

PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO/INSTITUTO IMBORÉS: SEXTA ETAPA³

Denise Aparecida Brito Barreto

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

deniseabrito@gmail.com

Ester Maria de Figueiredo Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

emfsouza@gmail.com

Resumo: O Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA) é uma política pública que objetiva atender um contingente populacional analfabeto, a fim de erradicar o analfabetismo neste Estado e garantir a alfabetização inicial e inclusão escolar. Nesse programa, encontram-se como sujeitos de suas ações os formadores, coordenadores de turmas, intérpretes de libras e alfabetizadores e os estudantes, conforme proposta do programa. Os estudos realizados para a concretização deste trabalho exigiram reflexões a respeito de práticas de leitura e escrita que deveriam ser trabalhadas para, realmente, garantir a efetividade da aprendizagem dessas práticas, atividades essas transformadoras e primordiais para o desenvolvimento educacional de todo educando. Como recorte deste estudo serão apresentados resultados alcançados na formação realizada pelo programa TOPA/ Secretaria de Educação/ Instituto Imborés, no ano de 2013, e que corresponde a sexta etapa do programa realizado em setenta e sete (77) municípios do Estado da Bahia. As análises aqui apresentadas, a partir das práticas e produção de conhecimentos dos setenta e seis formadores envolvidos, foram realizadas através dos resultados obtidos pelo trabalho ocorrido nesses municípios, através do Instituto Imborés, entidade parceira no desenvolvimento do Programa. A pesquisa exploratória foi escolhida para orientar o estudo e seus resultados revelam que as práticas de leitura e da escrita são constituidoras da natureza autônoma dos processos de alfabetização realizados nas dinâmicas entre os sujeitos na sala de aula, oferecendo-lhes condições para adquirir atitudes e enfrentar os desafios que serão apresentados no seu cotidiano.

Palavras chave: Alfabetização. Autonomia. Práticas de ensino.

³ Versão deste artigo foi apresentada no XXII Colóquio da AFIRSE realizado entre 29 e 31 de janeiro de 2015, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

PROGRAM ALL FOR LITERACY / INSTITUTE IMBORÉS: SIXTH STAGE

Denise Aparecida Brito Barreto

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

deniseabrito@gmail.com

Ester Maria de Figueiredo Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

emfsouza@gmail.com

Abstract

The TOPA is a public policy that aims to meet an illiterate populations, in order to eradicate illiteracy in this state and ensure early literacy and school enrollment. In this program, are as subjects of their actions trainers, groups of engineers, pounds and literacy interpreters and students, as the program proposal. Studies to implement this work demanded reflections on reading and writing practices that should be worked to really ensure the effectiveness of learning these practices, these activities transformative and central to the educational development of every student. How to cut this study, we will present the results achieved in the training conducted by TOPA program / Department of Education / Institute Imborés in the year 2013, which corresponds to the sixth stage of the program conducted in seventy-seven (77) State of Bahia municipalities . The analyzes presented here, from the production practices and knowledge of seventy-six trainers involved, were carried out by the results of the work occurred in these municipalities through Imborés Institute, a partner organization in the development of the program. Exploratory research was chosen to guide the study and its results show that the reading and writing practices are constituidoras the autonomous nature of literacy processes performed in the dynamics between subjects in the classroom, offering them conditions to acquire attitudes and face the challenges that will be presented in their daily lives.

Keywords: Literacy. Autonomy. Teaching practices.

INTRODUÇÃO

O Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) destaca-se dentre algumas políticas públicas de educação por sua efetividade em uma ação que contempla é uma política pública que objetiva atender um contingente populacional analfabeto, a fim de erradicar o analfabetismo no Estado da Bahia/Brasil; e garantir a alfabetização inicial e inclusão escolar, surgiu para proporcionar as pessoas que não sabem ler e escrever a condição de avançarem para o patamar dos alfabetizados, e o Instituto Imborés, Unidade Formadora, para garantir e oportunizar o cumprimento das condições exigidas para o avanço dos trabalhos nestas práticas. Nesse programa encontram-se como sujeitos de suas ações os formadores, coordenadores de turmas, intérpretes de libras, alfabetizadores e alfabetizandos, conforme proposta do programa. Essa formação será aqui investigada a partir dos formadores e da sua autonomia docente, pois esse aspecto se revela nesse espaço, visto que os processos de participação docente são constituídos por uma dinâmica interacional de ações individuais e coletivas que operam simultaneamente.

