos, destacamos: observação participante, entrevista semiestruturada, análise documental e bibliográfica. Iniciamos o processo realizando o levantamento bibliográfico e a revisão dessa literatura, em seguida fizemos o uso da dinâmica da observação participante de forma sistemática e precisa. Uma etapa planejada que requer uma preparação por parte do pesquisador cuidadoso, para que a sua presença não interfira na dinâmica do dia a dia.

Para darmos seguimento ao processo, organizamos as questões diagnósticas do contexto pesquisado e elaboramos a entrevista semiestruturada para darmos conta de obtermos as informações para a análise das nossas indagações.

Observamos o processo de planejamento vivenciado e experienciado pela UNEB, visando à formação do profissional da UNEB, que entra no Programa através de seleção pública; ao chegar ao planejamento recebe o material didático, planeja e discute com a equipe a melhor maneira de realizar a capacitação do professor alfabetizador, considerando o seu lócus de atuação.

Num segundo momento, observamos a prática dos professores alfabetizadores em sala de aula, antes que a formação acontecesse para identificarmos de que forma estes vinham trabalhando suas atividades docentes, para que posteriormente pudéssemos identificar as diferenças e contribuições da formação inicial e continuada. Como atuavam? O que mudou após a formação? Que contribuição à formação trouxe?

Em um terceiro momento observamos as formações realizadas para a formação do professor alfabetizador. A primeira formação realizada pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, intitulada de: “Diálogos Pedagógicos”, que tem a função de desenvolver diálogos com a comunidade, com a gestão pública e também de proporcionar as informações burocráticas sobre o programa e formar os professores alfabetizadores que fazem parte do TOPA. A segunda, realizada pela coordenação do TOPA/UNEB, também destinada aos professores alfabetizadores e coordenadores locais do município de Irecê, destacando o material didático, a metodologia adotada, o processo didático, a participação e o envolvimento de todos.

No momento seguinte, observamos a práxis do professor alfabetizador na sala de aula, com o acompanhar em lócus das experiências diárias dos sujeitos da pesquisa, de suas ações anteriores à formação realizada e voltamos após a formação para percebermos se estes realizam a transposição do que foi compreendido na formação para a sua práxis docente.

Com as observações procuramos fazer o registro descritivo, separarmos os detalhes relevantes e coletamos aspectos importantes à pesquisa, aqueles que saem do trivial. Através da observação chegamos mais perto dos sujeitos. Para Bogdan e Biklen (2013), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Na parte descritiva, apresentamos o registro do trabalho de campo, e na parte reflexiva acrescentamos as observações pessoais, as impressões sobre todo o processo observado.

Realizamos as entrevistas através da aplicação de uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas e o registro dos dados por parte do pesquisador. A utilização da entrevista semiestruturada se fez necessária por permitir a captação de informações necessárias à pesquisa. Através dela aprofundamos os pontos relevantes à obtenção de dados, informações, e diálogo com os professores alfabetizadores que fazem parte da pesquisa. A entrevista semiestruturada trouxe uma grande vantagem sobre outras técnicas, pois permitiu a captação da

informação desejada de forma prática, permitindo o aprofundamento dos assuntos e pontos levantados na observação e coleta de dados.

Para Lüdke (2013), a grande vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. A entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima. Sem contar que com a técnica da entrevista o pesquisador pode nos retratar colocar fatos que são de relevância para eles, e que nem sempre nos damos conta de perguntar.

Na entrevista semiestruturada, planejamos o roteiro a ser seguido de modo a revelar as informações e os dados que respondessem as nossas indagações. Um roteiro foi elaborado dentro de uma sequência lógica, partindo das questões mais simples para as mais complexas, sempre confrontando com as outras informações.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica, a análise dos documentos oficiais sobre EJA como uma forma de desvelar os aspectos do problema, são eles o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Bahia, o Programa TOPA, o programa de formação continuada da UNEB. Segundo Lüdke (2013), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Em nosso caso buscamos através da análise documental analisar o Programa TOPA, seus objetivos, como foi planejada a formação dos professores alfabetizadores, para confrontarmos com a prática.

Os documentos constituem uma fonte rica de informações, afirmações, declarações, que nos apresentam o contexto em que foi pensado o Programa, quais suas intenções e objetivos. Constitui-se como fonte de informações significativas e utilizamos com o intuito de ratificar e validar as informações obtidas.

A escolha dos documentos não foi feita de forma aleatória, consideramos o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (BAHIA, SEC, 2007), o Projeto do programa TOPA, que discorre sobre o Programa do Governo do Estado da Bahia, sobre a política de alfabetização e Jovens e adultos na Bahia, os documentos do Programa da formação dos professores alfabetizadores da Universidade do Estado da Bahia responsável por pensar e executar a formação desses professores alfabetizadores, o planejamento organizado e executado pelos formadores e alfabetizadores.

A análise dos documentos oficiais exige um rigor intelectual, muita leitura crítica e reflexiva, sistematização e coerência. Pois, dessa forma, conseguimos compreender como a Bahia e o município de Irecê vem pensando e atuando nos Programas de alfabetização de jovens e adultos e na formação dos professores alfabetizadores.

2.5 ETAPAS DO PROCESSO

Iniciamos com a etapa da sensibilização, aproximamo-nos das duas instâncias pesquisadas: A Secretaria Municipal de Educação de Irecê e a DIREC 21, informando sobre a pesquisa, os objetivos e principalmente a intenção em contribuir com a melhoria das atividades do Programa. Num primeiro momento de aproximação entre o(s) sujeito(s) e o investigador, procuramos conhecer o ambiente e o público. A partir da observação, descrevemos os sujeitos, os locais, os comportamentos.

Nesta etapa da pesquisa, visitamos a Secretaria Municipal de Educação e a DIREC 21 para ter acesso aos dados da pesquisa, ter acesso aos documentos, ao projeto TOPA. Solicitamos às instituições citadas a autorização para pesquisarmos o programa no município, participarmos das reuniões de planejamento realizadas pelos coordenadores locais e realizar visitas nas salas de aula do TOPA antes e após a realização da formação inicial e continuada da UNEB.

Em um segundo momento, realizamos as observações em lócus das aulas realizadas pelos professores alfabetizadores antes de participarem da formação e após a formação, para compreendermos o que mudou na práxis docente, que contribuições a formação trouxe, se a forma como vem sendo estruturada contribui com a construção da práxis pedagógica do professor alfabetizador.

Nesses momentos realizamos as anotações do que observávamos, a partir das anotações reflexivas pudemos rever os procedimentos e estratégias metodológicas, seguindo diretrizes que podiam nos orientar. Posteriormente realizamos a análise documental, pois constituem uma fonte que fundamenta as informações e declarações colhidas na pesquisa, assim como permite traçar um comparativo entre o que apontam as diretrizes do programa e como este tem se configurando na prática.

Na sequência, aproximamo-nos do campo de coleta de dados e informações, ficamos familiarizadas com a linguagem do meio investigado e envolvidas com os membros do grupo, para criar as facilidades e a compreensão do significado e das ações do cotidiano destes sujeitos, com isto, obtivemos informações necessárias e importantes para a análise dos dados, como veremos no capítulo apropriado.

Nessa etapa de pesquisa, realizamos a entrevista semiestruturada com os professores alfabetizadores. Momento em que apresentamos as questões relacionadas à identificação dos educadores, referentes a nome, endereço, qual a formação profissional, a experiência docente,

sexo, em que instituições estão vinculadas, ou seja, um momento de conhecer quem são esses profissionais.

Em seguida, apresentamos questões abertas, onde buscamos subsídios para compreender como tem sido feita a formação continuada desses profissionais, se tem contribuído com sua práxis, como eles avaliam o programa e sua relevância para a região. Utilizamos também o diário de bordo, onde anotamos nossas observações, impressões, nos momentos em que estivemos em lócus, nas visitas as salas de aula, na formação inicial e continuada, nos planejamentos.

A realização da entrevista semiestruturada teve como objetivo compreender como é realizada a formação desses profissionais pela coordenação do TOPA/UNEB e a sua contribuição com a práxis docente, partindo da visão desses profissionais que tem participado do programa, procuramos dar voz a esses profissionais, para que avaliassem a formação e contribuíssem com seu repensar, reestruturar.

Em um terceiro momento observamos a realização da formação pelos formadores da UNEB, para termos acesso ao material pedagógico da formação, ver como a formação se dá na práxis e quais as temáticas abordadas, que contribuições trazem à práxis docente desses profissionais, como participam dos estudos e das discussões.

A formação aconteceu no Polo do Departamento de Ciência e Humanas e Tecnologias - DCHT, Campus XVI, Irecê e as turmas foram divididas por município. Ficamos então na sala 03, pois neste espaço é que ficariam vinte e oito professores alfabetizadores do município de Irecê e oito professores alfabetizadores do município de Lapão, e como a pesquisa é realizada em Irecê, este seria o espaço de observação. A formadora responsável pela turma disponibilizou um tempo para que conversasse um pouco com os sujeitos da pesquisa, sobre o meu objetivo naquele espaço, o que estaria observando, e publicizar nosso trabalho de pesquisa com toda a turma.

Esclarecemos qual o objetivo em estarmos com eles na formação e que solicitava a participação deles na entrevista semiestruturada de pesquisa com o objetivo de investigar a proposta de formação de professores alfabetizadores, vinculados ao Programa Todos pela Alfabetização- TOPA, mas principalmente em compreender se a formação continuada que vem sendo realizada pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB tem contribuído para a melhoria na qualidade da práxis pedagógica do professor alfabetizador, em Irecê.

Todos concordaram em participar da entrevista, pois neste momento havia professores que já nos conheciam, já tinham sido observados e outros que ainda não conheciam a proposta da pesquisa. Por isso, explicamos a todos nossa proposta e objetivo, no entanto alguns

solicitaram que participariam da entrevista, mas não gostariam de serem observados. Indagaram também se iríamos dar a devolutiva para eles, pois sempre que a Universidade aparece, pesquisa, mas eles nunca sabem o resultado, ou aparecem, observam e depois saem criticando suas práticas.

Neste momento asseguramos que não eram esses nossos propósitos e sim de contribuirmos; que ao finalizarmos a pesquisa retornamos para apresentar para eles e para as instituições: DIREC 21 e a Secretaria de Educação e Universidade, nossas considerações. Nesta oportunidade conversamos com os trinta e seis professores alfabetizadores em um diálogo informal, mas muito importante, apresentaremos as análises posteriormente neste texto.

Após obtermos os dados dos professores alfabetizadores, observado os momentos de formação e planejamento, analisamos o contexto da sala de aula e trabalhado com a entrevista semiestruturada, chegou o momento de realizamos a triangulação dos dados, que, segundo Martins (2008, p.80):

A [...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa.

Para a realização da análise das informações foi necessário ampliarmos o aprofundamento na fundamentação teórica a respeito da educação de jovens e adultos e a formação do educador, revisitando os teóricos que analisam e discutem essas temáticas. Em seguida realizamos a análise nos documentos que norteiam o Programa TOPA e suas diretrizes. Partimos para colher informações através dos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação que trazem as diretrizes do TOPA, documentos oficiais do NEJA/UNEB.

Assim, no primeiro grupo de análise, colocamos os documentos que trazem as diretrizes, os objetivos e metas do Programa do TOPA e a proposta de formação da UNEB para a formação dos professores alfabetizadores. No segundo grupo de análise, destacamos a coleta de informações junto aos professores alfabetizadores contemplando questões relevantes a respeito da formação docente, seus saberes e fazeres e suas relações com a práxis pedagógica.

3. A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo abordamos o percurso histórico da educação de jovens e adultos e o desenvolvimento das políticas públicas, suas definições, como são pensadas, discutidas e elaboradas, procurando compreender o percurso do processo histórico da EJA e a organização das políticas para a educação de jovens, adultos e idosos no passado e presente.

A educação de jovens e adultos, durante sua história, vem sendo marcada por programas e/ou campanhas baseadas na erradicação do analfabetismo e as ações que envolvem o processo de escolarização. No Brasil, esse movimento teve início a partir do século 20, como tentativa de se reconfigurar como uma política pública direcionada à modalidade de ensino da educação de jovens e adultos. A política educacional é definida por Azevedo (1997, p.21), como sendo:

[...] policy – Programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na política – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto.

A política para a educação de jovens e adultos deve ser compreendida como sendo um projeto de sociedade, que o Estado considere como prioridade e atue com responsabilidade social, dando a relevância merecida para desenvolver ação educacional que contemple esta modalidade de educação.

Segundo Machado (2009) foi através da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) que a educação de jovens e adultos teve a possibilidade de se constituir como sendo uma política pública, pois a partir daí é que se apresentam as ações voltadas para o acesso e para a permanência desses jovens e adultos no sistema educacional. Esse talvez tenha sido o marco mais importante na caminhada da EJA: ser uma modalidade da educação básica brasileira. É por isso que o artigo 4º dessa Lei coloca como sendo o dever do Estado garantir o direito dos jovens e dos adultos à educação, com a oferta de ensino noturno regular que seja adequada às condições dos alunos, com obrigatoriedade e gratuidade até o ensino médio.

A partir daí, entende-se a EJA como sendo uma política pública, que, e mesmo com limite e potencialidade, desenvolvem-se ações para a educação de jovens e adultos, para além dos programas de erradicação do analfabetismo.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS

A educação é um ato de transformação, um ato político que humaniza as pessoas (FREIRE, 1996). A educação não é neutra, em seu processo histórico traz a construção política de lutas e conquistas. A Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) traz a conquista para o cidadão, onde o Estado passa a ter o dever de garantir a educação para todos aqueles que não tiveram acesso à educação, independente da idade. Segundo Boneti (2006, p. 74):

[...] a partir de uma nova dimensão social das últimas décadas e sua repercussão direta na organização social e política da sociedade, é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou investimentos.

Sendo assim, compreendemos que a política pública é uma conquista, que nasce no âmbito da demanda, do contexto, para atender a demanda social, onde o Estado intervém nesta realidade. Pode parecer algo fácil, simplista, mas não é, envolve lutas políticas, de poder, de direitos negados, de deveres negligenciados, de necessidades que precisam ser reconhecidas pelo poder público e assegurado pelas instâncias administrativas do Estado.

Uma política pública tem sua origem na identificação de um problema e na definição de uma agenda de discussões e questões que devem ser analisadas, debatidas publicamente, definidas proposições e intervenções. Há um caminho a ser percorrido até que a questão ganhe atenção e reconhecimento do governo, identificando ações em torno do problema. Só então é formulada uma política pública que resulte em planos, programas, projetos, e pesquisas com o intuito de sanar determinado problema. (BONETI, 2006)

A definição, implementação e avaliação de uma política pública considera as questões relacionadas ao poder econômico, ideológico, social e político. Por isso, segundo Souza (2006, p.32):

Podem existir três mecanismos para despertar a atenção dos formuladores de políticas públicas: a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; b) repetição continuada do mesmo problema; c) informações que mostram as falhas das políticas públicas atuais.

Nesse sentido, podemos dizer que os indicadores de educação no Brasil demonstram a necessidade de que sejam concretizadas as políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de milhões de crianças no sistema educacional. Da mesma forma, ob-

servamos que os problemas e as dificuldades da educação de jovens e adultos vêm se repetindo no contexto educacional atual, precisando de programas, projetos e ações que coloquem essa modalidade de ensino como sendo respeitada e determinante para tirar milhares de pessoas da ignorância educacional.

Para apresentar uma política pública por parte do governo é necessário concretizar uma tomada de decisão em prol de prioridades para a resolução ou de redução do problema detectado. Para Arroyo (2011, p.101) "por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse direito". Ou seja, esse suposto problema deverá ser assumido como uma política pública de direitos do cidadão e ser reconhecido pela sociedade e principalmente pelo poder público e constituído como um dever de Estado.

Políticas públicas são as atividades dos governos, do estado que agem e influenciam a vida dos cidadãos (BONETTI, 2006). Uma política pública na área de educação se constitui como sendo um conjunto de iniciativas e ações que se voltam para a construção de ações que visam à solução desses problemas educacionais, frente às situações que a sociedade vivência, exigindo um posicionamento enquanto uma demanda social.

No contexto da educação de jovens e adultos, as políticas públicas ainda trazem uma visão de ações compensatórias, fragmentadas e assistencialistas, e o que a sociedade quer e exige é que essas devam ultrapassar o pensamento e a ação de uma política compensatória, para uma política para além das práticas alfabetizadoras, na perspectiva de educação formal e permanente que reconheça essa modalidade de ensino como sendo uma educação prioritária, que respeite o direito à educação que é garantido na Constituição Federal. (BRASIL, 1998)

As políticas públicas devem assegurar aos jovens e aos adultos uma educação gratuita em condições educacionais que sejam adequadas à realidade social e econômica da comunidade, considerando as condições pessoais, sociais, culturais e profissionais existentes. É necessário estabelecer uma política que garanta o domínio dos instrumentos educacionais, da cultura letrada, que leve o educando a ter consciência dos seus direitos e dos seus deveres, fortalecendo o debate social e o posicionamento cidadão.

Segundo autores que trabalham com as políticas públicas em EJA, como Camargo (2004) e Souza (1999), identificam que as políticas públicas para esta modalidade de ensino sempre foram tratadas de forma compensatória, através de programas que propõe a erradicação do analfabetismo e que não conseguem atingir os seus verdadeiros objetivos. Esses autores entendem ainda que uma política pública que deve sair do patamar de uma política compensatória e coadjuvante no combate a pobreza, as injustiças sociais, para ser reconhecida enquanto direito do cidadão e dever do Estado, devendo oferecer uma oportunidade de forma-

ção para os jovens e os adultos, com direito à produção de conhecimento, difusão de informação e de formação inicial, continuada e permanente.

O Plano Nacional da Educação - PNE de 2001 apresenta em seus seis objetivos para a educação para todos, assegurar que as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos sejam atendidas, por meio de acesso equitativo a aprendizagem apropriada a programas de competências para a vida. (BRASIL, 2001a), e já trazia a EJA como sendo uma prioridade para erradicação do analfabetismo, estabelecendo programas de alfabetização de adultos. Também o PNE de 2010, traz em suas diretrizes a necessidade da erradicação do analfabetismo, formação para o trabalho, superação das desigualdades educacionais.

E mesmo assim, esse plano tão importante ainda não procurou estabelecer uma política que assegurasse ao jovem, ao adolescente, ao adulto e ao idoso o direito a uma educação pública de qualidade, que tirasse essa modalidade de educação da invisibilidade. Nos dias atuais, ainda, enfrentamos a descontinuidade e a ausência de uma política que assuma a educação de jovens e adultos de forma responsável e cidadã.

3.2 A CAMINHADA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O início efetivo das políticas públicas em educação de jovens e adultos tem o seu desenrolar a partir da década de trinta. Década que, de acordo a Proposta Curricular EJA de 2001, a educação básica de adultos começou a ser delimitada, a ter o seu espaço na história da educação brasileira, sendo posta como parte do sistema público de educação elementar do país. (BRASIL, 2001b)

A oferta de ensino básico gratuito estendia-se, consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo Governo Federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e dos municípios em relação a essa modalidade de ensino. Tal movimento incluiu também os esforços articulados nacionalmente na área de extensão do ensino elementar aos adultos. (HADDAD, 2000)

No contexto da década de 30, debatia-se a preparação dos sujeitos para as responsabilidades da cidadania, sob a ditadura de Vargas, buscando-se a centralização das ações, a formação de um estado moderno nacional. Foram executadas a consolidação das leis trabalhistas, a normatização dos sindicatos e a expansão do sistema educativo, a proposição de construção de um Plano Nacional de Educação, coordenado pelo Governo Federal. Haddad

(2000, p. 14) afirma ainda que: “A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada”.

Já em 1934, a Constituição trazia uma nova concepção de educação e apresentava para o debate a problemática da educação e da cultura, sendo estas entendidas como sendo direito de todos. Essa mesma Constituição propôs a implantação de um Plano Nacional de Educação, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, reafirmando o direito de todos à educação e estabelecia as medidas para se cobrar do setor público a manutenção e o desenvolvimento da educação. Neste contexto, foram incluídas as normas do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória e pela primeira vez a educação de jovens e adultos recebe um tratamento específico.

Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, que apresentava como objetivo desenvolver estudos e pesquisas na área de educação, que viria a cooperar com a educação e principalmente com o pensar e o concretizar das políticas públicas para a educação. A partir de 1940, a educação de jovens e adultos passa a ser considerada como sendo um problema nacional (HADDAD, 2000).

Por isso, o setor público, particularmente o Governo Federal, assume o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta. Ele toma a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis do governo. Sendo assim, a EJA era idealizada como uma extensão da escola formal, como sendo o início de democratização do acesso à escola (HADDAD, 2000). O governo federal aumentou as suas atribuições e as suas responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos. Foi assim que, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino primário foi instituído a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelo INEP, o que já representou um avanço. Além disso, o programa de ensino primário também precisaria ser ampliado para o Ensino Supletivo, visando à inclusão dos jovens e adultos.

Com o término da ditadura de Vargas em 1945 e da segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas - ONU alertava para a necessidade de integração entre os povos, objetivando a promoção da paz e da democracia entre as civilizações. Esse contexto contribuiu para que a educação de jovens e adultos se tornasse foco de preocupação para realizar essa integração e a busca da paz entre os povos.

Não podemos ser ingênuos, também se fazia urgente aumentar as bases eleitorais e para isso era necessário e urgente ensinar o analfabeto a pelo menos escrever o seu nome para

votar, pois isso seria importante para a sustentação do governo. Nesse contexto, passa a ser importante alfabetizar jovens e adultos, mas com a finalidade de aprender a escrever o nome para se tornar eleitor e ajudar a eleger os políticos da época, o que ainda hoje é observado. Não existia e ainda não existe uma preocupação efetiva com o processo de alfabetização que dignifique o cidadão, para que esse sujeito possa compreender seu papel na sociedade e exercer a sua cidadania. Entrava em discussão o direito à educação e o direito ao voto. Haddad (2000, p. 111) relata que:

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como Serviço Especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Não podíamos continuar permitindo a EJA apenas para ensinar o sujeito a escrever seu nome e continuar sendo um refém ideológico do sistema dominante, sem um processo de formação educacional que dê condições para que o sujeito que estivesse se alfabetizando pudesse analisar criticamente o contexto social no qual estava inserido. É preciso pensar a EJA como um processo de emancipação humana e para isso se faz necessário organizar uma proposta de alfabetização e escolarização de adultos, que conte com um processo didático sólido, com a oferta de atividades que mobilizassem a opinião pública e estimule os governos estaduais e municipais a terem iniciativas nesta área de EJA.

Nesse período, a EJA define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a campanha de educação de adultos lançada em 1947, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, que foi responsável por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender a modalidade da EJA. Para Haddad (2000, p.111), “O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos [...] ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo território nacional”.

A educação da EJA ainda continuava com uma visão assistencialista e com a realização de ações compensatórias, uma educação para atender aos não escolarizados e preparar para o mercado de trabalho, fazendo número para as propostas eleitoreiras do governo. Ainda assim, naquela época, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários da EJA. Observaram-se iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais, embora não tenha tido sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Foi naquele período que surgiram duas tendências: a educação libertadora, como “conscientização” e a educação funcional, que dizia respeito à

educação profissional, para formar mão de obra barata e produtiva, ou seja, para atender a lógica de mercado.

Na perspectiva da educação libertadora houve a organização da Campanha de Educação de Adultos com iniciativas e ações baseadas em referencial teórico próprio para educação de adultos no Brasil, na perspectiva de consolidação de um novo paradigma pedagógico, tendo como referência principal a atuação de Paulo Freire.

A participação de Paulo Freire trouxe um novo espírito educacional na época e se tornou um marco teórico na educação de adultos, desenvolvendo uma filosofia, uma metodologia de trabalho, que vinculava pela primeira vez o contexto, a especificidade dessa educação em relação a quem educar para quem e como educar, partindo do princípio de que a educação é um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. A grande preocupação de Freire (1989, p.12) era “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Historicamente, a educação de jovens e adultos, no cenário brasileiro, nasceu da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. Tratava-se de uma proposta que concebia a EJA como sendo um processo de grande extensão e de profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuía para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas.

No período de 1958 ocorreu o 2º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, momento em que se debateu a ideia de um programa permanente de enfrentamento do analfabetismo. Este debate contribuiu para a construção do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire. Foi nesse contexto que ocorreu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que teve vida curta. Essas campanhas realizadas entre 1952 e 1958 fizeram os índices de analfabetismo cair, mas não o suficiente para erradicá-lo.

Entre os períodos de 1959 a 1964 aconteceram várias campanhas e programas que buscavam a educação política, onde a prática educativa refletia o social e a educação de jovens e adultos iria além do aprender a ler, escrever e calcular, trazendo também uma educação política. Essa educação procura conscientizar os sujeitos de seus deveres e direitos, de sua cidadania. Esses movimentos foram: em 1961 o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, do Movimento de Cultura Popular em Recife. Em 1964 aconteceu a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a ler, foi um Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Foi nesse período que ocorreu a efervescência de projetos e ações para pensar a EJA, confrontando-se ideias e preconceitos sociais. Segundo Paiva (1973, p.210):

Marcava o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da nação.

Nas décadas de 60 e 70, esses novos compromissos materializaram-se nos diversos movimentos da educação popular, colocando a alfabetização como sendo uma proposta e uma filosofia do método de Paulo Freire, que se tornou referência destes trabalhos de emancipação dos menos favorecidos. Durante essas duas décadas de reivindicações da maioria da população por melhores condições de vida ocorreram à institucionalização dos novos movimentos e tendências no campo da cultura e da educação, que apontavam um forte vínculo e proximidade para com os setores populares (PAIVA, 1973). Nesse período, programas como o Movimento de Educação de Base - MEB e Movimento de Cultura Popular, intencionavam alfabetizar adultos considerando as características desses sujeitos, tendo como base os estudos de Paulo Freire e apoiados pelas instituições religiosas.

Em 1963, acontece no Recife o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, que contou com a participação de inúmeros grupos e movimentos populares várias entidades ligadas a este processo de aproximação entre a população e as formas de conhecimento e produção educativo/cultural (BEZERRA, 1980).

Falar de educação popular e de alfabetização de adultos significa falar da relevante presença e atuação popular no cenário político nacional. Isso foi decisivo para o fortalecimento de vários movimentos populares e sociais que surgiram nas décadas de 60, 70 e 80, quando a participação popular unia-se para o enfrentamento das adversidades e conflitos que a sociedade brasileira vivia marcadamente naquele período. O país vivenciou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, baseado na concepção de Paulo Freire, realizado no período da ditadura militar. Este Programa foi extinto e os movimentos de conscientização popular foram desativados, sendo os líderes punidos por serem analisados revolucionários e perturbadores da ordem, momento em que Paulo Freire foi exilado.

O Golpe da Ditadura Militar de 1964 tentou acabar com as práticas educativas que vinham do interesse popular e produziu uma ruptura com os movimentos de educação popular da época. Os programas e campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos que vinham sendo desenvolvidos foram interrompidos, seus dirigentes presos, exilados, materiais apreendidos e destruídos. Seus representantes como Paulo Freire e outras lideranças foram perseguidos, impedidos de exercer seus direitos e suas funções, muitos exilados do país. Segundo Haddad (2000, p.113): “A repressão foi à resposta do Estado autoritário à atuação daqueles

programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo Golpe Militar”. Por isso, de acordo com o mesmo autor, o estado, em nome de garantir a ordem e a normalização exerceu o seu poder de coerção, principalmente por não admitir a emancipação dos oprimidos, não admitir uma sociedade letrada e consciente de seus direitos e deveres.

Em 1967, a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), criava o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Foi considerada como a primeira iniciativa importante na educação de jovens e adultos por parte do governo militar e visava basicamente o controle da população, principalmente da zona rural. Essa proposta apresentava princípios opostos aos de Paulo Freire, havendo um grande retrocesso na educação de adultos.

Em 1969, o MOBRAL foi vinculado ao Departamento Nacional de Educação, e promoveu atividades de alfabetização e programas articulados nos campos de saúde, recreação e civismo, mediante a realização de parcerias e convênios com instituições públicas e privadas. Em 1970, passa através de convênios estabelecidos com as Secretarias de Educação e Comissões Municipais, através do Programa de Alfabetização e do Programa de Educação Integrada - PEI. Este Programa trazia uma versão compactada das 4ª séries iniciais do antigo ensino primário. Os convênios se estenderam a outras entidades públicas e privadas (GADOTTI, 2001).

O projeto MOBRAL trazia em sua proposta uma forma otimista de promover o "milagre brasileiro" varrendo o analfabetismo do Brasil em 10 anos. Época em que o Brasil apresentava o índice de mais de 18 milhões de brasileiros analfabetos, o que correspondia a 33,6% da população com mais de 15 anos que não sabia ler nem escrever. O objetivo maior do Programa era executar o processo de alfabetização de adultos, da seleção dos professores alfabetizadores, a construção de salas de aula, e a confecção de material didático.

Gadotti (2001, p. 102), em seu livro *Educação e Poder*, ressalta que:

Foi no momento em que o sistema econômico necessitava de mão de obra semi-analfabeta, submissa e obediente a seus ditames que o analfabeto constitui-se um problema. Nossos governos nunca trataram o problema do analfabetismo, como um problema humano, político social, mas como um problema puramente econômico.

O Programa Mobral não apresentava como pressuposto inicial erradicar o analfabetismo, como pregava, mas sim, trabalhar uma educação que preparasse para o mercado de trabalho, visando produzir mão de obra barata e qualificada para atender as demandas do sistema produtivo. Alguns críticos como Gadotti (2001 e 2008) e Libâneo (1999) apontam a im-

possibilidade do Mobral realizar um trabalho efetivo de alfabetização e isso aconteceu porque o Programa não apresentava um vínculo com o projeto de educação nacional.

O programa também recebeu várias críticas pelo pouco tempo destinado a alfabetização e pela forma de avaliação da aprendizagem e sempre teve os seus indicadores em dúvida. Gadotti (2001) fez severas críticas ao projeto, principalmente por sua visão assistencialista, que não visava emancipar esse sujeito, mas apenas fazer codificação da leitura e escrita. Em 1970, o programa passa por várias modificações, dentre elas ampliou seu campo de trabalho, englobando desde a educação comunitária até a educação de crianças, tendo por objetivo a sobrevivência do programa.

Em 30 de março de 1971 foi encaminhado o Projeto de Lei 5.692/71, que tratava do Ensino Supletivo, visava suprir a escolarização regular e promover a crescente oferta de educação continuada, formando mais uma vez mão de obra com certa qualidade e barata, para contribuir com o desenvolvimento da indústria e do comércio.

Em 1985, após a redemocratização do país, o MOBREAL não apresentou condições políticas para sua continuidade e acaba sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. Na Nova República foi criada a Fundação Nacional para a educação de jovens e adultos, que apresentava como principal objetivo atuar no setor da educação básica, para educar os jovens e os adultos, fomentando programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola, ou que foram excluídos.

No governo de José Sarney, a proposta de alfabetização de adultos foi realizada através da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - FUNDAÇÃO EDUCAR, que tinha o papel de fomentar recursos e dar apoio técnico financeiro a organizações não governamentais, para a alfabetização de adultos. Essa Fundação sempre foi questionada, pois fomentava os meios de viabilizar a alfabetização, mas não era responsável por pensar as questões relativas à alfabetização. A Fundação foi extinta em 1990, durante a gestão do então Presidente da República Fernando Collor de Melo. Nesse período, não houve grandes preocupações e muito menos ações que fomentassem a educação de jovens e adultos.

Em 1990, o governo de Fernando Collor de Melo conclama a mobilização da sociedade para a alfabetização de criança, jovem e adulto e cria o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC com o intuito de realizara redução de 70% do analfabetismo até 1995. Isso não ocorreu e um ano depois, o programa foi extinto.

O governo de Itamar Franco proporcionou um momento de discussão, elaboração e implantação do Plano Decenal de Educação para Todos, que durou 10 anos (1993 a 2003) e o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB constitui-se num período

importante para discutir a implementação 9.394/96 (Brasil, 1996a) define com mais clareza em seu Art.4º, que a EJA é uma Modalidade da Educação Básica: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria”.

Nesse contexto, a LDB, Lei 9.394/96 é considerada como sendo um marco legal para a implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, e passa a ser analisada enquanto modalidade de ensino da educação básica, com direito à oferta regular e garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. A LDB trouxe a redução da idade de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, assim como a organização da educação de jovens e adultos para o ensino básico comum.

Na conjuntura das políticas educacionais adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi priorizado o ensino fundamental, distribuição de material didático, a disponibilização de recursos diretos na escola, implantou a avaliação externa, um currículo nacional, dentre outras atividades, implantou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs que estão vigentes até os dias atuais. Isso foi considerado um grande avanço na educação. Nas demandas relacionadas à EJA, em 1995, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária - PAS, com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social que era o analfabetismo. Apresentava o objetivo de que deve colaborar em parceria com os movimentos de combate ao analfabetismo absoluto e funcional sua definição da identidade da educação de jovens e adultos, como modalidade de educação prevista na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996c).

Em 1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso, através de uma emenda constitucional, suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, permanecendo apenas a gratuidade, o que consideramos um grande retrocesso, sem a obrigatoriedade, o estado e os municípios passaram a não oferecer e investir nos segmentos obrigatórios do ensino fundamental e médio. A EJA mais uma vez passa a não ser prioridade sendo deixada à margem, ou à mercê daqueles que desejassem investir por conta própria.

Nesse mesmo período, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN- Lei nº 9.394 (Brasil, 1996a), amparada nos princípios de centralidade das decisões e descentralização de ações e responsabilidade, imprime mais uma vez as políticas públicas de caráter compensatório. Neste governo, em parceria com as Universidades, empresas e prefeituras municipais, lançaram o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária - PRONERA, destinado aos trabalhadores rurais assentados pela reforma agrária, inicialmente coordenada pelo INCRA. Esse programa funciona até nossos dias, atuando nos cursos de agronomia

nos assentamentos e em parceria com as Universidades. A Universidade do Estado da Bahia ofereceu o curso de agronomia nos assentamentos e é pioneira em oferecer o Curso de Direito, através do PRONERA.

Na atualidade as instituições de ensino vêm enfrentando dificuldades com esses sujeitos de 15 anos na EJA. Essa dificuldade ocorre na sala de aula, na formação dos professores, que não estão preparados para receber os jovens, adolescentes, o que acaba contribuindo para a desistência e evasão. Esses sujeitos acabam por serem excluídos mais uma vez. A Resolução CNE nº 01/2000 explicita, em seu art. 5º, parágrafo único, que a EJA é uma modalidade de ensino da educação básica, com identidade própria, que deverá considerar os perfis, as situações, a faixa etária, o modelo pedagógico, enfim, deverá reconhecer as peculiaridades e especificidades da EJA, considerar ao pensar o político e pedagógico.

Em seguida, o Plano Nacional da Educação apresenta metas para a EJA, que são relacionadas à realização do levantamento das avaliações dos programas de alfabetização, o currículo da EJA, a formação do educador, as parcerias com a sociedade civil, das Instituições de Ensino Superior, e principalmente do apoio federal aos sistemas estaduais e municipais que atendem a EJA. No entanto, o presidente Fernando Henrique Cardoso veta as metas relacionadas aos itens de financiamento e acaba por inviabilizar a implantação dessas metas, sem financiamento não há condições de colocar em prática o investimento na formação desse educador, em implantar o currículo que atenda as especificidades da modalidade (HADDAD, 2000).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional, nº 14, sua regulamentação está na Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e no Decreto nº 2.264 de junho de 1997 e foi implantado, nacionalmente em 1º de janeiro de 1998. O FUNDEF foi criado com o intuito de que os Estados e os Municípios tivessem o financiamento da educação, no entanto, mais uma vez, a educação para jovens e adultos ficou de fora. Sem um financiamento específico, a EJA no âmbito das secretarias de educação dos municípios passou a concorrer pelos recursos públicos com a educação infantil e infelizmente a maioria das secretarias de educação dos municípios optou pela educação infantil.

Em março de 2001, foi regulamentado o Programa Recomeço, este passa a ser tratado como sendo um programa Supletivo, regulamentado pela Resolução do FNDE nº 10, de 20 de março de 2001. Em 2003, o programa sofre mudanças e passa a ser denominado de Programa Fazendo Escola, que tratava da transferência, em caráter suplementar, dos recursos do Estado e dos municípios destinados para a ampliação da oferta de vagas para a EJA com qua-

lidade. O fato é que nem sempre os recursos financeiros chegaram aos municípios, e, mais uma vez, uma proposta de EJA fica apenas no projeto, parece que as questões da EJA estão sempre se repetindo, um ciclo que não consegue avançar.

Em seguida, veio a Resolução nº 25, de 16 de junho de 2005, que, em seu parágrafo único, especifica como sendo beneficiários os alunos da escola pública do ensino fundamental, matriculados na EJA, que pertençam aos estados e municípios e que apresentem matrícula no Censo escolar, inclusive, os alunos oriundos do Programa Brasil Alfabetizado. Nesse contexto, já acontece uma aproximação entre as matrículas da EJA e os alunos do Programa Brasil Alfabetizado, que, segundo Machado (2009, p.24): “diferente da lógica do PAS, que se pautava pela parceria público/privado, vai estabelecer uma relação direta com os Estados e municípios para ofertar a alfabetização de jovens e adultos”. O que já foi considerado um avanço no âmbito das políticas para a EJA.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a proposta de educação “Uma Escola do Tamanho do Brasil” foi implantada, contemplando três diretrizes: o acesso e garantia de permanência, a qualidade social da educação e instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. Nesse contexto, a EJA é reinserida nas políticas públicas educacionais e ocupava espaço na agenda política nacional, participando do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, aspecto este muito relevante para este segmento, pois passa não só a ser enfrentada enquanto política, mas com financiamento para sua concretização. (BALDIJÃO; TEIXEIRA, 2011)

Na sequência, o governo dispõe-se a implantar o Movimento de Alfabetização - MOVA BRASIL, com o intuito de erradicar o analfabetismo absoluto de jovens e adultos num prazo de quatro anos. Para isso adota um plano de atendimento à demanda de ensino fundamental e médio para os trabalhadores que ainda não tinham completado seus estudos, possibilitando que os sujeitos da EJA tenham novas inserções sociais, no trabalho, na participação social, ampliando e indo além da alfabetização. Nesse projeto houve o envolvimento da sociedade civil, movimentos populares e as secretarias de educação.

O MOVA apresentou um diferencial que foi a preocupação com as questões decisivas: desenvolver as atividades a partir do contexto sociocultural do sujeito; os educandos eram vistos como partícipe no processo de formação e tanto educadores, como coordenadores recebiam curso de capacitação inicial. Segundo Gadotti (2005, p.93): “o mova não impôs uma única orientação metodológica [...], o Método Paulo Freire, procurou-se manter no pluralismo, só não aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosóficos autoritários ou racistas”. A proposta foi construída a partir de uma educação libertadora e o educando é considerado co-

mo sendo o sujeito do conhecimento. Infelizmente teve uma maior aderência no estado de São Paulo e não chegou às diferentes regiões brasileiras, não houve um interesse do governo em sua implantação.

Em todos os programas ou campanhas de alfabetização nunca houve uma preocupação e investimento na formação do profissional, sempre na base do voluntariado, com remuneração irrisória. Precisamos pensar no investimento na formação inicial e continuada desse profissional.

Em 2004, o MEC cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, com o foco no analfabetismo, dando oportunidade para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação, oferecer educação a pessoas com deficiência e a educação indígena. Segundo Machado (2000), a EJA passa a ocupar um lugar de destaque na agenda educacional a partir da criação da SECAD, pois tem a preocupação com a diversidade, acabando por trazer o debate da diversidade dos sujeitos da EJA. Houve o desdobramento das ações junto ao governo federal de programas, como: PROEJA, PROJOVEM, Pescando Letras, Educando para Liberdade e Literatura para Todos.

Já em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.093, o programa é reorganizado com o objetivo de garantir a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais. Em 2007, com o FUNDEB, foi possibilitado investimentos na Educação de Jovens e de Adultos, para que aumentasse o número de atendimento e a melhoria da educação desse segmento, o que infelizmente não aconteceu. Atualmente, percebemos que houve aumento no atendimento, mas quase que nenhuma melhoria no espaço, no material, e na formação do professor.

A política educacional avança pouco, por conta da descontinuidade dos programas e da forma compensatória como é encarada, funcionando muitas vezes, apenas para remediar. A perspectiva da política continua a ser pensada com ênfase em resultados rápidos, fragmentados e de formação aligeirada. Apesar de observarmos que neste período houve uma preocupação com as ações pensadas em relação ao livro didático, o transporte escolar, a formação de professores, e a alimentação. Essas ações deveriam contribuir para o aprimoramento da EJA, para que ela entre no cenário de prioridades da educação.

Mesmo assim, observamos ainda uma estagnação da matrícula nos censos escolares, com o crescimento dos índices de analfabetismo, sendo que os jovens e os adultos que saem desses programas não chegam ao próximo segmento da EJA. Haddad e Di Pierro (2009) apresentam como hipótese que essa situação resulta da produção social do analfabetismo, que é

mediado pela escola, pelo despreparo do professor e principalmente pela falta de condições pedagógicas e materiais das salas de aula.

