

DOS CAMINHOS DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR À FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ITABORAÍ (RJ)

FROM THE STEPS OF CURRICULAR REFORMULATION TO LITERACY TEACHER'S IN-SERVICE FORMATION POLICY IN ITABORAÍ

Isabela Lemos da Costa Coutinho

Universidade Federal Fluminense (UFF)
isabelalemos@id.uff.br

Inez Helena Muniz Garcia

Universidade Federal Fluminense (UFF)
inezhmg@gmail.com

Resumo: O artigo visa a compreender os caminhos percorridos para construção de nova política de formação continuada para professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos de Itaboraí, após a implantação do novo Referencial Curricular na rede municipal. O material analisado envolveu relatos de experiência e questionários aplicados aos professores em encontros de formação. Os resultados obtidos permitem afirmar que a elaboração de documentos curriculares necessita de um diálogo permanente com professores que atuam na modalidade e que incorpore as experiências e necessidades dos sujeitos das classes populares – espaço para práticas reflexivas, constitutivas de relações democráticas, em que a escuta dos discursos dos jovens e adultos seja incorporada ao planejar e ao fazer pedagógico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores alfabetizadores. Currículo.

Abstract: The article aims to understand the steps that have been constructed to build a new in-service formation policy for young and adults literacy teachers in the city of Itaboraí, after the new curriculum implementation. The analyzed data is composed by experience reports and questionnaires applied to the teachers in formations meetings. The obtained results allow us to affirm that the curriculum drafting documents requires an ongoing dialog with teachers who work in the modality and incorporate the experiences and needs of the subject of popular classes – space for reflective practices, democratic relations in which the listening of youth and adults speeches will be incorporated in planning and pedagogical doing.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy teachers' in-service formation. Curriculum.

Introdução

A pesquisa educacional, nos últimos anos, tem valorizado as questões que se relacionam com a profissão e o trabalho docente, e a ação dos professores. Embora reconhecendo que todas essas dimensões são importantes, ressalta que o papel do professor é fundamental. No que concerne à Educação de Jovens e Adultos (EJA), os discursos, sejam nacionais ou internacionais, destacam a alfabetização como etapa importante na escolarização. O contexto social e político nos revela que a efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem uma trajetória marcada por insistentes iniciativas de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, ligadas a ações voltadas ao treinamento de mão de obra e ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial.

A questão central que se coloca hoje na pauta política dos fóruns de EJA do Brasil é a luta pela EJA como direito à educação: a perspectiva de educação como direito requer uma mudança de mentalidade em relação ao sentido de escola, ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e ao significado do ato de educar e aprender. Um ponto nodal para tal mudança é a assunção da EJA como política pública: para isso é preciso, de fato, constituir-se na rede pública, superando, assim, a lógica da oferta de programas pontuais e provisórios. A pouca ampliação das matrículas na EJA, em especial no primeiro segmento do ensino fundamental a partir de 2003, ilustra, com certa precisão, o que é, a um só tempo, uma consequência da e um desafio para a política educacional do nosso país.

Na tentativa de resgatar caminhos já percorridos, tomando como ponto de partida o contexto social, econômico e cultural do município de Itaboraí, procuramos refletir sobre o processo de reformulação curricular da EJA nesse município e os percursos adotados na construção do projeto de formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí

Apresentamos, a seguir, algumas características do município de Itaboraí e como a Educação de Jovens e Adultos se constitui no âmbito da rede municipal de ensino.

Localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, possuindo uma área de cerca de 430 km², o município de Itaboraí possui uma população estimada em aproximadamente 218.000 pessoas, de acordo com o último Censo (BRASIL, 2010). Suas principais atividades econômicas são manufaturas (cerâmicas), fruticultura, agricultura de subsistência, apicultura, pecuária extensiva, extrativismo mineral e setor terciário (comércio e serviços).

O município foi criado em 15 de janeiro de 1833 por Decreto Imperial e no dia 22 de maio foi fundada a Câmara Municipal de Itaboraí. Com origem na antiga Vila Santo Antônio de Sá, viveu seu auge econômico como entreposto comercial e um dos principais produtores de açúcar. Após o período colonial (séculos XVIII e XIX), a então vila de Itaboraí, em meados do século XIX, se sustentou por um tempo com as produções de cerâmica e olarias. Tal atividade econômica permitiu que Itaboraí fosse elevada de vila para cidade. Após viver um período de declínio econômico, Itaboraí ressurgiu com a plantação de laranjais, no século XX. Tornou-se conhecido nacionalmente por ser a “Terra da Laranja”, sendo considerado o maior produtor do Rio de Janeiro e o segundo maior produtor do Brasil.