A proposta desenvolvida pela Unidade Formadora, Instituto Imborés, para o TOPA 2013, esteve sustentada em princípios freireanos que buscaram quebrar as barreiras do analfabetismo, oferecendo aos alfabetizandos e alfabetizandas a possibilidade de adquirirem a linguagem escrita a partir de situações advindas da realidade onde cada um estava inserido, ou seja, a partir da análise dos portadores de textos que circulam no dia a dia de cada alfabetizando. Ressaltamos, ainda, que a Unidade Formadora tem proporcionado nos últimos anos, aos trabalhadores e trabalhadoras que frequentam as suas salas de aula, as condições para aprenderem a ler e a escrever a partir da perspectiva do letramento, que leva em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem advindos das práticas sociais de leitura que fazem em seus cotidianos, tudo isso visando o exercício pleno da cidadania.

A interação entre sujeitos, a construção e partilhamento de ideias, conceitos e conhecimentos, e as implicações das interpretações, compreensões e enfrentamento dos problemas pelas quais se deparam no seu dia a dia tornam-se cada vez mais importantes e apontam para um "novo olhar" que desponta com a possibilidade desses sujeitos perceberem melhores conhecimentos de seus direitos sociais e de como assegurá-los, em um processo de construção e consolidação da sua autonomia.

A leitura e a escrita, reconhecidas como poderosas formas de constituição dos docentes de Educação de Jovens e Adultos e, por serem tão dinâmicas em todo processo educativo, como construtoras e transformadoras do trabalho desses sujeitos e das suas atuações comunicativas, também, é um fator coadjuvante para a elaboração deste artigo.

No atual contexto educacional torna-se urgente e quase obrigatório tentar perceber como é que os professores, e em particular os formadores de EJA/TOPA, encaram e se adaptam às mudanças que lhes são impostas, sendo para isso fundamental saber o que eles pensam sobre leitura e escrita.

Alguns formadores registraram, com emoção, da leitura como possibilidade de liberdade. Partilhar e trocar leituras é um dos pontos fundamentais para se despertar o desejo pela leitura. Partindo da premissa de que leitura e escrita são práticas socioculturais inseridas nas relações de poder da sociedade, entender essa atividade nos grupos sociais pressupõe a análise das práticas de leitura e escrita que fazem parte dos contextos e instituições em que esses grupos sociais estão inseridos.

Na escola, de modo geral, diferentes espaços e ações ampliam as possibilidades de leitura, como por exemplo, as atividades de leitura dentro da própria sala, ou em bibliotecas etc. Já as atividades que possibilitam ampliar essa perspectiva para o campo da leitura como produção de sentidos e na interação do leitor com o autor, têm mais dificuldades de se constituírem como práticas escolares, uma vez que

essas práticas dificultam ou inviabilizam o controle e a avaliação dos alunos nos processos de seleção escolar.

A importância da escola como mediação cultural apresenta-se como fundamental na formação de leitores e escritores. É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura e escrita com as quais o aluno interage em seu meio familiar e social; e, por outro lado, ampliar as práticas de leitura e escrita da escola. Dessa forma, os alunos poderão reconhecer algumas práticas com as quais têm alguma familiaridade e conhecer aquelas que não fazem parte de seu meio.

Behrens (1996, p. 30) afirma que “o professor terá que repensar o seu papel, abandonar o poder do saber absolutizado e buscar discutir novas práticas pedagógicas compatíveis com as exigências do mundo moderno”. Conforme Freire (1997), em *Pedagogia da Autonomia*, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Com a intenção de descobrir pistas para a construção de respostas que pudessem proporcionar uma melhor compreensão para as indagações que surgissem, inserimo-nos no contexto das escolas para coletar dados complementares, através do diário de campo, para a realização dessa pesquisa. Nesses espaços foram descobertos os dados que complementariam as informações contidas nos questionários, a fim de que esse nosso trabalho pudesse ser efetivado.

A nossa proposta foi investigar o trabalho de leitura e escrita realizado por formadores de pessoas jovens e adultas no âmbito do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e, assim, entendermos como se comportam diante dos trabalhos realizados. Dessa forma, buscamos os formadores dentro das escolas que cedem as suas salas para que o Programa possa ser realizado, considerando estes espaços sociais, reveladores das transformações e mudanças sociais, e, ali procuramos centrar a atenção nos trabalhos de leitura e escrita realizados pelos formadores de Jovens e Adultos.