Assim, observamos que a política educacional continua sendo marcada pela descontinuidade dos programas, sendo encarada de forma compensatória, fragmentada, aligeirada e com pouca ou nenhuma preocupação real com este profissional que atua como professor da EJA, e talvez, por isso haja pouco avanço. É por isso que constatamos a estagnação da matrícula nos censos escolares e a não diminuição dos índices de analfabetismo. Para Machado (2009, p.13), este fato vem ocorrendo porque "Como condição histórica, a EJA chega ao século 21 com imensos desafios de conquista de espaço na agenda educacional e de superação de velhas práticas e concepções equivocadas, fortemente marcadas pelas relações que se estabeleceram no Brasil entre Estado e sociedade civil".

Mesmo com tantos avanços, ainda temos que quebrar a hegemonia da ideologia dominante e conquistar os espaços da EJA na política nacional de educação, pois no governo Dilma Rousseff ainda tem um quadro de analfabetismo muito significativo. Nesse período foi dada a continuidade no Programa Brasil Alfabetizado e a implantação de outros programas com o intuito de dar acesso à educação, expressando um processo que prioriza o alargamento de programas de caráter provisório e descontínuo. Os programas mais expressivos são: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM destinado ao jovem trabalhador e subdivide-se em PROJOVEM URBANO, PROJOVEM ADOLESCENTE (agente jovem) e PROJOVEM CAMPO (saberes da terra) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. (BALDIJÃO; TEIXEIRA, 2011)

Esses Programas funcionam com cursos rápidos, de nível básico, cursos de educação geral e formação profissional. O PROEJA e os demais programas se configuram enquanto programas de educação de jovens e adultos, e como uma política temporária, voltada para o público jovem, adulto e trabalhador e sua inserção no mercado de trabalho.

As perspectivas da política continuam ser de retorno e com ênfase a resultados rápidos, fragmentados e formação aligeirada. Destacamos que nesse período houve uma preocupação com ações voltadas para o livro didático, transporte escolar, formação de professores, alimentação, essas ações ocorrem porque o EJA passou a participar das ações do governo. No entanto, ao mesmo tempo constata-se igualmente a estagnação da matrícula nos censos escolares e a não diminuição dos índices de analfabetismo.

Analisamos que no decorrer da história da EJA, que muito pouca evolução aconteceu em nosso país. Embora sejam implantados vários programas com o objetivo de alfabetizar as

camadas pobres da população, ainda trazem uma visão de assistencialismo e pouca preocupação em organizar o espaço da sala de aula que seja específico, com material adequado e com professores qualificados, com a formação de qualidade para uma população específica.

Entendemos com base nos autores Haddad (2000, 2009), Gadotti (2005, 2008), Di Pierro (2009), que não basta elaborar, implantar e implementar programas de alfabetização de jovens e adultos, se não houver uma profunda mudança de consciência social e política. Com a descontinuidade dos programas de alfabetização de jovens e adultos e a forma irresponsável de enfrentar o problema que vem se arrastando durante décadas de nossa história, não avançamos. Não dispomos ainda de uma política que pensa a educação para jovens e adultos como uma modalidade de educação e sim uma educação compensatória para a classe trabalhadora.

Não podemos esquecer os ensinamentos de Ventura (2012, p.41), quando chama a nossa atenção para o seguinte:

O caráter utilitarista e empobrecido da concepção de educação proposta para os jovens e adultos brasileiros está amplamente coerente com a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada às ações centrais, posição que nos coloca predominantemente ligados às atividades econômicas neuromusculares, as quais necessitam de pouco investimento em educação. Trata-se de uma concepção de educação para jovens e adultos trabalhadores restrita às necessidades do modelo societário do capital, que nos coloca predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia.

Como o poder público ainda continua ausente e a EJA ainda continua atrelada às campanhas e programas de erradicação do analfabetismo, aos programas supletivos e compensatórios, consideramos que não é mais possível pensar em programas de alfabetização de adultos, sem articulá-los à sociedade civil, com as demais etapas da educação, em um processo de continuidade. Erradicar o analfabetismo é importante, mas não apenas codificando as letras, em poucos meses se não garantem um processo educacional contínuo, uma perspectiva emancipatória, de codificar e principalmente decodificar, de compreensão crítica, reflexiva e política da sociedade, uma perspectiva da educação cidadã, que está nos projetos, mas não aparece no chão da escola.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA E NO MUNICÍPIO DE IRECÊ.

Na Bahia, assim como no Brasil, a política pública para a educação de jovens e adultos passou por uma lenta evolução. Segundo o IBGE, em 2007, o índice de analfabetismo era de 18% no Brasil, enquanto na Bahia chegava a 21,9%. Em 2011, no Brasil essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas. Já nos dados divulgados pelo Censo de 2012

a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos.

Os dados referentes à região Nordeste registrou taxa de analfabetismo de 17,4% entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2012. Isso representou 0,5 pontos percentuais acima da taxa de 2011 (16,9%). Na a região Nordeste, ainda segundo o IBGE, concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade. Embora essas taxas continuem altas, o IBGE ressalta que as taxas de analfabetismo vêm diminuindo. Já na Bahia acontece o inverso, vem crescendo, apresentava o índice de 16,9% em 2011, e passou para 17,4% em 2013.

A proposta para a educação de jovens e adultos da Secretaria Estadual de Educação é pautada no Programa Educação ao Longo da Vida, que visa garantir a educação básica à população jovem, adulta e idosa, compreendida como processo de formação plena, onde deverá considerar as formas de vida, experiências, trabalho, objetivando contribuir com o a democratização e efetivação do processo educacional construído pela EJA no Estado da Bahia, fazendo parte desse projeto os adolescentes de 15 a 18 anos.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado, junto com os professores, gestores, alunos, Diretorias Regionais de Educação - DIRECs e Universidades públicas e particulares do estado da Bahia discutiram e elaboraram um documento, no qual compreende a educação como processo formativo. Apresentam o currículo em tempos formativos (BAHIA-SEC, 2009, p.20):

1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente);
2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais);
3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo).

Nessa proposta, o Estado assume o compromisso de fazer da EJA um campo de direitos e de responsabilidade pública, pretendendo adequar a essa modalidade de educação a experiência de vida do aluno/trabalhador, promovendo uma educação pautada nos princípios dialógicos da educação, formando sujeitos com consciência emancipada, críticos, reflexivos, propondo o acompanhamento dos alunos segundo os tempos formativos, investindo na formação docente para atuar na EJA (BAHIA-SEC, 2009). Mais uma vez constatamos que a proposta está longe da prática, e que não vem acontecendo essa educação libertadora, com princípios críticos e reflexivos pensando em formar o cidadão, continua muito longe do contexto em que se dá à EJA na atualidade.

A proposta de Aprendizagem ao Longo da Vida exhibe como concepção uma política para a EJA, que deve garantir ao jovem e ao adulto o direito à educação, como sujeitos de direito, que tenham seus saberes e fazeres reconhecidos e suas experiências respeitadas. Que assegure: “O acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho que devemos assegurar na prática pedagógica específica de EJA”. (BAHIA-SEC, 2009, p. 12)

O Estado assume o compromisso de inserir a EJA no campo de direitos coletivos e de responsabilidade pública, assumindo assim a política de EJA na atual política do Estado. Com isso assegura a oferta da EJA considerando suas características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA enquanto um direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida, da mesma forma como foi pensada na perspectiva da teoria freiriana, adotando os eixos temáticos de identidade, trabalho, cultura, diversidade e cidadania, numa perspectiva da Pedagogia da Libertação.

A proposta da política para a EJA, na Bahia, foi pautada numa concepção freiriana de educação, que pensa o jovem e o adulto como seres críticos e participativos, que são respeitados como sujeitos, tendo a garantia do direito à educação pública de qualidade. No entanto, a execução desse programa enquanto campo de direitos está muito longe da concepção freiriana. O que vem sendo implementado ainda é a concepção de negação de direito à educação enquanto política, que presa pela qualidade. O que temos visto é a realização de uma política aligeirada, assistencialista, que não garante nem o acesso e muito menos a permanência desse sujeito nas escolas que oferecem a educação de jovens e adultos.

É importante registrar que os alunos que saem dos programas de erradicação do analfabetismo não têm chegado ao ensino fundamental, médio e supletivo. O Estado não tem assegurado a continuidade dos estudos desses sujeitos, ainda falta investimento em material didático pedagógico, formação do educador, espaços adequados, investimentos que garantam o direito a uma educação de qualidade.

Além da proposta de Educação ao Longo da Vida, a SEC/BA apresenta os cursos propostos do Ensino Supletivo e de Aceleração, que visam “garantir ao jovem e adulto conhecimentos e habilidades básicas pela aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo que deverão se constituir [...] instrumentos de defesa de seus direitos e deveres enquanto cidadãos”. (BAHIA-SEC, 2009, p.3). E por fim, o Estado considera que chegará a uma efetiva política educacional que reverta à negação histórica de direitos e construa uma educação para todos. No entanto com as propostas que tem apresentado ainda não tem assegurado essa educação,

tem apenas oferecido programas que vendem a ilusão de que estamos investindo de forma significativa na EJA.

Notamos mais uma vez a multiplicidade de programas com o objetivo de alfabetizar o jovem e os adultos, mas uma descontinuidade dos mesmos. Trabalham-se ao mesmo tempo vários programas de alfabetização de jovens e adultos: TOPA, Brasil Alfabetizado, Pescando Letras, com os mesmos propósitos, objetivos, metas e, no entanto não conseguimos avançar em uma construção de propostas efetivas de política pública.

Apresentamos como desafio superar a lógica compensatória na EJA e construímos uma proposta pedagógica voltada a essa modalidade de ensino, ofertando escolas adequadas, professores com formação, acesso a bibliotecas, laboratórios, enfim uma educação que atenda as necessidades e especificidades da EJA.

No município de Irecê, de acordo o Anuário Estatístico da Bahia de 2012, a matrícula na EJA era de 1.977 alunos entre a sede e a zona rural. No ano de 2014, de acordo com as informações da DIREC 21 este número passava para quatro mil novecentos e cinquenta alunos matriculados no programa TOPA e na EJA têm mais de nove mil alunos matriculados em todo o TII. O município desenvolve vários programas em parceria com o Estado: Formação pela Escola, TOPA, Mais Educação, Escola comunidade, Atleta na Escola, Mais Cultura, Acessibilidade, Escola do Campo, Pacto pela Alfabetização, Plano de Desenvolvimento Educacional interativo, alunos defasados de quinze a dezessete anos.

Dos Programas destacados acima, alguns são direcionados à EJA, porém com base nas leituras realizadas sobre os programas de alfabetização de adultos, que tem o objetivo de erradicação do analfabetismo, percebemos que são implantados, mas não com a responsabilidade que deveriam ter, pois não conseguem avançar ou ao menos dar conta do que o próprio programa propõe: alfabetizar as pessoas. Os programas são apenas implantados, mas não há uma política direcionada e ficamos ainda presos aos programas compensatórios. Em 2003, em parceria com a UNEB foi implantado o PRONERA que formou cem alunos. O programa permaneceu até 2007 com muito êxito no Território, mas foi suspenso e atualmente não funciona, mais uma vez percebemos a descontinuidade dos projetos.

Em 2007 foi implantado o TOPA também em parceria com a UNEB e estamos na sétima etapa que já alfabetizou mais de nove mil pessoas. É provável que em 2014, o programa seja extinto. A secretaria municipal de educação já cadastrada, apenas, no Programa Brasil Alfabetizado alega que o programa em âmbito federal é mais organizado e todo material chega ao início do ano letivo, o que não acontece com o TOPA, que é um Programa estadual e não é desenvolvido como deveria ser, pois toda a demanda do programa sempre chega ao fim

da etapa, o que gera grandes transtornos. Há uma política de não continuidade dos programas, de fragmentação que não considera os jovens, adultos e idosos, como sujeitos de direitos assegurados.

A rede estadual de ensino do município de Irecê implantou também o projeto da EJA de Educação ao Longo da Vida desde 2010, com o intuito de garantir aos alunos que saíssem do processo de alfabetização a continuidade no processo de escolarização. Isso, de fato, não vem acontecendo, pois os alunos que saem dos Programas TOPA, do Brasil Alfabetizado não têm chegado ao ensino supletivo. A DIREC 21 e a SEC de Irecê não sabe informar onde estão esses sujeitos. De acordo as informações obtidas através da coordenação da DIREC 21 e da coordenação da secretaria municipal de educação não existem uma pesquisa ou levantamento para localizar quem é e onde se encontram os adultos e idosos alfabetizados pelo programa, assim como não demonstram a preocupação em esses sujeitos darem continuidade a seus estudos nos programas supletivos adotados pelas redes: municipal e estadual de educação. Percebemos neste caso que não há uma preocupação com esse público que frequenta os programas de alfabetização e sua continuidade, sua permanência no processo educacional.

Já a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2011, em parceria com a UFBA/FACED montou um curso de especialização em Currículo para os professores do município, tendo como produto final a elaboração de uma proposta curricular do município, sob a coordenação das professoras Doutoras: Inez Carvalho, Marcea Sales e Roseli de Sá. As professoras mestrandas Cinara Barbosa e Lormina Barreto, docentes da UNEB, Campus XVI, foram convidadas a participarem como professoras orientadoras para discutir, junto ao grupo de professores da rede, as questões relacionadas à educação infantil, à educação de jovens e adultos, educação do campo, infância e adolescência (BAHIA, 2013).

Esse projeto foi construído com a participação de todos (professores, técnicos, coordenadores e gestores) finalizada em 2012 e apresentado em 2013, para sua implantação a partir de 2014. A Proposta Curricular do município de Irecê foi dividida em ciclos: educação infantil, infância e pré-adolescência, adolescência, ciclo de formação humana, educação de jovens e adultos, educação do campo, tecnologia, educação especial e legislação.

A educação de jovens e adultos, nesse projeto é pensada como ciclo da juventude-maturidade, que compreende o adolescente com a faixa etária de 15 anos acima e os adultos, com o objetivo de que se deveria pensar a formação do sujeito com o objetivo de desenvolver conhecimento de si, sua capacidade efetiva, cognitiva, ética, estética, de inserção social, para agir com perseverança, na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BAHIA, 2013)

A EJA foi organizada por temas geradores, divididos em três blocos: ciências naturais, ciências sociais e linguagens. A carga horária é semanal de vinte horas/aula em cento e oitenta e dois dias letivos. A proposta tem a intenção de adotar um currículo para a EJA, que pense o jovem e o adulto ressignificando seus papéis sociais, valores, dinâmicas e as relações de aprendizagem entre os sujeitos, com professores com formação adequada para atuar nesse segmento. Infelizmente, com a mudança de governo municipal esse projeto ainda não foi implantado. É importante ressaltar que foi um trabalho dinâmico, responsável, onde todos os professores da rede participaram de forma ativa e que deve ser considerado e respeitado. Nesse momento dá início à segunda turma de especialização em currículo, que vai redimensionar a proposta para que a mesma seja implantada na rede.

Nesse contexto, percebemos que as políticas públicas para a EJA continuam com ações isoladas, aligeiradas e sem uma continuidade, com o caráter assistencialista, sempre uma proposta compensatória sem que as instituições e secretarias tomem para si a responsabilidade da EJA e implantem uma política verdadeira para esse segmento. Uma política pública que deixe para trás o caráter compensatório e passe a investir nos sujeitos, garantindo o acesso e principalmente a permanência, que garanta a continuidade dos seus estudos, que disponha de material didático específico e principalmente que ofereça uma formação para este educador. Uma política que ultrapasse a condição de campanhas e de programas emergenciais, que a EJA seja colocada como uma modalidade de ensino voltada para uma clientela específica uma educação com qualidade.

É nesse sentido que Arroyo (2011, p.101) afirma que: “A EJA sairá da configuração supletiva, preventiva, moralizante se houver mudança no olhar sobre os jovens e adultos, e eles forem vistos com seu protagonismo positivo, sujeitos de direitos e de deveres do Estado. Ai poderá se configurar uma política pública”.

Pensar uma política que reconheça seu dever de garantir uma educação de qualidade para esse segmento, que respeite os sujeitos da EJA, avançando na política de direitos coletivos sociais historicamente negados. Para isso será preciso identificar quem é esse jovem que está chegando às salas da EJA, quem são esses adultos e idosos e porque estão lá. Constituir o campo da EJA como um campo de responsabilidade pública, e que o direito à educação ultrapasse o direito à oportunidade de escolarização ou de compensação.

Quando saímos do processo de alfabetização de adultos, que vem sendo realizado pelos programas e campanhas de erradicação do analfabetismo e damos continuidade ao processo de escolarização, tanto o estado quanto o município trabalham com o Programa Supletivo do 2º ao 9º ano.

Percebemos que o contexto das políticas públicas para a EJA nas três instâncias: federal, estadual e municipal, ainda está por se concretizar, ainda preso a projetos passageiros e aligeirado. Precisamos avançar nas políticas para esta modalidade que faça a diferença, que invista nos sujeitos da EJA, dando-lhes a oportunidade de acesso e permanência à educação pública e de qualidade. Assegurando o direito à educação.

4. FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE: EVOLUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Nas últimas décadas, a formação do educador vem evoluindo bastante e tomando um significado importante para a melhoria profissional e principalmente o reflexo dessa formação nas práticas educativas e no sistema educacional. Percebeu-se isso nas jornadas pedagógicas, nas formações que vem acontecendo nas redes públicas de educação com programas específicos de formação continuada, como: gestar, Pró-letramento, dentre outros. Freire (1996, p.39), ressalta que neste momento de investimento na formação profissional é importante que: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A formação desse profissional se dá na sua fundamentação teórica, mas também considerando a reflexão sobre sua prática, através das experiências vivenciadas, podemos ressignificar e construir uma práxis significativa.

Na história da educação brasileira, a educação de jovens e adultos, tem sido colocada como sendo uma modalidade diferenciada, que chama a atenção pelo seu caráter extensivo, por ser fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas e, com relação ao aspecto da legislação não era algo sólido, não se configurava como um compromisso dos órgãos competentes (PAIVA, 1973).

Com base nas leituras de autores como: Haddad (2009), Freire (1996), Gadotti (2011), Machado (2008 e 2009), dentre outros, percebemos que historicamente a EJA é uma modalidade diferenciada, fora dos modelos tradicionais de educação, funcionando no turno noturno e com um público também diferenciado, trabalhador que ficou à margem da educação, da comunidade letrada. No entanto, ainda é vista de forma preconceituosa, relegada a segundo plano, uma educação inferior, feita para as classes populares. É nesse cenário educacional que os profissionais da educação são muitas vezes obrigados a atuar nesse segmento, até como forma de complementação de carga horária de trabalho, sendo que investir na sua formação não é prioridade. Para Gadotti e Romão (2011, p.29):

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com a consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

Ser educador da EJA ultrapassa a transmissão de conhecimento, de ingestão de informações, sem transformar em conhecimento. Para Freire (1996) na práxis emancipadora, ser educador é um ser construtor de conhecimento que leva a emancipação, a prática cidadã.

4.1 CONTEXTO FORMATIVO INICIAL

Ainda não percebemos uma preocupação e investimento na formação do educador para a educação de jovens, adultos e idosos; discute-se e investe-se na formação do educador para as demais modalidades: educação infantil, ensino fundamental, em áreas específicas, no entanto não se dá a real importância para o profissional de educação que atua na EJA. O processo de formação do educador, não pode abstrair de um direcionamento político, pedagógico e social, pois estamos inseridos em uma realidade histórica, social e não devemos fugir dessa nossa responsabilidade sócia educacional.

Os desafios de ser um educador da EJA não podem ser reduzidos a um aplicador de modelos, de receitas, de manuais de instrução. Os desafios de ser educador da EJA são de uma realidade complexa, histórica, que contém especificidades distintas. Nesse contexto, Timothy Ireland (2014, p.217) afirma que:

Ao formar o educador, precisamos compreender que a escola não é o único e nem talvez, o melhor espaço para a vinculação do conhecimento. Educação é um processo – sujeito a atuação humana, cujo objetivo fundamental é humanizar, emancipar, libertar e fazer as pessoas mais criativas. Nesse sentido, ao formar a educação não se limita a transmitir, mas, sobretudo a produzir conhecimentos como elemento constituinte da prática da liberdade. Na dimensão política, a formação do educador tem que ser encarada como um ato político intencional comprometido com a cidadania ativa e a participação política que valoriza e procura aprofundar a democracia veiculação do conhecimento.

Na LDB – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a) traz no Art. 61 a questão da formação dos profissionais da educação. Fica estabelecido nesse artigo que essa formação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando também as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Ou seja, fica ressaltada na LDB (BRASIL, 1996a) a importância da formação do profissional da educação, que deve considerar associação entre a teoria e a prática, para que o educador possa construir a sua práxis docente. Novamente a LDB aborda as modalidades da educação, no entanto não cita a EJA, essa modalidade continua sem a acuidade e a relevância merecida.

Pensar na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EJA exige ressignificar à forma como tudo vem acontecendo, pois o que de fato existe são apenas momentos pontuais. Esse processo deverá considerar o contexto, as especificidades e as particu-

laridades dos jovens, adultos e idosos que pertencem a esse segmento. Não podemos esquecer as colocações de Vóvio, (2010, p.112):

O processo de formação é entendido como um processo de aprendizagem. Se acreditarmos que a promoção de uma aprendizagem significativa deve se pautar pelo conhecimento da realidade dos educandos (suas condições de vida, de trabalho, sua experiência escolar anterior, sua bagagem cultural e seus conhecimentos prévios entre outros espaços), o mesmo deve nortear a formação dos educadores.

A EJA é espaço de diversidade, de desigualdades, de múltiplas vivências, de diálogos entre saberes, culturas, por isso não basta oferecer programas de alfabetização sem pensar no educando, no professor que irá atuar junto a esse público, sem pensar uma formação e a utilização de materiais adequados e contextualizados, com o curso funcionando em local digno, em significativas condições de aprendizagem para educador e educando. É necessário pensar uma política para a EJA que inclua transporte, alimentação, esporte, lazer, material didático específico, profissionais com formação para a modalidade, uma política de responsabilidade para a EJA.

Segundo Gadotti e Romão (2011), no atual cenário de educação é fundamental “aprender a pensar”, saber pesquisar, saber fazer, ser sujeito da construção, conhecer informações, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. É nessa conjuntura que o professor também precisa ser curioso, pesquisador, deixar de ser um transmissor para ser um organizador de conhecimento e de aprendizagem. Ou seja, o educador passa a ser um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um “organizador de aprendizagem”. Como atender a todas essas questões sem uma formação? Sem investirmos na formação inicial e continuada desse profissional tão exigido? Como pensar em uma educação de qualidade para a EJA, sem se preocupar com o profissional que atua neste segmento.

Percebemos que as formações iniciais para os profissionais que desejam ou já atuam no segmento da EJA, não vem sendo desenvolvida no âmbito das Universidades. Soares (2007) ressalta que os resultados da sua pesquisa indicam que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA. E ainda apresenta que nos cursos de Pedagogia, em sua maioria apresentam em seus currículos os componentes: Alfabetização de Jovens e Adultos e Processos de alfabetização, sendo que o foco é na alfabetização infantil e não se aprofunda para questões na EJA. Sabemos que não será apenas com um ou dois componentes que iremos formar o professor alfabetizador ou o professor para atuar na EJA.

Ainda estamos presos a formações soltas, fragmentadas, denominadas de continuadas ou ‘capacitações’, cursos ou eventos vinculados a programas de alfabetização, com o intuito

de formar esses professores alfabetizadores. Sabemos que isso não atende a necessidade de formação, de abrangência da EJA.

Ressaltamos que a formação continuada é fundamental, mas ela parte de um pressuposto que o sujeito em formação já construiu o conhecimento base, através da formação inicial, através da formação continuada vamos aprofundando nossos estudos, nossos conhecimentos, reelaborando e ressignificando conhecimentos construídos através da caminhada de formação profissional.

Segundo Soares (2007), ainda é discreta e rara, nos meios acadêmicos, a curiosidade epistemológica em torno de se investigar e produzir conhecimento no campo da formação dos professores da e para a EJA. Para Camargo (2014, p.130):

Os autores que refletem sobre as questões teórico-práticas, dirigidas à reformulação curricular dos cursos de formação dos professores, apontam caminhos para uma formação que leve em consideração a constituição mútua e recíproca dos sujeitos, em suas condições histórico-culturais, defendendo a formação de um profissional reflexivo, que possa construir uma prática educativa e, efetivamente, emancipadora.

As políticas e ações governamentais deveriam garantir essa formação inicial específica para os educadores da EJA, para que esses profissionais construíssem conhecimentos teóricos e práticos que contemplem os aspectos sociais, históricos, antropológicos, que deem base para compreender os sujeitos e a sociedade em que estão inseridos (CAMARGO, 2004). Que construam seus conhecimentos a respeito da alfabetização, do letramento, da linguística, do currículo, do planejamento, avaliação e tantas outras questões e conhecimentos importantes que perpassa enquanto pressupostos necessários para a construção de sua práxis na EJA.

Nesse sentido, não cabe mais a improvisação de educadores, alfabetizadores na EJA. Mas sim formarmos o profissional que irá atuar no segmento da EJA e para que isso se concretize, segundo Soares (2005, p. 221):

É preciso pensar o educador de EJA como um profissional em formação. A valorização desse educador se dá considerando a relevância de sua função perante uma sociedade que necessita pensar e propor alternativas de vida e trabalho para uma parcela expressiva da população que se encontra, de um lado, excluída e, de outro, ávida por se incluir em processos significativos de formação.

É importante o investimento na formação do profissional que atua na EJA, tanto o inicial, quanto a formação em serviço. É necessário o investimento na docência, na profissionalização e valorização docente. Que o educador da EJA também possa através da formação colocar-se diante da realidade, pensar sobre ela e atuar de forma diferenciada, responsável sobre ela, fazendo a diferença, atuando com responsabilidade social.

4.2 FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA NO BRASIL E NA BAHIA

O trabalho de investigação sobre a formação docente vem crescendo muito. Utilizava-se o termo ‘formação do professor’ e atualmente utiliza-se ‘formação dos profissionais da educação’, demonstrando a abrangência do campo de investigação. No entanto, o foco vem sendo nos profissionais que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, médio, e ensino superior, porém, na educação de jovens e adultos muito pouca coisa vem sendo desenvolvida e pesquisada.

A formação para os profissionais da educação que atuam na EJA ainda tem sido realizada como formação continuada através de: cursos, seminários e eventos que discutem a temática. Em relação à formação inicial ainda é muito insipiente. Para Gadotti e Romão (2011, p 15), “Um bom professor deve ser um professor do sentido, e este profissional deve ser formado nas Universidades, nos espaços de formação continuada”.

É preciso investir na formação desse profissional, pensar no contexto da EJA com responsabilidade social, estabelecendo objetivos, metas, investimento, formação, qualificação do professor. De acordo com Gadotti e Romão (2011, p.16):

É preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza”- como dizia Paulo Freire “- dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa auto-estima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando.

O desafio da formação do educador deve considerar as condições de ensino, de material físico, pedagógico e humano. Há que se criar um ambiente de aprendizagem também para esse educador, um ambiente que estimule a busca pela aprendizagem, pela pesquisa, sendo necessário que ofereça espaços em que esse educador possa refletir sua prática e construir sua práxis, espaço e tempo para aprender, pois o professor também aprende. Espaço este na universidade e ou na escola, espaço e tempo de construção de aprendizagens e de um projeto político pedagógico voltado para a modalidade EJA para mudar, transformar a realidade e ser transformado por ela (FREIRE, 1986).

O educador aprende trabalhando e refletindo sobre seu trabalho, refletir a luz da fundamentação teórica e da prática, refletindo a partir do seu contexto, da sua realidade e expandindo os horizontes.

Soares (2005), num estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constata que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regu-

lar. Isso quer dizer que ainda não existe uma preocupação com o campo específico da EJA, podemos afirmar que esses profissionais, sem a formação adequada são levados a assumir as turmas de EJA sem o devido preparo profissional.

O campo da EJA possui uma especificidade que requer a atuação de um profissional preparado para o exercício da função. Para Moura (2009), infelizmente, ainda trabalhamos com a ideia de que qualquer um pode atuar na EJA e não existe uma consciência da responsabilidade, das competências e habilidades que deve ter o professor que atua nessa modalidade de ensino.

Já vimos no capítulo anterior o processo histórico da EJA no Brasil, no qual notamos que esse processo foi fortemente marcado por uma concepção de educação supletiva, que deve ser rápida, aligeirada, numa visão assistencialista, sendo assim não precisa existir a preocupação com a formação do profissional que atua neste segmento, já que este seria apenas um transmissor de poucos conhecimentos.

A formação dos professores, no Brasil, foi inicialmente marcada pela atuação das escolas normais de educação, a caracterizada formação do magistério. A partir de 1968, com a criação das faculdades de educação, na Reforma Universitária de 1968, essa formação passa a ser realizada através dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, modelo esse que vigorou até 1996, com a LDB (Brasil, 1996a). Segundo Machado (2009, p.4), “a formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional”.

A formação dos professores foi sendo realizada nos cursos de Pedagogia, com habilitação em EJA, segundo dados do INEP (Brasil, 2007), até o ano de 2006, havia apenas vinte e sete cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, em um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país.

Em 2006, com a aprovação das novas diretrizes para os cursos de Pedagogia, o pedagogo passa a ser um profissional para atuar na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, finalizando as habilitações específicas de formação do pedagogo. Nesse contexto, há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial discuta a modalidade de ensino da EJA, não só em componentes específicos, com uma carga horária mínima e sem a obrigatoriedade da realização do estágio curricular nessa modalidade, mas em componentes específicos que deem conta das especificidades da EJA.

O Parecer CNE nº 11/2000 destaca a necessidade da formação de professores para EJA, frente à complexidade e especificidade desta modalidade de ensino. O Parecer deixa

explícita a necessidade de garantir a esse profissional os meios educacionais necessários para que ele possa desenvolver o exercício de sua profissão de maneira dialógica e dialética nos contextos de aprendizagem de jovens, adultos e idosos.

O parecer ainda afirma a importância das Universidades e dos Sistemas de Ensino na formação do profissional que irá atuar nesta modalidade educacional. E sinaliza que as Instituições responsáveis pela formação deverão considerar a realidade complexa da educação ao pensar a formação do profissional que irá atuar nesta modalidade da EJA.

No entanto, segundo Soares (2007), não é o que observa nos cursos de Pedagogia das Universidades e das Faculdades de Educação, pois ainda nota um descumprimento da Resolução CNE/CEB nº11/2000, que no art. 17 apresenta que a formação inicial e continuada dos profissionais da EJA deverá trazer como referencia as Diretrizes Curriculares Nacionais, apoiando-se em um ambiente organizado e adequado à proposta pedagógica; investigar os problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Desenvolver práticas educativas que correlacionem teoria e prática, utilizando métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens. Para Machado (2009) é que essas formações vêm acontecendo de forma aligeirada e insuficiente para atender às demandas da EJA.

Ressaltamos no contexto educacional que ainda não existe um processo de formação sistemática do educador de jovens e adultos, mesmo com as reivindicações dos Fóruns, Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFITEIAS, que são muito relevantes e importantes no âmbito da EJA e que muito tem contribuído para as discussões e implementação da política na modalidade. Essa formação vem acontecendo de uma maneira espontânea, “nas fronteiras”, como afirma Arroyo, em Conferências, em Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Segundo esse pesquisador, não tem no país nem um perfil de educador de jovens e adultos, nem um parâmetro de formação destes educadores.

Machado (2009) constata que a vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento por meio de estudos ou de cursos e que, quando de alguma forma existe esse aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender às demandas. Nesse caso, os conhecimentos reflexivos e sistematizados por vezes ficam aquém das necessidades. Esse educador ao exercer sua prática precisa considerar as experiências, os conhecimentos, que seus alunos já possuem, mas não é só isso, é preciso ampliá-los, alargar. Esse educando necessita de uma fundamentação consistente e fundamentada que deve ser trabalhada na sua formação inicial.

O Relatório do INEP (BRASIL, 2007) retrata que cerca de 30% dos professores brasileiros possuem ensino médio ou magistério, e 68,4% tem graduação, assim destaca a importância de aprimorar a qualidade da formação nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas. De acordo com o INEP, atualmente cerca de dois milhões de professores atuam na Educação Básica Brasileira. Isso demonstra o desafio na questão do investimento necessário para a formação profissional do educador.

Ainda segundo o INEP, em 2011 cerca de 1.249.509 professores possuíam cursos de licenciatura e 265.813 possuíam cursos sem licenciatura. No Nordeste apenas 58,1% dos professores possuíam nível superior. Assim, o objetivo do Plano Nacional de Educação (PNE) foi o de assegurar a esses profissionais a formação específica de nível superior, nos cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Segundo Mozart Ramos, a formação inicial oferecida para os profissionais que desejam seguir carreira em nossas universidades, deixa muito a desejar (BRASIL-SEI, 2014).

A formação do profissional da EJA necessita ser analisada enquanto investimento educacional, político, social que irá trazer melhoramentos, benfeitorias ao conjunto da sociedade. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47). Ensinar, acima de tudo, exige respeito aos saberes dos educandos, não podemos esquecer que esses saberes são socialmente construídos na prática social. O ato de educar não se limita aos “conteúdos” que o professor possui e deve transmitir, pois deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimento entre educador e educando.

A formação do educador da EJA torna-se fundamental para a qualidade do ensino, para a sociedade, para um país que aspira a cidadania. Segundo dados do Ministério de Educação - MEC de 2002 existiam mais de cento e noventa mil profissionais atuando na EJA, e desses 40% não tinham a formação adequada para efetivar o exercício da profissão docente, estando vinculados a programas especiais na área de alfabetização de jovens e adultos, com a formação muito precária. Por isso, o poder público deve garantir a formação específica desse profissional, criando parcerias com universidades, para garantir um processo formativo crítico que torne o docente como sendo um professor pesquisador, que desenvolva suas potencialidades, dentro da complexidade da EJA.

Considerando todo esse percurso percorrido, a perspectiva para a formação do profissional de educação, foi que o Ministério da Educação elaborou algumas estratégias para investir na formação do educador. Em 2005 instituiu a Universidade Aberta do Brasil - UAB, com o objetivo de elevar a escolaridade do professor. Em 2009 criou o Programa de Forma-

ção de Professores Plataforma Freire - PARFOR, também com o objetivo de oferecer a formação de nível superior para aqueles educadores que ainda não possuíam e não tinham condições de sair do seu lócus para os grandes centros e/ou polos para concretizarem a formação nas pequenas e médias cidades do interior dos Estados brasileiros.

Com isso, esses professores não precisavam mais sair de seus municípios para darem continuidade a seus estudos. E em parceria com as Universidades passa a oferecer a formação em serviço para todos os profissionais da educação que já tinham vínculo profissional com as redes municipal e estadual de educação e que estivessem em regência de classe (Manual operativo PARFOR/UNEB). Para Gadotti e Romão (2011, p.19):

Essa política representa certamente um avanço, mas ainda limitado. O problema é que os conteúdos dos cursos de formação dos professores, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência. Precisam de profundas mudanças. O professor é um profissional da aprendizagem, um profissional de sentido, um organizador da aprendizagem e não uma máquina reprodutiva.

Esses cursos devem considerar a formação do profissional que pense a educação com autonomia, com práticas transformadoras e emancipadoras. Entender a formação não apenas como espaço para adquirir conhecimento, mas como sendo um espaço para a reflexão dos temas contemporâneos, com a construção de conhecimentos, de práticas e de pesquisas que irão contribuir para que o professor possa intervir na realidade social e educacional onde vive e atua.

Em relação ao profissional que atua no TOPA e no Brasil Alfabetizado, ambos os programas de erradicação do analfabetismo, a DIREC 21, afirma que os profissionais que atuam nesses programas atendem às exigências do edital de seleção que requer apenas que o candidato tenha o segundo grau completo. A grande maioria dos profissionais que vem atuando no programa TOPA não possui a formação inicial para atuar na alfabetização de adultos, saem do ensino médio, no entanto recebem uma formação continuada, oferecida pela UNEB. Um processo que visa oferecer uma formação para os profissionais que vão atuar enquanto professores alfabetizadores. Torna-se incoerente colocar para alfabetizar, profissionais sem nenhuma formação e experiência em educação, e muito menos para alfabetizar jovens, adultos e idosos, percebendo-se desde já que os programas não assumem a responsabilidade com a modalidade.

É preciso atentar para o conteúdo do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que assinala a necessidade do profissional do magistério estar preparado para interagir com o estudante, estabelecer o diálogo, para fortalecer o conhecimento e as especificidades que a formação requer. Não há espaço para a formação profissional aligeirada, sem segurança, que não seja

construída por conhecimentos necessários à práxis do educador, formando um educador competente e atento com as exigências de sua profissão.

Diante desse fato, podemos afirmar que o profissional que vem atuando enquanto professor alfabetizador nos Programas especiais de alfabetização de adultos vem da formação no ensino médio, sem nenhum conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, sem experiência enquanto professor alfabetizador, sem experiência profissional e com a perspectiva de formação num treinamento de vinte e quatro ou quarenta horas/aula, tendo que aprender todos os pressupostos teóricos e práticos da ação de alfabetizar, isso é ilusório. Não existe uma preocupação, uma responsabilidade com o profissional que atuará no programa e sim nos dados estatísticos que o programa gerará, e estes serão apresentados à sociedade, afirmando quantos deixaram de ser analfabetos e usá-los como plataforma eleitoreira.

No documento de Política da EJA: Educação ao Longo da Vida (BAHIA-SEC, 2009), que pertence à rede estadual de ensino, afirma-se que o coletivo de professores da EJA será formado a partir de uma seleção interna, tendo como base o seguinte perfil: formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta; conhecimento da comunidade em que atua em sua formação; participar, conhecer, entender os Movimentos Sociais; comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular; cooperar para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA; construir uma prática dialógica que considere as experiências e saberes dos educandos.

Nesse documento observa-se a não explicitação da forma como tudo isso deve ocorrer. Apenas, atribui ao professor a responsabilidade de optarem por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias ao fazer na EJA. De que forma irá acontecer se não temos nenhum programa de formação que pense esse educador da EJA, sem a formação inicial, vindo do ensino médio, sem nenhum conhecimento sobre alfabetizar e ou letrar o sujeito.

4.3 PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO - TOPA: CONFIGURAÇÃO, ESTRUTURAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Partimos para compreender um pouco como se configura o Programa Todos pela Alfabetização - TOPA, o que se propõe e como têm sido efetivadas as ações ao longo de seus 07 anos, de 2007 a 2014.

O TOPA foi instituído por meio do Decreto nº 10.339 de maio de 2007, onde o Governo do Estado da Bahia aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal e a

partir daí criou o Programa Todos pela Alfabetização - TOPA, com a intenção de garantir a construção de políticas públicas para a educação de jovens, adultos e idosos, especialmente voltadas para a alfabetização. Segundo o Governo do Estado da Bahia: O Programa TOPA atua na perspectiva da intervenção sócio educacional, buscando respeitar o direito à cidadania, ao aprendizado e assegurar uma educação de qualidade, trazendo dignidade e esperança à vida dos baianos não alfabetizados.

O Programa TOPA, veio como o propósito de erradicar o analfabetismo, não só ensinando ler e escrever como educando para a cidadania, levar a alfabetização para cada canto da Bahia, do mais perto ao mais longínquo, para que todos tenham seu direito ao acesso à educação garantido, sendo realizado através da parceria entre: Secretaria de Educação da Bahia, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e Ministério da Educação. Esse direito deveria ser através da oferta regular de classes para a EJA, mas infelizmente vem sendo ofertado por meio de Projetos como o TOPA, Brasil Alfabetizado, Pescando as Letras, dentre outros.

Proporciona como objetivo, mais uma vez a erradicação do analfabetismo, assim como outros programas como: o MOBRAL, AJA BAHIA, MOVA, Brasil Alfabetizado, dentre outros programas que foram organizados pelos governos federal e estadual, com o mesmo propósito de erradicar o analfabetismo, mas que não conseguiram atingir esse objetivo e assim dando continuidade a esse desafio, outros programas vão surgindo com o mesmo propósito. Segundo Ventura (2012), a ausência das políticas públicas para a EJA está materializada sob forma de campanhas, programas ou projetos, marcados por uma visão provisória e de recursos instáveis.

Neste contexto, ao proporcionar enquanto objetivo a erradicação do analfabetismo, o governo deveria propor uma política de educação para os jovens, adultos e idosos analfabetos de oferta continuada no âmbito das escolas públicas, oferecendo turmas regulares e não proposta de programas pontuais e aligeirados.

Ao apresentar como princípios básicos a oferta de condições objetivas de inclusão funcional, a superação da alfabetização funcional, melhoria nas condições de vida das pessoas dos municípios onde o programa será desenvolvido. Também estabelece garantir a oportunidade para a apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva do letramento. Na página oficial da SEC/BA encontra-se a proposta TOPA que apresenta como objetivo geral: “Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação

da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos” (BAHIA, SEC, 2009).

Ao apresentar como um dos seus objetivos alfabetizar na perspectiva do letramento, o programa nos diz que mais que codificar as letras, mais do que ler e escrever pretende que através da aquisição da lecto- escrita, da leitura do mundo, como nos dizia Paulo Freire, que os sujeitos realizem também suas práticas sociais. Para Soares (1998), o letramento compreende habilidades do uso do sistema em práticas sociais, através da aquisição da leitura e da escrita. Está para além da codificação e decodificação do sistema escrito, requerem consciência e prática social, oferecendo aos sujeitos a oportunidade de análise e reflexão da língua, da sociedade, exercer sua cidadania.