A construção da ponte Rio-Niterói acelerou o processo de urbanização da cidade, trazendo-lhe o status de cidade-dormitório. Os antigos laranjais foram dando espaço para grandes loteamentos, construídos de forma desordenada e sem a infraestrutura necessária.

Atualmente, o município passa por diversas transformações socioeconômicas decorrentes da implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), um empreendimento econômico que chegou trazendo esperança de emprego para a população da região.

O COMPERJ já passou por diversas modificações desde seu projeto inicial, apresentado à população em 2006. Hoje, após uma enorme redução nas suas proporções, está em andamento a construção de uma refinaria. Depois de toda instabilidade por que vem passando a Petrobras, cogita-se o não término das obras iniciadas.

A implantação desse empreendimento impactou a rede municipal de educação de jovens e adultos, já que muitas pessoas de outras cidades e estados, que migraram para o município, retornaram à escola em busca de certificação para inserção no mercado de trabalho. As estatísticas apresentadas nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC revelam, entretanto, que boa parte dessa população que ingressa na rede de ensino não conclui ou muitas vezes desiste ao final do semestre em que foi matriculada.

Segundo Silva (2016, p.46), o aumento populacional do município, cerca de 38,6% entre os anos de 2006 a 2010, e a demanda pela inserção no mercado de trabalho, ocasionados pelo COMPERJ, geraram impactos na oferta de serviços públicos e na educação pública municipal, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o documento denominado “Breve Diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí/RJ”, elaborado pela SEMEC (ITABORAÍ, 2013a, p.3), “constatou-se que em torno de 70.000 pessoas acima dos quinze anos não concluíram o ensino fundamental”, conforme Quadro 1, a seguir. Ressaltamos que tal número equivale a mais de 30% da população do município.

Quadro 1 – População acima de 15 anos que não concluiu o ensino fundamental

TOTAL	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
79.429	8.022	4.479	4.870	15.336	15.430	14.108	17.184

Fonte: Censo IBGE 2010 (BRASIL, 2010)

Referimo-nos a esses dados para sinalizar o expressivo número da população acima de quinze anos de idade que não teve acesso à escolarização ou não concluiu o ensino fundamental.

Atualmente, a rede municipal atende em torno de 3 mil alunos na EJA, distribuídos em 18 unidades escolares (ITABORAÍ, 2015a), sendo onze situadas na zona urbana e sete na zona rural. Em sua maioria, as turmas são ofertadas no turno da noite, apenas uma das escolas oferece turmas em horário diurno para adultos acima dos 50 anos.

Conforme o Art. 112 do Regimento Escolar Municipal (ITABORAÍ, 2014, p.66), a Educação de Jovens e Adultos das Unidades Escolares é organizada pela SEMEC nas seguintes etapas de desenvolvimento: Ciclo I do Ensino Fundamental I: contemplando a Fase I com duração de um ano, perfazendo um total de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos; Fases II e III, estabelecidas em regime semestral, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando dois anos; Ciclo II do Ensino Fundamental I: contemplando Fases IV e V, estabelecidas em regime semestral, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando um ano; Ensino Fundamental II: contemplando da Fase VI à IX, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando dois anos.

Em 2010, segundo diagnóstico que consta no texto introdutório do Plano Municipal de Educação de Itaboraí (ITABORAÍ, 2015b), a rede passou a ofertar turmas de alfabetização para a EJA, uma vez que até aquele momento os alunos ingressavam diretamente nas turmas de Fase I (equivalente naquele momento à antiga 1º série do ensino fundamental). As turmas de alfabetização até o referido ano eram ofertadas exclusivamente pelos programas do governo federal. Tal iniciativa ocorreu a partir das especificidades desse público e das dificuldades apresentadas por eles no processo de alfabetização. A Fase I tinha duração de seis meses e as novas turmas foram organizadas com a duração de um ano. Dessa maneira, o município ampliou a escolarização fundamental de oito etapas (Fases I a VIII) para nove etapas (Fases I a IX).