O trabalho da leitura e escrita não foge dessa contextualização da escola e da cosmovisão dos envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem; não tem, portanto, o professor uma posição de neutralidade, como nos revela Cunha (1996, p. 70): “A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui.”

De acordo com Fusari (1990), vale insistir que a competência docente não é inata e neutra, mas sim construída e inserida num tempo e num espaço. O que significa afirmar que ela varia nos diferentes momentos históricos, estando sempre comprometida com uma camada ou outra da população, dependendo do nível de consciência dos educadores. E nessa pesquisa conseguimos perceber o nível de comprometimento dos formadores com a educação.

É inegável, nesse ponto de vista, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso; e é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico. Essa cosmovisão revela-se, possivelmente, no seu modo de conceber o aluno frente às atividades relacionadas à leitura.

Portanto, este estudo considera a inserção do formador num contexto sociocultural definido e também a sua história pessoal e social, visando entender as formas como os formadores elaboram o conhecimento de leitura e escrita no seu cotidiano.

A escolha pela pesquisa qualitativa caracteriza-se por, de acordo Godoy (1995), mostrar que esta pesquisa aponta o lugar significativo ocupado por ela entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e as suas relações sociais situadas em diversos contextos. A pesquisa exploratória também foi escolhida por ter como objetivo explicitar e proporcionar maior entendimento de um determinado problema. Conforme Gil (2005), neste tipo de pesquisa o pesquisador procura um maior conhecimento sobre o tema em estudo.

Este trabalho, portanto, representa as reflexões desenvolvidas pelas autoras, ao longo de sua experiência como professoras de cursos de formação de professores e pesquisadoras no campo da EJA.

AUTONOMIA E ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES DOCENTES

Neves (1995, p. 87) afirma que “a autonomia é um valor inerente ao ser humano: o homem não nasceu para ser escravo ou tutelado mas para ser livre, autônomo (...), a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social. O termo autonomia será aqui utilizado justamente na perspectiva de que a participação do sujeito que aprende é construída na interação com aquele que ensina e que respeita o seu tempo de aprendizagem e o seu conhecimento prévio.

Sabemos, porém, que a formação e a prática são elementos que autorizam aos alfabetizadores a conquista da sua autonomia, melhoram a sua capacidade de criação, a sua inter-relação com outros sujeitos assim como o desenvolvimento de competências para ensinar e aprender.

Conforme Contreras (2003, 130) a autonomia docente pressupõe um processo contínuo:

[...] de descoberta e de transformação das diferenças entre nossa prática quotidiana e as aspirações sociais e educativas [...]. Mas ainda, um processo contínuo de compreensão dos factores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também as da nossa própria consciência.

A autonomia é apontada como caminho que auxilia o docente a desenvolver qualidades para a sua prática docente. Porém, o docente deve perceber a autonomia como possibilidade de compreensão de determinadas situações e não como valor humano. Essa escolha, ou essa opção, por determinada possibilidade de compreensão ocorre de acordo o perfil do docente que, de acordo Contreras (2003), pode escolher entre três modelos de profissionalidade: 1) o professor como

técnico; 2) o ensino como uma profissão de caráter reflexivo; 3) o professor como intelectual crítico. Quando analisadas, as categorias oferecem condições para a análise das categorias proporciona questões complexas que podem definir a concepção real de autonomia profissional docente.

Tomamos autonomia no sentido de intelectualidade crítica, que representa o respeito da presença do aluno como sujeito que faz parte e tem responsabilidades, que busca conhecimento, toma decisões, pode pensar por si mesmo, e é capaz de construir outros conhecimentos. Nesse viés, o formador cria situações de aprendizagem para que o aluno exteriorize o que pensa, o que deseja, ressaltando a condição de todos para as suas habilidades, qualidades e capacidade de aprendizagem, inclusive a leitura e a escrita. Isto faz parte de uma visão inovadora que de acordo os conceitos de Behrens (2005), Freire (1986) e Demo (1996) o aluno produz o seu próprio conhecimento, é um sujeito crítico, que não se contenta com respostas prontas, emite opiniões, respeitado em sua individualidade e autônomo no processo de aprendizagem.