A metodologia instituída no programa se baseia na concepção freiriana de educação, na concepção libertadora de educação, teoria do conhecimento que parte da prática concreta do conhecimento do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, concebendo o sujeito da EJA, como sujeito do conhecimento e compreendendo a alfabetização como um processo lógico, intelectual, afetivo e social. Gadotti, (2008, p.37) afirma que:

Na concepção da aprendizagem em Paulo Freire, o alfabetizando é o sujeito ativo de sua alfabetização. Não é uma lata vazia a ser enchida pelo educador. Não é um mero receptáculo. O educador se comunica. [...] princípios político-pedagógicos, a oralidade, a leitura e a escrita são os “três pilares básicos” da alfabetização.

Assim, no programa TOPA, alfabetizar se constitui em muito mais que codificar e decodificar signos, mas que o alfabetizando seja o sujeito ativo da construção do seu conhecimento, onde a leitura, escrita e oralidade sejam imprescindíveis para a construção desses sujeitos. Para que o conhecimento construído possa dar subsídios para que o sujeito problematize sua realidade para a compreensão e intervenção no mundo, seja sujeito da transformação social. O Programa TOPA teve seu início no ano de 2007, e até a presente data segundo o Governo do Estado da Bahia, afirma que já alfabetizou mais de um milhão e quatrocentos mil pessoas, em todo o Estado da Bahia (BAHIA-SEC, 2009).

Os municípios, entidades e movimentos sociais que desejam participar do programa, inserindo a política de alfabetização de adultos, assumem a responsabilidade de oferecer acesso à população não alfabetizada à escola, realizam a adesão, através da inscrição no site de educação do Governo da Bahia, comprometendo-se a não só participar, mas desenvolver a parceria em prol da educação de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação. Estes devem realizar o levantamento dos analfabetos em sua região, para assim oferecer as turmas suficientes, permitindo a oportunidade a todos.

Nessa pesquisa, identificamos que as instituições responsáveis por cadastrar as turmas deveriam realizar o levantamento do quantitativo de sujeitos que se encontram analfabetos, no entanto não costuma realizar esse levantamento, ficando a critério dos professores alfabetizadores formarem suas turmas e cadastrarem os alfabetizandos. Ou seja, ainda hoje não temos uma pesquisa com o levantamento realizado pelos municípios em suas comunidades, para identificar o quantitativo de pessoas analfabetas, quem são? Onde estão? Para que de fato o poder público possa oferecer o acesso à educação a todos que se encontram à margem do contexto educacional, que são considerados analfabetos e que desejam retornar ao contexto educacional.

Em 2014 chegou-se na 7ª etapa do programa, esta instituída em toda a Bahia, organizada por órgãos de Direção Regional de Educação e Cultura- DIREC, como demonstra o quadro abaixo.

QUADRO nº 01 – Distribuição organizacional das Diretorias Regionais de Educação- DIREC:



Fonte: SEC/BAHIA

A Direção Regional de Educação e Cultura - DIREC 21 que é a responsável pelo Território de Identidade de Irecê - TII, que é composto pelos municípios: Central, Jussara, São Gabriel, Mulungu do Morro, Lapão, Irecê, Presidente Dutra, Xique-Xique, Ibititá, Ibipeba, Uibaí, João Dourado, América Dourada, Canarana, Cafarnaum. Segundo a coordenadora da DIREC 21, Marizete Pereira, nesta 7ª etapa do programa TOPA 2014, apresentam duzentos e sessenta e sete turmas distribuídas entre quinze entidades, mais de noventa turmas das prefeituras totalizando trezentos e cinquenta e sete turmas, com quatro mil novecentos e cinquenta (4.950) alunos. No município de Irecê, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Irecê, apresenta cadastrado apenas seis turmas com cento e vinte alunos da prefeitura, e vincu-

lados à DIREC 21 temos vinte e seis turmas, com a média de quatrocentos alunos. Nesse cenário, em relação à nossa pesquisa nos limitamos a colher as informações apenas no município de Irecê.

Ao analisar o programa TOPA, Gadotti e Alves (2014, p.37), afirmam que:

O TOPA inova ao mostrar-se capaz de convergir em torno de si iniciativas governamentais de enfrentamento ao analfabetismo com a força e o compromisso dos movimentos sociais. Uma convergência que, nunca livre das tensões e divergências programáticas e políticas de cada uma das partes envolvidas, tem sido construída no plano do diálogo sistemático e crítico.

O programa adere às iniciativas municipais, organizações não governamentais, a instituições, sindicatos, associações, todas que desejam trabalhar em prol da educação da alfabetização dos jovens, adultos e idosos, da cidadania, da emancipação. No entanto, não conseguimos perceber no programa essa força e compromisso dos movimentos sociais arraigados no programa, nem em suas ações, ao menos no município de Irecê. Estes aderem ao programa e realiza suas ações da mesma forma que as demais instituições envolvidas.

No decorrer da pesquisa, observamos um descompromisso por parte do Estado, com as questões burocráticas, a falta de material, o atraso nas ações, na formação, na seleção, assim como com as questões sociais, desatina que seu compromisso está apenas em montar as turmas, sem demonstrar uma preocupação com seu funcionamento, o compromisso de enfrentamento do analfabetismo será apenas montar as turmas ou também viabilizar suas ações, suas condições: físicas, didática e pedagógica de funcionamento.

O projeto se apresenta bem elaborado, suas ações são muito bem estruturadas, pensadas para dar conta de todo as suas demandas: oferecer o material didático e pedagógico, merenda, o fardamento, acesso a livros, acesso à consulta, exames oftalmológico e se necessário recebem gratuitamente os óculos, pensam na formação destinada aos professores alfabetizadores, ou seja, todos os aspectos para viabilizar o programa com a responsabilidade devida, mas, no entanto existe a dificuldade de transpor do papel, do projeto para a prática, para o contexto de todo o Estado da Bahia, ou seja, o entrave é viabilizar a ação.

Parece que apenas formar as turmas já seria o suficiente, o funcionamento ficaria em um segundo plano, ou sob a responsabilidade dos professores alfabetizadores que devem “se virar” para dar continuidade ao processo, como aparece nas observações realizadas e nas falas dos professores que colocam como uma das maiores dificuldades é o acesso ao material, à viabilização das ações, pois a formação, o material de apoio didático e pedagógico e até mesmo o recebimento das bolsas estão sempre muito atrasados, chegam ao final da etapa ou até mesmo não chegam.

O programa ainda apresenta outras finalidades como à de assegurar, à população de 15 anos ou mais, as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos; Realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; Apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais; Firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização; Articular governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana; Reduzir o índice de analfabetismo na Bahia (BAHIA-SEC, 2009).

Essas ações visam além de dar acesso à alfabetização ao mundo da educação formal, e através de um programa de educação, melhore também os índices de indicadores educacionais dos municípios, como também viabilizar ações que melhorem as condições de vida da população. Através do acesso à educação, a população também tenha acesso à saúde, à consciência política, à melhoria nas condições econômicas, a se reconhecer nesta sociedade enquanto ser histórico, social, sujeito de direitos, que possa desenvolver as condições sociais dos sujeitos. Pretende que o programa seja o pontapé inicial, para que essa população possa retornar à educação formal e dar continuidade a seus estudos, e que através da educação também tenha também acesso aos bens sociais, políticos e econômicos da sociedade.

Ao firmar essas parcerias necessárias, o governo visa diminuir os índices de analfabetismo e melhorar as condições de vida desses sujeitos, por meio da educação. Entretanto, observamos que a preocupação da maioria infelizmente ainda está focada nos índices, nos dados estatísticos e não em proporcionar através da educação a melhoria nas condições sociais, políticas, econômicas e culturais da vida do sujeito, parece-nos que essa etapa fica sempre por vir, por acontecer, ou aparece no documento e não nas condições reais do acontecer do programa, no chão da realidade dos sujeitos em processo de alfabetização.

Como proporcionar a esses sujeitos as condições de retornar ao contexto educacional, se não proporciona as condições físicas para o seu funcionamento, pois oferecem aos alfabetizandos, consulta e exames oftalmológico, material pedagógico e didático, fardamento, merenda e, no entanto não oferece o básico que é o espaço da sala de aula, o espaço físico adequado para receber esses sujeitos, não oferece o primeiro passo, o acolhimento, o receber com respeito, com carinho, atenção, com responsabilidade, como um direito, e não como se estivesse prestando um favor, e de qualquer forma. A sala para o funcionamento da turma fica sob a responsabilidade do professor alfabetizador, este tem que buscar um espaço para sua turma funcionar, e mesmo que o Estado ou município seda uma sala, não é dele a responsabilidade com seu funcionamento, como: a limpeza do espaço, a confecção da merenda, isto é, o

estado não se responsabiliza com o primordial que é oferecer o espaço para o funcionamento do programa.

Parece-nos um equívoco, um despropósito, não oferecer o básico, que seria o espaço da sala de aula, para que as demais ações se concretizem, pois tanto a rede estadual e municipal de ensino poderia disponibilizar espaços adequados para funcionamento. O local de funcionamento é importante, é o espaço de receber, de acolher esses sujeitos, ou seja, estes (professor e aluno) ficam jogados em qualquer canto, em qualquer espaço, sem assistência, sem atenção. Nesse caso, continuamos insistido no mesmo erro, e as turmas funcionando em locais como: garagem, currais, salas improvisadas em espaços não adequados, continuamos marginalizando os alfabetizadores e alfabetizandos.

O que pode parecer um detalhe, uma bobagem, faz uma grande diferença na inserção desse sujeito na educação formal, outra vez, no resgate da sua autoestima, da sua dignidade enquanto cidadão. O fato de não oferecer um local digno para que as turmas funcionem, é mais uma vez a imagem do descaso, da falta de importância, com esses sujeitos que já foram tão aleijados, deixados de lado na nossa história.

O programa também se dispõe em favorecer aos professores da educação básica de rede pública de ensino; professores não habilitados para o magistério, mas em exercício na rede; educadores populares com nível médio de escolaridade e coordenadores de turma e tradutores-intérpretes de libras a exercerem sua profissão, a mergulharem na modalidade da EJA, contribuindo com a sua formação profissional e construção de sua práxis pedagógica.

E para que essa ação aconteça, o programa propõe a realizar a formação inicial e continuada desses profissionais, através da parceria com as Universidades, com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios e com as DIREC, ou seja, o programa entende que será uma oportunidade para aqueles que se encontram vinculados à rede de pública de ensino, a atuarem na EJA e para isso proporciona a formação inicial e continuada, para que possam construir sua práxis profissional na EJA. Assim, para Sampaio (2012, p.204), “A prática do professor alfabetizador exige dele uma formação alicerçada em saberes”. O programa pensa nessa formação para os professores selecionados, para que possam exercer a ação de alfabetizar com a formação necessária para tamanha responsabilidade.

O TOPA veio no sentido de dar oportunidade de educação àqueles que foram excluídos desse processo no decorrer da história. Sabendo que os desafios a serem enfrentados e vencidos no dia a dia é uma luta cotidiana e contínua de todos os envolvidos no projeto, em prol da sociedade, em busca da emancipação humana. E conta com a força, o compromisso, a disposição dos profissionais que abraçam o programa, e assumem o enfrentamento da luta

histórica que é o analfabetismo. O programa tem ciência dos desafios e do não cumprimento de suas ações, a falta de material, salas inadequadas, in experiências dos professores, no entanto o que falta é a ação eficaz para resolver essas deficiências e preencher essas lacunas. Segundo Gadotti e Alves (2014, p.44), o grande sentido do TOPA é:

Educar para transformar, para ver novas realidades humanas nascerem. Esta é a grande razão e sentido a que se propõe o TOPA e que os educadores procuram desenvolver no seu cotidiano docente. As adversidades e desafios a serem enfrentados são sempre muito grandes, como, por exemplo, educandos com baixa visão, iluminação das salas de aula um tanto insuficientes, in experiência pedagógica dos docentes, entre outros. Mas sempre foi notória a disposição dos educadores e coordenadores de turma, bem como dos demais gestores do TOPA, em realizar o melhor trabalho possível junto a seus educandos.

Ficamos nos questionando, esta é a proposta do programa? Essa situação é digna de ser explicitada como se estivesse reforçando “olha temos essas dificuldades, essas lacunas, mas os educadores e coordenadores com boa vontade resolvem”, estes assumem as responsabilidades de concretizar as ações educativas. No entanto, entendemos que não é dessa forma que a sociedade aspira. Ainda observamos que o TOPA repete as mesmas ineficiências que programas passados e reproduzem as ações que não dão certo, deixa na mão dos professores alfabetizadores a responsabilidade por suas ações, na sua força de vontade, sua coragem de enfrentar as dificuldades e ainda trazem essas lacunas, deficiências como algo positivo, motivo de elogio.

Até quando a sociedade vai continuar vivenciando essa situação nas ações da EJA? Até quando vamos ficar elogiando a capacidade de nossos professores e coordenadores de enfrentarem sozinhos as dificuldades do Programa? Até quando as ações que antecedem o ato de alfabetizar, seu material didático e pedagógico, a formação do professor, o local de funcionamento, as condições de funcionamento vão continuar sendo considerados desafios não sanados e enfrentados apenas por aqueles que tentam a todo custo realizar seu trabalho, alfabetizar aqueles que ainda estão à margem do processo? Garantir um direito, até quando?

O programa vem se estruturando, organizando-se e composto por: uma coordenação geral, quatro sub-coordenações: monitoramento; financeiro; sistemas e pedagógico, uma secretaria geral e trinta e dois supervisores regionais distribuídos em cada uma das DIRECs. Sua operacionalização se dá através dos coordenadores de turmas, alfabetizadores e tradutores-intérpretes de libras (BAHIA-SEC, 2009).

Essa organização tem em vista dar condições de o programa funcionar de forma eficiente, dando atenção e condições de viabilização do programa, pensa no formador e nos profissionais que vão dar condições e suporte de trabalho ao alfabetizador. Com toda essa composição era para as ações acontecerem de forma eficaz, com o material, as ações pedagógicas

ocorrerem de acordo às ações planejadas, montar uma estrutura para viabilizar que as ações aconteçam de forma como foi estruturada.

No entanto não vem acontecendo conforme proposto, as ações não acontecem no tempo e no espaço programado, chegam sempre ao final do programa, sem que as ações tenham acontecido, sempre atrasadas, essa é uma solicitação e reclamação dos professores alfabetizadores desde a primeira etapa, que eles realmente tenham condições de viabilizar o programa, que as condições pedagógicas, administrativas sejam realmente viabilizadas em tempo.

A seleção dos bolsistas, pois assim são considerados os professores alfabetizadores que assumem a viabilização do programa, vêm sendo realizada seguindo alguns critérios estabelecidos em edital público. A coordenação geral, sub-coordenações, supervisores são selecionados pelas Instituições, DIREC e Secretarias Municipais de Educação. Essa seleção dos professores alfabetizadores é realizada de forma interna pelas instituições que aderiram ao programa, através de edital de seleção simplificada para alfabetizadores (as) de jovens, adultos e idosos apresenta como requisitos: O candidato deve ser maior de dezoito anos, brasileiro e ter residência fixa no município; Dedicar doze horas semanais voltadas para as atividades didáticas e pedagógicas; Ser preferencialmente professor (a) da rede pública de ensino; Ter no mínimo, formação em nível médio completo; Ter preferencialmente experiência anterior em educação ou em educação de jovens e adultos; Participar da etapa inicial e continuada da formação para alfabetização de jovens a adultos na etapa inicial e participe dos encontros da etapa continuada (BAHIA-SEC, 2009).

O próprio edital abre precedente para que o profissional que não tenha a formação para trabalhar com educação atue no programa, mas sinaliza que deve participar da formação inicial e continuada, deixa que “preferencialmente”, mas não tendo pode ser o profissional que vem do Ensino médio, ou seja, sem formação e sem experiência. A coordenação A nos relatou que: “A seleção dos alfabetizadores fica por conta de cada instituição e/ou prefeitura. Aqueles que tiveram conclusão de ensino médio, magistério ou técnico ou que conseguiram maior número de alunos para cadastramento no sistema são selecionados para atuarem no programa”.

Questionamo-nos, pois mesmo sabendo como a Bahia é grande, é abrir mão da formação e da experiência em educação para atuar no programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, como é grande o descaso como a EJA é tratada, ainda se permite que nessa mo-

dalidade atuem aqueles que apresentam boa vontade, disponibilidade, e aqueles que saem em busca de formar as turmas são selecionados e cadastrados.

O programa, talvez por ter consciência dos professores alfabetizadores que atuam no programa, pensa e viabiliza a formação para todos os profissionais que atuam nele: professores alfabetizadores, coordenadores e instrutores de libras. Todavia, mesmo fornecendo a formação, observamos que não é suficiente para assumir o processo de alfabetizar e letrar jovens, adultos e idosos, que merecem respeito, que já permaneceram à margem do processo educacional por ineficiência do Estado, continue a serem tratados como menos importante, como coitadinhos, que qualquer coisa serve, em uma política de compensação e não de direitos.

Ainda nos indagamos sobre o porquê não buscar a parceria com as Universidades também para que os alunos dos cursos de formação de professores venham a assumir essas turmas, sob a supervisão dos docentes, porque não enfrentar a lacuna da EJA, oferecendo profissionais com formação e experiência para atuar na modalidade, porque não abrir concurso público para contratar professores com a formação e a experiência necessárias para atuar nas turmas de alfabetização de adultos, porque ao invés de bolsa, não paga um salário digno a esses profissionais.

Questionamos, mas ao mesmo tempo supomos as respostas, ou seja, não se faz prioridade para o Estado a formação de sujeitos críticos, reflexivos. Sendo que ainda não enfrenta o problema do analfabetismo com responsabilidade social, muito menos o investimento maciço nessa modalidade da educação. Ainda se usa o programa como promessas eleitoreiras, com índices e dados que camuflam a realidade da educação.

Entretanto, através das observações e dos depoimentos adquiridos por meio da entrevista semiestruturada, verificamos que os alfabetizadores do programa, mesmo participando desta seleção não seguiram o critério estabelecido, (dados que apresentaremos mais adiante), pois relatam que foram indicados, ou que formaram a turma e depois procuraram a DIREC ou a Secretaria Municipal de Educação do município de Irecê, para se cadastrar no programa. De certa forma, burlam a seleção e aqueles que conseguirem formar a turma, com o número de alunos suficiente, são cadastrados e seguem adiante. Os critérios de seleção desse professor alfabetizador acabam sendo: formar sua turma ou ser indicado por políticos influentes do município. Muito pouco tem a formação e experiência para alfabetizar, ou vínculo com o sistema público de educação.

Compreendemos que algumas dificuldades são enfrentadas, como a falta de profissional com formação e experiência para assumir as turmas, uma vez que são bolsistas e o valor recebido é irrisório. Muitos educadores não se interessam por participar, assim como os

estudantes de pedagogia do DCHT, Campus XVI, que alegam que a Universidade oferece outros programas com bolsas de um valor maior que o TOPA, como bolsas de monitoria de ensino, de extensão e de pesquisa, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, dentre outros. Essas dificuldades acabam por abrir precedentes para que profissionais que tenham ensino médio, sem vínculo com o Estado ou Município e sem experiência profissional, assumam as turmas, já que para esses é a oportunidade do primeiro emprego.

Acreditamos que como as instituições que participam do programa têm consciência dessa lacuna na formação dos professores alfabetizadores, devem pensar uma formação que atenda às necessidades desse público, ou já deveria ter pensado, já que essa realidade se apresenta desde a primeira etapa em 2007.

Segundo a coordenadora da Secretaria de Educação do município de Irecê, o programa se estrutura da seguinte forma: tem duração de oito meses, ou trezentos e sessenta horas/aula as aulas que acontecem de segunda a quinta-feira, com duas horas e trinta minutos horas/aula ou de segunda a sextas-feiras com duas horas/aula. Cada bolsista alfabetizador pode ter no mínimo oito turmas, com no mínimo dez alunos cada – se zona rural e, dez turmas, com no mínimo vinte alunos cada – se zona urbana. O bolsista tradutor intérprete de libras pode acompanhar até três alfabetizando por turma.

Os professores alfabetizadores relatam que trabalham doze horas/aula semanalmente, geralmente as aulas acontecem entre segunda e sexta. No município de Irecê, as aulas têm acontecido entre a terça-feira e a sexta-feira das dezenove horas às vinte e uma horas, pois na segunda acontece à feira livre do município de Irecê, o que dificultaria o comparecimento dos alunos que trabalham o dia. Essa carga horária se faz importante também, pois se tratando da classe trabalhadora é viável que tenhamos uma flexibilidade para organizarmos os momentos de sala de aula.

Os professores alfabetizadores relatam que também participam das reuniões de formação e planejamento realizadas com os coordenadores de turma que acontecem quinzenalmente e das formações inicial e continuada, ambas realizadas pela UNEB. A carga horária, também se faz importante, pois é o momento que estes têm para se dedicarem à formação, ao pensar e planejar suas ações e principalmente o momento em que estarão juntos aos alfabetizando no processo de construção de conhecimento, momentos em que terão clareza do processo que vivenciam e organizam as ações para alfabetizar e letrar, de pensar a prática e construir a práxis.

Em relação à remuneração os coordenadores recebem uma bolsa no valor de seiscentos reais e os professores alfabetizadores uma bolsa no valor quatrocentos reais. Acho impor-

tante colocar as questões financeiras, pois enquanto o programa trata como bolsa-auxílio, os profissionais consideram como um salário, uma renda, que vai ajudá-los na sobrevivência durante 08 meses como a própria Coordenação B nos relata que: “Hoje, esta bolsa é valorizada e considerada salário (coordenador seiscentos reais e alfabetizadores quatrocentos reais, ambas oito parcelas)”. Um salário que contribui com a manutenção dos gastos na família, e muitos vê no programa a possibilidade do primeiro emprego, da primeira e tão esperada experiência profissional, seu ingresso no mercado de trabalho e esta ainda é uma realidade em nosso Estado.

Em nossas observações constatamos que o programa vem sendo realizado na medida do possível seguindo a forma como foi estruturado, pois em algumas realidades não existe a possibilidade de seguir todos os critérios, por falta de profissionais qualificados. Esses são os desafios que acontecem no decorrer do processo, além de os locais, na sua maioria, não são adequados, não oferecem condições físicas e pedagógicas de funcionamento, pois muitas vezes as secretarias disponibilizam a sala para o funcionamento, mas não se responsabilizam com a limpeza, com a distribuição do material didático e da merenda, com a concretização das atividades pedagógicas, ficando a cargo dos professores alfabetizadores, ou seja, além das questões pedagógicas, também se responsabiliza pelo espaço, pela confecção da merenda e sempre correndo atrás do material, como os livros, materiais pedagógicos, viabilizando para que as aulas aconteçam.

Ainda assim, mesmo com estes aspectos negativos presentes nos sete anos do projeto, nenhuma ação foi realizada para sanar, resolver essas questões, voltamos a questionar, que ainda é relatado pelos responsáveis pelo programa como se fosse um ponto positivo, o jeito-nho que os alfabetizadores dão para viabilizar o projeto, como: trazem a merenda de casa, arranjam os livros de outros projetos, compram o material com seus recursos próprio, funcionam em locais nada adequados, e assim vamos caminhando. Os professores alfabetizadores vestem a camisa, assumem as responsabilidades com a alfabetização desses sujeitos.

O projeto também prever a realização de visitas de monitoramento a essas turmas pelos técnicos da Secretaria de Educação de Irecê e pelos supervisores regionais, vinculados à DIREC 21. Essas visitas apresentavam o objetivo de verificar como as turmas funcionam, se estão cumprindo o planejado e respeitando as orientações do programa e a resolução do MEC que rege o funcionamento das turmas. No entanto, acaba se configurando em um momento de aproximação, de conhecer os sujeitos que buscam ingressar na escola, de conhecer os professores alfabetizadores atuando na sala de aula, de vivenciar o programa, de traçar o perfil de alfabetizadores e alfabetizando e como o programa vem se desenhando na sua ação. Romão

(2011, p.97) analisa que: “A única forma segura de identificar a teoria que sustenta a prática do alfabetizador é a observação da prática do próprio alfabetizador”. Assim os coordenadores poderão planejar os momentos formativos e contribuir com a práxis desse alfabetizador.

As visitas no município de Irecê foram realizadas pelas coordenadoras Marizete Pereira de Oliveira Silva vinculada à DIREC 21, que realiza semanalmente para dar conta de todos os municípios que fazem parte do TII, já a coordenadora vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Irecê, Cléia Regina Dourado, também realizou atendendo à zona urbana e rural do município de Irecê. Essas visitas foram muito além de uma fiscalização, concretizou-se em um momento de aproximação dos coordenadores à realidade onde está se concretizando o projeto, aproxima da realidade da EJA, dos desafios e principalmente da experiência vivenciada pelo professor alfabetizador, auxiliou nas trocas de experiência e nos momentos de estudo de organização do trabalho, do planejamento, além de construir uma relação de aproximação, confiança e parceria entre os envolvidos no programa.

Nesses momentos de visitas, que aconteceram também não só a escuta desses professores alfabetizadores, como também a observação do espaço, do uso e do improviso do material didático pedagógico, de reconhecer o envolvimento e responsabilidade de todos no contexto da sala de aula, de fazer o projeto acontecer, momentos dos coordenadores vivenciarem e avaliar o quem vem planejando junto aos professores e às necessidades teóricas e metodológicas, para replanejar, ressignificar os momentos de estudo, de formação.

Ocasão de observar de perto as necessidades dos alfabetizandos, suas experiências, o brilho no olho de cada um, suas esperanças depositadas nesse projeto, esperanças de que vão aprender a ler e escrever, a ir ao mercado e identificar os produtos e preços, a ir ao banco e saber utilizar o caixa eletrônico sem solicitar auxílio, ou seja, a praticarem atividades do dia a dia, mas que para eles são sinônimas de dificuldades, de vergonha por reconhecerem a dificuldade de codificar e decodificar as letras.

Por fim, o Programa TOPA tem o sentido de trabalhar a alfabetização de adultos nos mais longínquos espaços onde ainda se faz necessário o processo de inclusão dos sujeitos analfabetos, de torná-los atores sociais, emancipados, construtores de conhecimentos, protagonistas de suas histórias.

Compreendemos que essa forma de acesso à educação, de acesso à cultura da alfabetização não se configura como ideal. Pois ainda enfrentamos a problemática do analfabetismo, com paliativos, com soluções emergenciais. Precisamos de políticas públicas que deem conta do enfrentamento dos problemas, de oferecer na rede pública de ensino classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos, de forma regular, para que possam dar continuidade aos estu-

dos. Oportunidade de retorno e permanência da população ao processo de escolarização formal. Reconfigurar as políticas públicas para a EJA, garantindo o direito à educação, reconfigurando também o sistema público escolar, para que atenda a necessidade formativa da alfabetização para esses sujeitos.

4.4 FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA NO MUNICÍPIO DE IRECÊ

O município de Irecê, assim como vários outros municípios da Bahia, vem implantando os programas de alfabetização de jovens, idosos e adultos a partir dos convênios com o governo federal e estadual. Da mesma forma, essas parcerias são também estabelecidas para o âmbito da formação de professores. Foi a partir de 1991 que Irecê iniciou o processo de investimento na formação profissional e começa a realizar várias parcerias com instituições, como: Instituto Ayrton Senna, Associação Centro Tecnológico de Educação do Estado da Bahia - CETEB, Petrobras, Banco Nacional do Desenvolvimento - BNDS, Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Empresa educacional Capacitar, Avante, para investimento na formação profissional. Dentre estas, a que mais se destacou foi a Avante, uma ONG criada em 1991, com o propósito de realizar ações na área educacional e que atuou com Programas de formação continuada de professores a assessoramento a gestão educacional de Irecê (BAHIA, SEC-IRECÊ, 2013).

Essa ONG foi à responsável pela construção da primeira proposta de Currículo da Rede Municipal de Ensino de Irecê para a educação infantil, ensino fundamental I e educação de jovens e adultos, por esse currículo, a partir de 1999, a educação do município adotou o sistema em Ciclos de Aprendizagem, substituindo o sistema seriado e a utilização do livro didático foi reduzida em virtude do trabalho pautado na Pedagogia de Projetos, onde estudantes e professores construía seus conhecimentos e seus materiais de trabalho. Imbernón (2011, p.48-49), afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

A formação teve caráter formativo, reflexivo, de construção de conhecimento teórico-prático. Um conhecimento que transforme sua práxis, que respalde sua intervenção pedagógica. Essa proposta curricular ficou em vigor de 1999 a 2011. Todos os Programas de for-

mação sempre foram oferecidos pela rede municipal para todos os professores, sejam eles efetivos ou contratados. Nesse contexto, existiu sempre a preocupação com o investimento na formação pedagógica dos profissionais dos diversos segmentos da educação.

Para Perrenoud (2003, p.3): “Ensinar exige, mais que tudo habilidades específicas, saberes e competências que não derivam do senso comum, mas de uma formação didática e pedagógica árdua”. Assim sendo, é necessário o investimento na formação inicial dos profissionais que atuam na educação.

A partir de 1997, a formação inicial dos profissionais de educação das instituições vinculadas à rede estadual e municipal de educação começa a ser realizada pela UNEB, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT do Campus XVI, através do curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação nas séries iniciais e processos de gestão do conhecimento. Posteriormente, o curso de Licenciatura em Letras participa do processo formativo. A partir de 2008, o curso de Pedagogia passa a ser de Licenciatura em Pedagogia, não tendo mais habilitações e traz como proposição pedagógica inovadora a questão da formação do professor pesquisador.

Nessa perspectiva, os cursos de Pedagogia passam a formar o profissional para atuar nas classes da educação infantil e do ensino fundamental, não dando ênfase à EJA. Esta modalidade de ensino é colocada apenas como sendo um componente curricular, sem muita perspectiva profissional para atuar nas classes de EJA. E como fica a formação do educador da EJA? Segundo Freire (1996, p.58): “Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. A formação do educador da EJA é necessária, e deve funcionar num espaço de construção profissional, de reflexão da prática, de ação pedagógica e política.

A partir de 2005, a formação inicial passa a ser realizada também através da Universidade do Sertão - UESBA e da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UNEB, tendo a participação da Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR. Os cursos de licenciatura em Pedagogia dessas instituições também não oferecem uma formação específica para a modalidade da EJA, oferecem os componentes de: Processos de Alfabetização, Alfabetização e Linguística, ambos com a carga horária de 60 horas/aula cada, mas, sempre com ênfase na modalidade da educação infantil e não destaca a educação de jovens e adultos.

Essa situação vai de encontro às palavras de Nóvoa (2001, p.2), quando afirma que “Não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de reelaborar e transpô-lo em situação didática em sala de aula”. Se esses cursos não oferecem a formação específica para a modalidade

da EJA, como então este profissional irá construir o seu conhecimento, relacionando-o com a EJA, para transpô-lo à práxis docente? Podemos observar que essa formação se torna insuficiente para formar o educador para atuar na EJA. Principalmente, para que consiga ressignificar o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de educacional.

Segundo dados da DIREC 21 e da Secretaria Municipal de Educação de Irecê (2014), em conversa com as coordenadoras Cléia Regina Dourado e Marizete Pereira todos os profissionais que atuam na educação municipal e estadual do município de Irecê, já possuíam a formação inicial de Licenciatura em Pedagogia, oferecida pela UNEB, DCHT, Campus XVI, ou pelos Programas especiais da REDE UNEB 2000 e pelo Programa de Formação de Professores da UFBA, e os cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos pelas Faculdades da UESBA, FTC, Anhanguera e UNOPAR.

A formação continuada dos profissionais de educação do município vem sendo realizada, e atualmente os profissionais da educação ou já apresentam sua formação em pós-graduação, especialização e mestrado ou estão cursando cursos de especialização em parceria com a UNEB, a UFBA, pelas empresas privadas de educação superior que oferecem seus cursos de pós-graduação. Há ainda a formação realizada pelos Programas do governo estadual: Gestar, Pacto pela Alfabetização, dentre outros. A rede municipal de educação tem oferecido, em parceria com a Universidade Federal da Bahia, o curso de especialização em Currículo e o de Mestrado Profissional em Educação, para os profissionais da educação com vínculo efetivo com a rede.

Já a formação dos profissionais que atuam na modalidade EJA, foi realizada durante muito tempo também pela AVANTE, que tinha uma formação específica para os profissionais de cada segmento de ensino e principalmente para a EJA, uma vez que o município sempre apresentou níveis altos de analfabetismo e para a educação do campo pela extensão da ruralidade. A maioria desses profissionais era contratada da Rede de Ensino e hoje já não estão mais atuando. Existem apenas, segundo a Secretaria Municipal de Educação, três professores concursados atuando no segmento e os demais são contratados.

Atualmente, a formação continuada vem sendo desenvolvida através de cursos desenvolvidos nas Jornadas Pedagógicas, que trabalham as questões de relevância teórica e oficinas, ou através de formações que ocorrem ao longo do ano letivo, com as Empresas de consultoria e equipe da secretaria municipal de Educação que coordena a modalidade (BAHIA, SEC-IRECÊ).

O município de Irecê vem sendo considerado pela DIREC 21, o que mais investe em formação inicial e continuada do educador dentro do TII desde 1991. No âmbito do estado, a

DIREC 21 apresenta que a maioria dos profissionais que atuam na rede estadual de ensino já possuía a formação inicial na área específica. Todos os cursos de licenciatura têm em seu currículo o componente curricular de: educação de jovens e adultos, que analisa a história, contexto e a especificidade da EJA, em apenas 60 horas/aula, no entanto não contextualiza as especificidades da EJA dentro do contexto do curso, tampouco a metodologia de aprendizagem dentro da área estudada.

No geral, entendemos que em Irecê, não se pode pensar em alfabetizar jovens, adultos e idosos com qualidade, sem pensar na formação do profissional que vai atuar nessa modalidade de ensino, sem pensar uma formação que possibilite a construção de uma práxis eficiente, crítica do sujeito, da sociedade.

4.5 A EVOLUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DA EJA

O desenvolvimento da práxis pedagógica da educação de jovens, de adultos e de idosos é necessário e deve ser consolidado, considerando-se a especificidade dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o educador da EJA não pode perder de vista, que esse jovem, adulto e idoso, é um trabalhador que tem um perfil de renda muito baixa. Ele chega à escola com um saber próprio, construído através de suas vivências, de suas experiências, de suas relações sociais, para construir a sua práxis pedagógica juntamente com o profissional que atua nessa modalidade de ensino.

O público da EJA é composto por jovens, adultos e idosos trabalhadores rurais, trabalhadores informais, empregadas domésticas, donas de casa, jovens que estão fora da escola, que evadiram e retornam ao contexto educacional, trabalhadores da construção civil, sujeitos que vêm de uma classe social desfavorecida socialmente e economicamente. Porém, para Arroyo (2005) os caminhos percorridos pelos jovens e adultos não refletem apenas as carências e privações de direitos, mas também, o protagonismo desses sujeitos em suas trajetórias humanas, enquanto seres sócios e históricos, uma vez que a falta de escolaridade não significa que eles estejam paralisados em seus processos de formação mental, ética, cultural, social e política.

O contexto social, cultural do educando trabalhador deve ser o ponto inicial, o ponto de partida, a ponte entre o seu saber, suas experiências e o saber que a educação formal pode vir a propiciar. Essa relação entre o que o educando sabe e o que vai aprender segundo Romão (2011, p.143) “evita o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão”.

Não podemos pensar a EJA, apenas como uma retomada no tempo perdido (ou roubado), de forma aligeirada, com a execução de programas compensatórios e com tempos rápidos de execução; enquanto educadores devem refletir e agir pensando e construindo a qualidade dessa educação, na perspectiva de construção de cidadania.

A prática pedagógica do profissional da EJA é relevante para que este educando não só tenha o acesso, mas tenha a sua permanência garantida, para que se sinta estimulado a continuar seus estudos e realize uma aprendizagem significativa, questionadora, problematizadora, na perspectiva freiriana que preza por uma educação emancipadora. Esse educador deverá trazer para a sua prática ações e situações desafiadoras, que encoraje o sujeito na construção de seus saberes e fazeres. Investigar as necessidades de aprendizagens desses sujeitos, suas expectativas, suas exigências, desejos, interesses e propor atividades desafiadoras que considerem esses sujeitos, que permitam a integração, que assumam a diversidade, a reflexão crítica, seus saberes e sua cultura, que incluam e não excluam. Esses tipos de atividade devem ser o lema da práxis pedagógica.

A EJA deve assumir uma concepção ampla de educação, que considere os múltiplos processos de formação desse sujeito, que se apropria e construa conhecimentos ao longo da vida, independente de idade, cor, raça, religião, gênero, ou seja, uma educação prática que potencializa esses saberes, e dê base para a construção de uma sociedade mais humana e cidadã.

A práxis do educador da EJA é diferenciada, de extrema responsabilidade, orientada por uma epistemologia que toma o jovem, adulto e idoso como construtores de conhecimento, que interagem com o mundo a sua volta, imbuído de cultura, valores, moral. Uma práxis que considere e respeite o conhecimento e cultura do sujeito cognoscente. Uma educação que, para Freire (1996), deve ser vista como um ato de conhecimento que desafie o educando a aventurar-se no exercício, de não só falar da mudança de mundo, mas de comprometer-se realmente como ela é.

No entanto percebemos que a falta de uma política para a EJA, tem provocado a implantação de programas rápidos e descompromissados com a aprendizagem desses sujeitos. Romão (2011, p.145) afirma que “As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, produzindo, muitas vezes, o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora”.

A EJA demanda a oportunidade de acesso e permanência à educação. A oportunidade de construção autônoma e significativa de aprendizagem, a oportunidade de construção de cidadania pelos sujeitos da EJA. Por tanto há de se considerar as características sociais, eco-

nômicas, psicossociais próprias desses sujeitos, a diversidade e complexidade que é a EJA, a diversidade de contextos em que estão esses sujeitos, e os conhecimentos construídos ao longo da sua história, para iniciarmos dos saberes e experiências já construídas por esses sujeitos ao longo da vida e ampliá-los, construir novos saberes, novos conhecimentos, a desenvolver uma proposta cidadã, uma proposta emancipatória de educação e estes aspectos se constroem através da práxis profissional.

A práxis pedagógica deve ser planejada de forma flexível e adotar a metodologia e organização de situações de aprendizagens considerando as questões sociais, culturais, econômicas e também emocionais desse sujeito histórico. Para Gadotti e Romão (2011) há de se considerar as experiências pedagógicas que consideram o educando da EJA como construtor de saber, que resgate a cultura popular no processo de elaboração do saber, que realize a integração entre a teoria e a prática; e que estimule e facilite o domínio das tecnologias nas comunicações. Uma prática pensada, planejada que garanta ao sujeito condições de elaboração do saber, do pensamento, da reflexão e da ação.

Nesse contexto, o educador da EJA precisa perceber-se como organizador de situações didáticas, de atividades, de ambientes de aprendizagem que tenha significado para os educandos, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais. O principal recurso do educador seria a postura crítica, reflexiva, sua capacidade de observar, de inovar, sua capacidade dialógica e dialética de se relacionar com a aprendizagem, com os educandos e com a experiência de ambos. Compreender que a construção do conhecimento deve considerar o momento atual de aprender; desta forma o educador incentiva a construção de uma postura reflexiva, de modo a questionar sua própria atuação.

Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, já discute as exigências do ensinar, e dentre elas nos chama a pensar sobre: Ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, curiosidade, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, respeito à autonomia dos educandos, entre outras exigências.

Analisando os saberes fundamentais à práxis do educador da EJA, iniciamos com a responsabilidade de lecionarmos com esses sujeitos de saberes, de aprender a ensinar em uma práxis dialógica de saberes, construindo juntos os conhecimentos, pesquisando, analisando, refletindo sobre os meus, os teus, os nossos conhecimentos. Saber relacionar saberes novo e saberes antigo, sem desconsiderar, nem tampouco nivelar por baixo, formar-se e ser formado no tear dos conhecimentos.

Para Tardif (2014, p. 215) “As rotinas são fenômenos fundamentais no ensino”. Assim, precisamos utilizar as rotinas não como uma forma de controlar os conteúdos na sala de aula, mas como uma forma de organização de saberes, fazendo das próprias atividades, os recursos para produzir outras atividades desafiadoras. Uma prática baseada em saberes docente e que esteja ligada ao trabalho, à consciência crítica e reflexiva do mundo. Ainda não percebemos na prática da educação de jovens e adultos esta preocupação, com o desenvolvimento de práxis significativas, contextualizadas. Observamos que muitos educadores desenvolvem as práticas sem considerar as especificidades e a complexidade dos sujeitos da EJA, utilizando metodologias que não consideram o contexto e historicidade desse segmento.

Por vezes, os educadores utilizam as mesmas atividades, recursos e materiais pensados para as classes de alfabetização infantil e não para os jovens e adultos. Não fazem isso por mal, mas apenas por não possuir os fundamentos e referências teóricas que lhes permitam incluir teorias e métodos próprios, que possam compreender que o ato de alfabetizar e escolarizar o adulto são algo complexo e específico, e deve ser pensado como tal. Que este jovem e este adulto devem ter o sentimento de pertença, de participação, de aprender conjuntamente, desenvolvendo um sentido de aprender e ensinar dialogicamente.

Ainda observamos no contexto da EJA a prática da improvisação de professores, principalmente, no que se refere à alfabetização. Por isso, Torres (1990, p.05), explica o seguinte:

Na verdade continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer educador automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos.

O educador que atua na EJA deve construir uma prática pedagógica que trabalhe a perspectiva do educando a se apropriar e construir o conhecimento de maneira dinâmica. Para que, segundo Charlot (2013, p.178): “o aluno se aproprie do conhecimento que tenha sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo”. Ao se apropriar do conhecimento ele amplie a relação com o mundo, com a sociedade e possa intervir nela.