Diante desse contexto, sabemos que são inúmeras as questões que permeiam as discussões sobre a EJA no município: concepção, diretrizes curriculares, evasão, relação com o mundo do trabalho, prática docente. Entretanto, especificamente neste artigo trataremos de compreender o processo de reformulação curricular da EJA em Itaboraí e o caminho para construção

de projeto de formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos nesse município.

A reformulação curricular da EJA em Itaboraí

Apresentamos, a seguir, o processo de reformulação curricular da EJA, que deu origem ao atual projeto de formação continuada de Itaboraí. Evidenciamos que no nascedouro dessa proposta houve participação dos professores no movimento de reorientação curricular do município de Itaboraí. Um movimento feito de tensões e embates entre diferentes instâncias, que contribuiu para a elaboração do documento intitulado Referenciais Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (ITABORAÍ, 2013b).

Destacamos, principalmente, o estudo de Alves (2008) sobre a importância de narrar as histórias vividas pelos professores, para estabelecer redes de conhecimentos e significados nas quais “*aprendemosensinamos*”. “Esses relatos, que têm permitido intensa troca de experiências entre os docentes, indicam, ainda, a possibilidade da análise dos significados subjetivos das experiências vividas” (ALVES, 2008, p.69).

Nessa perspectiva, iniciamos relatando a experiência de quem, enquanto alfabetizadora da EJA¹, ainda começava a se constituir no campo específico de atuação, na tarefa de alfabetizar jovens e adultos, e buscava compartilhar os dilemas de sua prática.

No ano de 2012, a EJA possuía como documento curricular apenas uma lista de conteúdos, que prescrevia o que deveria ser abordado em cada fase. Eram inúmeras as críticas a esse documento. Nesse período, a gestão que compunha a SEMEC encaminhou um convite às dezessete unidades escolares, convocando-as a repensar o currículo. Nessa chamada, o diretor deveria indicar um professor de cada segmento/disciplina para compor as subcomissões de estudo e elaboração do referencial curricular. O profissional indicado representaria a unidade escolar nas discussões e na elaboração da proposta de um novo referencial curricular para a rede.

Entretanto, em um dos encontros de formação ofertados à rede municipal, a Coordenadora da EJA estendeu o convite para outros professores que também tivessem interesse em pensar as questões curriculares pertinentes à EJA. Movida pela necessidade de estar no espaço coletivo de diálogo e análises das práticas, um dos autores deste texto, que na época atuava como professora alfabetizadora de EJA no município, ingressou na subcomissão, disposta a fazer parte desse processo. A escolha não foi por representatividade da escola,

¹ Memórias de experiência vivenciadas pelo Autor.

estava claro que os desejos eram outros. Especialmente pela necessidade de encontro com outros profissionais, pois eram poucos momentos de encontros, planejamento e conversas entre a equipe. O que estava em jogo nessa tomada de decisão, extrapolando a dimensão técnica, era a necessidade de refletir sobre a modalidade de ensino, e também a possibilidade de expor as críticas ao até então denominado currículo da EJA.

Compusemos um grupo de sete professoras para pensar, especificamente, o 1º segmento, que corresponde da Fase I à V da EJA, séries iniciais do ensino fundamental, nas suas diversas áreas do conhecimento. Dentre as condicionantes estabelecidas pela SEMEC, deveríamos dispor de horários extraclasses para as reuniões; em contrapartida, os professores participantes seriam/foram remunerados para dedicar tal tempo ao desenvolvimento do material.

Reunimo-nos periodicamente para estudar, pesquisar e elaborar o material proposto. Buscamos compreender experiências de outras redes, e consideramos importante começar construindo alguns textos sobre aprendizagem, avaliação, perfil dos professores e alunos em Itaboraí, e depois, a partir desses levantamentos, construímos breve documento norteador das premissas teóricas. A coordenadora da EJA organizou também vários encontros de formação entre os professores das subcomissões e os técnicos da SEMEC para discutirmos sobre os temas acima especificados, e outras questões que perpassavam a construção do currículo.

Após a preparação do documento denominado “Referencial Curricular da EJA”, que foi disponibilizado para as escolas, durante um período do ano de 2013, foram agendados momentos dentro das unidades de ensino para discutir e registrar as primeiras impressões sobre tal documento. Em seguida, após a devolutiva de todas as escolas, voltamos a nos reunir novamente com as subcomissões para análise das propostas.