Nos processos formativos de professores de EJA, questões referentes à dinâmica autonomia/dependência têm sido objeto de constantes debates. Os professores se questionam sobre como combater a baixa autoestima dos alunos, o que conduz a atitudes tão dependentes da educação tradicional. Por outro lado, os docentes se interrogam até que ponto podem interferir nos conteúdos curriculares estabelecidos, até que ponto podem exercer sua autonomia criando alternativas que contemplem as especificidades dos seus alunos. A compreensão da autonomia do pensar e agir pedagógicos não deve ser comparada a ausência de uma proposta pedagógica, mas esta precisa estar concebida em uma perspectiva dinâmica dialogal onde todos os atores do processo comunguem os seus saberes. Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Ser autônomo é ter capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair as

barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos (FREIRE, 1997, p. 46). A experiência da autonomia tem sido vivenciada pelos professores como um processo conquistado ao longo de seu trabalho docente e em grande parte auxiliado pela formação continuada de professores. No caso dos professores de Matemática, essa autonomia se evidencia na possibilidade de selecionar conteúdos de ensino que estejam mais adequados aos seus alunos.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, educandos e educadores vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução dos conhecimentos curriculares em interação com os saberes não formais dos alunos. Elaboram-se, assim, novos saberes significativos, tanto para os alunos quanto para os professores. “O trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1997, p. 71), em um processo de tomada de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente. Concordamos com Freire que “o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1997, p. 66). Nessa abordagem, a educação possibilita a cada indivíduo desenvolver a capacidade de conduzir o seu próprio processo formativo. A construção da autonomia se processa na tensão entre fatores internos e externos, na medida em que os sujeitos vão explicitando seus interesses e necessidades, criando confiança em si próprios, como sujeitos históricos, sendo capazes de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação, substituindo, assim, a dependência por ações autônomas, críticas, em que “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1997, p. 36).

DA PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Formulamos um questionário e neles detectamos as principais estratégias que facilitam e os problemas que dificultam o trabalho do docente de EJA em sala de aula, com relação a leitura e escrita com o propósito de atingir um maior número de participantes e, assim, foram entregues os questionários para eles responderem individualmente as questões sobre leitura e escrita. O universo desta pesquisa foi composto por setenta e seis formadores do TOPA/Instituto Imborés, na cidade de Vitória da Conquista/Bahia, durante o ano de 2013. Os questionários foram respondidos por todos e devolvidos ao Instituto, para análise.

Os formadores foram procurados em seus locais de trabalho e após uma breve apresentação da pesquisa que estava sendo realizada e da importância daquele instrumento para a realização da pesquisa os questionários foram entregues aos formadores e marcado um prazo de quarenta e oito horas para as pesquisadoras retornarem ao local e recolherem os questionários. Todos os questionários foram devolvidos no prazo estipulado, o que contribuiu para a execução e escrita do artigo no tempo estabelecido pelas pesquisadoras.

A realização deste estudo foi aprovada pela Secretaria de Educação Estadual e pelo Instituto Imborés. Todos os formadores consentiram com a realização da pesquisa nos espaços almejados, atendendo aos seguintes aspectos: o consentimento das Instituições e dos sujeitos da pesquisa, assegurando-lhes o sigilo, anonimato e respeito aos seus valores culturais, morais, sociais, religiosos e éticos, bem como aos seus hábitos e costumes. Assim, passaremos à discussão dos dados dos formadores de Educação de Jovens e Adultos sobre Leitura e Escrita, através das respostas dos questionários .

Os estudos realizados para a concretização deste trabalho exigiram reflexões a respeito de práticas de leitura e escrita que deveriam ser trabalhadas para, realmente, garantir a efetividade da aprendizagem dessas práticas, atividades essas transformadoras e primordiais para o desenvolvimento educacional de todo educando.

Como recorte deste estudo serão apresentados os resultados alcançados na formação realizada pelo programa TOPA/ Secretaria de Educação/ Instituto Imborés, no ano de 2013, e que corresponde a sexta etapa do programa realizado em setenta e sete (77) municípios do Estado da Bahia. As análises aqui apresentadas, a partir das práticas e produção de conhecimentos dos setenta e seis formadores que participaram desta formação foram realizadas através dos resultados obtidos pelo trabalho ocorrido nesses municípios, através do Instituto Imborés, entidade parceira no desenvolvimento do Programa.