Essa relação com o mundo será muito mais eficaz, quando se possibilita que o sujeito da EJA tenha acesso ao conhecimento inovador, que se desafie a construir uma compreensão crítica do mundo, que desafie sua possibilidade de intervir no mundo. Magda Soares (1989) assinala que enfrentamos nova realidade social onde o sujeito não precisa apenas ler e escrever, mas é preciso fazer uso do ler e escrever. Isso significa dizer que é necessário fazer uso

da leitura e da escrita, exigências que a sociedade faz cotidianamente, para adquirir a visão crítica do mundo e sobre o mundo, exercitando a cidadania.

Nessa perspectiva, os recursos didáticos utilizados na modalidade da EJA sempre foram muito centrados na reprodução e transmissão de saberes e de conhecimentos, ou na aplicação das metodologias utilizadas na educação infantil, sendo reproduzida na EJA. No entanto, essa didática se amplia quando integramos as dimensões da construção do conhecimento às práticas sociais, ao trabalho, à construção da cidadania. Sendo assim, ressignificamos também a nossa prática pedagógica e ao ressignificá-la, reelaboramos os recursos pedagógicos e didáticos que são utilizados no contexto da EJA. Para Gadotti e Romão (2011), os recursos pedagógicos que irão beneficiar os jovens e adultos devem estimular a produção da leitura, com a oferta de conteúdos relacionados aos problemas sociais e coletivos, voltados para o contexto estrutural em que a população vive.

Segundo Amorim (2012, p.73), "o espaço didático deve ser caracterizado como sendo um lugar da ludicidade, da criatividade, da inventividade e da descoberta pedagógica. Um espaço da prática reflexiva, do ambiente motivador". Por isso, entendemos que o espaço pedagógico da EJA, também é um espaço que deve desenvolver um domínio de um conhecimento crítico, para questionar a realidade e transformá-la, com as aulas sendo planejadas pelos educadores, utilizando-se recursos que desafiem os educandos, para fazer a análise reflexiva da sociedade. Uma ação que concilie teoria e prática, que trabalhe atividades pedagógicas que considere o contexto social, econômico, político desse sujeito, que traga o pensar sobre o refletir e o elaborar, construir conhecimento, mas que não se esqueça de poetizar, de trazer a "boniteza" da vida, da sociedade, do seu aluno, como já nos falava Freire.

Desenvolver atividades que contemplem a história de vida, experimentação e experiência, jogos e desafios do saber, a ludicidade, para Gadotti e Romão (2011, p. 146), "A produção, a disseminação e a avaliação de material didático próprio à EJA é insuficiente, dificultando ações dos diversos setores envolvidos". Percebemos que ainda não há uma preocupação na construção de material específico para esta modalidade, esse material utilizado vem sempre do ensino fundamental ou médio, ou de outras modalidades e são aproveitados pela modalidade da EJA e quando obtemos alguns poucos que são disponibilizados, muitas vezes o professor não sabe trabalhar, ou explorar o material de forma significativa. Precisamos pensar e organizar materiais didáticos pedagógicos pensando neste mundo complexo da EJA, cheio de especificidades e singularidades.

Pensar uma prática baseada na concepção freiriana, tendo como base o pensamento crítico e libertador. A proposta de Freire para a EJA, partindo da realidade do educando e da

organização de dados pelo educador, este pesquisando sua práxis e o mundo do educando. Recriando e ressignificando os significados e contextos, os saberes.

Há que se considerar o contexto em que os educandos estão inseridos para a construção do processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo que este deve estar associado à politização das coisas da vida, colocando esses educandos para refletirem sobre a sua história, o papel da sociedade, para buscar a formação de uma consciência crítica, instrumentalizando estes para intervir e transformar a sociedade.

Trabalhar a matemática a partir do seu contexto, do seu trabalho; a matemática está no dia a dia desse sujeito de uma forma prática, no entanto quando partimos para sistematizar a matemática o docente esquece-se disso e só se preocupa em trabalhar suas fórmulas, suas etapas, sua sistematização, desconsiderando todo o contexto prático do educando.

Para compreendermos um pouco mais essa concepção democrática de educação, vejamos como se estrutura a concepção freiriana. Em um primeiro momento acontece à investigação temática, uma pesquisa sociológica do universo vocabular, dos modos de vida do sujeito da EJA; no segundo momento a tematização, que consiste na seleção dos temas geradores e palavras geradoras, possibilitando ao educando ir além do conhecimento de sua realidade, compreendê-la e intervir. Em um terceiro momento a problematização, que busca superar a visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar a realidade (SOARES, 1998).

Segundo Couto (1999, p.10), uma proposta que: “Possibilita uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem requer tomada de posição frente aos problemas que vivemos”. Para isso, faz-se necessário propor atividades desafiadoras, problematizadoras, onde o sujeito aprenda a ler as letras, os números e o mundo, que escreva a palavra e a sua própria história. Esse educador deverá utilizar material com gravuras, audiovisuais, textos contextualizados, diversidade de gêneros textuais, literatura, para que os educandos possam não só aprender as letras, as palavras, o texto, aprender a ler escrever, calcular e letrar, mas principalmente aprenda a refletir sobre a sociedade, sobre sua história.

Nessa conjuntura, o educador seria o animador, o coordenador de debates, aquele que problematiza as discussões, traz o movimento da observação-reflexão-ação, o que segundo Couto, faz do Método Paulo Freire uma metodologia de caráter eminentemente política, procurando respostas para as seguintes indagações: na atualidade, como tem sido as atividades pedagógicas realizadas na EJA? Quem é o professor que atua na EJA?

A educação, a escola e a sala da EJA devem ser um espaço para a promoção de saberes, de aprendizagens dinâmicas e significativas, tendo o educador como sendo o mediador, o

coordenador do debate, o questionador e o problematizador da aprendizagem. Para Freire, (1996, p. 96):

Um bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

É preciso construir uma prática pedagógica em que o educador possa motivar seu educando, tendo a elaboração de propostas educativas estimulantes, desafiadoras, com um ambiente de aprendizagem criativo e diversificado. Para isso é necessário que o educador se reinvente, esteja aberto para o novo, aberto a novos estudos, a pesquisar sua práxis e inovar, como afirmava Freire (1996).

Não precisamos de receitas, de oficinas, de como fazer para atuar na EJA, mas sim vivenciar práxis inovadora, partindo dela para construir um cotidiano, um aprender a aprender e aprender a fazer, superando o tradicional, seguindo os ensinamentos de Moreira e Candau (2005, p.60):

E nesta perspectiva ainda está em gestação de forma muito tímida e frágil, e os desafios para processos educativos são muitos, mas acredito que é possível caminhar nesta direção, fazendo do diálogo intercultural um eixo fundamental para reinventarmos a escola e construir permanentemente saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes numa sociedade determinada.

Nessa nova circunstância, cabe ao educador em sua práxis utilizar os recursos pedagógicos que motivem o educando a aprender e a refletir, sabendo construir o seu saber crítico e emancipatório, realizando atividades pedagógicas significativas, contextualizando as aulas e, considerando as experiências, a cultura, a vivência dos sujeitos na EJA. Nessa nova expectativa, é preciso planejar atividades de ensino com a preocupação fundamental de fortalecer a aprendizagem do aluno, a observação de sua realidade.

Gandin (2000, p.17) destaca que “O planejamento é um plano que ajuda a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução”. Sendo assim, o planejar deve ser uma ação, um momento de se buscar o conhecimento da realidade, para construir a base dos conteúdos a serem desenvolvidos, consolidando as possibilidades de transformação do educando. Para Libâneo (1992, p.47):

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade está em preparar os educandos para tornarem-se cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural política.

Há também que se considerar que para os jovens, adultos e idosos sintam-se parte do contexto da sala de aula, faz-se importante o respeito ao educando por parte do educador.

Respeitar e dar autonomia ao aluno da EJA, trabalhar para a emancipação. Assim, a aula passa a ser um desafio, e não uma reprodução do que está posto.

Também, não é possível pensar em educação para jovens e adultos, sem pensar em utilizar os recursos tecnológicos que temos disponíveis. Essa modalidade de ensino precisa se modernizar, oferecendo o acesso ao mundo tecnológico. A utilização das mídias como um recurso de aprendizagem e uma ferramenta de inserção do jovem, adulto e idoso ao mundo tecnológico, mas também de acesso à informação. Através dos meios de comunicação e informação ao qual estamos expostos a todo o momento, de forma direta ou indireta inserindo cultura, interações sociais, estimulando as relações dos sujeitos consigo e com o outro. Constitui-se como linguagem, como princípio educativo. Segundo Oliveira (2012, p.114):

Os alunos e adultos de classes menos favorecidas, que convivem com a pobreza e miséria no seu cotidiano também convivem com um fluxo de informações cada vez mais veloz e com uma mídia cada dia mais sedutora por suas mensagens. Torna-se, portanto, necessário trazer para o debate crítico a maneira como as mídias entram na escola e suas possibilidades de seu uso no espaço escolar.

É imprescindível utilizar a tecnologia e refletir sobre as informações que recebemos a todo o momento. O jovem, adulto e idoso que está em contato com os recursos tecnológicos utilizando dessas informações sem refletir, como verdades únicas e absolutas. Nesse âmbito, o educador da EJA, deve utilizá-las fazendo a reflexão crítica a tudo que estamos expostos. A otimização de recursos pedagógicos e tecnológicos na EJA deve contribuir para possibilitar ao educador e ao educando uma ação de protagonistas de seus saberes, uma educação libertadora e emancipatória.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Observamos ao longo desse trabalho que o nosso objeto de investigação é a formação inicial e continuada do professor alfabetizador, que vem sendo realizada pela coordenação do TOPA, na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no município de Irecê, demandando uma análise sobre o Projeto TOPA, a proposta de formação construída e realizada pela UNEB e as contribuições que trazem para a construção da práxis pedagógica desse profissional.

Para tanto realizamos as observações em lócus e entrevista semiestruturada com os professores alfabetizadores, para compreender o processo da formação e a transposição dos saberes construído para a sua práxis pedagógica. Assim apresentamos nossa trajetória profissional e a implicação com o objeto de estudo, a caminhada do Programa TOPA nesta sétima etapa de realização e a formação desenvolvida pela Universidade contribuindo para a construção de saberes e fazeres para a prática docente.

A formação desenvolvida no programa é pensada em dois níveis: inicial e continuada. Na proposta do programa, as Universidades são as responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, coordenadores locais e intérprete de libras. Já a SEC Bahia, junto às coordenações locais em dar continuidade à formação inicial, discutindo as práticas alfabetizadoras, como: o seu planejamento, a avaliação permanente, a organização de encontros, a elaboração e produção de subsídios e a sistematização das experiências vivenciadas com o objetivo de aprimorar a prática.

A formação continuada se dá por meio do acompanhamento do trabalho cotidiano, visando à reflexão sobre suas intervenções junto aos educandos. Tem como objetivo o relato do trabalho pedagógico, a análise do processo de aprendizagem, o planejamento e redirecionamento do plano de trabalho e da articulação com a intervenção na realidade local. Faz parte da formação continuada à discussão da organização do trabalho pedagógico, a partir dos princípios teóricos e metodológicos presentes na teoria do conhecimento de Paulo Freire.

Esses momentos são para serem trabalhados, com base na experiência vivida e na reflexão sobre a prática, os temas, com o estudo da realidade, o perfil dos educandos e da turma, para elaborar as ações de mobilização e de intervenção social a partir da realidade estudada e dos objetivos estabelecidos para o trabalho, a fim de garantir acesso e a garantia de direitos.

No decorrer desse capítulo apresentamos nossa implicação com o projeto, analisamos o processo formativo desenvolvido no Programa pelas instâncias responsáveis através das coordenações de turma e local e pela Universidade responsável pela formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores.

5.1 NOSSA IMPLICAÇÃO COM O PROJETO

A EJA faz parte de nossa vida, acompanha-nos. Nossos pais, nordestinos do interior da Bahia, o pai nascido no município de Miguel Calmon-BA, a mãe nascida no município de Morro do Chapéu - BA. No decorrer da vida o pai priorizou o trabalho na roça como ordenador de bovinos, na lida com o gado e sobrevivendo da venda do leite e do queijo coalho, a mãe com formação em magistério, um privilégio de poucos na época, no entanto sua mãe Almerinda Porto viúva e com dois filhos, priorizou os estudos, pois afirmava que professora nunca ficava desempregada e tinha sempre como sobreviver.

Recordamos que desde nossa infância havia uma preocupação muito grande de nossos pais com a nossa educação, sabiam que o investimento em educação nos possibilitaria uma mobilidade social e que era a única herança que poderia nos deixar ‘EDUCAÇÃO’.

Dessa forma, no interior do sertão baiano, em um contexto de seca e muitas dificuldades, buscavam sempre vencer esses percalços através do trabalho e da educação. Nossa mãe, por ser educadora sempre privilegiou nosso acesso à educação e nos levava com ela para a instituição de ensino onde lecionava, na zona rural.

Nesse contexto iniciamos nossa ligação com a EJA, que nasce vinculada à trajetória profissional da nossa mãe Lêda Dantas Porto Miranda, educadora, que formada em magistério, inicia sua carreira profissional na zona rural, no Povoado de Almas (município de Miguel Calmon-BA) como alfabetizadora e sempre vinculada à EJA, eu e minha irmã sempre acompanhando nossa mãe. Sendo assim, nascemos e crescemos no ambiente alfabetizador, convivendo com os adultos em fase de alfabetização.

Mais tarde nos mudamos para a zona urbana e minha mãe foi trabalhar no Projeto MOBRAL, no qual fui alfabetizada junto com os alunos da EJA. Trazemos boas recordações dessa época, uma alfabetização tranquila, tendo acesso não só a codificação e decodificação, mas ao mundo daqueles sujeitos, suas culturas, suas experiências, suas vivências. Lembramos com muitas saudades da biblioteca do MOBRAL, a qual nos deu acesso ao mundo encantado da leitura, aos sonhos, à viagem pelo conhecimento. Passamos nossa infância em contato com o contexto rico da EJA.

Assim paulatinamente fomos construindo outras possibilidades e vencendo desafios. Estudamos sempre nas escolas públicas do município, com as consideradas melhores professoras. Nessa época, os melhores professores eram das escolas públicas, não tínhamos acesso à única escola particular do município, e nem precisávamos, pois a educação pública era de muita qualidade. Cursamos o ensino fundamental nas escolas estaduais e no ensino funda-

mental II, estudamos na Escola Polivalente (única do Estado), que nos proporcionou uma educação de qualidade, e uma experiência sensacional nas salas profissionalizantes, pois a cada série, tínhamos aulas em salas, como: técnica agrícola, educação para o lar e educação administrativa e datilografia. Tínhamos acesso ao conhecimento formal e a técnicas para o mercado do trabalho.

No ensino médio tínhamos acesso aos cursos: Magistério e Técnico em contabilidade. Tive o privilégio de cursar o magistério no turno vespertino e Técnico em contabilidade no turno noturno. Ao nos formarmos em magistério, fomos convidadas a trabalhar em uma escola da rede particular (que já era estruturada e muito procurada no município) e por ser filha da alfabetizadora do município de Miguel Calmon-BA, logo fomos convidadas para trabalhar com alfabetização. No universo da rede particular, atuamos com a alfabetização de crianças e no universo da rede pública concursada no município com alfabetização, 1ª e 2ª séries. Nessa experiência construímos uma relação pedagógica com pouco conhecimento, nenhuma experiência, muito confusa e insegura.

No entanto, com muita vontade de acertar e construir uma experiência profissional êxitos buscamos cursos de formação e tinha muita ajuda de nossa mãe e das colegas de trabalho que tinham mais experiências e conhecimentos. Esse momento foi muito importante para construirmos nossa experiência e conhecimentos profissionais, compreendermos o contexto no qual estávamos inseridas e buscarmos por mais conhecimentos que pudessem dar sustentação à nossa práxis.

Trabalhamos por quatro anos no município, no entanto não tínhamos como dar continuidade aos estudos, pois a cidade não oferecia oportunidades de crescimento profissional. Para sair do município tínhamos que esperar a nossa irmã concluir o segundo grau para irmos juntas, já que nossos pais não tinham condições de nos sustentar.

Assim, após a conclusão do ensino médio da nossa irmã, em janeiro de 1995, viemos estudar na cidade de Salvador, onde tinha as universidades e a possibilidade de darmos continuidade aos nossos estudos, sempre estimuladas por nossa mãe. Nesse mesmo ano conseguimos aprovação no vestibular, eu para cursar a Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Católica de Salvador - UCSAL, com bolsa de estudos pelo FNDE e nossa irmã cursar Farmácia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Período em que trabalhávamos durante o dia para nos sustentarmos, e estudávamos à noite, pois o pai trabalhador braçal da zona rural, não tinha condições e a mãe professora da rede estadual, também não tinha muito como nos sustentar. Precisávamos trabalhar para manter as despesas, como muitos que saem do interior para estudar em Salvador, época em que

era a única forma de cursar o ensino superior. Nesse período em que houve um afastamento da educação formal e trabalhamos por um período de 1996 a 1999 com recursos humanos em uma empresa de psicologia, onde recrutamos, selecionamos e dávamos treinamento de funcionários para empresas, até me formar.

Ao concluirmos o curso de Pedagogia em 1999, abriram-se várias oportunidades de trabalho e de ampliação dos estudos. Logo alcançamos aprovação no concurso para coordenadora pedagógica no município de Candeias - BA e mais uma vez minha caminhada se entrelaça a EJA, atuamos como coordenadora da EJA, momento onde nos debatemos com as dificuldades e desafios da modalidade. Atuamos também como formadoras em duas empresas particulares de Formação e capacitação de professores nos interiores da Bahia, que atuavam junto às secretarias municipais de educação realizando as jornadas pedagógicas.

Esse foi um momento muito importante onde compreendemos como a construção de nossa experiência alimentava nossos conhecimentos e nos demos conta da necessidade de aprofundamento dos estudos na modalidade, de inteirar das questões teóricas e metodológicas. E fomos procurando os cursos de formação oferecidos pelo município e estado.

Em 2002, obtivemos trabalho na Secretaria Municipal de Educação do Município de Candeias-BA, na área de gestão educacional, coordenando a construção do Projeto Político Pedagógico- PPP das Escolas municipais, reconhecido e a Faculdade de Candeias - FAC nos convidou para trabalhar no Curso de Pedagogia, com o componente de Psicologia e Educação e Estágio em espaços não formal em Educação e Estágio e Gestão, onde permaneci até 2006. Mais um momento de profundo mergulho no conhecimento e na construção de práxis profissional.

Nesse período fomos acompanhar os alunos de estágio nas Empresas na região do Pólo Petroquímico, onde nos deparamos com vários “peões” como são chamados com pouca escolaridade. Período em que docentes que atuavam com o componente de Estágio sentimos a necessidade de estudarmos e compreendermos o contexto no qual estávamos trabalhando, momentos ricos em conhecimentos e experiências. Segundo Freire (1996 p.23,24): “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente que mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. E foi assim que passamos a compreender a docência, ensinando e aprendendo , melhorando a práxis e nos aprofundando nas relações teóricas.

Em 2004 somos aprovadas no concurso público para a Universidade do Estado da Bahia, e em 2005 somos convocadas para ministrar os componentes de Psicologia e Educação I, Psicologia e Educação II e Pesquisa e Prática Pedagógica e passamos a nos questionar como

vem sendo construída a formação do educador e a sua práxis pedagógica. Percebemos que o curso de Licenciatura em Pedagogia do DCHT, Campus XVI, não se aprofunda nas questões relacionadas à educação de jovens e adultos, embora esteja ofertado em uma região predominantemente rural e com um índice elevado de adultos analfabetos e fora do contexto educacional. Sendo assim, raciocinamos seguindo as palavras de Freire (1996, p.47-48), “Como professor num curso de formação docente, não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito [...]. O meu discurso sobre Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria”.

Não podemos desconsiderar o contexto no qual os educandos vão atuar, não podemos desconsiderar o contexto social, econômico e cultural no qual estamos inseridos. Vi a responsabilidade que tínhamos em contribuir na mudança do que estava posto, em trabalhar no curso de Pedagogia o aprofundamento nas questões relacionadas à educação de jovens e adultos.

Assim em 2007 o DCHT, Campus XVI, fomos convocados a aderir ao Programa TOPA e trabalharmos junto ao NEJA, com a formação e acompanhamento dos professores alfabetizadores. Nesse cenário, em 2007, iniciamos nosso trabalho no Programa TOPA, assumindo a coordenação local no Campus XVI de 2007 a 2012, responsável por entrar em contato com os municípios que integram o Território de Identidade de Irecê - TII, composto por 19 municípios, organizar a formação e realizar as visitas tanto aos momentos de planejamento, como observar as aulas ministradas pelos alfabetizadores Irecê, atuamos também como formadora dos professores alfabetizadores.

Aceitamos o desafio no sentido de contribuirmos com a alfabetização da população jovem, adulta e idosa do TII, mesmo reconhecendo os limites de campanhas ou de Programas de Alfabetização (voluntariado, presença de ações passageiras, descontinuidade dos estudos, pagamento de bolsa para os professores alfabetizadores, entre outros), e trazer os educandos do curso para atuarem enquanto monitores e aprofundando os conhecimentos na área.

Nesse período de cinco anos, de 2007 a 2012, procuramos desenvolver atividades que contribuíssem com a formação do professor alfabetizador e acompanhar os momentos de planejamento desenvolvidos pelas secretarias municipais de educação dos municípios e pela DIREC 21. Procuramos realizar um trabalho conjunto entre os coordenadores locais da UNEB, SEC e DIREC 21, realizávamos reuniões frequentes para apresentarmos as observações que vínhamos desenvolvendo, fazermos os cruzamento de dados e reelaborarmos as formações realizadas.

Assim quinzenalmente, aos sábados, realizávamos as reuniões de planejamento junto aos professores alfabetizadores do programa e acompanhávamos sua concretização. Víamos

de perto as dificuldades desses profissionais em realizar a concretização do que foi planejada na sua práxis.

Enquanto estudiosa e pesquisadora na área de formação de professores, vinculada ao Núcleo de Pesquisa Formação do Educador - NUFOP, do DCHT, Campus XVI, e principalmente, por participar ativamente enquanto coordenadora e formadora dos professores alfabetizadores que atuam no Programa TOPA, essas experiências despertaram muitas inquietações que me colocam diante do objeto de pesquisa. Questionávamos todo o tempo sobre a seleção desses professores alfabetizadores, mas, principalmente, se a formação que vinha sendo realizada pelo Núcleo de Jovens e Adultos - NEJA, vinculado à UNEB e aos Departamentos responsáveis pela formação dos alfabetizadores em cada região, vinha contribuindo com a práxis docente desses professores alfabetizadores e o que podemos fazer para melhorar a formação oferecida.

Observamos como a EJA tem se configurado ao longo da nossa vida pessoal e profissional, seja pelos exemplos dentro da nossa família, seja por outros contextos de estudo e atuação profissional. A nossa história, em muitos momentos, confunde-se com histórias de tantos outros educandos e educadores da EJA, profissionais que buscam contribuir com a modalidade de ensino, contribuir com a sociedade. Nesse contexto, interessou-nos aprofundar, em nível de Mestrado, a temática como a formação continuada desenvolvida pelo NEJA-UNEB vem contribuindo com a práxis docente desses professores alfabetizadores. Em 2014, a formação acaba por ser desvinculada do NEJA e vinculada a uma coordenação específica do TOPA na Universidade.

5.2 PROFESSORES ALFABETIZADORES: SELEÇÃO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRIBUINDO PARA O DESEMPENHO EDUCACIONAL

O Programa Todos pela Alfabetização consta do processo de seleção dos professores alfabetizadores, e elenca alguns critérios para a realização da seleção através de edital público, como já explicitamos. A seleção dos professores alfabetizadores vem sendo realizada de forma interna pelas instituições que aderiram ao programa, através de edital de seleção simplificada para alfabetizadores (as) de jovens, adultos e idosos, apresentando como requisitos: O candidato deve ser maior de 18 anos, brasileiro e ter residência fixa no município; Dedicar doze horas semanais voltadas para as atividades didáticas e pedagógicas; Ser preferencialmente professor (a) da rede pública de ensino; Ter no mínimo, formação em nível médio completo; Ter preferencialmente experiência anterior em educação ou em educação de jovens e adul-

tos; Participar da etapa inicial e continuada da formação para alfabetização de jovens e adultos na etapa inicial e participe dos encontros da etapa continuada. (BAHIA-SEC, 2009)

Todavia, no momento em que indagamos aos professores alfabetizadores de que forma foram selecionados, observamos que o edital acaba por não ser seguido, pois eles afirmaram que foram indicados por lideranças políticas da região, ou formaram a turma, e depois procuraram as instâncias e se cadastraram. E nesse contexto acaba que os professores alfabetizadores cadastrados não apresentam nem a formação e nem a experiência necessária para a sua atuação no programa. Os professores alfabetizadores pesquisados relatam que foram convidados pelas instituições e/ou coordenadores de turma, formaram suas turmas e foram nas instituições e se cadastraram.

Na sua maioria não apresentam vínculo com a rede pública municipal e/ou estadual de ensino, tem a formação do ensino médio e não apresentam nenhuma experiência com a educação e/ou educação de jovens e adultos. Ou seja, os critérios são estabelecidos, mas na maioria dos casos não são seguidos. A alfabetizadora A relatou que: “Estava sem emprego e precisava da bolsa. Fui convidada pelo coordenador”, mesmo relato da alfabetizadora B, que nos disse que: “O vereador da minha comunidade que me indicou, para ter a experiência do primeiro emprego”. Apenas a alfabetizadora C, nos relatou que: “Fiz magistério e trabalhava com crianças, mas gosto mesmo é de adulto. Os alunos têm mais carinho, respeito e responsabilidade. Eu soube do programa e montei minha turma, depois fui lá na secretaria e me inscrevi”. No entanto ainda assim, não passou pela seleção, apenas formou sua turma e esse foi o critério para se cadastrar no programa.

Essas informações acabam por expor que a falta de emprego no município, a dificuldade do primeiro emprego, e a falta experiência acabam por levá-los a ver o Programa como uma opção de atividade remunerada, o que acaba indo de encontro aos critérios norteadores que suscitam professores alfabetizadores já pertencentes ao quadro de profissionais da educação, com vínculo com o estado ou município. Fica evidenciado nas falas que os critérios estabelecidos não são atendidos conforme exigidos pelo edital, os critérios e exigências profissionais são descartados. Acaba-se estabelecendo enquanto critério o fato de formarem as turmas, procurar os alunos e os matricularem no programa.

Identificamos que o TOPA vem se caracterizando como a oportunidade da primeira experiência profissional, isso é fato, no entanto o que podemos fazer para formar esse professor alfabetizador, como construir um processo de formação que contemple as questões epistemológicas, pedagógicas, teóricas e práticas para a atuação desse profissional. Moura (2009, p. 49), nos alerta que: “Na verdade continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que sai-

ba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer sujeito que demonstre o desejo de ser professor pode automaticamente se transformar em educador de adultos”.

Observamos na prática ainda há a ideia de que qualquer um que formar a turma, ou vir de uma indicação pode alfabetizar, mas infelizmente o que ainda prevalece é a indicação mediante acordos políticos e troca de favores, dessa forma a qualidade do ato de alfabetizar fica comprometida.

Esse é mais um desafio a ser enfrentado pela equipe da Universidade que pensa e elabora a formação desses profissionais, com o cuidado de não excluí-los do programa. Compreendemos a necessidade de esses profissionais ingressarem no mercado de trabalho e que em muitos municípios se configuram como os únicos profissionais dispostos a enfrentar o desafio e assumir o programa, além de serem imprescindíveis para que a educação chegue aos mais remotos lugares. Mas podemos possibilitar a sua formação inicial, possibilitar o aprofundamento teórico e metodológico, formar esse profissional, para que possa atuar na educação com responsabilidade social e competência teórica e metodológica.

Embora a maioria das professoras alfabetizadoras afirme que estão no programa pela oportunidade do primeiro emprego há também quem diga como a alfabetizadora E: “Queria alfabetizar a minha família e as pessoas do meu povoado, mas também para ter a experiência do primeiro emprego”. Identificamos que a oportunidade do primeiro emprego fala mais alto no que tange à escolha por participar do programa, mas aparece também o desejo de alfabetizar, de contribuir com a educação da família, do povoado, da comunidade, a realização do sonho de ser professor, de trabalhar com a educação,

A despeito de observarmos a premissa que qualquer um que se disponha a trabalhar com EJA, pode alfabetizar, não podemos deixar de ressaltar a responsabilidade pelo processo de alfabetização, tão complexo, importante e que requer um profissional com condições profissionais para assumir tal responsabilidade e continuarmos a conviver com a falta de prioridade e apreensão com a efetivação das políticas públicas e ações governamentais para essa modalidade de educação. Segundo Romão (2011), esse é mais um equívoco, pois a maioria dos professores que atuam na EJA não está preparada para o campo da sua atuação, são despreparados, com precária situação a respeito da remuneração, políticas e jornadas de trabalho.

Devemos ter claro, que os desejos, a necessidade profissional, à vontade e o desejo são importantes, mas, não podemos continuar a realizar arranjos para suprir a carência de profissionais, ou ir dando um jeitinho. Educação é coisa séria, esses sujeitos que retornam à escola e procuram no TOPA a oportunidade de alfabetizar, de construir seus conhecimentos, de

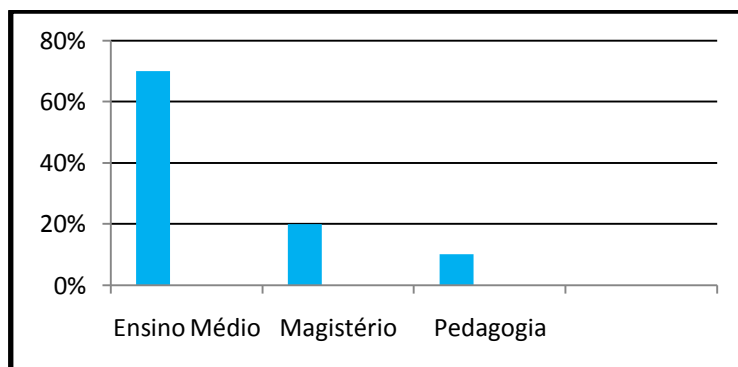
sair da margem da sociedade, do rótulo de analfabetos, precisam, merecem e é direito que tenham uma educação de qualidade, com profissionais que possuam conhecimentos, habilidades e competências para atuar na educação, para alfabetizar, para educar. Dantas nos chama atenção para os critérios para a seleção desse profissional, Dantas (2005, p.15) analisa que:

Seria interessante observar que os critérios de seleção dos educadores se reduzem ao grau de escolarização e à disposição do alfabetizador para ensinar, não se atentando para a especificidade da educação de adultos e nem para a experiência do candidato com esta modalidade de ensino.

Ao improvisar profissionais para trabalhar com a alfabetização dos jovens e adultos a consequência é uma prática precária, descontextualizada, o que segundo Soares (2007) é o desenvolvimento de uma práxis pobre para os alunos, tratados como pobres cognitivas. Ou seja, acaba por desenvolver uma práxis reprodutivista, uma prática de transmissão e reprodução de conhecimento. A sociedade não almeja mais esse improviso, almeja sim profissionais conscientes de seu papel social, que construam uma prática emancipadora, que conciliem teoria e prática, que tenham responsabilidade social, possuam a formação para atuar na educação de jovens, adultos e idosos, e desenvolvam uma práxis significativa, com qualidade.

Nesse percurso, fomos ponderando as informações obtidas através da entrevista semiestruturada, observações, diálogos ao longo do processo da pesquisa. Indagamos sobre a formação desses profissionais e identificamos a formação dos alfabetizadores, como nos mostra o gráfico nº 01. Podemos observar que os professores alfabetizadores estão distribuídos, quanto à formação, da seguinte forma: 70% possuem a formação do ensino médio (formação geral), 20% têm magistério e 10% possui graduação em Pedagogia.

Gráfico nº 01: Formação dos professores alfabetizadores.



Fonte: Criação própria, 2015.

Esses dados nos apresentam que a grande maioria desses profissionais vem da educação básica, dos cursos de ensino médio, sujeitos que ainda não possuem uma formação em educação, para atuar na educação de jovens e adultos, não possuem ainda os conhecimentos

históricos, políticos, epistemológicos e pedagógicos básicos para atuar com a educação e principalmente com a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Romão (2011, p.145) traz que: “Os professores da EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos [...] Nota-se que, na sua formação de professores no nível médio, não se preocupa com o campo da educação de jovens e adultos”. Assim mesmo com a formação em magistério ou superior não há uma preocupação com a atuação desse professor na EJA, as unidades formadoras devem ter mais atenção à formação realizada com esses profissionais, para que não se transformem em meros instrutores, executores de atividades, ou transmissores de conhecimentos.

A EJA necessita de profissionais capazes de enfrentar a complexidade, a especificidade de educar jovens e adultos com competência pedagógica. Introduzir na formação os conceitos básicos sobre a EJA, conhecimentos sobre as questões cognitivas, técnicas metodológicas que abarquem as questões da ação alfabetizadora, políticas sociais, assim como o pensamento freiriano, dentre outros. Para que esses profissionais não acabem se transformando em deseducadores, como nos aponta Romão (2011, p.71,72), “O professor é um educador e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas professor-educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!”.

Quando nos referimos à formação do professor alfabetizador, nos referimos à construção de uma práxis que realiza a conexão entre as práticas educativas e sociais, entre saberes acadêmicos e experiências, uma práxis dialógica e dialética, e sem a devida qualificação os professores alfabetizadores não conseguem desenvolver sua prática considerando as especificidades e complexidade da EJA, e acabam por utilizar metodologias, recursos e atividades sem contextualizar, sem significados. Continuam copiando uma prática reprodutivista, aplicam as atividades apresentadas no momento do planejamento, sem contextualizar, sem aprofundar os conhecimentos, sem refletir, apenas aplicam o que foi deliberado no momento do planejamento sem refletir sobre.

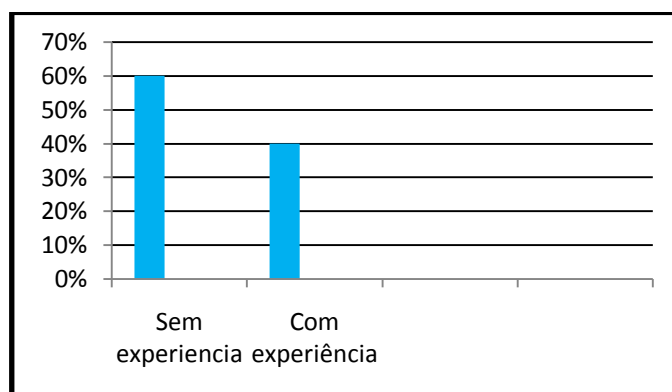
E neste contexto, como podem desenvolver uma práxis emancipadora, libertadora, sob as bases freirianas se não desenvolveram essa reflexão, essa prática nos professores? Como desenvolver uma prática, se não construíram ainda sua base epistemológica, seus conhecimentos sobre a prática de alfabetizar, letrar?

Essas questões carecem ser consideradas e trabalhadas na formação inicial e continuada desses profissionais, assim como não só teorizar a prática, mas a partir da teoria construir sua práxis. Romão (2011, p.145) chama a nossa atenção para: “Não se obterá ensino de quali-

dade, sem corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções”. Não teremos qualidade na prática do profissional que assume o TOPA, sem que este tenha a formação adequada para a modalidade da EJA e as especificidades da alfabetização.

No que se refere à experiência em educação como docente 60% não respondeu e os outros 40% apresentam que têm entre quatro a dez anos de experiência, adquiriram-na no próprio programa.

Gráfico nº02: Experiência em Educação



Fonte: Criação própria, 2015.

Nas observações verificamos que estes 60% que não responderam estavam tendo a oportunidade do primeiro emprego, era a sua primeira experiência enquanto docente, talvez por isso não se sentissem à vontade para expor suas limitações da primeira experiência, expor seus erros e acertos que são naturais, mas que gera uma insegurança da avaliação do outro, de como as críticas vão ser elaboradas.

Esses sujeitos necessitam de oportunidade para ingressar no mercado de trabalho, de ter a primeira e tão desejada experiência, mas muito mais significativo é ter a oportunidade de desenvolverem suas competências e habilidades profissionais dentro do contexto educacional, desenvolvendo a formação em lócus, transpondo a teoria na práxis, analisando, redirecionando, construindo a experiência profissional, com responsabilidade social, política e educacional.

O TOPA se configura também como uma oportunidade para aquele profissional que deseja e tem a experiência de se construir enquanto educador, e nesse contexto a Universidade assume a responsabilidade da formação desse profissional, de contribuir para uma formação construída em meio às mudanças, incertezas, transformação social. De acordo Imbernón (2011, p.85)

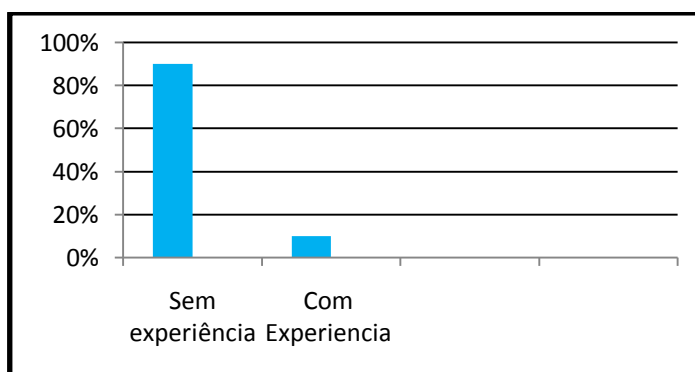
Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tão pouca um novo agrupamento de professores para for-

má-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

A formação vai além da técnica, será preciso pensar o alfabetizador do TOPA, é torná-lo protagonista na ação de educar, de construir autonomia de alfabetizar, no contexto em que se encontram. Redefinir os propósitos da formação que vem sendo desenvolvida e que ainda conseguiu seu objetivo de formar esse professor alfabetizador autônomo.

Já quando indagamos sobre a experiência com a educação de jovens e adultos 90% relataram que não possuíam nenhuma experiência na EJA e apenas 10% afirma que adquiriram a experiência, pois já atuam no programa em outras etapas, assim sendo sua experiência foi construída ao longo de sua atuação no próprio programa.

Gráfico nº03 – Experiência profissional na educação de jovens e adultos



Fonte: Criação própria, 2015.

Sua formação vem sendo de responsabilidade da Universidade, pois é a instituição formadora desde a primeira etapa. Sendo a responsável, já deveria vir pensando nesta formação diferenciada: aqueles que têm a formação em magistério, em pedagogia e os que advêm do ensino médio, os que já vêm participando do programa, os que acabaram de ingressar. Quais as necessidades formativas desse alfabetizador.

A equipe responsável por pensar a proposta de formação não precisaria continuar repetindo a mesma ação formativa, executando de forma única, para todos os professores alfabetizadores, sem analisar o contexto, as diferenças, a heterogeneidade dos professores formadores. Para Tardif (2014, p. 230):

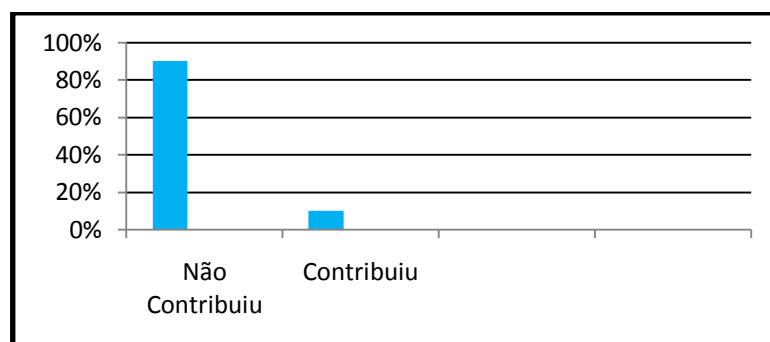
Professor não é aquele que apenas aplica conhecimentos produzidos por outros [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim é preciso pensar a formação considerando os sujeitos da ação de alfabetizar, considerar os conhecimentos dos professores alfabetizadores para construir o saber docente e profissional. Que esse profissional seja autônomo, protagonista da sua ação pedagógica.

Também indagamos sobre sua formação inicial e se esta contribui com a prática pedagógica no programa TOPA. Mais uma vez, na sua maioria, 90% afirmam que a formação inicial não contribui com a prática, que apresentam muitas dificuldades, pois tudo se apresenta novo para eles, que no ensino médio nunca viram nada de como ser professor, de alfabetizar, planejar, avaliar, criar atividades contextualizadas. As questões relacionadas à docência são muitas e que eles necessitam de mais formação, do contrário, muitas vezes sentem-se perdidos. Para a alfabetizadora A: “Eu sei fazer, lembrando como minha professora me alfabetizou, mas no do segundo grau não vi nada não”. A alfabetizadora C comentou que: “não me ajuda não, não vi nada para alfabetizar, estudei coisas para o vestibular só”. A alfabetizadora D afirmou que: “infelizmente não fiz magistério, na minha época já havia terminado, então fiz o ensino médio, não ajuda em nada, é uma pena”.

Essas constatações são naturais, pois não seria no ensino médio que iriam estudar a educação, nem adquirir os conhecimentos da formação e profissionalização docente e sim nos cursos de magistério e/ou licenciaturas. Como eles não passaram por essa formação, o momento de construir esses conhecimentos é no aqui e agora, nos momentos de formação, seja pela Universidade, seja com a coordenação local. E esses aspectos devem ser considerados no momento de construir o projeto de formação desses alfabetizadores.