Não recebemos nem muitas contribuições nem muitas sugestões de mudança no documento. Algumas unidades encaminharam orientações metodológicas que poderiam ser agregadas e poucas considerações sobre a aplicabilidade dos eixos temáticos. No final do ano de 2013, a SEMEC organizou um encontro geral, com todos os segmentos, em que os professores participantes das subcomissões estiveram à frente para apresentar as alterações sugeridas pelas escolas e votar as modificações propostas pelo grupo, incluindo possíveis partes a serem suprimidas.

O formato proposto para o trabalho pressupunha uma construção democrática com a representatividade dos professores de cada escola, e também posteriormente a participação dos demais interessados. Cremos que algumas vozes foram silenciadas naquele processo. Por que não ouvimos os alunos, por exemplo, os maiores interessados? Como construir algo tão importante para os alunos, jovens, adultos e idosos, sem envolvê-los nesse processo de construção?

Resgatando as memórias desse movimento de reorientação curricular, inclusive as questões vivenciadas com o grupo na elaboração do documento, refletimos o quanto foi importante participar desse processo, apesar das lacunas de sua condução, dilemas e tensões. Esse foi, sobretudo, um espaço de formação, que se construiu num “constante trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade” para essa modalidade de ensino (NÓVOA, 2002, p.57).

Elaboração de um projeto de formação docente continuada

A memória de participação na reformulação curricular articula-se ao contexto mais amplo de constituição de uma proposta para Educação de Jovens e Adultos que se consolidava na Rede Municipal de Itaboraí. Documentos foram construídos por esse grupo de professores da subcomissão, nos quais se afirmavam premissas teóricas para a modalidade, e que se constitui um novo projeto de formação.

As experiências de formação continuada da EJA em Itaboraí, implantadas após a elaboração dos referenciais curriculares em 2013 pela gestão do município, através da Coordenação da EJA, tiveram como base as necessidades discutidas pelas subcomissões, além do delineamento do perfil do professor, também especificado nos documentos elaborados pela subcomissão de professores.

Um breve diagnóstico dos professores da EJA, realizado no segundo semestre de 2011, mostrou que grande parte dos professores não havia estudado, em sua formação inicial, questões referentes à EJA.

Nos documentos da SEMEC (ITABORAÍ, 2013a, p.03) constam como objetivos da formação continuada: “melhorar a qualidade da educação de jovens e adultos no município de Itaboraí e oferecer aos docentes da modalidade em questão encontros com profissionais pesquisadores/especialistas no tema”, com vistas ao desenvolvimento de um olhar específico à EJA. O documento também esclarece que pretende promover a aproximação entre a universidade e o corpo docente municipal, no âmbito das discussões acerca dos saberes e práticas relativas à modalidade em questão.

O projeto de formação continuada – respaldado também na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), cujo art. 62 § 1º afirma ser de responsabilidade dos sistemas de ensino “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” – reservou um período para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho que corresponde a um terço de sua carga horária de trabalho. A LDB ainda menciona no parágrafo único do art. 62 que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica [...]” (BRASIL,

1996). A proposta tinha como foco potencializar espaços de reflexão do corpo docente sobre essa prática, proporcionando o aprimoramento dos profissionais da educação quanto às especificidades dessa modalidade de ensino.

O projeto de formação da SEMEC, elaborado pela Coordenação da EJA, propõe a discussão da modalidade de ensino “numa perspectiva humanista, com a integração entre trabalho/educação, voltada ao novo contexto social, histórico e econômico do município” (ITABORAÍ, 2013c, p.2) e investindo também em encontros destinados ao debate e à troca de experiências, em espaços dedicados à promoção e ao desenvolvimento das ações voltadas aos jovens e adultos.

Em um primeiro momento, a formação continuada ocorreu por meio de encontros entre professores da rede e pesquisadores/especialistas no tema, com vistas à troca de experiências, saberes e práticas em EJA, articulados ao Referencial Curricular elaborado coletivamente ao longo do ano de 2012.