DA DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Após a leitura dos questionários, os dados foram transcritos e, a partir desse momento, nós analisamos o que os formadores escreveram e, também, o que registramos no diário de campo. É importante ressaltarmos que na análise dos dados focalizamos a atenção para o que os formadores de EJA responderam sobre leitura e escrita, por entendermos que existem expectativas, objetivos e concepções diferenciadas em cada sujeito.

Nos dados obtidos, por intermédio dos questionários, fez-se uma análise que permitiu responder às questões da pesquisa, através da coesão ou dispersão de respostas que os informantes deram, e onde foi observado, em todo processo, indicadores relevantes do fenômeno estudado. A formação desenvolvida pela Unidade Formadora, Instituto Imborés, foi realizada sustentada em princípios freireanos. Para a sua consecução, buscou-se oferecer aos alfabetizadores e coordenadores de turmas a possibilidade de trabalharem os conteúdos diversos da Educação de Jovens e Adultos, dando ênfase na linguagem escrita a partir de situações advindas da realidade onde cada um estava inserido, e da análise dos portadores de textos que circulam no dia a dia dos alfabetizandos.

Quando questionados sobre as ações desenvolvidas pelo Instituto Imborés, cem por cento dos formadores responderam que desfrutaram de momentos de reflexão sobre a necessidade do planejamento para o sucesso do trabalho pedagógico, e nestes momentos de interação, de troca de ideias, foi possível construir planejamentos que levaram em consideração a realidade de cada localidade. De acordo Oliveira (2007, pg.21) planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir. Alguns formadores ressaltaram que as experiências acumuladas em outras formações, por alguns deles, contribuíram significativamente para o trabalho realizado.

Em um segundo momento, ressaltamos a importância de se definir objetivos que enfatizassem as trocas das experiências individuais e coletivas para a apropriação crítica dos conhecimentos que seriam trabalhados no dia a dia. Novamente houve unanimidade em afirmar que as práticas alfabetizadoras de jovens e adultos precisam ser concebidas levando-se em consideração o ambiente cultural que cada um vive, e que estas precisam ser organizadas de maneira a incentivar e fortalecer as reflexões sobre os conteúdos da realidade para que sirvam de condutores do processo educativo. Por isso, durante a formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas se discutiu a relevância de se definir objetivos a serem alcançados. Segundo Castanho (1996), a ação educativa busca os objetivos da educação, e os objetivos da educação são as transformações que se espera das ações educativas que atingem pessoas, grupos sociais etc.

O tema leitura e escrita além de passar pela transformação das pessoas, passa também pela transformação social. Buscamos o acesso à leitura, a escrita, aos bens da cultura e aos lugares onde os objetos da cultura circulam, para minimizar as desigualdades, e é exatamente nesses lugares onde circulam os objetos da cultura, a biblioteca das escolas, que predomina o grande problema da leitura e da escrita.

Para todos os formadores a escola deve ter como função primordial proporcionar caminhos para que os alunos aprendam de forma

consciente e consistente os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Como também criar possibilidades para que os alunos atuem de forma crítica em seu espaço social. Sabemos, pois, que uma escola transformadora é a “que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social” (SOARES, 1995, p. 73).

Quando questionados sobre a existência de meios que poderiam utilizar para melhorar a situação dos alunos com relação à leitura e a escrita, os formadores nos deram as seguintes respostas: sessenta e oito formadores disseram haver meios para obtermos mudanças, e oito disseram que não vislumbram condições de mudança no ensino. Percebemos que o desencanto e a desesperança ainda persistem para alguns deles.

É na escola que se pode promover, por meio da leitura, as diferentes aprendizagens de cada área de conhecimento e do mundo. Não é, portanto, uma tarefa simples e, no entanto, possui um grandioso alcance na vida de todo e qualquer estudante: crianças, jovens e adultos.

Aprender a ler e escrever exige capacidades básicas que os sujeitos desenvolvem espontaneamente, mas que podem também ser reforçadas pela escola, por meio de atividades adequadas.