Gráfico nº 04: Contribuição da formação inicial a práxis docente



Fonte: Criação própria, 2015.

A alfabetizadora E afirmou que: “Vim do ensino médio, nunca tinha nem ouvido falar de planejamento”, motivo este que dificulta sua compreensão a respeito das temáticas debatidas nos momentos de formação. Assim como a alfabetizadora F relatou que: “Como não tenho experiência com educação é tudo novo para mim” e a alfabetizadora G declarou que: “Como fiz magistério, já tinha algum conhecimento, mas mesmo assim não tenho muito conhecimento sobre a educação com adultos, não me lembro de ter visto nada de alfabetizar adultos, só de crianças”.

Sem a formação adequada esses professores alfabetizadores relatam que na maioria das vezes, apenas aplicam as atividades que o coordenador orienta ou no momento do planejamento, sem refletir sobre as atividades e quais as contribuições delas para o processo de aprendizagem do público alvo do TOPA. A preocupação maior é como vão operacionalizar o que foi discutido na formação, e eles afirmaram não saber o como fazer, como elaborar outras atividades que vão além das disponibilizadas nos planejamentos, por isso aguardam ansiosos as reuniões de planejamento, momento em que a coordenação apresenta exemplos de atividades, explica como aplicar, o que fazer.

No entanto, os momentos de planejamento precisariam ser de troca de saberes, de reflexão da ação pedagógica, como salienta Pimenta (2012, p.145), “Fica explícito a importância dos professores, no espaço escolar, propiciador de trocas reflexivas sobre a prática”. Em vez de se construir espaço de trocas, de reflexão-ação-reflexão acaba-se por formar bons aplicadores de atividades e não bons professores alfabetizadores.

Para Vasconcelos (2005, p.59), “A tarefa pedagógica, por sua especificidade, implica que num determinado período de tempo, num determinado espaço, um determinado grupo de sujeitos se debruce sobre um determinado objeto de conhecimento”. Para que assim se transformem, construam-se educadores como intelectuais da sua práxis, em um processo contínuo de formação.

Desse modo, a formação inicial se faz importante para a construção do conhecimento pedagógico, didático e para a construção da práxis pedagógica. Precisa ser considerada ao pensarmos que formação inicial e continuada será oferecida a esses professores que estão atuando na EJA, que tipo de saberes, competências e habilidades será trabalhado, construído com esses sujeitos, e que essas formações possam contribuir com a sua práxis. Esse tem sido nosso questionamento e mais uma de nossas inquietações.

Considerando Gadotti e Romão (2011), a formação é uma prática de conhecimento e todo conhecimento nasce com uma pergunta, esta surge na ação, para tanto as formações devem considerar as perguntas iniciais, mas acima de tudo atender às perguntas que vão surgindo no processo, deve garantir um espaço para que estas questões levantadas sejam resolvidas.

A formação inicial seria um primeiro passo para a formação deste educador, mas não é o único, não se esgota aí, é necessário um processo de formação permanente, que considere os saberes da formação inicial e busque ampliá-los. Uma formação que busque através da teoria dar sustentação à prática, que seja instrumento para transformar o conhecimento da realidade, que o espaço da formação, seja o espaço teórico e da ação, que os conhecimentos teóricos melhorem e/ou contribuam com a qualidade da prática.

Assim acreditamos que a formação necessita acontecer antes que o Programa inicie suas aulas, ou seja, iniciar a formação construindo os conhecimentos básicos, antes de o professor alfabetizador iniciar seus trabalhos. E a formação continuada ocorresse ao longo do projeto, durante sua concretização, para que os formadores fossem trabalhando as perguntas, as dificuldades e conhecimentos necessários que vão aparecendo no decorrer da prática, na ação de alfabetizar, no dia a dia da educação. Francisca Elenir Alves (2014, p.141), coordenadora geral do TOPA, afirma que:

A formação inicial do TOPA procura garantir os princípios fundamentais que orientam a formação de educadores da EJA na perspectiva da Educação Popular, a partir do momento em que todas as discussões apontam para o principal sujeito das ações educativas nos Círculos de Cultura, o educando, onde as suas especificidades socio-culturais serão os indicadores primordiais para o planejamento do Programa.

Destarte, a formação inicial oferecida aos professores alfabetizadores do TOPA deveria garantir os pressupostos teóricos e metodológicos necessários à ação do educador, deveria considerar os pressupostos para um pensar a EJA, pensar o planejamento, a avaliação, o tempo e o espaço de ensinar e de aprender. É necessário promover a formação do professor alfabetizador que promova estudos, reflexões, discussões sobre a natureza teórica da EJA, as questões metodológicas, as especificidades do jovem, adulto, idoso, deveria formar o educador popular na perspectiva de Paulo Freire.

Pelo exposto, consideramos que o professor alfabetizador precisa compreender o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, analisando a complexidade desse conceito, pois esse é um processo de apropriação da língua escrita que envolve saber na dimensão de: aprendizagem da base alfabética, habilidades de codificar e decodificar a escrita e a leitura, além do uso da linguagem escrita nas práticas sociais, ou seja, esse alfabetizador através de sua práxis deverá oferecer aos educandos a reflexão sobre a língua, a linguagem, promover o contato com diversos gêneros textuais.

Nesta perspectiva compreendemos que o desafio que se coloca para o professor alfabetizador é ter domínio sobre esses conhecimentos e assumir a formação do jovem, adulto e idoso, como sujeitos críticos, reflexivos, conscientes, capazes de desenvolver suas práticas sociais. Para Freire (1996, p.69) “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito”. O desafio é aprender, e, segundo Freire, é se aventurar pelos caminhos do saber.

No entanto, percebemos que a maior parte dos professores alfabetizadores pesquisados apresenta uma enorme carência de conhecimentos considerados básicos para exercer sua função de formador, carecem ainda de um modelo de formação capaz de ajudar na atuação

destes no contexto da sala de aula, despertar a curiosidade, o espírito de aventura, a consciência crítica de seu papel. Na sua maioria, não conseguem elaborar com segurança alguns instrumentos fundamentais, inerentes à profissão de professor, pois a formação inicial que tiveram não os ajuda na efetivação de práticas educativas condizentes com as necessidades profissionais que lhes são exigidas e as necessidades educativas dos alfabetizandos.

A formação do professor alfabetizador no contexto local vem sendo realizada pelos coordenadores local e de turma, pensada e articulada sob a responsabilidade das instituições DIREC 21 e Secretaria Municipal de Educação do município de Irecê, através da formação continuada desenvolvida e nos momentos destinados ao planejamento. As ações dos coordenadores dão continuidade à formação realizada através do Diálogo Pedagógico, e da formação inicial desenvolvida pela UNEB, buscando realizar uma continuidade no desenvolvimento das atividades. Gadotti e Alves (2014, p.155), sugerem que estes momentos de planejamento são momentos onde:

Os pressupostos teóricos metodológicos do educador Paulo Freire têm servido para lançar facho de luz sobre as zonas de sombra, proporcionando os conhecimentos necessários para uma prática alfabetizadora mais consistente pedagogicamente, mediadas pelas relações democráticas, com vistas a uma educação mais justa e mais humana no estado da Bahia.

Esses momentos são ricos em experiências, em exemplos, mas falta ainda a reflexão sobre essas vivências e experiências formativas para a construção de uma práxis política, reflexiva. De empregar essas experiências para relacionar à teoria, tempo de estudo aprofundado das reflexões freirianas, ocasionando esses conhecimentos para a ação alfabetizadora.

Os professores alfabetizadores se relacionam com os pressupostos freirianos e buscam se aprofundar em seus princípios, através da leitura e discussão de textos que discutem Freire, de vídeos que apresentam a vida e obra do autor, mas não tem a oportunidade de ler e discutir a fonte, a obra de Freire, de aprofundar seus conhecimentos, trabalha utilizando textos, e acabam por discutir um conhecimento fragmentado.

Observamos que o texto mais lido foi o de Soares (1998), sobre a metodologia de Freire, o como fazer, mas sem aprofundar nas questões teóricas. Os formadores não conseguem trazer essas reflexões para a práxis sob a ótica de Freire, seus conhecimentos limitam-se ao texto, apenas uma autora, não apresentam outros autores, outros textos e principalmente a fonte: o próprio Freire. Para compreendermos Freire, faz-se necessário ler suas obras, compreender sua epistemologia, a construção da sua metodologia.

Têm acesso à teoria, os pressupostos freirianos, mas no momento de alfabetizar utilizam o método da silabação, por acharem mais fácil, consideram que ao apresentar a letra e a

família silábica, os alunos aprendem mais rápido. Observamos que a falta de conhecimento do saber fazer, leva os professores alfabetizadores a repetirem a forma como foram alfabetizados, como nos afirmou a alfabetizadora A: “Eu sei fazer, lembrando como minha professora me alfabetizou”. Repetem a experiência vivida. Arroyo (2011, p.108): “discute que os educadores de jovens e adultos: carregam para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e libertação”. Saberes esses advindos de suas práticas enquanto educandos, da experiência vivenciada em sua experiência formativa e acabam por repeti-las nos momentos em que são os educadores. Moura (2009, p.46) discutindo a improvisação docente na EJA e seu despreparo ressalta que: “Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo de reprodução de seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios”.

Apesar de todos os momentos de formação realizados pelas três instituições seguirem a rotina de leitura e discussão do texto, de estar havendo construção de conhecimento sistematizado por parte dos professores alfabetizadores, o que eles ainda não conseguem é transformar esses conhecimentos em ações pedagógicas. Os momentos de formação contemplam a mesma sequência, a leitura dos mesmos autores, textos com as mesmas temáticas e os alfabetizadores não conseguem assimilar e acomodar os conhecimentos transformá-los em ações, em práxis pedagógica. É nesse contexto que Capucho (2012) analisa que os (as) professores (as) atuantes nessa modalidade carregam o estigma de possuidores (as) de um conhecimento inconsistente e de baixa qualidade teórica, para o qual as políticas públicas não têm conseguido assegurar a formação inicial e muito menos continuada. E continuamos improvisando os momentos de formação, sem uma política consistente para tal.

Em visita em *lócus*, observamos que o trabalho do professor alfabetizador segue a seguinte sequência didática: iniciam discutindo e/ou transmitindo o tema que irão trabalhar na semana, que foi escolhido pelos coordenadores no planejamento, realizam a exposição participada do conteúdo, mas não realizam a leitura crítica da temática, apenas apresentam, trabalham com o alfabeto exposto nas paredes, com identificação das letras nos crachás com o nome dos alunos, apresentam a letra e sua família silábica, realizam a leitura, criam as palavras a partir da sílaba, realizam a leitura. Ou seja, seguem o mesmo roteiro que vem sendo aplicado nos momentos de formação.

O fato de não proporcionarem o debate crítico da temática apresentada, dá-se por não incluírem a prática política da educação, não mostrar segurança na sua práxis, e repetem a forma como foram alfabetizados no passado. Freire (1996, p.69) já nos sinalizava que:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais [...]. Daí sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não ser neutra.

Ainda carecemos desses profissionais de formação que desenvolvam a prática pedagógica e metodológica, de componentes curriculares que favoreçam o desenvolvimento crítico do sujeito, de uma prática educativa política, construtiva, mas também de uma práxis que desenvolva os procedimentos para a construção do processo de ensino e aprendizagem dialógico e dialético. Para Calazans (1996, p.30): “Impõem a necessidade de mudança no sentido de teorizar-se aquilo que se pratica e de se praticar aquilo que se teoriza. Isso significa considerar o pensar e o fazer como elementos indissociáveis na busca do conhecimento”. O momento de planejamento, que se configura como momento formativo também deve vir a viabilizar a associação entre a teoria e prática, deve refletir junto aos alfabetizadores como se dá essa relação na prática educativa.

Também se faz necessário que no processo de formação, sejam trabalhados consciência crítica e política desse alfabetizador, é preciso que se abordem as questões sociais, culturais e políticas em que a EJA se encontra emergida. Para Freire (1996) a educação não é neutra, é política. E o alfabetizador está imerso neste contexto, social, cultural, econômico e político.

Os tempos reservados para os planejamentos foram realizados quinzenalmente, momentos estes onde coordenadores locais desenvolveram ações apresentando atividades que podem ser utilizadas no contexto de sala de aula e organizam as sequências didáticas que serão aplicadas no período de duas semanas, até acontecer o próximo momento de planejamento, no entanto não buscam relacionar as atividades ao texto discutido anteriormente, trabalham como se fossem coisas distintas.

Em um momento realizam as atividades de estudo e em outro planejam as atividades que serão aplicadas. Gadotti e Romão (2011, p.132) explicitam que: “Ignora-se que não existe prática que não esteja sustentada por uma teoria. A ação mais simples que possam imaginar não poderá ser executada por quem não tenha um mínimo de teoria sobre esta ação”. Trabalham a teoria, mas essa não embasa a prática, uma vez que não trabalha junto, relacionando-as. Não há a compreensão da teoria para transformá-la em ação práxis.

Na sequência didática estabelecida no momento do planejamento, os professores alfabetizadores trabalham atividade escrita para os alfabetizandos, buscam dar a atenção indivi-

dualizada, após os alfabetizandos realizarem a atividade, fazem a correção no quadro para que todos visualizem e retroalimentem o conteúdo debatido e em seguida encerram o momento.

Observamos que é apenas a aplicação da atividade, não relaciona ao objetivo da aula, a forma como avaliam a construção do conhecimento do educando. Ainda se agarram apenas à aplicação da atividade, o que vem após, ainda não sabem como e o porquê estão fazendo. Segundo Vasconcelos (2005, p.74), “O educador deve ter clareza dos objetivos que pretende atingir com o seu trabalho”. O professor deve ter claro que objetivo apresenta aquela atividade, que conhecimentos planejam construir, no entanto se preocupam com a atividade, mas não sabem identificar qual o objetivo que tem a aplicação da mesma. Como não se discute os objetivos, os procedimentos no planejamento, fazem apenas repetições na sala de aula, embora conste de todos os passos no caderno.

Em seus depoimentos, os professores alfabetizadores manifestaram que têm a compreensão do conceito de alfabetização, de letramento, das fases de aquisição da leitura e escrita, mas que não conseguem vincular à prática, que mesmo compreendendo não conseguem identificar as fases e propor atividades que contemplem o avanço dos seus alunos.

Nas observações percebemos que o trabalho está mais voltado à apropriação da língua escrita, leitura, e os conhecimentos matemáticos de calcular, identificar número e letras, realizar pequenos cálculos, não trabalha na perspectiva do letramento. Utilizam ainda textos infantis, músicas descontextualizadas, para realizar a identificação das letras, cópias e leitura, sem que haja a interpretação, a compreensão da temática, sem que haja uma reflexão do contexto em que estão inseridos. Sendo assim, Romão (2011, p.98), mais uma vez explicita que: “Assim nos parece vital que sejam usados na formação os mesmos instrumentos metodológicos que deverão ser usados pelos alfabetizadores em sala de aula”. Será vivenciando esses instrumentos metodológicos, que o alfabetizador aprenderá a utilizar em seu contexto, com seus alfabetizandos.

Mesmo em momentos em que estavam discutindo a temática sobre a eleição presidencial, apenas apresentaram a urna eletrônica, ensinam como utilizar, mas não discutem o contexto político, social, das eleições. Revelando uma necessidade de formação política, de práticas sociais, ver no processo de alfabetização a possibilidade de inserção e participação dos alfabetizandos na sociedade.

Alfabetizar não significa apenas ler e escrever, mas também intervir no mundo. Apesar de apresentarem sempre um tema, normalmente estão ligados a datas comemorativas ou temáticas genéricas. Esses temas são apenas apresentados sem que se faça uma análise crítica e reflexiva, contextualizando com a realidade dos educandos. Os professores alfabeti-

zadores não realizam a reflexão crítica dessas temáticas. Por isso, para Freire (1996) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Talvez esse seja o momento crucial que vem faltando às formações, aos momentos de estudo, aos momentos de planejamento. Percebemos que a teoria, é apresentada, as atividades são apresentadas, mas não se reflete não se compreende sua realização, não se compreende a práxis educativa, não relaciona à teoria a práxis. O que estão planejando, porque e como construir conhecimentos a partir daquela atividade, não basta aplicar sem saber o que estamos construindo, quais nossos objetivos, como alcançar os pressupostos educativos. Deve ser construída em momentos coletivos a reflexão dessa prática, as exposições das experiências relacionando a teoria, buscando com que os professores relacionem o que estão executando com o que foi debatido através dos textos, o que se diz e o se faz. Construindo o pensamento político, crítico e reflexivo.

É pensando criticamente a prática de hoje, de ontem que se pode melhorar a prática do amanhã. A formação deve estar voltada para a reflexão teórica e da prática, para que este alfabetizador compreenda o processo, faça a reflexão crítica das temáticas debatidas e não só as apresentem aos alfabetizando.

Os professores alfabetizadores relatam que sentem muita dificuldade em pensar, planejar as atividades e justificam pela falta de formação inicial e experiência, lembrando que nesse momento ainda não havia acontecido à formação inicial desenvolvida pela Universidade, mas mostram-se sempre muito interessados em aprender, em compreender e planejar da melhor forma possível. No entanto, a falta de conhecimento acaba prejudicando a prática desse alfabetizador. Capucho (2012, p.79), nos relata que:

Desses (as) profissionais é exigido conhecimento da área específica, conhecimento legal, conhecimento metodológico, conhecimento teórico, atuação cidadã, engajamento com a comunidade, conhecimento das (os) estudantes, habilidades para a inclusão digital e cumprimento de metas estabelecidas pelos sistemas educacionais, dentre outras exigências.

Como se pode exigir tantos predicados a esses sujeitos, se não se oportuniza a formação que atenda suas reais necessidades, uma formação específica para a sua atuação profissional, como realizar tal exigência se ainda continua investindo em formações pontuais e aligeiradas. Uma formação propriamente dita, com início, meio e fim, com a carga horária suficiente para formar esse profissional, que traga a prática à luz da teoria. Observamos que mesmo participando da formação continuada realizada pelo coordenador local, não conseguem fazer a

transposição do que foi trabalhado na formação com a sua práxis. Transpor os conhecimentos adquiridos para a sua realidade pedagógica.

Em relação à formação, Gadotti e Romão (2011, p.97) chama a atenção para que: “parece-nos vital que sejam usados na formação os mesmos instrumentos metodológicos que deverão ser usados pelos alfabetizadores em suas salas de aula”. Ou seja, que a formação utilize com seus professores alfabetizadores instrumentos que eles vão fazer uso na sua práxis. São eles: observação, registro, análise da práxis, formas de avaliação, planejamento, atividades alfabetizadoras, que não só codifiquem, mas decodifiquem.

É evidenciando esses instrumentos que o professor alfabetizador poderá aprender e compreender a utilizar esses instrumentos, e poderá ter a segurança necessária para utilizá-los. Todavia esses aspectos são abordados de forma superficial na formação, não há tempo para aprofundar. Poderia ser trabalhado nos momentos de planejamento pedagógico, de análise e debates dos instrumentos pedagógicos utilizados para a construção do conhecimento. No entanto, lembramos que até o momento os coordenadores também não haviam participado da formação direcionada para os mesmos, precisavam da formação para compreender seu papel enquanto formador e principalmente planejar suas ações.

Em outro momento, realizamos as observações em lócus após a realização da formação, para analisarmos se houve modificação na prática do professor alfabetizador e se conseguiram realizar a transposição do que foi apresentado, debatido e analisado na formação para a sua prática. Como afirma Imbernón (2010, p.39):

Há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos, reais e fundamentadas em um educador ideal que não existe.

Talvez por isso, detectamos que mesmo após as formações realizadas pela SEC Bahia e pelas coordenadoras locais, a prática continua baseada na reprodução de conhecimentos, ainda não conseguem fazer a transposição da formação para sua práxis. Ainda se limitam a aplicar as atividades planejadas junto com os coordenadores locais, sem fazer análises, questionamentos ou ressignificar as atividades, contextualizando. Mas destacamos uma preocupação maior, uma atenção na hora de planejar e sempre perguntando o como fazer, trocando experiências, dialogando mais, nos momentos de planejamento.

Observando os cadernos de planejamento e das aulas já ministradas, verificamos que as atividades eram específicas da dimensão da alfabetização, não se trabalhavam as práticas sociais, realizavam na sequência didática momentos de: leitura de texto no quadro, escrita,

atividades de reconhecimento de letras, de sílabas e palavras. Nessas observações constatamos que esses professores alfabetizadores utilizavam da abordagem tradicional de ensino, aplicavam atividades sem refletir sobre a construção do conhecimento dos alfabetizandos, apresentavam necessidades formativas de como trabalhar os conteúdos, e as metodologias de ensino. No entanto, em suas falas, revelavam que sentiam a necessidade de planejar, desenvolver situações didáticas que envolvessem o que estudaram de Paulo Freire, mas não conseguem.

Capucho (2012, p.79) ressalta que: “Neste contexto, não temos dúvidas de que uma prática qualificada não se efetiva sem esses saberes, mas por outro lado, esses não se estruturam apenas na relação com a prática, mas demandam de políticas de formação”. As instituições envolvidas no programa devem repensar essa política de formação pontual e aligeirada, pois o tempo e o espaço de formação (vinte e quatro horas/aula) são importantes, sem ele não teremos condições de formar esse professor alfabetizador, de desenvolver competências e habilidades desse profissional crítico, reflexivo, com domínio de conteúdos, metodologias, formas de planejar e avaliar, mediador da construção do conhecimento desses alfabetizandos.

Quando observamos às aulas em que as seções de leitura iam ser exploradas, identificamos que os textos eram usados exclusivamente como recurso para a aquisição da leitura, ou para discutir a temática indicada no planejamento, na sua maioria ligada a datas comemorativas (Páscoa, São João, Independência da Bahia, do Brasil, dentre outros), e o conteúdo foi muito pouco explorado, ficavam restritos às ideias do texto, não contextualizavam, ou iam além do que está dito, não havia uma leitura crítica da história. Estes deveriam ser momentos de reflexão no planejamento, mas que ainda não acontecem.

Compreendemos que o professor alfabetizador tem habilidades e saberes específicos para sua atuação na EJA e estes saberes devem ser refletidos e trabalhados na formação, estruturando teoria, prática, metodologia, realizando seu acompanhamento, sua avaliação, e re/significando a formação sempre, pensando na construção do conhecimento, que é uma tarefa complexa, pensar na formação desse público que ainda não teve contato com a formação do educador, que já inicia a prática sem o conhecimento específico.

Refletimos que para atuação na EJA é necessário à aquisição de conhecimentos, habilidades, prática, experiências. Como assinala Capucho (2012, p.76): “Pensar a formação dos sujeitos atuantes nessa modalidade envolve refletir sobre a formação inicial, continuada, extensão, pós-graduação, produção de obras didáticas e literárias, materiais de apoio pedagógico e inclusive a formação de educadores (as) leigos (as)”.

A coordenação local precisa iniciar pensando a formação desse profissional tomando como partida sua formação inicial, quais os conhecimentos básicos desse profissional para

iniciarmos o pensar na formação. Que conhecimentos e experiências agregariam à sua práxis, que saberes teóricos e práticos vai contribuir para a construção da sua práxis pedagógica para a sua atuação na modalidade da EJA. Quem são esses sujeitos que estão atuando hoje no programa e seus saberes. Ou seja, precisam identificar que conhecimentos são necessários à prática educativa, e planejar os momentos formativos.

Para Silva e Sampaio (2014, p.182):

A formação para a docência em alfabetização na perspectiva do letramento [...] devem conter conteúdos e temáticas sobre: alfabetização e letramento: especificidades, relações e implicações pedagógicas; o ensino da escrita alfabética na escola; produção de texto na alfabetização e alfabetizar letrando; reflexões sobre a prática e indicadores avaliativos da formação (evidências de mudanças no discurso e na prática).

Assim levantaria em um movimento de construção teórico reflexivo os conhecimentos subjacentes à prática de alfabetizar, ao planejar realizando as reflexões necessárias à prática, estabelecendo a relação entre a atividade e os objetivos das atividades, dos conteúdos estudados, que conhecimentos serão construídos.

Observamos que não há um planejamento de como vão ser realizados os momentos de formação continuada e do planejamento. Acontecem em um só momento, dividido em dois tempos: no primeiro os coordenadores promovem a leitura e discutem textos para serem refletidos; no momento seguinte partem para o planejamento das atividades que serão trabalhadas nos próximos quinze dias, mas muitas vezes já trazem elaboradas a temática e as atividades que serão aplicadas e não relacionam ao que foi estudado, como também à parte teórica que também foi trabalhada. Ou seja, mesmo os coordenadores separam teoria e prática, não organizam o momento de discussão do planejamento: o que é planejar? Como planejar? Quais os passos? Quais objetivos? Qual a metodologia? Recursos necessários? Procedimentos? Como vamos avaliar o contexto da aprendizagem? Ou seja, desenvolver uma rotina de planejamento, para que os professores alfabetizadores compreendam o processo de planejar. Vasconcelos (2002) traz o planejamento enquanto necessidade do educador. Para o referido teórico, planejar é o ponto de partida para mudar a realidade, e sem o planejamento concretizamos uma ação alienada.

Refletindo como Gadotti e Alves (2014, p.287): “A docência se faz no próprio exercício dela, por meio de uma prática reflexiva que submete a sua ação político-pedagógica a permanente análise, avaliando todos os aspectos presentes na relação educando – educador”. A práxis profissional se faz no dia a dia, no chão da sala de aula, no contexto das suas especificidades. Sendo a formação um momento de construção dessa práxis, onde se concilia a teoria e a prática na construção do conhecimento por parte dos alfabetizadores e alfabetizando.

Esses momentos da formação continuada deveria ser o espaço da análise da experiência, análise da transposição dos conhecimentos teóricos elaborados, para o exercício do dia a dia, que confronte a realidade e o objetivo, que vise uma prática consciente, ativa e transformadora, que supere esse viés reprodutivista.

Os coordenadores locais careceriam trazer no centro do planejamento as questões pedagógicas, políticas, culturais, apresentar um conhecimento teórico e prático, uma epistemologia que constrói o processo de ensino e de aprendizagem. Deveria ser construída no tempo e espaço formativo desenvolvido sob a responsabilidade dos coordenadores local e de turma que precisam contribuir para sanar e/ou preencher as lacunas da formação, que é a transposição de teoria e prática, para que nos momentos de planejamento e formação, estes possam analisar e refletir a prática, para construção da práxis, para que o professor alfabetizador possa pensar e repensar sua prática, refletir sobre ela, buscar alternativas, educar para humanização e emancipação e o caminho para isso é planejar.

Foi perceptível que a formação realizada pelos coordenadores locais, no contexto dos professores alfabetizadores do TOPA, precisará ser repensada, considerando o contexto em que está sendo concretizada e também direcionada para os atores desse processo que são os alfabetizadores. Construir um projeto de formação que contemple os diversos atores, sejam com ou sem formação em educação e com ou sem experiência. A formação se faz um processo de aprendizagem permanente, de construção de conhecimentos socialmente construídos, de proporcionar mudanças significativas no processo de ensinar e aprender.

Pensar a formação para formar esse profissional que vai assumir tamanha responsabilidade que é alfabetizar e letrar a população até então marginalizada, pensar em trabalhar a leitura de mundo desses alfabetizadores, atitudes de reflexão crítica, para que possam trabalhar na perspectiva freiriana nas suas turmas de alfabetização. Fazer valer o título do programa Todos pela Alfabetização, ou seja, Universidade, instituições, formadores, coordenadores, professores alfabetizadores, todos trabalhando em prol de uma formação e prática da educação emancipadora.

O processo formativo desse professor alfabetizador precisa possibilitar compreensão da teoria, a vivência de suas práticas, a reflexão de suas ações. E que, ao refletir sobre suas práticas, possa construir suas oficinas, suas atividades, que à luz da teoria possa embasar sua práxis de alfabetizar letrando, de construir sua práxis sistematizada, com sentido, de conhecimentos significativos, proporcionando a integração entre os saberes e os fazeres desse professor alfabetizador.

5.3 O PROCESSO FORMATIVO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA REFLEXÃO

A formação do professor alfabetizador é parte estruturante do programa e tem sido realizada pelas Unidades Formadoras, que são as Universidades Públicas e Privadas e Institutos. Essas unidades formadoras são selecionadas anualmente, atendendo a um edital de convocação publicado em Diário Oficial do Estado da Bahia.

A Universidade do Estado da Bahia tem participado como Unidade Formadora desde a primeira etapa do programa TOPA em 2007, através do Núcleo de Jovens e Adultos - NEJA, coordenado de 2001 até 2013 pelas docentes: Maria José de Farias Lins e Maria de Fátima Mota Uripia. Em 2014, a formação foi desvinculada do NEJA, e montou-se uma coordenação do TOPA na Universidade, passam a ser responsáveis pela coordenação Programa TOPA/UNEB, e responsáveis pela formação inicial e continuada, os docentes: Norma Leite e Josemar da Silva Martins.

A estrutura de formação adotada no programa TOPA da Bahia vem sendo elaborada de modo a atender as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, respeitando a realidade local. A formação foi organizada da seguinte forma: Formação inicial que é pensada para todos os bolsistas (coordenadores e professores alfabetizadores), com vinte e quatro horas/aula, a formação inicial: somente para coordenadores de turmas com dezesseis horas/aula e a Formação continuada para todos os bolsistas e acontece em lócus sendo de dezesseis horas/aula. (BAHIA, SEC)

Ressaltamos que anteriormente o programa destinava quarenta horas/aula para a formação inicial e vinte horas/aula para a formação continuada, não entendo o porquê da redução da carga horária. A disponibilidade de sessenta horas/aula para a formação já era considerada insuficiente, imagine no momento atual que é de apenas de vinte e quatro horas/aula para o a formação inicial e mais dezesseis horas/aula para a formação continuada em lócus e as demais ficaram dividas para o coordenador e para o intérprete de libras que precisam da formação, mas esta não deveria ser dividida, e sim complementada, com o aumento da carga horária para a formação.

Chamamos a atenção para o debate acerca da formação dos professores alfabetizadores. Freire (1996) afirma que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é mesquinhar o que há de fundamentalmente humano ao exercício educativo: seu caráter formador. Assim a Universidade deve se atentar ao tempo e espaço destinado à formação, para que esta não se transforme em momentos de treinamento.

A UNEB através de Edital Público nº 085/2014, publicado no Diário Oficial da Bahia, selecionou os formadores para participar da formação dos professores alfabetizadores, conforme já foi explicitado no texto. Os professores formadores selecionados reuniram-se com a coordenação do TOPA na UNEB, onde esta apresentou o programa e juntamente com os selecionados planejaram a formação inicial dos alfabetizadores de uma forma geral, pois nessa etapa participam os alfabetizadores e coordenadores de turma.

Este é um momento onde escolhem os textos e produzem o material que vão ser utilizados nos momentos de formação. Momento em que é pensado e elaborado o planejamento da formação, como realizar a transposição do projeto de formação dos professores alfabetizadores para a prática, como realizar a formação em cada Polo, momento importante, pois são discutidos os conteúdos históricos, pedagógicos, epistemológicos que vão dar suporte à práxis profissional, de construir conhecimentos sobre a EJA, e principalmente de construir conhecimentos do alfabetizar e letrar, de teorizar a prática e praticar a teoria.

Nesse momento, a Universidade deveria ter em mãos o perfil desses professores alfabetizadores, quais suas necessidades formativas, seus saberes, os dados levantados nos relatórios das etapas anteriores para traçar quem são esses sujeitos, qual sua formação, suas carências formativas. Esse poderia ser o ponto de partida inicial para se estruturar a formação necessária para estes alfabetizadores.

Esse espaço para planejar foi estruturado com a participação de todos os formadores selecionados, no entanto estes não conhecem a realidade, o contexto em que irá atuar, a formação é ponderada na possibilidade de que todos tenham a formação pelo menos em magistério e que já possuam certa experiência em educação, o que a realidade vem delineando é um público diferente: de profissionais que não têm experiência em educação e nem a formação em magistério e sim na educação básica, no ensino médio. Para Luckesi (2011, p.145), “Para que o professor possa exercer seu papel, deve possuir competências e habilidades suficientes para auxiliar o educando”. Essa aquisição de competências e habilidades deve ser construída através de sua formação, para que o professor alfabetizador possa auxiliar e mediar a construção dos conhecimentos com seus alfabetizandos.

Para construir o projeto de formação a Universidade necessitará ter conhecimento dessa realidade, através dos relatórios encaminhado pelos formadores nas etapas anteriores, da observação em lócus, dos diálogos construídos com as instituições, no entanto essas informações não são utilizadas no momento de planejar a formação, de planejar as ações formativas. Ou seja, esse seria um momento de refletir a problemática da EJA, da alfabetização de adul-

tos, de analisar uma formação que respeita o alfabetizador e alfabetizando, de se posicionar frente à realidade complexa da EJA.

Construir uma proposta de formação profissional que dê condições do alfabetizador atuar com competência, de intervir na realidade social, que vão ser incorporados na prática desse profissional, e discutir os saberes e seu protagonismo no espaço do TOPA. Uma proposta que segundo Freire (1996, p.39) “contemple o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

O momento do planejamento pela equipe da coordenação do TOPA na universidade, formada por docentes com formação e experiência em EJA, assumem a responsabilidade de levar uma formação crítica e reflexiva, de tecer novas formas de pensar e se relacionar com o mundo, de identificar os saberes necessários a estes profissionais, de construir uma proposta de formação que dê conta das especificidades e complexidades da EJA, despertar o desejo de aprender e formar-se cotidianamente com todos os envolvidos no programa. Para Romão (2011, p.96): “Estabelecer uma dicotomia entre a teoria e a prática faz com que se possa imaginar a formação como um espaço teórico e a ação como um espaço prático e assim, tratado, separadamente, elimina-se a possibilidade de atingir o objetivo da formação que é melhorar a qualidade da prática”.

O espaço e tempo de formar e planejar não pode se resumir a identificar e separar textos para serem trabalhados no momento da formação, separar material didático e pedagógico que possa ser trabalhado no curto tempo e espaço da formação e não em um momento de discutir a EJA e o papel da Universidade enquanto unidade formadora, momento de pensar, refletir o contexto da EJA e dos professores, como construir um projeto de formação e como executá-lo.

É um momento de assumir a responsabilidade social da formação. Segundo Capucho (2012 p.70) “A formação de professores (as) para a atuação na EJA ainda se constitui na precariedade, e restringe a Educação de Jovens e Adultos a políticas de cunho compensatório”. E esta não pode ser a perspectiva assumida pela Universidade.

Na formação inicial do programa TOPA realizado pela UNEB, que aconteceu em Irecê, no DCHT, Campus XVI, entre os dias quatro e seis de agosto de 2014, onde tivemos a oportunidade de observar como a formação inicial foi realizada. Foram formadas seis turmas com os professores alfabetizadores que fazem parte do Território de Identidade de Irecê, composto pelos municípios de: Central, Ibititá, Ibipêba, Lapão, Jussara, João Dourado, América Dourada, São Gabriel, Mulungú do Morro, Cafarnaum, Presidente Dutra, Uibaí, Itaguaçu da Bahia e Irecê, pois no município acontece a formação de todos os municípios que fazem

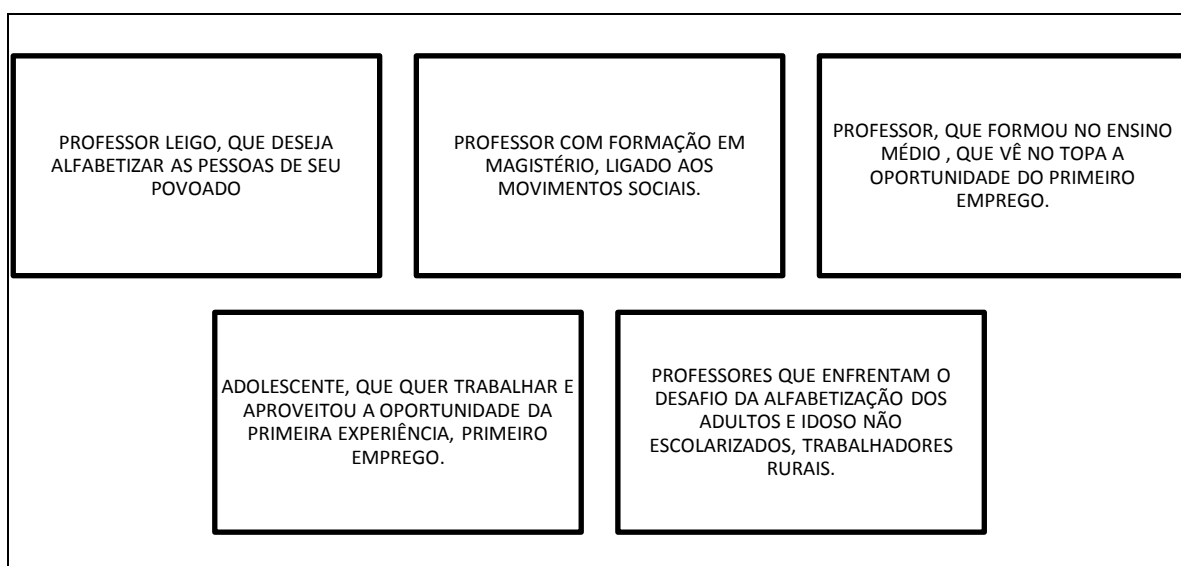
parte do núcleo da DIREC 21 e do Polo de formação de responsabilidade da UNEB, DCHT, Campus XVI.

A formação teve seu início com todos reunidos no Auditório do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT, Campus XVI, Irecê com a abertura da coordenadora pedagógica do TOPA na UNEB, que na sua fala ressaltou a importância dos professores alfabetizadores no programa, e a responsabilidade de todos no processo de alfabetizar, momento significativo uma vez que esses sujeitos precisam ser acolhidos e compreender que a responsabilidade de estar fazendo parte do programa é de todos os sujeitos envolvidos, que fazem parte de todo o processo, que dividem responsabilidades. É o momento que apresentam o programa TOPA, suas premissas, objetivos e responsabilidades, como se aqueles sujeitos que estão trabalhando desde abril no programa desconhecêssem o programa, desconhecêssem o porquê estavam ali e para quê.

No entanto, observamos que falta uma integração entre a formação desenvolvida pela Universidade e pela SEC/ BA, e assim as ações se repetem e não se complementam, pois esse mesmo momento já havia sido realizado pelas coordenadoras do TOPA vinculadas à SEC/BA, no momento de Diálogos Pedagógicos em abril de 2014 quando teve início o programa, e que a UNEB não esteve presente. Neste momento foram apresentadas as mesmas questões apresentadas pela Universidade, identificamos que as ações se repetem, mas sem haver uma parceria do programa com a Universidade, acabam sendo ações isoladas, como se uma instituição não tivesse acesso, ou conhecimento das ações da outra, não há uma parceria, ações conjuntas. Trabalham com os mesmos objetivos, mesmas perspectivas, mas não se conversam não se complementam, realizam suas ações isoladas, fragmentadas.

A formação foi planejada e executada da seguinte forma: em um primeiro momento foi realizada uma dinâmica de apresentação com o objetivo de conhecer o público da formação onde ao relatarem seus nomes, também falavam um pouco sobre sua história de vida, o contexto onde estavam inseridos e o porquê estavam trabalhando nesse programa, momento onde poderiam conhecer um pouco mais quem são esses profissionais, o porquê estavam ali, quais as perspectivas que trazem e o que desejam da formação, quais as limitações e desafios. Foi um momento de sensibilização de conhecer e reconhecerem aqueles sujeitos que realizam o TOPA de aproximação da Universidade com os professores alfabetizadores, de contextualizar o TOPA no município de Irecê.

QUADRO nº 02: Configuração dos sujeitos que atuam no Programa TOPA.



Fonte: Criação própria, 2015.

Nesse momento, constatou-se que a maioria dos professores alfabetizadores tem suas histórias marcadas pelas dificuldades educacionais, sociais e econômicas, também apresentaram dificuldades de acesso à educação, de concluir o ensino médio, a sua maioria vêm de famílias economicamente desfavoráveis, alguns advindos da zona rural, têm a formação no ensino médio, concluída com muito esforço, que a formação realizada precisaria de conhecimentos básicos sobre educação e o que os mesmos não tinham e que ainda não havia sido construído. Moura (2009, p 44.) analisa que: “Essas ações de caráter centralizador e passageiro são planejadas e desenvolvidas sem a participação democrática e efetiva dos principais sujeitos da ação: os professores”. Os momentos de formação são planejados sem considerar os sujeitos envolvidos que são os professores alfabetizadores, são ignorados, invisibilizados e mesmo quando sinalizam suas necessidades, suas lacunas, e suas deficiências.

Os professores alfabetizadores apresentaram suas necessidades formativas, expondo que estavam ali para aprender, pois, como não fizeram o magistério, não compreendiam termos pedagógicos e principalmente de praticar o que foi planejado. Que mesmo com as dificuldades de concluir o ensino médio, desejam cursar o ensino superior, alguns já tinham prestado vestibular, mas não conseguiram aprovação, no entanto exprimiam o desejo que continuariam tentando. Para Moura (2012, p.46):

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos, atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

Momento de acolher, de estimular, de rever o planejamento, de flexibilizar, de redimensionar, de pensar com a responsabilidade devida a formação desses profissionais, que vai refletir na sala de aula, na alfabetização dos sujeitos. Ações estas que não foram realizadas, que segundo os formadores não havia condições de recomeçar, de pensar outra formação já no momento em que a mesma já estava acontecendo.