Tais encontros foram divididos em programações distintas: um cronograma de atividades para os professores que atuavam nas fases iniciais da EJA e outro para os profissionais que atuam nas Equipes Técnica e Pedagógica. Inicialmente, eram ofertados encontros mensais, de acordo com início e término do período letivo. A partir do ano de 2014, considerando as sugestões de aprimoramento dos encontros e a dificuldade do professor em ausentar-se uma vez por mês, por inúmeros motivos expostos pelo grupo, a periodicidade foi modificada, organizando, a partir daquele ano, encontros bimestrais. Os temas dos encontros foram sendo articulados de acordo com as questões apresentadas pelos profissionais. A proposta foi potencializar a reflexão do corpo docente sobre a prática docente, proporcionando aos profissionais da educação momentos de estudo e reflexão.

Além dos encontros bimestrais mencionados acima, também foram organizados outros momentos no calendário com objetivo de proporcionar aos docentes a continuidade da formação: Simpósio de Educação, Encontros de Estudos (participação de todos os profissionais que atuam na EJA), Jornada Pedagógica da EJA (anual – com a participação também dos alunos), Curso de Extensão (elaborado pelo município e através de parceria com professores da Universidade Federal Fluminense – UFF). Destacamos que em 31/07 e 01/08 do ano de 2014 foi realizado o “I Encontro de Alfabetizadores da EJA em Itaboraí”, seguindo a perspectiva de promover a reflexão sobre os saberes e as práticas em alfabetização na EJA e trocar experiências entre os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Encontro de formação continuada: “que profissionais queremos ser” e “que profissionais queremos formar”

Em um dos encontros de formação continuada, realizado em 17/03/2016, um dos autores deste texto foi convidado para uma conversa com as professoras.

“Educação de Jovens e Adultos como ato dialógico” foi o tema apresentado para se discutirem os caminhos da formação continuada. Duas questões orientaram a discussão: “que profissionais queremos ser” e “que profissionais queremos formar”.

Encontravam-se presentes na reunião 20 professoras e a Coordenadora da EJA. Foi entregue um questionário às participantes em que constavam algumas questões para se ter um perfil das professoras e registrar suas contribuições a respeito da formação continuada.

Todas as 20 professoras responderam ao questionário, e do levantamento efetuado constatamos que dezessete possuem graduação; duas, graduação incompleta em Pedagogia; e uma, ensino médio. Dentre os cursos de graduação, 10 são graduadas em Pedagogia, três em Normal Superior, duas em Letras, uma em Psicologia, uma em História. Desse total de 20 professoras, 10 possuem curso de pós-graduação, sendo duas em EJA, e três encontram-se cursando pós-graduação. Quanto ao tempo de trabalho em EJA, varia de iniciado recentemente (em março/2016) a 24 anos, sendo que cerca da metade, ou seja, 50%, trabalha na EJA há três anos, mais ou menos.

Nessa etapa nos deparamos com um grande problema: boa parte dos professores que estão nas turmas de alfabetização da EJA, neste ano de 2016, estavam iniciando, e muito pouco ou nada tinham a dizer sobre a experiência anterior. Alguns professores são efetivos na rede e continuam seu trabalho na modalidade, contudo, os profissionais que atuavam como contratados ou atividade-extra, por inúmeras razões, em alguns pela precariedade do vínculo, acabam por sair.

Um dos maiores desafios na escola pública, hoje, é oferecer uma educação que atenda às especificidades desses sujeitos. E junto a esta problemática, nos deparamos na EJA com um quadro que revela que a maioria dos professores que atuam, conforme demonstramos anteriormente, não possuem habilitação ou formação inicial específica para trabalhar com esse público. Conforme Moura (2009, p.52), “são quase sempre professores improvisados”.

A formação docente ocorre principalmente nas universidades e também em outras esferas. Alguns professores, ao entrarem numa sala de aula pela primeira vez, reproduzem as experiências vivenciadas no processo de escolarização, utilizando muitas vezes de mecanismos e ferramentas sem qualquer significado para aquele grupo. Moura (2008, p.47) também chama a atenção para “a prática secular de improvisação de professores de jovens e adultos, principalmente no que se refere à alfabetização”.