Procuramos saber sobre o uso de recursos em sala de aula e os formadores (setenta e dois) disseram que utilizam o quadro negro raramente. Eles levam as atividades xerocadas, para evitar a cópia e aproveitar o tempo. Portanto, de acordo esses formadores a transferência do quadro negro (não continua mais cumprindo o seu velho papel de elo na comunicação escrita entre os mestres e os seus alunos) para a folha digitalizada ou xerocada trouxe alguns resultados positivos para o alfabetizando. A cópia, como era visto o trabalho com o quadro negro, perde a sua força com essa nova possibilidade de se trabalhar a escrita e a leitura. O formador consegue encontrar novos

sentidos com esse novo instrumento. Quatro formadores disseram que o quadro ainda é o que mais utilizam, pois a escola não oferece condições para que eles xeroquem material.

Devemos lembrar que muitos desses sujeitos que frequentam a EJA não têm acesso a diferentes materiais de leitura como livros, revistas, jornais..., e também convivem com pessoas que não leem, escrevem, ou fazem estas atividades com baixíssima frequência. Portanto, o estímulo por parte do educador, propiciando momentos para o exercício da leitura e da escrita é muito importante para que esses jovens e adultos possam construir o conhecimento sobre essas atividades.

Essa multiplicidade de alternativas tem sido a tônica nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos, conforme as entrevistas e as respostas ao questionário, percebemos que os formadores (sessenta e sete) oferecem textos diversos aos seus alunos, enquanto nove disseram morar longe das escolas onde trabalham e isso dificulta eles levarem livros, revistas, jornais, para as suas escolas.

Se a leitura é a compreensão dos outros, a escrita é, sobretudo, a compreensão do próprio sujeito, pois ao lermos um texto, estamos internalizando as palavras do autor e ao escrevermos, deixaremos marcas, as quais a qualquer tempo, poderemos ler, reler e refletir, melhorando sempre nosso modo de ser. A relação que se estabelece entre a leitura e a escrita é um trabalho de construção e interpretação do que se lê ou se escreve. Sem elas, muitos dados de nossa vida nos escapam, como escapam as histórias e reflexões importantes da humanidade. O formador deve transformar sua sala de aula em um ambiente estimulante e prazeroso, utilizando-se das mais variadas situações, para que o alfabetizando possa manifestar livremente a compreensão e os questionamentos que faz a partir da leitura de textos. É de suma importância oferecer aos alfabetizando os mais diversos materiais de leitura, incentivando-os ao gosto e ao prazer de estar em contato com os livros.

O formador deve estar constantemente informando acontecimentos, discutindo ideias, criando assim um clima afetivo e de aproximação entre os alfabetizandos e os livros. É através da leitura realizada pelo formador que o alfabetizando participa ativamente, fazendo perguntas, comentários e interpretando oralmente os textos.

Quisemos saber se os formadores reservavam momentos de conversa com os alfabetizandos, leituras de textos importantes etc e eles disseram (cem por cento) que pelo menos uma vez por semana conversavam sobre algum problema nacional, ou mesmo assuntos que eles sabiam que os alfabetizandos gostariam de conversar, como novelas, por exemplo.

Portanto, é gratificante para o formador, sentir e perceber que durante seu trabalho formou leitores criativos e críticos, capazes de ler e reler, analisar e interpretar qualquer tipo de texto, seja ele de cunho pedagógico, formativo ou somente de fruição.

Para aqueles professores que não desejam mudar a sua prática, que não querem avançar e repetem tudo o que já se sabe, que são incapazes de pensar coisas diferentes, Rubem Alves (1994, p. 23) aponta que eles

[...] tornam-se incapazes de dizer o diferente. Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e que a escola ensinou. O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar.

Como podemos observar, nossos formadores estão procurando possibilidades para que cada um, dentro do espaço da sala de aula, com a sua singularidade, contribua para um trabalho de parcerias no processo alfabetizador. É a leitura se constituindo numa relação dialógica e num processo de discursividade e valorização do sujeito social. É a escola que, buscando formar leitores, não se apresenta mais

como uma instituição independente, mas inserida na trama do tecido social, para desempenhar melhor o seu papel de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. É a mesma escola que tem procurado encontrar, ao longo dos últimos anos, respostas adequadas às dificuldades escolares sentidas pelos alunos, em particular, daqueles que fazem parte da educação de jovens e adultos. Ao formador cabe procurar sempre fornecer ao aluno os conhecimentos que lhe faltam, para se tornar um leitor e escritor de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização de um corpo docente em EJA traz algumas reflexões. Constata-se a ausência de espaços de discussão - seja nos cursos de Matemática, História, Geografia, Ciências, ou mesmo Letras-, dos processos de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino. Essas áreas de formação inicial geralmente preparam os futuros docentes para atuarem no ensino regular e a sua inserção neste outro campo ocorre por diversas razões dentre as quais horário, reajuste no salário, localização etc (DE VARGAS; FANTINATO; MONTEIRO, 2005).