Nesse caso foi se adaptando algumas ações planejadas, como a leitura coletiva e discussão minuciosa dos textos, trouxeram outros relatos, tentaram relacionar com a prática. Fez-se o que seria possível nesses momentos, mas não o que seria necessário.

Foi um momento em que as formadoras reconheceram o público com o qual estavam trabalhando e perceberam os saberes formativos necessários. Constataram que os professores alfabetizadores não tinham experiência em educação e na EJA, mas que demonstravam muita vontade em aprender, que tinham suas histórias de vida também marcadas pelo analfabetismo, que tiveram muitas dificuldades em concluir o ensino médio, que mantinham o desejo de cursar o nível superior, realizar o sonho de ingressar na Universidade, expressou também o desejo de contribuir com a comunidade, com os sujeitos em processo de alfabetização. Mas o que fazer? Como ressignificar esse momento?

No momento seguinte apresentaram o Programa TOPA todas as suas etapas e qual o objetivo. Novamente um momento de repetição, que a nosso ver desnecessário, que poderia ser de construção de conhecimento pedagógico, já que a SEC Bahia, em seu primeiro momento em abril de 2014 já havia apresentado, como já mencionei foi um momento de repetição, como se as duas instâncias: Universidade e Secretaria de Educação Estadual de Educação, responsáveis pela formação, realizassem etapas diferentes, sem relação. Deixaram transparecer que uma instituição desconhece as ações da outra, que não são parceiras, estão sempre a afirmar quais as ações de uma e da outra, quais as responsabilidades distintas entre ambas, o que na realidade suas ações deveriam ser coletivas, de complementaridade.

Os profissionais que atuam no programa são professores alfabetizadores que estão tendo uma oportunidade de atuar na educação, e por não apresentarem experiência profissional na EJA, relatam em suas falas que apresentam bastantes dificuldades nas questões relacionadas à forma e como realizar o que foi planejado, quanto à metodologia, a forma de avaliar e acompanhar a construção do conhecimento pelos alunos, mas também apresentam muitas perspectivas, principalmente em relação à formação.

Sentimos uma preocupação muito grande em relação às atividades, como elaborar, como aplicar, como saber se houve aprendizagem, que instrumentos utilizar para avaliar, isto é, com as questões metodológicas, procedimentais. E nesse contexto a formação se constitui

de forma muito teórica, seu foco é em conhecer a filosofia de Paulo Freire e seu método, mas não há uma ênfase de como fazer, como ser freiriano no contexto da sala de aula, como realizar a pesquisa, o círculo de leitura, como ser alfabetizador no chão da escola.

Esses professores alfabetizadores expressaram que necessitam de uma formação teórica e prática, que os auxiliem na compreensão do contexto onde estão atuando. Caso a formação contemplasse a metodologia sugerida por Freire, de pesquisa sociológica, tematização, problematização e intervenção, os professores alfabetizadores compreenderiam a metodologia e sua aplicação, pois iriam estar no processo de fazer-aprender-fazer e, no entanto, falaram da metodologia, mas não praticaram na formação. Assim, Freire (1996, p.42-43) afirma que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

A formação teórica se faz importante e necessária, assim podemos dizer que é possível teorizar a prática, trabalhar o como fazer, como pensar a teoria e a prática, que tem uma relação de interdependência, principalmente com os professores alfabetizadores que vieram do ensino médio. Formar esse profissional para o ato político pedagógico, para exercer ação pedagógica com seus alfabetizandos para que juntos possam realizar não só a leitura da palavra, mas a leitura de mundo.

Em nossas observações, percebemos que os professores formadores focam nas questões teóricas, e não dão à mesma atenção às questões práticas, afirmam não estar ali para fornecer receitas, que os professores alfabetizadores deverão pensar e refletir através de suas experiências em alfabetização de jovens, adultos e idosos, que vão conseguir conciliar teoria e prática. Nesse contexto onde fica a alfabetização como ato de conhecimento, político, criador de que falava Freire?

Quando os formadores são questionados pelos professores alfabetizadores sobre as questões na sala de aula, do como fazer, ou o que fazer quando o aluno não aprende, quando não consegue identificar as letras, não conseguem realizar as atividades, como eles identificam em que fase da construção da lecto-escrita se encontra; como propor as atividades para avançarem no conhecimento, ou seja, questões relacionadas à prática, à metodologia, ficam também abstrusas e voltam às questões teóricas, não atendem à demanda das perguntas, faltam também a experiência, o saber fazer, que a prática requer.

Pimenta (2012, p.133) nos alerta que: “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de se mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para intervir, transformando-os”. Este seria o espaço de teorizar a prática, de intervir e auxiliar na transposição do saber abordado na formação para o saber fazer em sala de aula.

Esses profissionais professores alfabetizadores já estavam atuando no programa desde abril de 2014 e a formação veio acontecer em agosto, ou seja, quatro meses após o início do programa. Nesse caso esperam que a formação possa ajudá-los, auxiliá-los na transposição das questões teóricas, para a práxis, que possam ter atividades teóricas, e oficinas, esperam aprofundar os conhecimentos metodológicos e procedimentais, de como elaborar as atividades, como aplicá-las, como avaliar. Para Libâneo e Pimenta (1999, p.267): “As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão inicial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórica - prática. [...]. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”.

Esse tem sido o apelo dos professores alfabetizadores, no entanto mesmo afirmando que o planejamento é flexível, as formadoras não mudam o plano, aplicam de acordo com o que foi discutido e com o material que se encontra na pasta dos professores alfabetizadores. Não param para analisar e aprofundar nas dificuldades apresentadas, nas lacunas da formação e colocam que a formação de vinte e quatro horas/aula é muito pouco para a formação inicial desses profissionais.

Como não há um acompanhamento, acaba parecendo uma lacuna, ou seja, realiza a formação e pronto, acabou já formou e o processo de formação, de construção de conhecimento, e o caminhar da formação, onde fica? Como a Universidade tem debatido a EJA, como os cursos de Licenciatura têm discutido a formação desses profissionais da educação que atuam na educação pública?

A formadora ouve as demandas, mas não escuta o que clamam os professores alfabetizadores, ouvem suas necessidades, mas não muda o que foi planejado, não atendem à realidade que encontrou. Os professores alfabetizadores, inclusive apontam que o material da formação tem sido os mesmos, até os textos são repetidos.

Para aqueles que já fizeram a formação em etapas anteriores, a formação acaba por não trazer nada novo, desafiador, significativo e que as mesmas reclamações já foram feitas, pois a cada fim de formação eles preenchem uma ficha avaliativa que não são consideradas no momento de planejar a formação seguinte e acabam por repetir as mesmas falhas anteriores.

Mesmo os professores alfabetizadores relatando que a formação não traz nenhum aprendizado novo, textos diferentes, os mesmos ainda não dominam esses conhecimentos teóricos, não conseguem fazer a relação dos conhecimentos teóricos com as atividades práticas. Algumas temáticas memorizam, mas não compreendem, não conseguem realizar a relação com a práxis, com o contexto da alfabetização. Ou seja, fica claro que a formação não tem conseguido alcançar o objetivo proposto de formar o professor alfabetizador, de contribuir com a transformação do cenário do analfabetismo, da EJA. Ou seja, nesse momento poderiam segundo Romão (2011, p.147) “Promover maior flexibilidade na metodologia, na organização curricular e na duração dos programas”, para atender as necessidades dos profissionais que estarão alfabetizando os jovens, adultos e idosos do programa.

Em um segundo momento realizou-se a leitura e exposição participada através de slides, vídeos que expõem a temática do analfabetismo e sobre vida e obra de Paulo Freire, de textos que discutem: o conceito de alfabetização, com o texto de Liana Borges: *Desafios da educação de jovens e adultos*; de Telma Ferraz Leal: *O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados*, e o de Ângela Maria Calazans: *O método Paulo Freire de Sonia Couto e a unicidade teoria e prática*. Este foi um momento de estudo teórico da arte de alfabetizar, de discussão sobre como se desenvolve a metodologia Freiriana.

A dinâmica apresentada foi: leitura do texto no grupo, após a apresentação e exposição participada pelo formador, momento em que os professores alfabetizadores assimilam as discussões, mas não há aprofundamento e nem a acomodação de tanta teoria. Embora Gadotti e Alves (2014, p.139) relatem que:

Estudos, reflexões e debates sobre o complexo processo de alfabetização é condição para o sucesso de qualquer projeto. Desse modo, temas como métodos de alfabetização, metodologia de alfabetização, Psicogênese da Língua Escrita, letramento e alfabetização, conhecimento, aprendizagem, sujeitos da EJA, formação política, educação ambiental, diálogo entre arte e educação e educação da sensibilidade, avaliação, dentre outros, fazem parte dos processos formativos do TOPA, buscando oferecer a educação de qualidade social que as educandas e educandos da Bahia merecem e precisam para ampliar as possibilidades de exercício da cidadania.

Não identificamos essa etapa de aprofundamento teórico na formação, não identificamos no material disponibilizado, ou na formação propriamente dita a discussão das temáticas citadas por Gadotti. Acreditamos que a formação deve considerar esses aspectos para organizar a formação do professor alfabetizador, daquele que tem e do que não tem a formação em educação, do profissional que estará na ação de educar, na ação de alfabetizar.

Ressaltamos também que esses estudos requerem tempo, espaço para compreensão, e a formação é de apenas vinte e quatro e dezesseis horas/aula em lócus, muito pouco para tamanha responsabilidade, para aprofundar nos assuntos apresentados na construção coletiva do conhecimento sobre cada temática, cada texto apresentado e discutido.

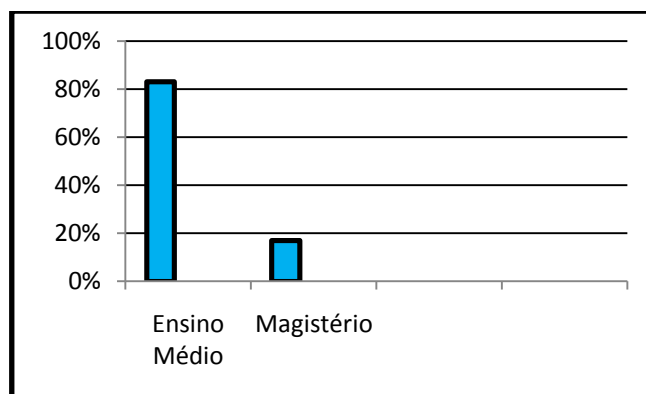
Percebemos que os conteúdos trabalhados na formação requerem outros saberes epistemológicos e pedagógicos anteriores, para que possam compreender os textos discutidos, que o planejamento deverá ser revisto para atender as necessidades educativas dos professores alfabetizadores e que ao discutir a teoria, os formadores deveriam relacioná-la à prática, aos exemplos de atividades e dificuldades relatadas pelos professores alfabetizadores, relacionar as experiências apresentadas, mas sempre alegando o tempo curto, não se aprofundam e não trazem a prática à luz da teoria.

Para a UNEB, o papel da formação deveria ir além do conhecimento técnico, já que traz como objetivo que a formação vem para que os alfabetizadores se apropriem da concepção do programa, que é alfabetizar letrando e se apropriem das concepções de alfabetização. Para Dantas (2005, p.2): “É inegável a necessidade de uma formação específica para o educador de adultos, buscando-se novas sustentações teóricas, bem como promover análises mediante uma investigação científica da prática educativa, na direção de atender-se aos interesses e demandas da comunidade”.

No entanto o que percebemos foi que a teoria apresentada parte de um pressuposto que os professores alfabetizadores ou já tem uma formação em educação e/ou a prática da alfabetização na modalidade EJA, e na verdade a sua grande maioria ainda não têm, não apresentam nem formação, nem experiência.

Na sala onde perpetramos o processo preparatório de observação para a realização da pesquisa, de trinta e seis professores alfabetizadores, trinta fizeram o ensino médio (formação geral) e apenas seis tem o curso de magistério. Desses, vinte era o primeiro ano que participavam do programa, dez estavam no segundo ano e os demais estava há quarto anos. O que significa dizer que 83% desses professores alfabetizadores não apresentam a formação em educação, não construiu os pressupostos epistemológicos, pedagógicos, históricos sobre a educação, o momento da formação era o primeiro contato deles com o contexto da educação, com os saberes necessários para compreender o processo de formação. Os demais 17% fizeram o magistério, já tinham uma base construída, mas que precisavam de aprofundamento teórico.

Gráficonº 05 - Formação inicial



Fonte: Criação própria, 2015.

Assim como 66% desses profissionais, não possuíam experiência em educação, este seria o primeiro momento, o primeiro contato com a educação, ou seja, estavam construindo teoria, prática e experiência ao mesmo tempo. O que seria ótimo para a formação em serviço. Ao mesmo tempo em que construíam seus conhecimentos teóricos e práticos, trariam suas dúvidas, seu cotidiano, suas necessidades formativas, mas para isso, a formação deveria acontecer ao longo do projeto e não em um momento pontual. Flecha e Mello (2009, p.48), nos convidam a pensar sobre:

Ainda continuamos olhando a realidade da formação. Reflexões em torno da inexistência de instâncias que pensam a formação de educadores, principalmente o alfabetizador de jovens e adultos neste país onde a maioria das experiências acontece de forma pontual através de seminários, de cursos que são até significativos, no entanto, a questão da formação não poderá acontecer de forma meramente pontual.

Há de se considerar que esses professores alfabetizadores ressaltam a fragilidade de sua formação e de sua prática de ensino na sua formação inicial. Mas apresentam também a necessidade e desejo da superação dessa deficiência na formação, assim consideramos que a formação realizada pela universidade deve planejar a formação necessária para a sua atuação em lócus, há de se pensar a formação inicial e a continuada desenvolvida no programa, buscando uma aproximação, uma ação coletiva entre a Universidade e os coordenadores locais e a SEC Bahia, uma vez que eles também são responsáveis pela formação continuada.

Tempo de refletirem juntos com o objetivo de construir um programa de formação em que juntos desenvolvam ações de formação desenvolvida ao longo de trezentos e sessenta horas/aula realizada ao longo de oito meses do Programa TOPA.

5.3.1 Desdobramento Pedagógico da Formação Vivenciada

A formação do professor alfabetizador se faz importante na medida em que transpõe para a sua prática, a teoria compreendida. Quando observamos o lócus de sala de aula, percebemos que os professores alfabetizadores não conseguem transpor a formação para a sua práxis, até conseguem construir o conhecimento teórico, ou reproduzir o que foi explicitado, discutido no momento da formação, mas não conseguem relacionar à sua prática, não conseguem transpor no momento de formular as atividades. A alfabetizadora D: “Eu entendo os textos, mas não consigo criar exercícios com o que eu li”, já a professora E também trouxe a mesma dificuldade “como faço na hora de criar as atividades, fica mais fácil quando a coordenadora traz e explica agente como vamos fazer”. Percebemos a necessidade de a formação trabalhar a teoria relacionando ao contexto prático, analisar as atividades relacionando-as à teoria discutida.

É nessa realidade que Imbernón (2011, p.87) afirma que: “O professor é sujeito e não objeto da formação [...]. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação da autonomia”. A formação carecerá ser desenvolvida para proporcionar a autonomia profissional dos alfabetizadores. Que compreenda a teoria para direcionar a sua práxis.

Iniciamos nossas observações no contexto da sala de aula antes da formação para identificarmos e compreendermos que mudanças aconteceriam. No entanto, os professores alfabetizadores continuaram a seguir o planejamento, aplicando as atividades, mas não refletindo sobre elas, apenas reproduzindo. Atividades sempre com cópia, com leitura de letras de músicas, desenhando o que falam, a temática que aborda a letra e utilizando o método de silabação para aprender a ler e escrever, realizando cópias, sem refletir criticamente sobre as temáticas abordadas.

Não podemos responsabilizar esses professores alfabetizadores por não conseguirem realizar a transposição dos conhecimentos teóricos para a sua prática, sabemos que na sua maioria este se faz o primeiro contato com as questões teóricas relacionadas ao processo de alfabetização. Enfrentam o desafio de iniciarem o programa sem nenhuma formação, aprendem na experiência, no aplicar atividades, como já relatamos, executando as atividades, e no seu exercício diário se depara com situações concretas, que ainda não se sentem capazes de enfrentar, de resolver e veem na formação a possibilidade de compreensão da prática.

Nesse período de quatro meses, de abril a agosto, os professores alfabetizadores atuaram na sala de aula sem a formação inicial, participavam dos momentos de planejamento jun-

to às coordenadoras de turma e local, que na maioria das vezes levavam apenas exemplos das atividades para que aplicassem nas suas turmas, não havia um pensar em cada atividade, refletir qual o objetivo a ser alcançado e partindo daí elaborar as atividades contextualizando-as aos conhecimentos que deveriam ser construídos com a atividade proposta.

Seguiam uma lógica oposta, desejamos alfabetizar e para tal, apliquem essas atividades. Lembrando que nesse momento os coordenadores de turma também participavam de uma formação específica para a coordenação, onde eram abordados os conhecimentos necessários para desenvolver as atividades de coordenação, e conhecimentos para aprofundar os conhecimentos sobre a aquisição da lecto-escrita, também realizada pela Universidade.

Entretanto, no momento de planejamento realizado pelos coordenadores locais, eles trabalham um momento de reflexão teórica e logo após apresentam propostas de atividades a serem aplicadas na sala de aula, mas não compreendem a dimensão técnica do planejamento, não conseguem perceber que o ato de planejar é uma ferramenta valiosa para a organização e melhoria da alfabetização de jovens e adultos. É através do planejamento que construímos nossa formação e pensamos a construção do conhecimento por parte dos alunos, desenhamos nossos objetivos e como fazemos para alcançá-lo.

Após participarem da formação pela Universidade, esperamos identificar as diferenças na sua práxis, tanto dos professores alfabetizadores, quanto da coordenação de turma, mas infelizmente não percebemos grandes e significativas mudanças, continuaram aplicando as atividades seguindo a mesma rotina: exposição participada da temática trabalhada, aplicando uma atividade escrita e corrigem-na na lousa, sempre buscando a participação oral dos educandos.

Não conseguimos perceber essa transposição da formação para a práxis. Mas os professores alfabetizadores continuam pontuando a importância que a formação acontecesse no início do programa em abril, para que ao passo que eles fossem atuando no programa a formação pudesse auxiliá-los e ajudá-los nas dúvidas que fossem surgindo, ou seja, eles fossem estudando e conhecendo as questões relacionadas à educação de jovens e adultos. Mas como a formação aconteceu apenas em agosto, praticamente no final do programa que estava previsto para novembro, acabou não contribuindo tanto para a prática deles no lócus da alfabetização e pontuam também que a formação não tem atendido às necessidades deles, pois além de acontecer no final, são difíceis para quem veio do curso de ensino médio, acontece em dois dias e meio e muito focada nas questões teóricas. De acordo com Romão (2011, p. 95):

A formação é uma prática de conhecimento e todo conhecimento nasce com uma pergunta. As perguntas surgem na ação, em sua grande maioria. Tentar responder as perguntas antes que elas surjam na cabeça do alfabetizador é no mínimo pouco ra-

cional. No entanto, é isto que acontece nas formações que antecedem a ação. Temos, então, o absurdo de responder a perguntas não formuladas e depois, quando elas aparecem, não ter um momento de formação para respondê-la.

Assim, ao dialogarmos a respeito das contribuições que a formação trouxe à práxis dos professores alfabetizadores, estes apresentam que: A alfabetizadora A: “Ajuda a aprender sobre a educação de jovens e adultos”; a alfabetizadora B: “Ajuda a organizar nossos conhecimentos, mas na prática não ajuda muito não”; já a alfabetizadora C: “ajuda a organizar nossos conhecimentos”. Na sua maioria afirma que compreendem um pouco dos conhecimentos abordados, mas não conseguem relacionar ao cotidiano da sala de aula.

Ainda assim percebemos através das observações que mesmo afirmando que não conseguem relacionar à sua prática, estes já conseguem após a formação identificar com maior propriedade suas lacunas e deficiências, compreendem suas necessidades formativas e cobram isso das próximas formações, cobram que a Universidade repense o modelo de formação realizada e considere a avaliação da formação realizada por eles nas considerações a respeito da formação, que considere a formação profissional e partindo daí reformule a formação.

Sendo assim, a formação precisaria ser repensada considerando os sujeitos da formação, considerando os saberes que vão ser formados e como esse saber vai ser transposto para a práxis, como esses alfabetizadores vão, ao longo do percurso, conduzindo suas dúvidas, suas perguntas em prol da construção do conhecimento e da práxis docente.

Deverá abordar as temáticas sobre a profissionalização docente, saberes relacionados à formação do professor, saberes docentes e em relação aos métodos de alfabetização, Psicogênese da Língua Escrita, letramento e alfabetização, letramento social, conhecimento, aprendizagem, sujeitos da EJA, dentre outros que fazem parte dos processos formativos do TOPA. Pode buscar oferecer a educação de qualidade social que os sujeitos da EJA, sejam eles educadores ou educandos, necessitam para exercer sua emancipação, sua cidadania.

É necessário que a coordenação do TOPA/UNEB repense a formação que quer e pode realizar com os professores alfabetizadores e a forma como o programa vem se delineando dentro da realidade que aspira para a EJA. Precisa que a Universidade construa seu projeto de formação desses profissionais e se organize internamente para dar conta das demandas com responsabilidade social.

O processo de formação necessita ser construído, avaliado e reavaliado, pois permitiria identificar os equívocos e superá-los, só assim vão aprimorar a formação e sempre que necessário ser reestruturado. Sair da formação pontual, realizada por meio de seminários, de

curso, de carga horária mínima, para realizar a formação inicial e continuada de forma significativa, mais próxima, ocorrendo ao longo do processo, de forma mais consistente, que realize um aprofundamento teórico, metodológico, como nos orienta Dantas (2005, p. 10):

Esses profissionais que lidam com a educação de adultos, geralmente, carecem de uma formação teórica mais consistente, que os faça identificar as concepções acerca da origem e evolução do conhecimento, do papel do ensino, da aprendizagem do professor e do aluno que subjaz a sua prática pedagógica, necessita de uma formação específica a partir de um aprofundamento teórico das ciências relacionadas com a Educação e com os conteúdos inerentes a cada área curricular.

Esses profissionais necessitam de uma formação inicial que dê conta dos conhecimentos educacionais que dão sustentação à práxis docente, conhecimentos relacionados à formação docente, aos saberes docentes, aos processos educacionais, aprendizagem, ao ensino, que compreenda as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, isto é, um aprofundamento teórico que antecede as questões relacionadas ao ensino de jovens e adulto. Compreender que esse processo ainda poderá ser construído, e sabemos ainda que a coordenação do TOPA/UNEB precisa evoluir e construir uma proposta que considere as especificidades desse professor alfabetizador no contexto do programa, que é diferente do professor da EJA. Gadotti e Alves (2014, p.44), relatam que:

No entanto, sabemos que se trata de uma realidade humana ainda em construção, exigindo de todos que atuam no interior da educação pública brasileira compromissos político-pedagógicos que favoreçam a criação de possibilidades inéditas e caminhos inovadores para o enfrentamento dos velhos problemas que afetam a nossa vida.

Neste sentido, consideramos que o TOPA/UNEB vem assumindo a responsabilidade da formação e vem também agregando a formação desses alfabetizadores, principalmente àqueles que já têm uma formação em educação, no entanto, ressalto que precisa ainda pensar em uma formação direcionada àqueles que saíram do ensino médio e que não possuem experiência e melhorar a sua proposta de formação, que considere o contexto do TOPA e atenda a suas especificidades formativas. Da I etapa até o momento, muito pouco evoluiu na formação para atender a realidade vigente, mas ainda apresenta deficiências, lacunas, que ainda não foram sanadas.

Por outro lado, ainda há de se considerar que a UNEB vem construindo uma prática transformadora, criando possibilidades, adentrando o interior da Bahia, lugares aonde nunca a Universidade chegou, enfrentando suas limitações, obstáculos, mas ainda precisa pensar na formação daqueles que ainda não têm uma formação em educação, que ainda não têm experiência na educação de jovens, adultos e idosos, transformar os dados que vamos adquirindo nestas etapas do programa e transformar em propostas de formação, em ações significativas, assegurar o direito a formação desses profissionais. Segundo Gatti, (2011, p. 171):

Os mentores e implementadores de programas e cursos de formação continuada, que visam às mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir [...]. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas também sócio-afetivos e culturais. Essa é uma das razões pelos quais tantos programas que visam às mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes.

Esse também é um caminho que a coordenação TOPA/UNEB deve fazer é reavaliar a formação que vem sendo realizada, que proponha diálogo entre as entidades envolvidas, que identifique e reconheça o perfil desses alfabetizadores e alfabetizados, identifique suas potencialidades, que o foco não seja tão teórico, sem considerar a prática desse profissional, que promova uma reflexão crítica sobre a prática, estabelecendo uma relação entre o saber, o fazer e o poder que envolve a práxis docente.

A aproximação da Universidade com o campo da EJA, através do TOPA ainda fica muito restrita ao coordenador local e aos professores formadores que participam da formação, ainda não consegue envolver os demais docentes da Universidade. Faz-se necessário envolver todos os docentes que atuam nos cursos de formação de professores, para que possamos mudar a realidade da EJA nos municípios da Bahia e reconhecer a modalidade EJA integrada às demais etapas da educação básica.

Em nosso estudo, vamos constatando que ao pensar e planejar a formação, a Universidade prende-se às questões teóricas, não discutem quem são esses professores alfabetizadores, qual a sua formação, quais seus saberes na EJA, não se considera esses aspectos tão relevantes para se pensar e construir um projeto de formação. Apenas discutem quais os saberes para atuar nas turmas de alfabetização do TOPA e limitam-se ao Pensamento de Freire e as fases de alfabetização segundo Magda Soares e Emília Ferreiro, que são necessários sim, imprescindíveis, mas não apenas esses conhecimentos precisam ser ampliados e aprofundados, mas precisa também estabelecer a relação do saber e do fazer, os saberes teóricos, mas também os saberes metodológicos, didáticos, pedagógicos, os saberes sociais, políticos, e culturais.

Pensar uma formação mais abrangente, que possibilite a articulação dos conhecimentos, compreenda a problematização dos conhecimentos, a construção da práxis educativa crítica e reflexiva. Não se esquecendo de viabilizar as ações concretas para que a formação aconteça em tempo hábil, que atenda a construção de seus saberes: o que sabem e o que precisam ainda construir, suas reais necessidades. Que contemple as questões teóricas, mas metodológicas e procedimentais também.

Na observação da formação, sentimos a preocupação com o tempo, com trabalhar tudo que tinha sido pensado e proposto no planejamento, se todas as formadoras estavam seguindo o planejamento e muito foco na teoria. Assim nos perguntamos: e os professores\alfabetizadores que estão lá, não conseguem enxergá-los, nem identificar o que eles desejam saber, quais suas necessidades formativas, que saberes vão construir, são invisíveis? Na maioria das vezes sim, imbuídos na invisibilidade, vista a necessidade da teoria pura. No entanto, Imbernón (2011 p. 44), coloca que:

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

A formação deve contemplar as concepções teóricas, epistemológicas, mas também relacionar a metodologia, ao procedimento, a prática no seu cotidiano, sem perder de vista as questões políticas, social. A Universidade deve estar a pensar no que está proposto no Programa TOPA, na realidade da EJA e elaborar a formação inicial e permanente deste profissional, considerando os saberes necessários para o docente e não apenas se limitando para atuar no programa, a construir seus saberes teóricos, mas sem compreender como utilizar esses conhecimentos na sala de aula, na sua práxis.

Nesta realidade posta ou a Universidade compreende a formação como o espaço e tempo da construção do conhecimento teórica e da ação prática, ou vai continuar contribuindo para a assimilação da teoria e a práxis baseada na aplicação de atividades, sem a reflexão crítica, na reprodução do conhecimento.

A EJA tem suas especificidades, sua complexidade que estão presentes todo o tempo no contexto da sala de aula, são sujeitos que apresentam suas histórias, saberes, suas experiências e vivências que devem ser contempladas, mas para isso o educador deve ter domínio da teoria, para que esta sirva de base para sua práxis, uma relação de interdependência, inter-relação, uma engrenagem para a sustentação da práxis.

Nesse contexto, a formação do professor alfabetizador se faz necessária no contexto do TOPA e da educação básica, pois esse profissional que vai estar na ponta, na efetivação do programa, seus objetivos só será abrangido se a formação também atender suas necessidades formativas. Gadotti e Alves (2014, p. 139), afirmam que:

A alfabetização de jovens, adultos e idosos dados a sua especificidade, requer processos contínuos de formação dos seus alfabetizadores, que, em diálogo com as práticas cotidianas de sala de aula, desafiam-se na construção dos sentidos político-pedagógicos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita pelos seus educandos. Em razão disso, teoria e prática são e devem ser entendidas como coisas diferentes, mas que precisam manter uma relação de interdependência, uma vez que a

teoria sem vinculação com a prática é ineficaz, e a prática sem articulação com a teoria é atitude aventureira e, em certos casos, irresponsável.

A formação deve realizar a relação, a ponte entre a teoria e a prática, ajudar o professor alfabetizador a transpor para sua práxis o embasamento teórico, trazer à prática o conhecimento teórico construído nos momentos de formação e estudo para a construção de sua práxis. Utilizar a metodologia de Freire, mas compreendendo seus pressupostos, sua epistemologia, sabendo como, o porquê, compreendendo que teoria e prática andam juntas, uma dá sustentação à outra, um processo dinâmico e dialógico. Que a alfabetização implica na diversidade da forma de ensinar e de aprender implica em competência técnica e condições de trabalho materiais, pedagógico, físicos.

É importante uma sala acolhedora, materiais lúdicos, livros, atividades criativas, significativas, que desafiem os alunos, tecnologia, ou seja, condições para que o professor alfabetizador possa realizar sua ação de alfabetizar, de construir conhecimentos pedagógicos e políticos, que favoreça aprendizagens.

Dessa forma, questionamos que apoio a secretaria municipal de educação, a DIREC e as instituições têm dado à realização do Projeto TOPA, e todos afirmaram que ajudam disponibilizando material xerocopiado e livros. Já a coordenadora da DIREC 21, afirmou que tem sido disponibilizado: “um kit contendo: bolsa, caderno, lápis, borracha, caneta, livro didático, onze livros paradidáticos, uniforme, merenda”. Material necessário ao desenvolvimento da práxis pedagógica e que consta no projeto.

Nas visitas de observação detectamos a precariedade do material didático utilizado pelos professores alfabetizadores. Recebem o material para o aluno, mas não tem sido disponibilizado material lúdico e pedagógico para que possam diversificar suas atividades. Já a secretaria municipal de educação, disponibiliza atividades xerocopiadas, livros de alfabetização, material didático sempre que podem. Assim passam também pela dificuldade de disponibilização de material necessário para a atuação pedagógica.

Nesse sentido, consideramos que para transformar essa realidade é preciso conhecê-la, para transformar é preciso formar e formar-se. No entanto não vem sendo realizada a formação nessa perspectiva, a formação ressalta as especificidades e contextos do aluno da EJA, os estudos freirianos são apenas apresentados e a metodologia explicada e sugerida sua aplicação, não percebemos a reflexão sobre a educação popular, a metodologia freiriana, as especificidades da EJA, e ainda nos perguntamos e as especificidades do professor alfabetizador quem vai considerar? Em que momento da formação vai ser contemplado? Será que em uma

formação de 24 horas/aula vai construir todos os conhecimentos necessários para formar um educador popular?

Essas especificidades e necessidades devem ser consideradas pela Universidade, enquanto unidade formadora, onde a formação inicial e continuada deverá proporcionar conhecimentos teóricos que possibilitarão a compreensão do ato de alfabetizar, letrar, conhecimentos históricos, pedagógicos, sociolinguísticos, conteúdos específicos de linguagem, matemática, ciências sociais e naturais, trazendo questões inovadoras, problematizadoras, que possibilitem a consciência crítica e reflexiva, que possibilite como o próprio programa afirma garantir os pressupostos para a formação do educador popular.

Assim, a formação desenvolvida pela coordenação do TOPA/UNEB poderia proporcionar estudos, que desenvolvessem saberes, habilidades e competências que esse professor alfabetizador que viesse mediar a construção do conhecimento, que venha trabalhar com os pressupostos freirianos. Que a formação realizada também tenha no seu eixo o momento de investigar, de refletir a práxis desses alfabetizadores, de análise das necessidades formativas, de construir um projeto de formação que vise à construção e ou/mudança das práticas através, das necessidades desse alfabetizador, ajudando a fundamentar a sua prática,

Os professores alfabetizadores necessitam de uma formação permanente, capaz de ajudá-los a construir ferramentas de ensino e aprendizagem e construam no planejamento momentos valiosos de reflexão das ações e procedimentos do trabalho do professor, uma vez que, o ato de planejar é uma das condições básicas para a obtenção da qualidade do ensino-aprendizagem.

Por isso, quando indagamos os professores alfabetizadores sobre de que forma a formação realizada pela UNEB tem desenvolvido e quais as habilidades e competências necessárias para a sua atuação na classe do TOPA, estes afirmam que o reconhecem que o conhecimento trabalhado é importante, mesmo sendo muito teórico, reconhecem que é necessário para a formação deles. No entanto, sinalizam a necessidade de momentos de oficinas práticas, onde possam ver como aplicar as atividades, como vão avaliar a construção do conhecimento dos alunos. Como vão alfabetizar iguais a Paulo Freire. A alfabetizadora A nos questionou: “Como é que eu sem nunca ter visto nada disso, vou aprender tudo de uma vez só?”, a alfabetizadora B: “Gostei muito das discussões, só não sei ainda como vou trabalhar isso tudo com meus alunos”.

Quanto às habilidades e competências afirmaram que: A alfabetizadora D: “quanto às competências, acho que deviam ensinar a gente como alfabetizar mesmo, e isso não aconteceu”, a alfabetizadora E afirmou que: “A formação vem acontecendo ao final do projeto, por

isso acho que nós não desenvolvemos essa habilidade de alfabetizar, vamos fazendo como achamos que é, como achamos que fica mais fácil para os alunos”. Acabam por transpor que através da formação ainda não estão conseguindo desenvolver as habilidades e competências para alfabetizar.

Os momentos de formação precisam ser vistos como um espaço para a construção da práxis, momento de reflexão e ação, reflexão da perspectiva freiriana, já que se apresenta como a base do programa, reflexão de sua própria experiência, busca de temáticas significativas para esses jovens e adultos.

O planejamento precisa ser o momento de trazer para a prática a reflexão da teoria, o saber fazer, de estabelecer conexões entre teoria e prática, deve ser contemplado na formação.

5.4 RELEVÂNCIA DOS RESULTADOS DESENVOLVIDOS NO PROCESSO FORMATIVO

A prática da avaliação se faz necessária em todo caminho formativo. É avaliando, analisando que ressignificamos, replanejamos e reconstruímos os caminhos formativos.

Assim, indagamos os pesquisados sobre como avaliam o programa, qual a relevância para o processo formativo dos educandos e dos profissionais envolvidos. Estes apresentaram que avaliam de forma positiva, relatam que apesar das dificuldades enfrentadas, ainda tem sido a única forma dos jovens, adultos e idosos terem acesso à alfabetização, principalmente na zona rural. As redes municipal e estadual de ensino são as quais deveriam oferecer e garantir o acesso e permanência do sujeito da EJA à educação, todavia no município de Irecê, ainda não existem classes de alfabetização de adultos, a não serem as oferecidas pelo programa TOPA.

A alfabetizadora A avaliou que “O programa leva a oportunidade para que eles se alfabetizem”. A alfabetizadora B trouxe que é “A oportunidade de que os adultos e idosos retornem a escola, se não fosse o TOPA, iam continuar analfabetos”. E a alfabetizadora C, analisou como: “O programa TOPA, é uma conquista enorme para todos aqueles que deixaram de estudar e retorna à sala de aula com uma bagagem de vida enorme”. Alfabetizadora D retratou que: “É uma pena que não tenha turmas de alfabetização nas escolas, assim o TOPA é a única oportunidade deles se alfabetizarem”.

Nesse sentido, o programa ainda é visto como a única oportunidade dos jovens, adultos e idosos se alfabetizarem, de recomeçarem seus estudos, de darem continuidade ao processo educacional. Em pleno século XXI, os programas de erradicação do analfabetismo ainda se fazem enquanto único caminho para que jovens adultos e idosos tenham acesso à alfabetiza-

ção, tenham acesso à educação formal, que esse ainda é um caminho, uma oportunidade de acesso ao conhecimento. Segundo Ventura (2014), a necessidade ainda é o desafio de superar essas concepções e práticas conformadoras na EJA, para articular a luta por transformações estruturais. Não podemos continuar através de projetos e/ou programas para dar acesso à educação, à alfabetização. Ainda é preciso avançar nas políticas de acesso e permanência do jovem e adulto à educação.

Ainda não apresentam a consciência política que a educação é um direito, uma obrigação do governo, que devem e podem lutar para que o programa aconteça conforme o projeto. Os professores alfabetizadores também precisam utilizar de seus conhecimentos para a prática social, que buscam desenvolver nos educandos. O direito à educação vai além de oferecer programas de alfabetização, programas aligeirados, esporádicos e pontuais. Para Freire (1996), educação é um ato político, não existe educação neutra. Educar é desenvolver a consciência política, crítica e reflexiva. Já as coordenadoras do programa avaliam que o TOPA, ainda é:

Imprescindível para alcance das metas, principalmente no que se refere à erradicação do analfabetismo em nosso município. Poderia ser melhor se houvesse professores mais capacitados para execução do mesmo. Acredito que deveria ser feita uma avaliação por todos os envolvidos no programa durante a realização do mesmo e acompanhamento dos recursos. (coordenadora A)

Nesse caso a coordenadora avalia de forma positiva, pois também considera como um programa imprescindível para a erradicação do analfabetismo e não como uma política para a EJA, alerta sobre a formação dos profissionais que assumem as turmas de alfabetização não terem a formação necessária e por isso acha necessário que houvesse avaliação com todas as instâncias envolvidas. Entretanto, no programa já constam os momentos avaliativos e de prestação de contas com os gastos públicos e a seleção dos professores alfabetizadores que são feitos pela instituição, a coordenação participa desse processo. Já a coordenação B apontou os seguintes aspectos:

A maior delas é a mobilização em todo TII, junto com as secretarias de educação e entidades, onde a DIREC se faz presente e visível nos quatro cantos do território. [...] Acredito que era preciso apenas de mais conscientização, divulgação e aceitação dos municípios onde se tem ainda um índice alto de analfabetismo, poucos deles abraçam estes alunos na EJA, a grande maioria vai ao TOPA por falta de incentivo e política pública municipal. Raramente você encontrará ex-aluno do TOPA nas turmas de EJA.

Apesar do programa TOPA ainda ser a única forma de oferecer acesso aos educandos à classe de alfabetização, chama-se a atenção de que oferece o acesso inicial à educação, mas não apresenta projetos de permanência. Esses alunos do TOPA por muitas vezes retornam às salas do mesmo programa, só para formar turma, ajudar as professoras, ou simplesmente para

continuarem estudando no município. Para Machado (2009), a EJA chega ao século 21 com imensos desafios de conquista de espaço na agenda educacional e de superação de velhas práticas e concepções equivocadas, fortemente marcadas pelas relações que se estabelecem no Brasil entre o Estado e a sociedade civil.

Os professores alfabetizadores ao serem questionados sobre os pontos positivos do Programa elencam a oportunidade da experiência profissional, que para eles é muito importante à oportunidade do emprego, da renda durante os oito meses, de obterem a experiência de atuar na educação, já que o município não oferece outras oportunidades de emprego e que no TOPA, eles podem continuar em outras etapas, no próximo ano e colocar no currículo essa experiência.

Apontam como muito positivo a oportunidade de acesso à alfabetização dos jovens, adultos e idosos que estavam fora da escola, estas seriam as mais relevantes. Eles têm a consciência da importância do programa para o acesso dos sujeitos à educação, à alfabetização, uma vez que o sistema educacional não chega a esses espaços, não oferece a oportunidade de escolarização àqueles que continuam excluídos do processo de educação formal, mas questiona a forma. Muitos apontam que deveriam ser oferecidas em classes de alfabetização ligadas às redes estadual e/ou municipal de ensino e não através de programas que são realizados de forma rápida e sem estrutura para funcionar. Se estes fossem oferecidos no sistema regular de ensino, eles avaliam que seria melhor, teria mais qualidade e proporcionava aos alunos do TOPA a continuidade dos estudos. Que tivessem acesso e permanência na escola, pois muitos depois do TOPA não dão continuidade aos estudos, pois não tem classes de EJA nos povoados.

Neste contexto que Urpia (2012, p.96) relata que: “A lógica da política pública da EJA continua com as marcas históricas de uma modalidade educacional caracterizada pelo aligeiramento, com foco na correção da defasagem idade e série e nos baixos índices de escolaridade da EJA”. Assim vem se configurando o programa TOPA.

Ressaltam também que seus alunos conseguem aprender a ler e escrever, mesmo que precariamente, ou seja, afirmam que muitos conseguem identificar a base alfabética e escrever palavras mais fáceis, conseguem escrever seu nome e de seus familiares e identificam os preços dos produtos nos mercados. Identificam os números, conseguem usar o caixa eletrônico no banco, fazem contas mais simples. Para os professores alfabetizadores, representa um grande avanço, pois em oito meses esses alunos saem lendo e escrevendo. Nesse caso apenas decodificam, mas não conseguem alfabetizar na perspectiva do letramento. De acordo com Moura (2009, p.67), no trabalho com os jovens e adultos, devemos: “Trabalhar com eles as

habilidades da leitura, da escrita e do cálculo matemático e a utilização permanente desses conhecimentos. Desenvolver conceitos e categorias básicas para a compreensão de mundo”. É importante trabalhar a codificação e decodificação da base alfabética, mas também competências e habilidades para agir no mundo, instrumentalizá-los para sua independência.