Durante o debate realizado na reunião do dia 17/03/2016, citada anteriormente, várias foram as questões levantadas pelas professoras presentes. Dentre elas, destacamos: “EJA tem que ser mais discutida na graduação. Na minha graduação, EJA só foi tratada com legislação”, afirmou uma das professoras. E outra ratificou: “a formação inicial em EJA é questão primordial. EJA faz parte da formação básica. Trabalhar com a EJA tem suas especificidades. O que a

gente tem feito é bacana? Nós garantimos hoje no Regimento do nosso município alguns princípios éticos. É preciso conhecer os princípios da Educação Popular. Nós não temos critérios de seleção para professores de EJA, mas temos critérios”. Dessa maneira, as professoras, ao apontarem lacunas na formação, consideram a necessidade de uma formação específica para a atuação em EJA.

É necessário desnaturalizar a improvisação de alfabetizadores de jovens, adultos e idosos trabalhadores. A EJA está longe de ser uma modalidade provvisória. Dados recentes revelam que há no Brasil 13,1 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever, o equivalente a 8,3% para esta faixa etária e, se considerarmos pessoas a partir de 10 anos de idade, esse número sobe para 16 milhões de pessoas, e 9,3% da população acima de 9 anos (BRASIL, 2014).

Numa sociedade capitalista, que se organiza em torno do mercado, este impõe à escola mecanismos de manutenção da hegemonia, colocando-a como um instrumento de reprodução das desigualdades. Consideramos que tal fato reflita diretamente na formação do corpo docente da EJA, nas diretrizes e propostas curriculares elaboradas pela SEMEC.

Duas concepções de alfabetização se configuraram, ao longo da história da alfabetização no Brasil, como influência de duas formas de conceber educação e mudança social: uma entende a educação como meio de emancipação e transformação das pessoas e sociedades (UNESCO, 2008). Essa corrente foi inaugurada na década de 1960, e teve como um dos principais precursores o educador Paulo Freire, no movimento de educação popular.

A segunda concepção tem um caráter compensatório, se relaciona à educação regular e defende a função de recuperar o atraso escolar daqueles que não puderam estudar em idade considerada própria. Caracteriza-se por uma perspectiva assistencialista, que atrela o ato de alfabetizar à vocação (missão) em ajudar os pobres.

Essas concepções de alfabetização influenciam diretamente a opção metodológica, os materiais didáticos utilizados e a concepção de educação e os fins a que a mesma se destina.

Segundo Ferraro (2009), há várias concepções de alfabetização e é necessária uma compreensão crítica do analfabetismo como uma questão política de universalização da alfabetização. Neste texto, adotaremos o conceito de alfabetização estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), que afirma “que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (BRASIL, 2012).

“De um modo geral, deve ser repensado o ciclo de alfabetização no ensino fundamental de 9 anos. Os professores das séries iniciais precisam ser ouvidos

para que se evite um grande número de alunos que vão para a EJA”, afirmou uma das professoras presentes na reunião. E outra completou: “O perfil da EJA tem mudado muito nos últimos anos. Tem chegado muito aluno de 15 anos”. Diante de tais comentários, outras professoras se manifestaram: “Existe ameaça aos alunos maiores de 15 anos: ‘ou você se comporta, ou vou te mandar pra EJA’”; “Na minha turma de alfabetização, todos os alunos acima de 15 anos que estão chegando são naturais aqui do município. Por quê? Por que não conseguimos atingir esses meninos? ”; “Eles têm perspectiva de futuro. Estão chegando na EJA por conta da obrigatoriedade ou por medidas socioeducativas, se não estarão evadidos”.

Vale destacar a reflexão de uma das professoras: “pensando politicamente, EJA é uma modalidade que a gente gostaria que não existisse”. Ferraro (2009) aponta o analfabetismo de maneira crítica, como uma questão política de universalização da alfabetização, uma vez que afirma ser necessário que a história da escola pública no Brasil seja repensada, já que não deu conta de universalizar as oportunidades de alfabetização.

Não há de se perder de vista na Educação de Jovens e Adultos que ela precisa ser encarada como um ato político-cultural-crítico. Como nos afirma Freire (1983, p.27): “uma das questões fundamentais seja a clareza em torno e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política”.

Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre a importância do diálogo com professores, que ainda nos revela a recorrência de alguns velhos/novos problemas já enfrentados por esta modalidade de ensino. Pontuamos algumas reflexões a partir dos aspectos vividos, narrados e escritos, e percebemos nas questões recorrentes que muita coisa está ligada aos dilemas que produzimos no exercício da docência. Recordá-las permite o desvelamento de algumas fragilidades, como trataremos a seguir da infantilização do tratamento aos jovens e adultos.