Desta forma discutimos a ausência de preparação teórico-metodológica inicial, que discuta as especificidades da EJA, das necessidades dos discentes e também de suas possibilidades. Assim sendo, essa preparação ocorre, muitas vezes, na própria ação, de acordo Tardiff (2002, p.53) em um “processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”, nesses momentos construindo sua própria identidade como docente em EJA.

Se as opções para se trabalhar em EJA, inicialmente, são convidativas, o desejo da permanência, nesta modalidade de ensino, ocorre pela vontade de escolarizar esses sujeitos, entendendo que as possibilidades e as habilidades que a leitura e a escrita apresentam são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade em geral.

Desta forma, ao assumir a docência em EJA o docente deve ter internalizado a educação como direito de todo cidadão cuja condição ameniza as perdas históricas sofridas (BRASIL, 2000).

A guisa de conclusão, constatamos que os formadores afirmaram ter desenvolvido um processo formativo de alfabetizadores e coordenadores de turmas que possibilitou a cada participante compreender que os desafios a serem enfrentados seriam grandes. No entanto, estes deviam estar, sempre que possível, pautados na articulação com as políticas de desenvolvimento, de democratização dos meios de produção para a educação básica.

Para finalizar, os formadores afirmaram ter alcançado os seus objetivos, pois conseguiram oferecer um trabalho que possibilitou a qualificação dos alfabetizadores que iniciariam, em seguida, a VI Etapa do Programa TOPA, habilitando-os para que iniciassem o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos a partir do enfoque pedagógico sócio-histórico-cultural, dando ênfase ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e utilizando a dialética como método e o diálogo como estratégia.

Cabe ainda informar que na formação realizada pelos formadores reservou-se momentos para que se apresentasse uma fundamentação de cunho teórico/metodológica para subsidiar a prática educadora dos alfabetizadores.

É necessário que o formador desenvolva o trabalho pedagógico pautado no respeito à autonomia dos seus educandos, valorizando a cooperação e o diálogo, evitando a coerção e a dominação, observando as diferenças intelectuais, afetivas e emocionais, buscando a formação de atitudes reflexivas, como serem tolerantes e respeitarem o outro. O formador precisa estar atento aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da auto-estima, uma vez que muitos dos seus alunos tiveram experiências sucessivas de fracasso escolar e de exclusão social.

Reconhecemos a pertinência de propostas educativas que reforçam a importância de se contemplar na EJA a problemática da diversidade

cultural, ressaltando que nelas deve-se explicitar as tensões que se estabelecem entre diferença e desigualdade (SANTOS, 1999), entendendo que “toda diferença é produzida socialmente e é portadora de sentido histórico” (ORTIZ, 2007, p. 14).

Portanto, julgamos ser necessária uma reestruturação do trabalho docente, em prol da efetiva qualidade da escola brasileira. Pretendemos que os formadores ajudem a preparar cidadãos conscientes, com sólidos conhecimentos nas diferentes áreas do saber, comunicando o saber construído secularmente e o contemporâneo, a fim de possibilitar sua participação crítica e efetiva no construir a cultura e a sociedade brasileira, contribuindo para seu planejamento e transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar.* São Paulo: *Ars Poética*, 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica.* 2 ed. Petrópolis: *Vozes*, 2005.

CASTANHO, Maria Eugênia Os objetivos educacionais. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Coord.). **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1996. p. 53-64.

CONTRERAS, Domingo José. A autonomia da classe docente. Portugal: Porto, 2003

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. Relação ensino e pesquisa. In: ALENCASTRO, Ilma Veiga (org.). Didática. **O ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DE VARGAS, S. M.; FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M. Formação de profissionais para a educação para jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, José Cerchi. (org.). *O professor de 1 ° grau: trabalho e formação*. São Paulo: Loyola, 1990.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun.1995.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jussara Vieira; et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORTIZ, Renato. *Anotações sobre o universal e a diversidade*. Brasileira de Educação, v.12, n.34, p 7-16 , abr. 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.