No entanto, em nossas observações percebemos que são alfabetizados, mas não letrados, faltam-lhes a consciência crítica e reflexiva, saem identificando palavras, pequenos textos, mas sem exercer sua participação social, sem a leitura do mundo que desejava Freire.

A alfabetizadora A relatou que: “É muito gratificante quando eles conseguem identificar os produtos e os preços no supermercado”, no entanto a alfabetizadora B nos afirmou que: “eles apesar das dificuldades conseguem aprender a ler e escrever palavras simples, mas nada como a alegria que eles chegam quando consegue usar a máquina no banco, os olhos brilham”. A alfabetizadora C, emocionada, afirmou-nos que: “Para o nosso aluno, nós somos a realidade deles, a única oportunidade deles aprenderem a ler”. Os relatos trazem sempre a conquista de exercer sua cidadania através da aquisição da leitura e escrita, mas ressaltamos que neste processo ainda não conquistaram o letramento, o uso crítico e reflexivo da língua. Pois para Soares (2008, p.11):

A alfabetização é um processo no qual o indivíduo assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação. Esse processo não se deve resumir apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral.

Dessa forma, ainda apresenta a lacuna no que diz respeito a alfabetizar para compreender, interpretar, produzir conhecimentos, fazer uso do conhecimento para a práxis social. Necessitariam alfabetizar e letrar.

Quando indagamos como elencam os fatores negativos do programa, estes são unânimes em referir que a falta de material, o atraso na merenda, livros, material didático, o atraso nas ações governamentais, ou seja, pontuam como negativo o atraso nas questões consideradas burocráticas do programa, o atraso nas ações de distribuição e entrega dos materiais didáticos pedagógicos, no pagamento das bolsas, esses aspectos são considerados pelos pesquisadores muito significativo, assim como ressaltam o fato da formação acontecer ao final do programa e não durante o programa e ter seu foco muito teórico. Ventura (2012) afirma que as políticas para a EJA acabam materializadas sob a forma de projetos, campanhas que em geral são marcados pela visão de uma ação provisória e de recurso instável. E neste contexto constatamos a instabilidade e disponibilidade dos recursos que não acontecem em tempo hábil de viabilizar as ações.

O programa TOPA ainda tem a sua efetivação nos planos, nas ações a virem ser concretizadas. A sensação é que descontinuou no meio do caminho e permanece a contar sempre com a boa vontade dos coordenadores de turma, professores alfabetizadores, boa vontade essa que é vista como um ponto relevante, dentro do programa, ou seja, pela boa vontade e empenho dos profissionais o programa acontece e não pela ação governamental, que é o responsável direto pelo programa e o Estado. Assim acaba não representando o direito à educação e sim à prática de uma política de compensação

Como sempre os fatores negativos esbarram nas questões da gestão do programa, na demora das ações, mas são ações que estruturam o programa, que fornecem as condições necessárias de funcionamento das ações. Percebemos que além de improvisar um professor alfabetizador, também se improvisa as condições de trabalho, improvisa-se a formação.

Como relatam os professores alfabetizadores que a merenda chega ao final do programa, a formação é realizada ao final do programa, ou seja, o mesmo mote ‘antes tarde do que nunca’ permanece no TOPA. É preciso dar as condições necessárias de funcionamento do programa, trabalhar com responsabilidade social, em uma questão histórica como é a negação da escolarização do jovem, adulto e idoso trabalhador, não pode permanecer à mercê da boa vontade dos envolvidos no programa. A nosso ver continua negando esse direito, ou camuflando, fingindo que está resgatando uma história negada e continua a negar. Em entrevista, na Plataforma de Letramento, Magda Soares atenta para a falta de propostas assentadas nos conhecimentos construídos a respeito da alfabetização e letramento e com perspectivas de continuidade. A respeito do quesito avaliação, disponibilidade de material e efetividade nas ações burocráticas nos programas de alfabetização de adultos.

Segundo Fávero (2004, p.27), quando faz uma análise dos programas de erradicação do analfabetismo, afirma que: “Campanha após campanha, repõe-se o ‘voluntarismo’: pessoal malpreparado, malpago, insuficientemente assessorado”. Será preciso ressaltar que é necessário, que o Programa TOPA, estruture-se para assegurar que as ações aconteçam em tempo hábil, ou seja, que aconteça como está programado, planejado e elaborado no próprio projeto do TOPA.

A coordenação do TOPA/UNEB, necessita reconsiderar sua participação no programa, enquanto unidade formadora, debater que formação quer e pode realizar que projeto propõe e defende para a EJA, qual a sua responsabilidade social na formação dos alfabetizadores, na alfabetização da população que não teve acesso à educação, na alfabetização dos excluídos.

5.5 AVALIAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DIANTE DA PRAXIS FORMATIVA

A formação desenvolvida no Programa TOPA, pelas instâncias SEC Bahia, coordenação local e Universidade vêm no sentido de construir junto aos professores alfabetizadores a formação desse profissional e a construção da sua práxis docente. Através dos momentos formativos se organizam através de textos a leitura, debate sobre as temáticas que envolvem o processo de alfabetizar jovens e adultos. Nesse contexto, procuramos observar junto a estes profissionais como avaliam a formação desenvolvida no programa.

Souza (1998) traz a reflexão em torno da inexistência de instituições que pensem a formação do educador da EJA, onde a maioria das experiências acontece de forma pontual através de seminários, de cursos, de capacitações que apesar de significativos acontecem de forma meramente pontual. É o que vem acontecendo na formação do TOPA, é significativa, importante para esses educadores, no entanto é aligeirada, pontual, necessitando de aprofundamento teórico, de sistematização do conhecimento, das habilidades, das experiências, para que possa haver a construção de uma práxis consistente e reflexiva.

Os educadores que já haviam participado da formação em outras etapas revelaram que a formação tem sido sempre no mesmo formato, com os mesmos materiais, continuam a apresentar as mesmas temáticas teóricas, sem modificar a metodologia, sem auxiliar na construção da práxis. Quando questionamos sobre a formação, os professores alfabetizadores pontuaram que ainda assim têm dificuldade, pois assumem as turmas sem saber muito sobre como é trabalhar com educação, como é a alfabetização, mas precisam da oportunidade de trabalho, por isso enfrentam o desafio.

Pontuam ainda que a formação passada que ocorreu ao final do programa deixou várias lacunas, pois o momento de formação é pontual e após o término não conseguem sanar as dúvidas que ocorreram no processo. Relataram que procuram ir sanando nos momentos de planejamento e até mesmo na próxima formação, pois com a prática, já vão com várias dúvidas e que nem sempre os formadores respondem, ou atendem às necessidades formativas dos professores alfabetizadores. Para Sampaio (2012, p.51): “É a partir de um propósito de interação de saberes e fazeres, em um espaço de criação e reelaboração”. E percebemos o espaço da formação para a reflexão-ação-reflexão desses saberes teóricos e práticos.

Retrataram também que a formação não contempla a prática e que quando eles solicitavam para que tivessem oficinas na formação, os formadores questionavam que não estavam ali para dar receita, para entregar tudo pronto, que eles precisavam pensar e refletir sua práxis

e produzir suas atividades de acordo suas necessidades, seus contextos. No entanto, para Freire (1996), a formação requer uma reflexão crítica sobre a prática. É assim que o projeto de formação deve entender por teoria e por prática, ou seja, trabalham-se as questões teóricas, devem e podem trazer os exemplos práticos, e de que forma a teoria se concretiza no cotidiano educacional.

As professoras alfabetizadoras sugeriram que tivesse momento de oficinas que relacionassem a teoria à prática, ao como fazer, às questões metodológicas, ao como explorar as atividades propostas, e isso mesmo eles pontuando a formação não contempla. Ou seja, vamos trabalhar com oficinas sim, aproveitar esses momentos para analisar a práxis, para refletir a experiência, as atividades propostas, refletir a teoria à luz da prática. Como nos afirma Moura: (2009, p.63), “Essas iniciativas entendo que deveriam considerar as especificidades e características requeridas para a área, procuram fazer uma capacitação em serviço, porém, como aqueles que se propõe a alfabetizar e escolarizar jovens e adultos não tem a formação básica, permanecem lacunas intransponíveis”.

Essas formações desenvolvidas em momentos pontuais acabam produzindo um professor alfabetizador e não desenvolvem uma base teórica epistemológica sólida que dê base à prática do educador. Ocorrem muitas lacunas, fragmentos e não têm um momento de trabalhar essas lacunas, não há uma continuidade na formação, sendo pontual. E assim a lacuna continua, a formação é aligeirada, não considera o contexto, as necessidades dos sujeitos, não há uma continuidade na formação, um acompanhar desses professores na sua práxis, embora o programa contemple que os coordenadores, inclusive o vinculado à Universidade, realizem as visitas em lócus e realizem dezesseis horas/aula de formação em lócus. Ventura (2014) vem pontuando essas análises afirmando que a política atual para a EJA acaba ofertando uma formação fragmentada, sem vínculo e oferecendo uma renda mínima a esse alfabetizador. Continuamos desenvolvendo ações aligeiradas que não contemplam a formação desse sujeito que vem assumindo a alfabetização da população já tão aleijada pela história.

Momentos estes que deveriam ser para atender às necessidades formativas dos sujeitos alfabetizadores, para conhecer e identificar as lacunas da formação e principalmente de atender às necessidades de cada contexto em que está sendo realizado o TOPA e o processo de alfabetização na EJA, pois sabemos que a maioria dessas professoras alfabetizadoras não possui a formação básica em educação. O momento da formação é o primeiro contato com as questões relacionadas à educação, à formação do alfabetizador, aos pressupostos teóricos e metodológicos do ato de alfabetizar.

Hora, se o programa encerra em novembro e a primeira etapa de vinte e quatro horas/aula acontece em agosto, à segunda de dezesseis horas/aula que é direcionada aos coordenadores acabou por acontecer no início de novembro, quando já estavam finalizando as atividades, como construímos o processo de formação? Como a formação vai contribuir com a experiência da alfabetização?

As professoras alfabetizadoras acabam relatando que: alfabetizadora A: “A formação é muito curta, apenas dois dias e meio para agente ver muita coisa, muita informação e é tudo novo pra gente, não consigo assimilar muito”. A alfabetizadora B questionou: “Como a formação acontece quase no final, agente nem aproveita muito, não atende mais às nossas necessidades”; o mesmo afirmou alfabetizadora D: “A formação deveria iniciar em abril e ir acontecendo ao longo do ano. Seria melhor pra gente, acontecendo agora em agosto, deixa muito a desejar e ainda nem respondem aos nossos questionamentos, alegam que têm que cumprir o que foi planejado, e as nossas necessidades não conta?”.

Em seus depoimentos, as professoras alfabetizadoras manifestaram: alfabetizadora D: “A formação ajuda um pouco, mas todo ano são iguais, os mesmos textos, os mesmos vídeos. Deveriam mudar”. Já a alfabetizadora A, voltou a relatar que: “O nível é muito alto para quem não fez magistério”, a alfabetizadora E, complementou que: “É muito teórico, falta à prática. Acaba sendo cansativo. É pouco tempo e muita informação, faltam oficinas, não fiz magistério, nem pedagogia, usam termos que nem sei o que é”. Ou seja, a formação nem sempre atinge as necessidades reais do professor alfabetizador, em alguns momentos não conseguem nem compreender as questões teóricas trabalhadas, como vão transpor para a prática. Estes demonstram a fragilidade da formação, assimilam os conceitos, mas não conseguem vincular o conceito às práticas educacionais e sociais.

Para os profissionais que vieram do ensino médio, até o vocabulário utilizado, por vezes, é um dificultador, pois não têm a familiaridade com o vocabulário pedagógico e costumam compreender do que se trata do que estão falando. Após a formação, os professores alfabetizadores deveriam pelo menos compreender as especificidades da alfabetização e letramento e suas implicações pedagógicas, definir as metodologias que vão utilizar no contexto da alfabetização, compreender os pressupostos freirianos e nos momentos de planejamento construir as atividades e avaliar as situações didáticas, mas mesmo após os momentos formativos sejam de formação e/ou planejamento não conseguem dar conta desses aspectos.

Para Pinheiro (2012, p.51), “A formação é um processo advindo do cotidiano das práticas culturais e amadurecido na reflexão, a partir de um propósito de interação de saberes e fazeres, em espaço de criação e reelaboração, o que se constitui na confiança adquirida com

o tempo de interação”. Infelizmente em uma carga horária de vinte e quatro a quarenta horas/aula, torna-se impossível realizar a proposta de Pinheiro, não a tempo de realizar um espaço de interação de saberes, reelaboração e criação de conhecimentos.

Esses aspectos são imprescindíveis à formação do professor alfabetizador. As coordenadoras locais, que também são responsáveis pela formação do professor alfabetizador, pelos momentos de planejamento e também participam da formação para os professores e tem um momento específico de formação para eles, e já possuem formação em Licenciatura em Pedagogia, analisam a formação realizada pela UNEB, a coordenadora A expõe que:

Percebemos que a formação oferecida pela UNEB possui um excelente cronograma, e material. Contudo, o que se observa é que as pessoas que desenvolverão o trabalho não têm as mesmas habilidades que os coordenadores que participam das formações. Quando é feito com o coordenador, o trabalho desenvolvido é diferente da etapa que ocorre com os alfabetizadores, que na maioria das vezes não tem a mesma competência. Sendo assim, a proposta é boa, mas não eficaz.

A coordenadora A afirmou que a formação seria ideal para as coordenadoras, pois estas possuem a formação pedagógica, e para estas o material é adequado, as discussões contribuem para a formação. No entanto, para os professores alfabetizadores, a coordenadora expôs que a formação não vem sendo adequada e não tem contribuído para a práxis, pois não atende às necessidades dos alfabetizadores. Avalia a formação como não adequada para os professores alfabetizadores, não aborda os conhecimentos básicos necessários para formar o alfabetizador de jovens, adultos e idosos trabalhadores. Está mais condizente para os coordenadores, porque já possuem a formação em pedagogia, possuem os saberes necessários para a compreensão da formação.

Já a coordenadora B nos relatou o seguinte:

Estou no segundo ano de supervisão do programa, não tive oportunidade de participar da formação anterior, juntamente com os docentes, porém temos percebido que tem sido de fundamental importância para o desempenho lá na ponta, pois muitos deles concluíram o nível médio há muito tempo e sem essa formação o trabalho seria mais difícil. Todos se sentem revigorados após a formação. O problema é que esta formação acontece sempre no final e não contempla as necessidades dos alfabetizadores, é sempre aquém. Acho mais adequado aos coordenadores, aos professores não.

A coordenadora B reafirma ainda que tenha sido exposta pelos professores alfabetizadores, a inadequação da formação, a incompatibilidade da formação em ensino médio, da maioria dos alfabetizadores e a formação ainda não contemplam esse público, está mais direcionada àqueles que fizeram magistério, ou pedagogia. E ainda chamam atenção de acontecer ao final do programa e não durante, esta reclamação sempre presente na fala de professores, coordenadores e na própria coordenação do programa na UNEB também pontuam essa falha.

Sendo assim, a maioria dos sujeitos da pesquisa coloca que a formação é muito teórica, falta à prática, a realização de oficinas, de atividades reflexivas e práticas; que o tempo é curto, em apenas dois dias e meio, para a quantidade de informação e solicitam que essa formação seja realizada no início do Programa e não no final. Esses alfabetizadores, conforme Dantas (2012, p. 52):

Podem ser tratados como meros monitores, instrutores, repassadores de conteúdos estáticos, executores de diretrizes e cumpridores de normas técnicas administrativas, necessitando constantemente de novos cursos, atualizações e de novas capacitações em serviço sem que se reconheça a sua autonomia e sua competência para ensinar.

Isso é o que vem acontecendo na formação desenvolvida, formam apenas instrutores, reprodutores de atividades. A nosso ver, o que realmente necessita é de um projeto concreto de formação, um projeto de contribuição para a EJA, um projeto que estabeleça uma prática fundada na interação da teoria com a prática, para a construção do conhecimento pedagógico. Momentos de aquisição de conhecimento teórico e de reflexão sobre suas práticas, de sistematização da práxis.

Na Universidade, normalmente os cursos de licenciatura oferecem o componente: educação de jovens e adultos com sessenta horas/aula e já pontuamos que não é suficiente, que não dá amparo para a práxis e, no entanto, na formação desse alfabetizador que já está atuando, oferecemos uma formação de apenas vinte e quatro horas/aula para que possa construir sua base teórica para atuar na EJA. Freire (1996, p. 48), nos chama à responsabilidade de que:

Como professor num curso de formação não pode esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as ações ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria.

Como a formação em tão pouco tempo pode dar conta das questões teóricas e práticas, de aprofundar a formação, de atender a necessidade dos professores alfabetizadores. Precisa ser revista, reorganizada procurando sanar essas lacunas, elabora uma proposta de construção de conhecimentos epistemológicos da educação e a teoria e práxis de alfabetizar na perspectiva freiriana. Como afirmou Freire, discutir a teoria com o exemplo concreto da prática, ou seja, demonstrar a teoria na realização concreta da vivência, da experiência alfabetizadora.

Quando solicitamos que avaliem a formação desenvolvida pela UNEB, e nos apon-tem sugestões, os professores alfabetizadores nos apresentaram que a formação inicial deveria acontecer no início do projeto, antes que as aulas do projeto iniciassem e a formação continu-

ada fosse desenvolvida ao longo da realização do projeto e não de uma só uma vez, pontual e passageira. A solicitação é pertinente, que aconteça ao longo do processo, seja contínua e processual.

Solicita que traga a teoria, mas também que apresente questões práticas, atividades que possam ser aplicadas em sala de aula, que tenha oficinas e que a carga horária de formação seja maior e não em apenas vinte e quatro horas/aula, que seja diferenciada para quem já tem experiência, fez magistério e para aqueles que cursaram o ensino médio, que não têm experiência. Uma formação pensada para o público que vai formar para as necessidades formativas dos sujeitos em formação. Assim, Sampaio (2012, p.199) salienta que: “É no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira. Porquanto, é a partir do educador que temos que chegaremos ao educador que queremos”. E este é o momento e processo formativo.

Percebemos que a maioria dos profissionais pesquisados apontou as mesmas queixas, dando ênfase na formação acontecer no início das aulas e que traga atividades teóricas e práticas; que os auxiliem a relacionar a teoria à prática, que aconteça de forma contínua e não esporádica, que atenda a formação que cada um já tem, seja diferenciada para cada profissional, seja do ensino médio, magistério e pedagogia, que continuem fazendo a formação junto à Universidade.

A estas professoras alfabetizadoras em formação fica a impressão que a Universidade aparece e vai embora, não dando seguimento na formação, não acompanha a ação deles, para que possam continuar auxiliando a construção da práxis pedagógica e na sua formação profissional. Mas ainda assim solicitam que continue, só modifique a forma.

No momento das entrevistas elogiam as formadoras, pontuam as lacunas, mas desejam que as formações continuem no âmbito da UNEB. Que esta considere as experiências e avance na construção de uma prática reflexiva, para Oliveira (1999), é captar o sentido dessa relação, apreender a necessária articulação dos diferentes níveis do saber, importantes para a qualificação profissional, com repercussão na prática docente.

A formação desenvolvida pela UNEB necessitará trabalhar as questões teóricas sim, como vem sendo desenvolvido, mas aliar com a prática desse profissional, trabalhando a transposição dessa teoria para o contexto da sala de aula, como trazer essa teoria para o espaço e tempo da práxis. A formação precisa contemplar saberes gerais e específicos numa relação teoria e prática. Romão (2011) afirma que é necessário garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial, mas continua

durante todo o processo. Portanto, é necessário um processo de formação permanente, continuada.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação ser realizada como um processo contínuo, construído ao longo do percurso do projeto, considerando a formação inicial, o contexto, as especificidades e principalmente a formação inicial desse professor alfabetizador.

O relatório do TOPA do ano de 2007 a 2014 construído por Gadotti e Alves (2014, p. 141) apresenta o seguinte:

Fundamental se introduzir conhecimentos básicos sobre o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, que, na perspectiva freiriana, reconhece o entrelaçamento dos aspectos cognitivos, técnicos e metodológicos envolvidos na ação alfabetizadora e as questões políticas, sociais e culturais. A Formação continuada trata de aprofundar os temas introduzidos na Formação inicial e acrescenta novas temáticas de acordo com as diferentes realidades desveladas pelo processo de Leitura do Mundo desenvolvido em cada localidade constitutiva do TOPA.

Ou seja, o documento oficial do programa já sinaliza o que a formação deve abordar que os conhecimentos devem ser desenvolvidos, contextualizados, introduzidos, que devem considerar cada realidade em que o TOPA atua. Todos os envolvidos: coordenadores, supervisores e professores alfabetizadores, analisam que a formação não atende às necessidades dos envolvidos, pois partem do pressuposto que todos têm a formação básica para compreender o material escolhido e a formação pensada, planejada. Dessa maneira não consegue atingir seus objetivos que é formar esse professor alfabetizador, proporcionar momentos de construção de saberes para a sua atuação no contexto da alfabetização.

O TOPA vem sendo um programa desenvolvido há oito anos, a formação deveria acompanhar o desenvolvimento, reconhecer o professor alfabetizador e pensar qual seu perfil, suas necessidades profissionais, seus saberes, e o que necessita para a formação desse profissional. Ao longo de oito anos, os profissionais envolvidos na etapa de pensar a formação, supõe-se que já conhece a realidade dos professores alfabetizadores, pois os contextos dos envolvidos, em sua maioria, vêm do ensino médio, isso é uma realidade gritante desde o primeiro ano do programa, porque não elaborar uma formação que contemple esse profissional?

A formação deve ser dinâmica, acompanhar o processo, ser flexível e atender ao contexto da sua formação, as diferentes realidades, os diferentes profissionais. Só assim haverá avanço na formação dos profissionais do TOPA.

É importante ressaltar, como nos alerta Moura (2009, p. 49):

Também alertamos para o fato de que entendemos a formação dos professores como um processo *continuum* que vai se construindo ao longo dos percursos de história de vida pessoal e profissional, ao largo das práticas de letramento escolar, familiar e

sócio cultural dos sujeitos. No entanto, faz-se necessário, neste percurso formativo, a intervenção de mediações competentes e institucionais de profissionais que possam sistematizar os conhecimentos, as habilidades e as experiências.

No entanto, apesar da Universidade estar desenvolvendo suas ações com responsabilidade social, ainda se apresenta frágil e não vem dando conta de reconhecer o contexto no qual vai desenvolver a formação e sendo assim não elabora uma formação pensando nos professores alfabetizadores que ainda não possuem nenhum conhecimento prévio sobre a educação de jovens e adultos sobre os pressupostos básicos de alfabetizar e letrar, e principalmente trabalhar as questões práticas de alfabetizar, não está realizando a mediação pedagógica. Toda a formação vem sendo pensada apenas no que diz respeito às bases teóricas, em um bloco comum a todos e não pensando na sistematização dos conhecimentos, habilidades e competências da alfabetização na EJA, com profissionais em serviço.

Quando dialogamos a respeito da formação realizada pela Universidade, e o que eles conseguem transpor para a sua práxis, 80% afirma que a contribuição maior é que eles tomam conhecimento sobre o processo de alfabetizar adultos, as questões teóricas. Conhecem epistemologia de Paulo Freire e sua metodologia, mas superficialmente, são os que estão pela primeira vez tendo o contato com o conhecimento sobre a educação, a EJA, aquisição da leitura-escrita. Já os demais 20%, afirmam que a formação ajuda a organizar os conhecimentos, que através da leitura dos textos e das análises realizadas eles conseguem aprofundar seus conhecimentos teóricos, estes são os que já possuem uma formação e experiência em educação, mesmo assim relatam que ainda assim sentem dificuldades quando tentam utilizar esses conhecimentos em sala de aula.

No entanto, Gadotti e Romão (2011, p. 96) afirmam que: “Ignora-se que não existe prática que não seja sustentada por uma teoria [...] Omitindo-se o fato de que a teoria é um instrumento para o conhecimento da realidade e das melhores formas de intervir nesta realidade”. A formação deve pensar as questões teóricas que dão base à prática, mas também instrumentalizar a práxis desse profissional, para que a formação auxilie e melhore a qualidade da práxis.

Esses dados são bastante relevantes, pois percebemos que eles têm a noção do conhecimento construído, as respostas são vagas, mas ao mesmo tempo nos aponta que a grande maioria tem acesso ao conhecimento das questões relacionadas à educação, a EJA, ao processo de alfabetização de jovens e adultos, mesmo que superficial, através da formação oferecida pela Universidade, mas, entretanto não conseguem relacionar na práxis, na aplicação.

Necessitam do momento de aprofundamento teórico, de construção do conhecimento metodológico, que tenham conhecimento da psicogênese da escrita no processo de alfabetização, que possuam o conhecimento para identificar em que estágio os seus alunos se encontram pré-silábico, silábico, silábico alfabético ou alfabético, que atividades podem propor para avançar de um estágio para o outro. Conhecimentos que o ajudará de forma significativa a direcionar as atividades a serem desenvolvidas com esses alunos, proporcionando o avanço nos níveis da psicogênese da alfabetização de jovens e adultos, atividades que proporcionem a alfabetização e o letramento desses sujeitos.

Assim, aumenta a responsabilidade das instituições que vem realizando a formação desses profissionais, como a UNEB. Pois não existe teoria sem a prática, e não existe prática que não esteja sustentada em uma teoria. Neste contexto a formação precisará ser um suporte teórico da ação, um espaço teórico-prático que possibilite atingir o objetivo do projeto de formação, que é melhorar a qualidade da educação na EJA, é melhorar a prática desse alfabetizador.

Nesse caso, observamos que esta solicitação de questões práticas, procedimentais surge dos professores alfabetizadores em outras regiões também. Solicitam e necessitam das ações procedimentais, do como fazer, como realizar a ação, como avaliar sua prática. E que os formadores da Universidade tem consciencia disso, relatam em seus relatórios, mas não mudam o formato da formação. Identificam as lacunas, mas não modificam, não sanam as deficiências, tanto identificam e tem ciência do problema, que relatam no relatório final, construído com os dados encaminhados pelas Universidades envolvidas.

Os professores alfabetizadores ressaltam que a formação desenvolvida pelas coordenadoras do município e da DIREC 21 vem contribuindo mais com a formação deles, 80% afirma que na formação desenvolvida pelas coordenadoras locais contribui mais com a práxis, pois elas estão mais presentes e nos momentos de formação e planejamento além de discutir os textos, apresentam também questões práticas relacionadas à sala de aula, ao como fazer e acontecem desde o início do programa, estão juntos, conhecem a realidade, visitam, apontam as dificuldades, exemplificam e dão muitas sugestões de atividades práticas.

A alfabetizadora A relatou que: “os conteúdos são mastigados, usam uma linguagem mais fácil ai fica mais fácil para entender”. Já a alfabetizadora B trouxe que: “consigo perguntar mais, e expandir meus conhecimentos, como acontece quinzenalmente posso perguntar mais, quando não sei, pergunto logo”. Enquanto isso, a alfabetizadora C relatou que: “Na UNEB é difícil, eles falam muita coisa, uma fala difícil, eu não consigo acompanhar, quando volto já esqueci um monte de coisa”; a alfabetizadora D afirmou que: “com as coordenadoras

os encontros são mais frequentes, então quando as dúvidas aparecem e agente pergunta logo, já na UNEB não, pois só acontece uma vez e quando nós temos as dúvidas já passou, ou como acontece no final, já passou o tempo maior sem a formação, aprendemos fazendo”.

O fato de estarem fazendo o acompanhamento mais próximo em lócus dá a oportunidade de as coordenadoras observarem as lacunas, as necessidades e trabalhar com os professores alfabetizadores em seus encontros de planejamento, e estas também são responsáveis pela formação continuada dos alfabetizadores, como já nos sinalizaram Gadotti e Romão (2011) estão mais próximas das perguntas, dos questionamentos que vão surgindo, dessa forma acabam por atender às expectativas desses profissionais.

Nesse momento da formação desenvolvida pelas coordenadoras acontecerem de forma quinzenal e dentro do contexto, de estarem mais próximas, facilita a formação. Elas atendem as necessidades, trabalham as questões teóricas, metodológicas e trazem os procedimentos, o como fazer, como trazer a teoria, para a práxis. A formação sai do contexto pontual, para ser contínua acompanhada, assim como focam mais no como fazer, nas oficinas metodológicas, nos exemplos de atividades, trazem o como fazer, os procedimentos, atendem a necessidade metodológica, que os alfabetizadores tanto solicitam que a Universidade ofereça.

As coordenadoras locais tentam sanar a lacuna deixada pela formação inicial desenvolvida pela UNEB, o que nos preocupa é que nem sempre ensinam o como fazer, ou seja, já trazem as atividades prontas, explicam apenas como aplicar, e os professores alfabetizadores passam a ser meros instrutores. Precisam refletir a nossa prática. E a formação direcionada às coordenadoras, que deveria orientar como elas organizam os momentos de formação continuada e planejamento, também acontece ao final do programa. Estas vão trabalhando conforme acham mais fácil, ou seja, buscando atividades que possam ser aplicadas em sala de aula e fornecendo aos alfabetizadores.

No entanto, a Universidade, apesar da sua organização e de profissionais com competência técnica e envolvida no processo de formação do programa, ainda não considera todo o contexto no qual está desenvolvendo a formação e sendo assim não reelabora uma formação pensando nos professores alfabetizadores que ainda não possuem conhecimento prévio sobre a EJA, sobre os pressupostos básicos de alfabetizar e letrar, e principalmente trabalhar as questões práticas de alfabetizar. Gadotti e Romão (2011, p.132) assinalam que:

As universidades são em grande medida, responsáveis pela melhoria na formação. Cabe-lhes assumir, com maior ênfase do que a atual, a pesquisa de alternativas pedagógicas, o resgate e o apoio a sistematização da prática, a divulgação de inovações, a formação de novos professores e sua integração com a comunidade escolar para a elaboração de propostas conjuntas de aperfeiçoamento de professores.

Toda a formação é refletida apenas no que diz respeito às bases teóricas, e ainda assim não atende ao que é proposto pelo programa quanto à construção dos conhecimentos sobre o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, sob a perspectiva freiriana, aspectos cognitivos, técnicos e metodológicos envolvidos na ação alfabetizadora, questões políticas, sociais e culturais e o processo de Leitura do Mundo e da palavra, como defendia Freire. Ainda deixa lacunas, não consegue aprofundar, atender às necessidades formativas dos professores alfabetizadores.

Entendemos que as políticas para a EJA deveriam garantir a formação básica e a continuada para os profissionais que atuam nesse programa. Pensar a formação específica desses profissionais de modo que eles tenham acesso à formação consistente dos saberes gerais da formação de educador, e os saberes específicos da EJA sempre relacionando à teoria e à práxis, que seja continuada e nunca de forma pontual, desarticulada das especificidades e do contexto no qual estão inseridos, mesmo tendo a consciência que a formação não pode, ou dar conta de tudo, mas pode contribuir para que a melhora na sua realização aconteça.

A formação precisa pensar as questões teóricas que dão base à prática, mas também instrumentalizar a práxis desse profissional, para que a formação auxilie e melhore a qualidade da práxis.

A pesquisa nos aponta que uma das deficiências e/ou lacunas ainda é não instrumentalizar a práxis deste profissional, a formação tem sido muito teórica, já nos aponta que os professores alfabetizadores necessitam de mais ação, de mais prática de transposição entre teoria e práxis. Além de programar e executar início da formação no momento que se inicia o programa e não no final, a instrumentalização da prática deve ser realizada no início e durante o processo e não apenas ao final. Precisar organizar a formação de forma que aconteça dentro dos prazos, que atenda às necessidades formativas no contexto da EJA.

Mas também temos o outro lado, os aspectos positivos que essa formação traz para a Universidade, segundo Gadotti e Alves (2014, p.153), “É possível observar o quão importante tem sido o TOPA não apenas na luta contra o analfabetismo, mas também na inserção da agenda da educação de jovens e adultos dentro da Universidade, especialmente no que diz respeito à formação de novos educadores alfabetizadores”.

Entendemos que essa parceria com a Universidade é importante, transformadora e desafiadora, pois vamos compreendendo os espaços e tempos da formação em que a Universidade está inserida, além de contribuirmos com a sociedade nas ações com responsabilidade social, formando os professores alfabetizadores que irão contribuir com a alfabetização dos adultos e idosos.

A UNEB enquanto unidade formadora precisa colocar a formação de jovens e adultos, como pauta de suas discussões e necessidades sociais, como também foi impactada nas suas demandas de formação de professor, com seus cursos de licenciatura que atuam em seus vinte e nove Departamentos. Trazer a discussão nos cursos de Licenciatura, de formação de professor, não só o componente de EJA com sessenta horas/aula, mas pensar no desenvolvimento do estágio nos núcleos de extensão e pesquisa na EJA, de aprofundamento na modalidade de ensino, assim como já acontece em relação à educação infantil, ao ensino fundamental e médio.

É necessário que a Universidade, através de seus Campi, localizados no interior de quase toda a Bahia, possa se aproximar desse contexto da EJA, está presente na formação desse profissional que atua no programa TOPA, pensando uma formação mais consistente. Saia do contexto pontual e esporádico, para uma formação permanente, assumindo o programa apenas como uma ação, como um programa de formação pontual e aligeirado, mas que assuma a formação dos professores alfabetizadores do Programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, com a responsabilidade e os enfrentamentos necessários. A Universidade precisa assumir a discussão da educação de jovens e adultos no interior dos cursos de licenciatura, enquanto um campo de atuação dos educadores, que participe ativamente do processo de construção de um projeto de formação social, emancipatório.

A coordenação local do TOPA vinculada à Universidade do Estado da Bahia e ao DCHT, Campus XVI, em Irecê, também realiza essas visitas em lócus para verificar como as turmas vêm funcionando e principalmente verificar se esses alfabetizadores estão utilizando o que foi realizado na formação pedagógica, realizada pela UNEB e para realizar uma etapa da formação de 16 horas/aula que deve ser realizada no lócus em que acontece o processo de alfabetização. Esse é um momento de aproximação da Universidade ao lócus, onde realmente acontece a transposição da formação para a práxis, de perceber o que ainda falta em se tratando da formação, o que pode ser melhorado, o que pode ser feito, assim como para compor relatórios e avaliações a respeito do programa TOPA e do programa de formação inicial e continuada realizada pelos formadores vinculados à UNEB.

É um momento importante para a Universidade, é uma aproximação do contexto, dos professores alfabetizadores, dos alfabetizandos. Momento de conhecer esse contexto em que a Universidade está inserida, de pensar e estruturar sua contribuição e assumir sua responsabilidade social para com a EJA. É nesse momento que a Universidade vai se aproximar da realidade da EJA, reavaliando sua formação, conhecendo as necessidades de formação dos professores alfabetizadores e ressignificando sua proposta de formação inicial e continuada. No en-

tanto a coordenação foi vinculada ao programa em agosto de 2014, um pouco antes de a primeira formação ter acontecido, que foi realizada entre os dias quatro, cinco e seis de agosto de 2014 com a carga horária de vinte e quatro horas/aula. A formação de dezesseis horas/aula direcionada aos coordenadores de turma aconteceu nos dias oito, nove e dez de setembro de 2014.

As visitas em *lócus* por parte da Universidade começam a acontecer a partir de outubro, sendo que o Programa encerrou em novembro. Neste contexto as visitas não aconteceram na sua totalidade, e acabaram não contribuindo como deveriam com a proposta de formação realizada pela Universidade. São utilizadas apenas como dados estatísticos para os relatórios que serão encaminhados para a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, mas o qualitativo não é estimado. Flecha e Mello (2009, p.48), esclarecem que devemos:

Pensar na formação de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores.

Refletindo assim, podemos pensar como a equipe vinculada à UNEB e responsável pelo processo de formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores do TOPA, vão pensar e estruturar a formação desses profissionais, se ainda não conseguem dar conta dos prazos, de pensar, conhecer, de se aproximar da realidade dos alfabetizadores e alfabetizados, e repensar a formação profissional que atenda suas necessidades formativas, para que esta contemple as necessidades e especificidades do contexto da EJA.

Como realizar a revisão da prática educativa, reavaliar a formação se ainda não está tendo o contato em *lócus* a contento junto aos educadores que atuam alfabetizando. Essa aproximação é que vai viabilizar subsídios para que a Universidade possa avaliar e melhorar suas ações frente à comunidade, frente à formação que contemple as necessidades educacionais, profissionais, sociais, pedagógicas dos professores alfabetizadores. Não basta adentrar nesses espaços, é preciso agir com responsabilidade, com competência técnica, com profissionalismo.

Formar esses profissionais para a emancipação, com responsabilidade sócio educacional, identificar quem são esses professores alfabetizadores, quais suas necessidades educativas, quais seus saberes e partindo daí propor uma proposta de formação que venha contribuir com a construção da práxis educativa desse profissional, que atenda a suas necessidades, que estas sejam o ponto de partida, para a ampliação do conhecimento, da formação profissional.

5.6 INFORMAÇÕES QUE DEVEM CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO E A PRÁTICA NA VISÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A construção das necessidades formativas é um processo complexo e que requer por parte do pesquisador a utilização dos diferentes dados construídos no decorrer do estudo de caso. Assim utilizamos falas, observação da prática, análise dos documentos, entrevistas e o processo de formação vivenciado.

No decorrer da pesquisa, percebemos que os desafios são inúmeros. Romão analisa que no contexto da EJA privilegiam a organização de movimentos de alfabetização, dotados como campanhas. Assim propõe que: “se construam movimentos com princípios pedagógicos, preservando a diversidade nas formas de atuação, respeitando as diferenças culturais e de ritmo de organização das comunidades em que a alfabetização de adultos se realiza” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p.138).

Neste sentido, sugerimos algumas recomendações para construirmos novos significados referentes à formação desenvolvida com os professores alfabetizadores. Pensar uma formação que assuma a construção de saberes e fazeres desses professores alfabetizadores frente à sua complexidade e as especificidades, buscando formar sua base epistemológica do conhecimento teórico, mas também transpondo esses conhecimentos para a construção da sua prática educativa que priorize articulação teórica e prática. Assim sinalizamos alguns temas: 1- Necessidades da formação docente, 2- formação para a docência em alfabetização na perspectiva do letramento.

Essas necessidades abordam os objetivos de que esses professores alfabetizadores possam: Compreender as especificidades e a relação alfabetização e letramento e suas implicações pedagógicas; definir os conteúdos e metodologias de alfabetizar letrando; e planejar, desenvolver e avaliar as situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura, da base alfabética, em contextos de letramento.

A formação deverá contemplar a diversidade profissional que tem atuado no programa, ou seja, formação específica para aqueles que vêm da educação básica, ensino médio e uma formação específica para aqueles que vieram dos cursos de magistério e/ou pedagogia, já que esse é o público que vem aderindo ao programa.

A unidade formadora, neste caso a UNEB necessitará rever a carga horária destinada à formação, pois vinte e quatro horas/aula não contemplam tempo para formar um educador para atuar na EJA contemplando suas especificidades e complexidades. A formação precisa contemplar momentos de formação que se preocupe com a formação do educador, com as

questões relacionadas à educação de jovens e adultos, com o alfabetizar e letrar e com as questões procedimentais, metodológicas do ensinar e aprender.

A UNEB e os professores formadores precisam compreender as competências e habilidades necessárias para atuar nas salas de alfabetização e letramento, construindo saberes que deem conta dos fazeres docente, dos saberes específicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, da aquisição da língua escrita, da leitura, do raciocínio lógico matemático, da metodologia e procedimentos de ensinar e aprender.

As vozes dos professores alfabetizadores alertam para a necessidade de estudos, de pesquisas que possam propor formação inicial e continuada com qualidade, com compromisso social, que possam refletir o contexto da EJA e suas necessidades formativas, estas devem ser ouvidas e ponderadas.

Assim, consideramos pelo exposto nas observações e entrevistas, compreendemos que a formação deveria abordar fundamentos teóricos que debatessem o assunto.

Quadro nº 03: Saberes necessários ao alfabetizador

Recomendações para a formação do professor alfabetizador	• Profissionalização docente; • Formação ética do professor como pessoa; • Qualificação do professor.
Questões teóricas do alfabetizar	• Epistemologia da aquisição da lecto-escrita; • Paulo Freire; • Emília Ferreiro e o processo de alfabetizar; • Teoria da alfabetização refletida à luz da prática; • Métodos de alfabetização; • Psicogênese da Língua Escrita; • Letramento e alfabetização; • Letramento social; • Conhecimento, aprendizagem, sujeitos da EJA; • Construção do raciocínio lógico matemático;

	• Prática alfabetizadora a luz da prática; • Especificidades da alfabetização de Adultos;
Questões metodológicas e procedimentais	• Planejamento; • Metodologias de ensino; • Avaliação.

Fonte: Criação própria, 2015.

A formação precisará se aprofundar nas questões citadas acima, para fundamentar a formação desse profissional que está atuando no TOPA, construindo uma relação teórica e prática tão fundamental à atuação desse profissional. É fundamental uma boa formação desse alfabetizador, para que possa avançar em suas aprendizagens, para que possa conseguir a sua autonomia acadêmica, compromisso pedagógico e social, que tenha condições de evoluir em suas práticas alfabetizadoras.