“Estou há 30 anos na sala de aula, 18 como alfabetizadora. A gente faz de tudo para alfabetizar. Cada pessoa entende de um modo, aprende de um modo [...] eles têm resistência à aprendizagem”, afirmou uma das professoras. Tal afirmação nos remeteu ao seguinte desabafo: “Não aguento mais ouvir historinha de *Os três porquinhos* e da *Branca de Neve*”, afirmou um alfabetizando da EJA, na ocasião de uma visita em uma turma de alfabetização, no decorrer do ano de 2006, quando do acompanhamento pedagógico² ao Programa Lendo e Aprendendo, do governo do estado do Rio Grande do Norte, em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – BB Educar, da Fundação Banco do Brasil.

² Trabalho realizado por um dos autores, 2006.

Cavaco (2002), ao pesquisar sobre percursos de formação experiencial na região do Alentejo, em Portugal, ressalta, dentre um conjunto de fragilidades que são associadas aos cursos de alfabetização para pessoas adultas, o tratamento dos adultos como se fossem crianças, uma vez que seus saberes não são reconhecidos nem valorizados. Relata alguns exemplos de alunas, que, ao se sentirem infantilizadas, “assumiram o comportamento das crianças e resistiram àquilo que era suposto acontecer – aprender”. Uma senhora, Ilda, contou-lhe:

Era só a gente rir... Um dizia uma coisa, outro dizia outra. [...] Era mais o tempo que eu estava fazendo *caretonhas* do que estava a fazer coisas. A Ana assumiu claramente um comportamento de imitação das crianças, talvez porque a situação a fizesse sentir uma criança: ‘eu entrava, sentava-me na cadeira, dizia: D. Conceição... Sra. Professora, dá-me licença de ir lá fora?; – Então você chegou agora...; – Ora, quero ir lá fora, Sra. Professora’ [a imitar voz de criança]. Não ia, ia ali à casa de fora, à outra sala e voltava pra trás. E acrescenta: ‘no outro dia levei uma bata da minha filha, uma bata branca, fiz dois totós, com dois grandes laços e uma bata, elas [as vizinhas] riram tanto... (assim que eu passei ao monte acima) riram tanto, tanto, tanto, quando me viram chegar com dois totós, parecia uma menina pequenina, com uma *batinha* e com uma mochila às costas [...] disse: A Sra. dá-me licença, desculpe eu vir atrasada, os totós custaram-se a dar feitos; – Vá já ali para a carteira! (CAVACO, 2002, p.99).

“Há muitos alunos maiores de 50 anos. O aluno faz de tudo para aprender, mas é uma dificuldade muito grande para o idoso em manter o conhecimento. Precisamos aprender a valorizar a história que trazem de casa”, afirmou uma professora, ao que a outra acrescentou: “Trabalho com idosos. Muitos vieram de outros estados, principalmente de Minas Gerais e do Nordeste, e muitos do interior do Rio de Janeiro”. E assim se referiu aos seus alunos: ‘Que gracinha!’, ‘Que fofura!’, o que de fato evidencia a infantilização das pessoas adultas da EJA.

Desse modo, se compreendemos “a escola e o currículo como espaços socioculturais que constituem, fortalecem e renovam identidades, que refletem e refratam uma realidade, em permanente construção, configurando também espaços de encontro de diferentes identidades em mudança, marcados por conflitos, disputas, lutas, angústias, rupturas, continuidades, resistências, desejos, acordos, vivenciados na linguagem no ambiente escolar” (GARCIA, 2012, p.132), como atender às especificidades da EJA, da formação continuada dos professores de EJA?

“Conhecendo e diagnosticando o tempo todo para aprender como vou ensinar”, afirmou uma das professoras. Paulo Freire, em sua “Carta aos Professores” (FREIRE, 2000, p.259) afirma: “não existe ensinar sem aprender”. “Pra ser um bom professor, você tem que ter sido um bom aluno, vai estudar para sempre.

Quando eu olho uma atividade do ano passado, vou rasgar, vou esconder”, ressaltou uma professora. E Paulo Freire continua em sua Carta (op. cit., p.259): “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”.