Para Charlot (2013), não podemos falar de formação do educador, sem relacionar com o saber das práticas educativas, assim deve abordar também: Educação e trabalho, a escola e o trabalho do aluno, e o professor como um trabalhador em construção. No contexto da EJA, essas discussões são importantes para compreender as diversidades dos alunos dessa modalidade, para compreender que saberes são necessários e de como enfrentar as dificuldades. Para o autor, o momento de formação deve ser de construção de conhecimentos e práticas que ultrapassem a sua especialidade. Ou seja, que esse momento de formação contemple as necessidades formativas do professor alfabetizador, para que este investigue sua prática e estabeleça relação entre a teoria debatida, para as atividades práticas.

Assim, a formação deverá contemplar momentos práticos, partindo dos conhecimentos teóricos e realizar momentos em que esses profissionais possam transpor para suas vivências os conhecimentos construídos. Para que esses profissionais possam perceber como podem no seu cotidiano transpor para a sua práxis as questões teóricas.

Momentos de reflexão e ação da prática, em que possam trazer suas vivências, experiências e suas dificuldades, e partindo desse contexto a formação traz suas contribuições. Analisar essa experiência à luz da teoria. Procure estabelecer a articulação entre teoria e prática, substituindo a transmissão da teoria, para a construção do conhecimento. O processo formativo deve possibilitar a compreensão de suas práticas.

A formação carecerá ser desenvolvida pelas instâncias envolvidas: SEC Bahia, instituições locais (SEC de Educação, ONG, Sindicatos, associações) e a universidade devem dialogar sobre a formação e construir juntas o projeto, para que possam desenvolver os momentos formativos em coletivo, onde um dá continuidade ao outro, um complementa os saberes construídos. Precisam trabalhar em parceria, já que desenvolvem os objetivos comuns. Gadotti e Romão (2011, p. 150) orientam que a formação dos educadores de jovens e Adultos deve:

Incentivar as faculdades de pedagogia e pós graduação contemplarem a EJA em seus currículos; estimular a profissionalização do educador de adultos pelo sistema público de ensino; incentivar o Estado a proceder a formação de professores que estejam aptos em EJA; implantar cursos de extensão e especialização para os profissionais de EJA em exercício, viabilizar processos de capacitação permanente dos profissionais da EJA; propiciar momentos de encontro de educadores de jovens e adultos.

Este seria o papel da Universidade e a UNEB pode e deve desenvolver parceria com a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos. Não deve perder de vista que o trabalho desenvolvido no TOPA também constrói um momento de aproximação da realidade educacional desses espaços. Também, entendemos ser papel e objetivo da Universidade compreender o contexto da educação básica da EJA para interferir, contribuindo na formação do profissional, mas de pensar junto a estas instâncias a educação da Bahia e dos municípios.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos analisar a formação continuada desenvolvida pela Universidade do Estado da Bahia, através da coordenação do TOPA no âmbito da Universidade e se ele vem contribuindo para a práxis pedagógica do professor alfabetizador vinculado ao Programa Todos pela Alfabetização. Nossa questão central era se a formação que vinha sendo desenvolvida tem contribuído com a construção da práxis pedagógica desse profissional professor alfabetizador. Para desenvolver esse trabalho realizamos a pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento o estudo de caso.

Foi por isso que observamos que o Programa Todos pela Alfabetização carrega em si a responsabilidade de alfabetizar uma camada da população que não teve acesso ao processo educacional, e que nesse momento, essas pessoas estão realizando sonhos, concretizando objetivos, construindo suas histórias, assim como também os professores alfabetizadores estão construindo suas histórias, suas experiências, seus conhecimentos, sua práxis pedagógica, dos saberes docentes necessária para uma ação educativa com qualidade social e pedagógica tão necessária na EJA.

A análise sistematizada apontou para o cumprimento do estudo do problema e dos objetivos estabelecidos. Eles apontaram que a formação desenvolvida pela Universidade ainda não atende às necessidades educativas dos professores alfabetizadores que compõem o programa TOPA. Foram observadas lacunas que podem e devem ser sanadas, a partir de uma formação específica para aqueles que têm a formação em educação sendo magistério e/ou pedagogia, e para aqueles que vieram da educação básica, do ensino médio. Ficou claro que a formação deve ser realizada no início do Programa coincidindo com o início das aulas, é uma solicitação de todos os envolvidos: coordenadores, professores alfabetizadores e que seja desenvolvida ao longo da realização do programa, no decorrer do processo, para ser um suporte de formação para esse profissional.

Ponderamos também que a formação deve considerar a realidade dos professores alfabetizadores que chegam com a formação do ensino médio, sem uma formação em educação e que carecem da construção de saberes mais amplos e aprofundados que aqueles que cursaram o magistério, que já trazem conhecimentos, mas necessitam aprofundar, pois acabam construindo seus saberes experienciais junto aos alunos, lidando com as necessidades diárias, constroem suas experiências e práticas sem a sustentação teórica, sendo que esta só é realizada através da formação do programa, mas isso só acontece na reta final. Os professores alfa-

betizadores não conseguem construir os conhecimentos teóricos e relacioná-los à prática, ou transpor para a sua práxis.

O Programa TOPA apresenta o desafio de alfabetizar, realizar a inclusão social e contribuir com a emancipação humana, esse grande desafio que só será superado se tivermos professores com uma formação sólida, de qualidade e esta tem sido a responsabilidade da Universidade, formar o professor alfabetizador que atua no TOPA com responsabilidade social, para a emancipação humana.

A Universidade também necessitará construir o propósito de debater no âmbito dos cursos de licenciatura, de formação do educador a problemática da educação de jovens e adultos. Ampliar o engajamento crítico da comunidade universitária em programas de extensão e pesquisa nessa modalidade de educação, mas principalmente com a formação dos profissionais que vão atuar nela, no processo de alfabetização e letramento; assumir a responsabilidade social, política e educacional.

Concluimos que a formação que vem sendo desenvolvida pela UNEB não está conseguindo desenvolver saberes teórico- práticos para a atuação nas turmas de alfabetização de jovens e adultos. A formação inicial destes sujeitos tem sido insuficiente para que compreendam as especificidades de alfabetizar jovens, adultos e idosos, não conseguem construir uma base teórica que sustente a prática docente. Dessa forma, a formação deve considerar os conhecimentos básicos da educação: históricos, epistemológico, pedagógico e em um segundo momento os conhecimentos relativos à práxis de alfabetizar, letrar jovens, adultos e idosos.

No contexto atual do TOPA, continuamos reproduzindo as práticas imediatistas, espontaneístas, aligeiradas e distanciadas das vivências dos alfabetizandos. As práticas educacionais não vêm se consolidando no campo da experiência, continua desprovida de uma reflexão mais rigorosa, que se situe a partir de um referencial teórico específico sobre alfabetização, psicogênese da língua escrita, aquisição da lecto-escrita, raciocínio lógico matemático, sob a concepção freiriana de educação. Deve trazer a teoria para referendar a prática, para dar sustentação à construção de uma práxis emancipadora.

Assim, diante dessas evidências apresentadas pela pesquisa, percebemos a necessidade urgente de um novo olhar sobre a formação desenvolvida pela Universidade para os professores alfabetizadores que fazem parte do programa TOPA. Consideramos também que a ausência da experiência profissional leva muitos professores alfabetizadores estarem iniciando as atividades de ensino, no programa. Observamos que a maioria nunca ouviu falar em Paulo Freire, em gênese da construção da lecto-escrita, em alfabetizar e letrar, conhecimentos importantes para a sua práxis.

Dentro desse contexto do Programa TOPA há necessidade da resignificação do modelo de formação inicial e continuada desenvolvida pela UNEB, buscando a implementação de processos de aprendizagens marcados pela reflexão, pesquisa e produção simultânea de conhecimento teórico e prático de ordem individual e coletiva.

Nesse sentido, esse estudo poderá contribuir para uma reflexão acerca do processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, proporcionando uma maior reflexão crítica sobre o a formação e o fazer pedagógico em classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos que fazem parte do TOPA, para que o processo de alfabetização não fique reduzido à decodificação das palavras escritas.

Assim sendo, acreditamos na necessidade de uma política de formação continuada consubstanciada por um programa de formação que contemple e favoreça a construção de conhecimentos teóricos e práticos visando à formação de um profissional que dê conta das demandas educacionais da ação de alfabetizar e letrar.

Esperamos que as ponderações aqui apresentadas sejam inquietantes e provocadoras de novas reflexões. Não trouxe aqui verdades absolutas, prontas e acabadas, porém trago algumas considerações de um estudo que suscita algumas questões, novos olhares e novas perspectivas com vista à melhoria da formação docente por meio da formação inicial e continuada desenvolvida e sob a responsabilidade da UNEB.

Que possamos pensar numa formação que contemple o contexto histórico e social, que contribua para a construção de um profissional reflexivo, que saiba inovar, que construa o seu “saber fazer” compreendendo o “porque fazer”, que a sua práxis seja construída à luz da teoria, para referendar a análise da sua realidade educativa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio. **Políticas Públicas em Educação, Tecnologia e Gestão do trabalho docente**. Salvador: ADUNEB. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro editora, 2008.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U, 2013.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19- 50. 2005.

_____. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAHIA. Secretária de Educação do Estado (SEC). **Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida**. 2009.

_____. **Anuário Estatístico da Bahia**. (SEI) Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais. V.26. p.1 – 687. Salvador: SEI, 2014. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/>. Acesso 15 de maio de 2014, às 09h00.

_____. **Anuário estatístico da Bahia**. (SEI) Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. v.1 (1972-). – Salvador: SEI, 2012/2013. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/>. Acesso 15 de maio de 2014, às 09h00.

_____. Secretaria de Educação do Estado. Página eletrônica: www.sec.ba.gov.br Acesso 13 de maio de 2014, às 15h00.

_____. Secretaria de Educação do Estado. TOPA. Página eletrônica: www.sec.ba.gov.br/topa/. Acesso 15 de maio de 2014, às 17h00.

_____. **Projeto Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê**. Irecê/Bahia, 2010.

_____. Secretaria de Educação do Estado. **Proposta da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Política de EJA da Rede Estadual, Aprendizagem ao Longo da Vida**. Salvador/Bahia. 2009

_____. Secretaria Municipal de Educação de Irecê. **Proposta da Secretaria Municipal de Educação de Irecê. Proposta curricular do município de Irecê**. Irecê, Bahia. 2013.

BALDIJÃO, Carlos. TEIXEIRA, Zuleide. **A educação no governo Lula**. São Paulo: Ed Fundação Perseu Abramo, 2011.

BEISIEGEL, Celso Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, jan\abr, p.26-34, 1997.

_____.; OLIVEIRA, Dalila (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BEZERRA, Aída. **As atividades em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996a.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal, UNESCO, 2010.

_____. Dispõe sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos, criação do movimento brasileiro de alfabetização - MOBRAL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso 15 de maio de 2014, às 12h00.

_____. **Parecer CNN/CEB 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso 15 de maio de 2014, às 13h00

_____. **Parecer CNN/CEB 01/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso 15 de maio de 2014, às 15h00

_____. **Lei 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e da Valorização do Magistério - FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996a. p. 028442.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

CALAZANS, Angela Maria. **A matemática na alfabetização**: o pensar e o fazer numa prática dialógica. Porto Alegre: kuarup, 1996.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Diversos olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA: uma revisão de literatura (1976-2004)** 2004. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/66>.> Acesso em 20 de setembro de 2014, às 19h00.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COUTO, Sônia. **Método Paulo Freire – princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. Faculdade de Educação da USP, 1999.

DANTAS, Tânia Regina. A alfabetização de adultos como estratégia de desenvolvimento social. In: **Revista Cerrj**. UAB-Espanha, 2005.

_____. Um novo olhar sobre as estratégias de formação e de investigação em Educação de Jovens e Adultos. In: **Diálogos Contemporâneos: gestão escolar, formação docente, e identidade cultural**. Salvador: EDUNEB, 2012.

FLECHA, Ramon, MELLO, Roseli Rodrigues. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. In: **Revista FAEEBA**, Vol. 21,n 37, jan\Jun, p. 39-52, 2012.

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

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

_____. **Educação e Mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Professora sim tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito**. 12 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **MOVA. Por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

_____. **Qualidade na educação: Uma nova abordagem**. São Paulo: editora e Livraria Paulo Freire, 2008.

_____; Romão, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; Alves, Maria Elenir (org). **TOPA: Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____; GARCIA, Walter E. (org.). **Educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos- EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985\1994**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

_____. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 14 maio\ago. p.108-130, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFITEIA: sessenta anos de defesa e promoção à educação de adultos. In: **Revista Brasileira de educação de Jovens Adultos**. Salvador, UNEB, vol1, n.1, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Educacionais as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo; Cortez, 1999.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica. In: CAMARGO, Elizabete Silveira P. **Formação de profissionais da educação, políticas e tendências. Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n 69.1992.

_____. ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESE, Cipriano Carlos. **Filosofia e Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 2013.

MACHADO. Maria Margarida (org.). Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**. Brasília: v.22, n. 82, p. 17-37. 2009.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus, 2008.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Práxis educacional. Dossiê: educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais.** V.5,n. 7, jan/jun 2009 – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

_____. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3. ed. Maceió: Editora da UFAL, 2004.

_____. (Org.). **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão.** Maceió: Editora da UFAL, 2005.

_____. **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

MOZART, Neves Ramos. **Anuário Brasileiro da Educação Básica.** 2013

NÓVOA, Antonio. **A formação tem de passar por aqui:** as histórias. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.

_____. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

OLIVEIRA, A. A formação do Adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEDE**, 22, caxambu, 1999.

OLIVEIRA, Jacyene M. **A relação dos professores do ensino fundamental com os saberes disciplinares e curriculares.** XIII Encontro de pesquisa Educacional do Nordeste. Natal 17 a 20 junho de 1997, vol7. Natal: EDURF. (coleção EPENN)

OLIVEIRA, Maria Olivia Matos. Universidade, formação docente e educação online: aproximações críticas. In: **Diálogos contemporâneos:** Gestão, escolar, formação docente e identidade cultural. Salvador: EDUNEB, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **Os sentidos do direito a educação para jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: FAPERJ, p. 131-191. 2009.

PERRENOUD, Phillippe. **O ensino não é mais o mesmo!** Rio de janeiro: Net, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Saberes e práticas de docência. Tramas do Saber:** Práticas Culturais e Proposição Curricular da Educação de Jovem/Adulto. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Rosane Santos. **Desenvolvimento de recursos humanos**. Canoas: ULBRA, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras. In: SOARES, Leônicio. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ROGERS, C.; KINGET, M. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

SAMPAIO, Marisa Narciso, SILVA, Rosália de Fátima. **Saberes e Práticas de Docência. Campinas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**. 8ª edição. Campinas – SP: Autores associados, 2000.

SOARES, Leônicio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A formação do educador de jovens e adultos**. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos: I Seminário de Formação de Formadores**. Belo Horizonte: Autentica; SECAD/MEC; UNESCO, 2007.

SOARES, Leônicio. Avanços e Desafios Na Formação do Educador de Jovens E Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, p.57-70, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, João Francisco de. **Educação popular para o terceiro milênio desafios e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática de educação popular**. Ijuí: Unijuí, 1990.

_____. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M.J.(org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

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

URPIA, Maria de Fátima. O ideário da política pública da educação de Jovens e adultos no Brasil no contexto atual. In: **Diálogos contemporâneos. Gestão escolar, formação docente e identidade cultural**. Salvador. Eduneb, 2012.

_____.; LINS, Maria José de Faria. **Programa TOPA– Todos pela Alfabetização/Brasil Alfabetizado: quem é o alfabetizador?** Disponível em: <http://www.seeja.com.br>. Acesso em 20 de maio de 2015, às 13h45min.

VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 10^a ed. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. 18^aed. São Paulo: Libertad, 2005.

VENTURA. J. P. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepção em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2014. Disponível: em WWW.uff.br/pos_educacao. Acesso 15 de maio de 2014, às 12h00.

_____. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os programas Brasil.educar**. Curitiba, n 29, p. 29-45, 2007.

_____. **A EJA e a formação docente nas Licenciaturas**. In: **Revista da FAE-EBA**, vol. 21, n. 37, jan./jun. p. 71-82. 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bokman, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A– Questionário do Professor alfabetizador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS – MESTRADO PROFISSIONAL.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PROFESSOR ALFABETIZADOR

Prezado (a) professor (a): Estamos realizando um projeto de Pesquisa sobre “A Formação Profissional dos educadores que atuam no Programa TOPA em Irecê e a relação com a práxis pedagógica”. Neste sentido, pedimos a sua gentileza em responder este questionário, que muito contribui com nossa pesquisa.

NOME _____

SEXO () FEMININO () MASCULINO

FORMAÇÃO _____

INSTITUIÇÃO VINCULADA () DIREC () SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ

() INSTITUIÇÃO _____

LOCAL ONDE ATUA _____

TEMPO DE EXPERIENCIA NA EJA _____

NUMERO DE ALUNOS NA TURMA _____

1. Como foi selecionado (a) para atuar no Programa TOPA?
2. Qual sua formação inicial? Ela contribui com sua prática pedagógica no Programa TOPA?
3. Como vem sendo realizada o processo formativo do professor alfabetizador pelos coordenadores de turma do programa TOPA? Tem contribuído para sua prática?
4. De que forma a formação realizada pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB tem desenvolvido em você professor alfabetizador as habilidades e competências necessárias para a sua atuação na classe do TOPA?
5. O que tem sido estudado na formação que você consegue trazer para sua prática no processo de alfabetizar?
6. Qual o apoio que as Secretaria Municipal de Educação, a DIREC e as instituições tem dado a realização do Projeto TOPA?
7. Quais os resultados do processo de alfabetização na sua turma?
8. Qual a relevância do programa para você como alfabetizador? E para o seu aluno?
9. Quais são os pontos positivos e os negativos que você pontua no Programa TOPA?
10. Quais são os pontos positivos e negativos que você pontua na formação desenvolvida pela UNEB?
11. Qual é a sua avaliação do Programa TOPA para a sua comunidade?
12. Dê sugestões para as próximas formações, de modo a auxiliar no processo formativo e contribuir com práxis:

Apêndice B– Questionário do Coordenador

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS – MESTRADO PROFISSIONAL.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COORDENADOR

Prezado (a) coordenador (a): Estamos realizando um projeto de pesquisa sobre: a formação profissional dos educadores que atuam no Programa Todos pela Educação-TOPA no município de Irecê e a relação com a práxis pedagógica. Neste sentido, pedimos a sua gentileza para responder esta entrevista semiestruturada, que muito contribui com nossa pesquisa.

1. Existe programa de formação para o docente que atua no EJA?
2. Quantas turmas de EJA têm vinculado a Secretaria Estadual de Educação/ e ou Municipal de educação?
3. Quantos docentes atuam no EJA vinculado a Secretaria Estadual de Educação/ e ou Municipal de educação?
4. Quantas turmas têm no topa vinculada a Secretaria Estadual de Educação/ e ou Municipal de educação? Informar o número de alunos matriculados?

5. Quantos docentes atuam no TOPA e quantos estão vinculados à Secretaria Estadual/ e ou Municipal de educação?
6. Como tem sido realizada a seleção dos profissionais que atuam no TOPA e que estão vinculados a Secretaria Estadual de Educação/ e ou Municipal de educação?
7. De que forma a formação realizada pelo a coordenação do TOPA na UNEB tem desenvolvido nos professores alfabetizadores as habilidades e competências necessárias para a sua atuação na educação de jovens e adultos?
8. Como vem sendo realizado o processo formativo do professores alfabetizador?
9. Qual o apoio que as secretarias: estadual e municipal fornecem para a realização do projeto?
10. Qual a relevância do programa para a Irecê?
13. Qual é a sua avaliação do programa?

ANEXOS

Anexo A –



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC-I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS – MESTRADO PROFISSIONAL-MPEJA.**

HELGA PORTO MIRANDA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Salvador

2015

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIDADE FORMADORA: Universidade do Estado da Bahia - UNEB

PÚBLICO ALVO: Professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, instrutores de libra cadastrados no programa TOPA com formação em: ensino médio, magistério, pedagogia.

FORMADORES: Docentes da Universidade com formação em Letras ou Pedagogia com experiência em alfabetização de jovens e adultos.

PESQUISAODRA: Helga Porto Miranda

ORIENTADOR: Drº Antonio Amorim

CARGA HORÁRIA: 180 horas/aula

1. JUSTIFICATIVA

O programa Todos pela Alfabetização - TOPA propõe momento formativo para os professores alfabetizadores visando contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades para o ato de alfabetizar jovens, adultos e idosos em um período de oito meses, computando trezentos e sessenta horas/aula.

Nossos professores alfabetizadores são na sua maioria sujeitos sem a formação em educação, advindos do ensino médio, assim como os que já apresentam a formação em magistério e pedagogia. Assim se faz necessário que a formação seja pensada para contemplar esses três públicos e atender as necessidades formativas de cada um que necessita da construção de saberes docentes diferenciadas.

Neste contexto a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, enquanto instituição formadora vem desenvolvendo ao longo de sete anos a formação dos professores alfabetizadores visando trabalhar as questões teóricas da educação de jovens e adultos, a educação popular e a metodologia freiriana para o ato de alfabetizar. No entanto como apresentamos em pesquisa a maioria dos professores alfabetizadores que fazem parte do projeto, ainda não a-

presentam uma formação em educação, e sim no ensino médio, assim a formação realizada não vem contemplando esse público.

Ainda tem o foco muito teórico e não contempla as questões metodológicas e práticas do como alfabetizar. É necessário compreender que saberes docentes este público necessita e desenvolver com eles em momentos de reflexão teórica, metodológica e em momentos práticos, do como fazer, analisando e avaliando suas práticas.

A política para a alfabetização de jovens e adultos poderá avançar com o investimento na formação do profissional que assume a ação de alfabetizar, assim é preciso criar mecanismos eficazes para a formação desse profissional, uma vez que já identificamos que o sujeito que vem assumindo o programa TOPA, na sua maioria vem do ensino médio. Faz-se necessário organizar um projeto de formação que contemple as necessidades formativas desse profissional visando o ato de alfabetizar, ou seja, de realizar a leitura da palavra e do mundo, como direcionava Paulo Freire.

Acreditamos na política de formação dos educadores deveria ser oferecido a esses profissionais, não de forma pontual ou aligeirada como vem acontecendo. Para Gadotti e Romão (2011, p. 132),

A política de formação dos educadores deveria ampliar a qualidade dos cursos de magistério de 2º grau, criando uma área no currículo especificadamente voltada para formação de professores alfabetizadores, elevando a oferta de profissionais habilitados e proporcionando a habilitação de leigos que exercem o magistério.

Acreditamos que a formação deve contemplar a formação do educador e a formação do alfabetizador, contemplar as questões políticas sociais, históricas, teóricas e metodológicas do ser educador, do ser alfabetizador. A possibilidade de oferecer a estes profissionais o curso de Magistério seria o ideal para a implantação da política pública para a formação desses profissionais e neste contexto a Universidade deve se mobilizar para pensar esta formação e executá-la em parceria com o âmbito estadual e municipal.

Neste contexto apresentado na pesquisa, é que sugerimos que a formação que vem sendo desenvolvida pela UNEB, seja ampliada e expressiva para contemplar os professores alfabetizadores que atuam no TOPA. Considerando suas falas e suas necessidades formativas.

Pensamos que a formação deve ser ampliada para dar conta das necessidades formativas do professor alfabetizador. Assim ponderamos que deve ser organizada em módulos formativos que contemple: a formação do educador, os saberes necessários para alfabetizar, as

questões metodológicas do como educar, como alfabetizar. Sempre relacionando a teoria e a prática. Destarte a Universidade deverá construir seus cadernos formativos que contemple o objetivo da formação e não utilizar textos soltos, xerocopiados e fragmentados, a formação deve ser consistente, significativa e faça a diferença para os alfabetizandos.

Para Gadotti e Romão (2011, p. 132), as Universidades devem assumir a formação desse educador,

Cabe-lhes assumir, com maior ênfase do que a atual, a pesquisa de alternativas pedagógicas, o resgate e o apoio a sistematização da prática, a divulgação de inovações, a formação de novos professores e a sua integração com a comunidade escolar para a elaboração de propostas conjuntas de aperfeiçoamento de professores.

É necessário que a Universidade reflita a formação desses professores alfabetizadores enquanto política pública de formação e não um momento pontual de formação, com a carga horária que não contempla as questões pedagógicas e políticas da formação.

Podemos pensar um curso de formação do professor alfabetizador, como turmas do curso de Magistério com convênio com os governos federal, estadual e municipal e até mesmo o curso de Pedagogia direcionado aos professores selecionados e que vão atuar no programa de alfabetização de adultos, proporcionando uma formação processual, consubstanciada e não cursos, seminários que não vem contribuindo com a prática alfabetizadora, com a implementação das políticas direcionadas a modalidade da EJA.

Enquanto isso pensamos uma formação que contemple o que os professores alfabetizadores vem expondo ao longo do processo de pesquisa em 2014. Assim pontuamos algumas sugestões:

- Realizar um trabalho de parceria e diálogo entre as Instituições envolvidas, Universidades e governo estadual e municipal, para que as ações se complementem e não sejam repetitivas;
- Trabalhar as questões teóricas e metodológicas para a ação de alfabetizar;
- Aumentar a carga horária da formação e que esta aconteça antes que o processo de alfabetizar se inicie;
- A formação aconteça durante o período do projeto, ou seja, que esta seja processual e contemple as necessidades formativas dos professores alfabetizadores;
- Que tenha momentos de oficinas pedagógicas, para que os professores alfabetizadores possam realizar a transposição da teoria para a prática;
- Realização de momentos de troca de experiência;

- A formação deve ser direcionada as turmas, tomando como base a formação que cada um traz assim os que vêm do ensino médio teriam a formação inicial e continuada contemplando conhecimentos que vão formar o professor alfabetizador. Já os que possuem a formação em magistério ou pedagogia realizariam o aprofundamento teórico e metodológico

Assim refletimos estar contribuindo com o pensar da formação desenvolvida pela Universidade no âmbito do Programa de alfabetização de jovens e adultos na Bahia.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação de jovens e adultos vem sendo relegada, tratada como uma compensação para aqueles que ficaram a margem da sociedade durante anos. A problemática do EJA não é nova, acompanha a trajetória da história do Brasil.

Segundo Pinto (1994), a historicidade pertence à essência da educação. Não se confunde com a temporalidade (que é o fato de haver tido um passado), porém se define por sua essencial transitividade (o fato de haver futuro). Por isso, a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota. Por que o exercício da tarefa educativa conduz à sua própria modificação, ao desenvolvimento de abertura para o futuro, ao adiantamento do processo como um todo. Por isso, todo “programa de educação” é por natureza inconclusa e determina a necessidade de avaliar sempre e reconstruir os programas, mais perfeito, mais adiantado e implementando as políticas da EJA, aprimorando sempre.

A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) – mais porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca).

A educação de jovens e adultos ao longo da história passou a ter várias denominações como: educação permanente, educação não formal, educação comunitária, educação não escolar, educação extraescolar, além de outras. Surge como instrumento primordial do processo de integração e suprimento das deficiências sociais, com o objetivo de responder as neces-

sidades da população e de incorporá-la ao processo de desenvolvimento tanto do ponto de vista econômico como político.

Freire (1985), diz que a alfabetização e a educação de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades em superá-los. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir o que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidades de opção. Freire (1985, p.66) conclui que: “Em outras palavras, uma educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização”.

A leitura de mundo antecede a leitura da escrita por fatores naturais ao desenvolvimento humano. Logo ao nascer o ser humano começa a participar de seu primeiro grupo social – a família, que esta inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. Este ser é profundamente marcado pelo meio social em que vive, mas também o marca, pois todos somos produtores e consumidores de cultura, construímos a história e a reconstruímos a cada nova situação.

Para Freire (1985) o homem não sendo um ser isolado no mundo, constrói-se no e com o mundo, e em seu processo educativo, dá sentido a sua vida, mediante as experiências concretas que constituem o cotidiano de cada um. As pessoas jovens e adultas, por natureza, sentem e expressam o mundo de um jeito próprio e mesmo que não tenham entendimento do processo de escrita das palavras, estabelecem interações com as pessoas e situações que lhes são próximas, revelando seu esforço para compreendê-lo.

Utilizam-se das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nesta perspectiva, o conhecimento é construído a partir das interações estabelecidas com outras pessoas e com o meio em que vivem.

E quando falamos em Educação de Jovens e Adultos – EJA-, não fazemos referência apenas ao fator específico da faixa etária que esta modalidade de ensino abrange, mas principalmente à questão cultural. O confronto entre as diferentes culturas e a relação entre essas diferenças culturais é que dá a EJA um enfoque de heterogeneidade, pois o jovem e o adulto quando vem para EJA trazem uma bagagem cultural muito forte, carregado de experiências,

saberes e histórias de vida. Isto faz com que a Educação de Jovens e Adultos seja repleta de características diferenciadas de acordo com os sujeitos e o contexto histórico no qual ela se insere. Compreender as características destes sujeitos é importante no sentido de contribuir para que a EJA ocupe mais espaço no cenário da educação brasileira.

Como indica Oliveira (1999), o adulto da EJA é um sujeito diferenciado do adulto estudante dos cursos universitários, porque este último está no tempo regular de escolarização, ou está aperfeiçoando seus conhecimentos em cursos de formação continuada, ou de especialização. Já o adulto da EJA, é na maioria das vezes o trabalhador da construção civil, o vendedor ambulante, a dona de casa, a empregada doméstica, o trabalhador rural, enfim, todos aqueles que nunca chegaram à escola ou que a abandonaram antes mesmo de alfabetizarem-se.

Muitos desses adultos não são alfabetizados e procuram no TOPA uma oportunidade de inclusão no mundo da escrita e leitura, buscando a autonomia necessária para a sobrevivência em nossa sociedade letrada.

Oliveira (1999) afirma que o jovem da EJA não é um adolescente com história natural de escolarização. Na maioria das vezes saiu da escola nos ciclos de alfabetização e raramente frequentou as séries de pós-alfabetização na escola regular.

Vale à pena ressaltar que o jovem foi incorporado há bem pouco tempo na educação de adultos. Esta preocupação de escolarização para o jovem é recente, já que as antigas campanhas de alfabetização de adultos tinham como objetivo capacitar os indivíduos tanto para votar como para sua inserção no mercado de trabalho. O jovem ficava excluído destas campanhas, como não era criança não frequentava a escola regular e não sendo ainda um adulto também não tinha vez de participar das campanhas de alfabetização de adultos.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam, vivem, produzem e consomem cultura, aprendem e ensinam, envolve considerar a heterogeneidade etária, cultural e social da qual eles fazem parte, pois desde a Constituição Federal de 1988, qualquer cidadão ou cidadã brasileiro, independente da idade e do sexo, tem direito à escola pública e ao ensino fundamental, isto significa que Educação é direito e dever do Estado.

Esse direito à educação rompe com a ideia de campanha, que eram as ações desenvolvidas até este ano, e apresenta a concepção de educação. A Educação de Jovens e Adultos,

legitimada pela Lei 9.394/96, em seus artigos 37 e 38, garante Ensino Fundamental e Ensino Médio a todos que não conseguiram concluir seus estudos em idade convencional, dirigindo este segmento para pessoas Jovens e Adultas sem limites de idade.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo-Alemanha, em julho de 1997, reforçou a necessidade de se pensar a alfabetização a partir das transformações socioeconômicas, culturais e tecnológicas, garantindo a apropriação de um conjunto mais completo de habilidades das diferentes áreas do conhecimento, trazendo a concepção de educação por toda a vida, problematizando assim a distinção tradicional de educação inicial e educação permanente, uma vez que se liga ao conceito de sociedade educativa.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. Aquela concebida como um processo de grande extensão e profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuísse para que essas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem “ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo” (FREIRE, 1976). Esta – a educação popular- era concebida como um instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas da mínima condição de sobrevivência digna e humana (FREITAS, 1998). A educação popular e faz-se mais que necessária, frente à concepção dominante de educação que reforça na prática a exclusão social e a in/solidariedade humana.

O direito a educação é garantido pela constituição (1988), no artigo 5º quando assegura direitos iguais a todos. No Brasil, a educação de adultos se constitui com o tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40.

A demanda pelo ensino de Jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade por aprender. Em tal contexto cultural, a educação de Adultos poderia deixar de ser associado ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico.

Portanto a formação para os professores alfabetizadores que atuam no programa TO-PA deverá ser realizada tendo em vista a implementação das políticas públicas para a EJA e buscando reconstruir a história, deixando para trás um passado de descaso, de negação de direitos para a população tão marginalizada pelo poder público. A Universidade não pode compactuar com esta realidade e sim, lutar, transgredir e transformar.

2. OBJETIVO GERAL:

- Promover a formação inicial e continuada aos professores alfabetizadores, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades do ser educador e alfabetizador, trabalhando a teoria e a prática, contribuindo para a construção dos saberes e fazeres da práxis alfabetizadora.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Oferecer contribuições para a discussão das políticas públicas no âmbito dos municípios envolvidos no programa;
- Instrumentalizar os professores alfabetizadores, coordenadores para atuar no programa com responsabilidade pedagógica e social;
- Instrumentalizar os professores alfabetizadores para as práticas pedagógicas necessárias a alfabetização na EJA;
- Compartilhar e dar visibilidade aos saberes, aprendizados, experiências, reflexões e produções do Projeto TOPA, divulgando a práxis que vem sendo construída por professores e educandos;
- Realizar pesquisa científica em todos os materiais do TOPA, para contribuir com a melhoria do ato de alfabetizar e letrar.

3. ALGUMAS DIRETIZES

- Pensar a realidade da demanda para a educação de jovens e adultos;
- Analisar as especificidades da educação de jovens e adultos;
- Formação e condições de trabalho do professor alfabetizador;
- Currículo da alfabetização de jovens e adultos;
- Pensar as metodologias utilizadas no contexto da EJA;
- Instrumentalizar a prática alfabetizadora.

4. NÚCLEOS FORMATIVOS

4.1 I MÓDULO – FORMAÇÃO DO EDUCADOR

- Qualificação do professor;
- Políticas públicas para a educação de jovens e adultos;
- Correntes e Tendências da educação de jovens e adultos;
- Compromisso do professor alfabetizador.
- Profissionalização docente;
- Formação ética do professor como pessoa;

4.2 II MÓDULO – ALFABETIZAR JOVENS, ADULTOS E IDOSOS- SABER FAZER

- Paulo Freire;
- Epistemologia da aquisição da lecto-escrita;
- Emília Ferreiro e o processo de alfabetizar;
- Magda Soares e o processo de letrar;
- Letramento e alfabetização de adultos;
- Letramento social;
- Teoria da alfabetização refletida a luz da prática;
- Métodos de alfabetização;
- Psicogênese da língua escrita;
- Conhecimento e aprendizagem dos sujeitos da EJA;
- Construção do raciocínio lógico matemático;
- Especificidades da alfabetização de adultos;

4.3 III MÓDULO : TEORIA E PRÁTICA DO ALFABETIZAR

- Planejamento;
- Projeto pedagógico;
- Metodologias de ensino;
- Avaliação.

4.4 IV MÓDULO: OFICINAS

- Atividades de leitura e escrita;
- Atividades de raciocínio lógico;

- Atividades de ciências sociais;
- Atividades de ciências da natureza.

4.4 IV MÓDULO: OFICINAS

- Atividades de leitura e escrita;
- Atividades de raciocínio lógico;
- Atividades de ciências sociais;
- Atividades de ciências da natureza.

5. RECURSOS METODOLÓGICOS

- Livros de Paulo Freire que tratam da educação popular e EJA;
- Textos que contemplem as temáticas da prática alfabetizadora;
- Cd, DVD, vídeos, computadores, tecnologias para auxiliar a prática;
- Recursos para o desenvolvimento das oficinas.
- Produção de material didático para o professor alfabetizador e para os alfabetizandos;

6. METODOLOGIA

Parte-se do pressuposto que o professor alfabetizador é sujeito do seu processo. Os encontros podem se constituir em espaços de troca, de livre expressão, democrático e plural. As atividades serão desenvolvidas através de reflexões teóricas, análise do conhecimento, priorizando o processo de produção, expressão e apreensão a partir de debates, exposições compartilhadas, leitura e análise de textos e livros que tratam das temáticas abordadas na formação.

Serão também trazidos para sala de aula situações-problemas e análises da prática, buscando identificar os seus cotidianos e contribuir para através da realização de oficinas pedagógicas para a construção da práxis do professor alfabetizador.

Segundo Gadotti e Feitosa (2009, P.34),

Para aprender precisamos querer aprender e nos envolver profundamente naquilo que desejamos aprender. Mais do que na relação bipolar professor-aluno, aprendemos em ambientes interativos, no trabalho, na prática, portanto na interação, na vivência. Somos aprendentes a vida toda. Quem para de aprender não deixa de ser um

profissional; deixa também de produzir a sua própria existência. Quando deixamos de aprender, deixamos também de viver.

Assim pensamos que a formação será um momento de troca, de desenvolvermos os conhecimentos teóricos necessários a prática, assim como o fazer, a metodologia, os procedimentos para ensinar e para aprender. Considerando:

- A perspectiva metodológica adotada neste projeto fundamenta-se nos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire, da educação popular;
- O conhecimento construído no ato de educar busca problematizar a realidade e a compreensão mais profunda do mundo vivido.
- Oferecer atividades lúdicas e significativas;
- Compreender o trabalho com sequência didática;
- Viabilizar trocas de experiências.

7. AVALIAÇÃO:

A avaliação do programa de formação deverá ser realizada de forma processual e contínua, através das observações realizadas em lócus e nos relatórios avaliativos realizados pelos professores formadores. O processo de avaliação da proposta de formação devendo considerar como está sendo desenvolvida a práxis educativa dos professores alfabetizadores antes e durante a formação.

Necessita ser construído material para avaliação do processo educativo de formação e alfabetização, para serem utilizados como material de pesquisa que possam vir apoiar as ações do programa.

8. RESULTADOS ESPERADOS

Nesta proposta de intervenção buscamos colaborar com a formação destinada aos professores alfabetizadores que fazem parte do Programa TOPA, a fim de contribuir com a proposta de formação desses profissionais fomentando discussões e análise sobre os saberes necessários para formar o professor alfabetizador que atua alfabetizando jovens, adultos e idosos no contexto de Irecê, como também fomentar a discussão sobre a formação oferecida pela Universidade na Bahia.

Esperamos que a formação:

- Considere as especificidades da EJA;
- Instrumentalize os professores alfabetizadores, coordenadores e libras para atuar junto aos jovens, adultos e idosos;
- Consiga conciliar a teoria e prática para alfabetizar;
- Construir os saberes e fazeres necessários para atuar na alfabetização de jovens, adultos e idosos, visando assegurar o direito do cidadão;
- Contribuir para o pensar e formar os professores alfabetizadores;
- Contribuir para a formação de professores no âmbito da Universidade.

Assim esperamos contribuir com a formação e construção dos saberes e fazeres dos professores alfabetizadores que atuam no programa TOPA.

9. CONSIDERAÇÕES

Nesta proposta de intervenção objetivamos promover a formação inicial e continuada aos professores alfabetizadores, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades do ser educador e alfabetizador, trabalhando a teoria e a prática, contribuindo para a construção dos saberes e fazeres da práxis alfabetizadora.

As evidências encontradas na pesquisa a luz do diálogo teórico e da pesquisa identificamos que a formação que vem sendo destinada aos professores alfabetizadores ainda não vem atendendo as necessidades formativas desses profissionais. Sendo necessário que haja a efetivação de políticas públicas que garantam a formação dos professores alfabetizadores que atuam no Programa TOPA

Neste sentido, a proposta vem subsidiar a compreendermos o contexto da formação destinada aos professores alfabetizadores que atuam na prática alfabetizadora no programa e que necessitam de uma formação mais ampla, processual e contínua, não só no que diz respeito ao ato de alfabetizar, como também nos saberes sobre ser educador, saberes epistemológico, históricos, políticos de formação do profissional.

Esperamos que as ponderações aqui apresentadas sejam inquietantes e provocadoras de novas reflexões. Não trouxemos aqui verdades prontas e acabadas, porém alguns resultados de um estudo que ainda em outros momentos poderão suscitar novas questões, novos olhares e novas perspectivas.

REFERENCIAS

BELLO. J. L. P. **Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Pedagogia em Foco, 2002.

BEZERRA, Aída. **As atividades em Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71**. CAPITULO IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais**. In: faria. Naluet al. (org.) **Gênero e educação**. São Paulo: SOF, 1999. P.9-23.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **A ilusão da escola e a realidade do trabalho: o ensino noturno de 1º grau**. Revista ANDE, São Paulo, 1981.

Educação para jovens e adultos: **proposta curricular** – 1º segmento – São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

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

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

_____. **Pedagogia da indagação: cartas pedagógicas e outros escritos**. SP: UNESP, 2000.

FREITAS, M.F. Quintal de. **Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária, uma conciliação possível.** São Paulo: 1998.

GADOTTI, Moacir. Espaço na Educação Comunitária In: FEITOSA, Sonia Couto Souza (Org.). Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos do Município de Osasco. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Caderno Receja, 3). p. 34.

_____, ROMÃO, Eustáquio J. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. ***Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.*** São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 18. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira.** 8 ed. Campinas – SP: autores associados (2000).

SOUZA, João Francisco de. **Educação popular para o terceiro milênio desafios e perspectivas.** São Paulo: Loyola, 1998.