As próprias professoras, no decorrer do encontro, vão revelando em suas falas alguns desses caminhos e dessas veredas que nos aponta Freire. E vão além: “Comprometimento profissional é uma questão grave. A EJA virou depósito”, disse outra professora. Uma vez mais nos aliamos a Freire (2000, p.259), com quem concordamos:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

No que se refere à relação professor-aluno, algumas professoras afirmaram: “Eles querem muito aprender. Na EJA, o professor tem prestígio. É uma diferença enorme trabalhar na EJA. A troca é muito boa”; “Sempre trabalhei com alfabetização de crianças. Em 2012, optei pela EJA. A gente entra na sala de aula e se renova. Há respeito e a gente até desacelera. O X da questão é a afetividade, pois a EJA já tem essa coisa recíproca”; “Se você não conseguir cativar, não vai conseguir trabalhar. A gente tem que mostrar pra eles que eles sabem, é uma troca muito bonita”. Tal relação, segundo Garcia (2012, p.132), pressupõe que,

Se sem o outro nós não existimos, a questão posta para a EJA é de que seja espaço para práticas reflexivas e constitutivas de relações democráticas, em que a escuta dos discursos dos jovens e adultos, de seus modos de pensar, sentir, agir e viver sejam incorporados ao fazer pedagógico e que possibilitem a construção de projetos educacionais democráticos, que incorporem, valorizem e respeitem o multiculturalismo; não um multiculturalismo conservador, mas emancipatório das pessoas, enquanto sujeitos sociais e históricos.

À guisa de (in) conclusões

Em 2015, a Coordenação da EJA inscreveu a experiência de formação continuada da EJA em Itaboraí, relatando a implantação das turmas de alfabetização a partir de 2010 no concurso “Medalha Paulo Freire”, concedida

desde 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo identificar, reconhecer e estimular experiências educacionais relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através da Coordenação da EJA, foi premiada, dentre os dez municípios em todo território nacional, e recebeu uma menção honrosa do MEC, em reconhecimento pelo trabalho realizado no município de Itaboraí. O município participou da cerimônia de premiação que ocorreu na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos e o balanço da Confitea +6, realizado em Brasília, de 25 a 27 de abril de 2016.

No decorrer desses últimos quatro anos, muitos vêm sendo os aprendizados e todas as atividades realizadas nos têm feito refletir e repensar sobre o processo de formação continuada: “que profissionais queremos ser” e “que profissionais queremos formar”? Muitas indagações vêm às nossas mentes. Paulo Freire nos desafia:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 1996, p.115).

O reconhecimento do trabalho que realizamos nos compromete ainda mais em avaliarmos conjuntamente, com professores e alunos quais os caminhos que devem ser perseguidos pela EJA. Também Freire (2001, p.18) já afirmara que o analfabetismo não se trata de um problema “nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”.

Referências

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2008. p.131-145.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN*. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 21 jun.2016.

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- BRASIL. MEC/SEB. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de Indicadores 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>> Acesso em: 21 jun.2016.
- CAVACO, Cármen. *Aprender fora da escola: Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa, 2002.
- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Carta aos Professores. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 15 (42), 2001, p.259-268, Maio/Aug. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA, Inez Helena Muniz. *Um lugar chamado Palheiros: os sentidos dos discursos de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de Reforma Agrária no Rio Grande do Norte*. 2012. 225p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2012.
- ITABORAÍ. *Breve diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí/RJ*. Itaboraí: SEMEC, 2013a.
- ITABORAÍ. *Referenciais Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*. Itaboraí: SEMEC. 2013b.
- ITABORAÍ. *Projeto de Formação Continuada para professores da EJA*. Itaboraí: SEMEC. 2013c.
- ITABORAÍ. *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*. Itaboraí: SEMEC– Rio de Janeiro, 2014.
- ITABORAÍ. *Diagnóstico da Rede Municipal de Educação*. Itaboraí: SEMEC. 2015a.
- ITABORAÍ. *Plano Municipal de Educação. Itaboraí*. Itaboraí: Câmara Municipal 2015b.
- MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.
- MOURA, Tania Maria de Melo. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais*. II Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 29 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 02 jul.2014.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- SILVA, Adriana Barbosa da. *O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí*. 2016. 173p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.
- UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Unesco, 2008.