



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUDIMILA DE OLIVEIRA BARROS

**NAS PÁGINAS DO LIVRO-MUNDO, TRAVESSIAS DO
ALFABETIZAR: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS**

Feira de Santana
2016

LUDIMILA DE OLIVEIRA BARROS

**NAS PÁGINAS DO LIVRO-MUNDO, TRAVESSIAS DO
ALFABETIZAR: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik

Feira de Santana
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteadó

Barros, Ludimila de Oliveira

B279 Nas páginas do livro-mundo, travessias do alfabetizar: saberes e
práticas de professores alfabetizadores do TOPA/UEFS / Ludimila
Oliveira Barros. – Feira de Santana, 2016.

121f.: il.

Orientadora: Prof. Dr.^a Maria Helena da Rocha Besnosik.

LUDIMILA DE OLIVEIRA BARROS

**NAS PÁGINAS DO LIVRO-MUNDO, TRAVESSIAS DO ALFABETIZAR: SABERES
E PRÁTICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS**

Trabalho apresentado para Defesa de dissertação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik (UEFS) - Orientadora

Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito (UNEB)

Profa. Dra. Solange Mary Moreira Santos (UEFS)

Feira de Santana, 30 de Setembro de 2016.

Resultado: _____

Ao meu velho Uilson Barros: ausência sempre presente...

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
(Gonzaguinha)*

A escrita desse trabalho, por vezes solitária e distante, constituiu-se uma experiência de travessia. No “ir e vir” da pesquisa, foram construídos movimentos e deslocamentos de aprendizagens que ultrapassaram as veredas científicas. Uma travessia, por mais solitária que pareça, não é constituída sozinha, ela é composta por gentes: que vem, que vão, que ficam; é porto e passagem de pessoas, experiências e sensações que deixam suas marcas e fazem-nos ser quem somos.

Assim, gostaria de agradecer a todas e todos que contribuíram, de algum modo, para a realização desses escritos.

À minha mãe, Ovany, pelo apoio incondicional, pelo cuidado constante, pela companhia e por ser o exemplo mais lindo de mulher-guerreira que eu poderia ter. Sua vida é um aprendizado por si só. Amo-te muito.

Ao meu pai, Uilson, que “encantou” cedo desse mundo. Obrigada pelo legado que deixou. Amo-te para sempre.

Ao meu irmão, Matheus (Gréu), pelo homem-humano que se tornou. Obrigada pelo carinho, pelas prosas, pela companhia, pelos conflitos necessários a toda relação verdadeiramente amorosa, e por não ter soltado nossa mão quando a travessia do viver se apresentou dolorosa. Amo você.

A Keila, minha cunhada (que também poderia ser minha irmã), a quem carinhosamente chamo de Kristy. Obrigada pelo afeto dispensado em todos esses anos. A travessia não seria a mesma sem o seu sorriso, sua energia alegre e sua sopa de feijão. Amo você!

Ao meu tio Obed, pela presença constante, pelo amor dispensado, pelo exemplo de solicitude e desprendimento. Amo-o muito!

À minha família, especialmente a tia Uilma Costa. O gosto pela docência nasceu junto com a admiração que sempre nutri por você, e pelo seu trabalho como professora de língua portuguesa. És uma referência forte. Muito obrigada!

Ao professor Roberto Seixas, por ter partilhado comigo os primeiros passos dessa travessia acadêmica.

À minha orientadora, Profa, Maria Helena da Rocha Besnosik, por tornar a travessia da pesquisa mais leve. Cada encontro nosso, marcado por saberes e sabores, ficará guardado na memória. Muito obrigada pelo carinho, cuidado e disposição!

Às colegas do grupo de orientação de pesquisa: Arigéssica, Rosana, Eliana e Adriana. Obrigada pelo aprendizado coletivo a cada encontro.

Aos colegas da turma de mestrado, especialmente Marta Meireles e Mona Nascimento, pela amizade construída e pelos debates calorosos.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Ao amigo Valter Soares, por ter sido um dos melhores professores que tive durante a graduação em licenciatura em História. Obrigada por ter me ensinado, dentre tantas coisas, o que é fazer boemia de verdade. As primeiras ideias dessa pesquisa nasceram das muitas conversas, regadas a cervejas e poesia, que tecemos sobre o mundo, sobre a vida. Sem suas provocações esse trabalho não seria o mesmo; sem sua amizade, eu não seria a mesma. Muito obrigada!

Aos amigos e parceiros de tertúlias, Rinaldo Leite e Marcelo Faria: obrigada pelas partilhas intelectuais-poéticas-musicais-futebolísticas que tornaram minhas noites de terça (por vezes, segunda), mais prazerosas!

A Isabelle Costa, pela amizade, pela solidariedade, pelo “coração que cabe o mundo”, pelo cuidado e amor de sempre. Sua existência agrega valor à minha. Amo você!

Às amigas e aos amigos que o curso de História me deu, em especial, Ana Verena Cerqueira, Rafael Fontes, Chenia Mariclélia, Manuela Muniz, Larissa Penelu e Andrei Valente. Por vocês eu sinto amor que não se mede!

Aos companheiros do Laboratório de Pesquisa em Educação História da UEFS pela oportunidade de partilha dos estudos e aprendizagens outras.

A Maximiano Meireles, sujeito-travessia, que entre gestos, palavras, silêncios, e sensibilidade, inspira e cativa todos ao redor. Sua existência alarga o sentimento do/no mundo. Obrigada pela amizade e carinho!

A Emerson Souza, pela amizade “desde tempos serrinhenses”, sua presença agrega beleza por onde passa. Agradecida pela leitura/revisão cuidadosa dessas linhas.

A Matheus Oliveira, sujeito raro, de coração enorme, obrigada por, desde 2015, ter-se apresentado como uma dessas amizades raras que, mesmo nova, já se mostra (e)terna. Agradecida pela leitura cuidadosa desse texto e pelas contribuições/revisões acadêmicas que constam nele.

Às amigas e colegas de trabalho, Maria Barreto, Mariana Freitas, Nadjane Pereira e Violeta Peralta, pela partilha das dores e delícias de nossa profissão, e pelos momentos de rara beleza que passamos juntas! Muito obrigada!

Às amigas e aos amigos da Cervejaria Sertões, especialmente, a Thiago Parente (Fofó), por fazer, artesanalmente, minha cerveja predileta – Cassino Irajá. Obrigada pelos anos de amizade e por ter feito parte de minha adolescência - momento em que ainda estava “arrumando” quem eu seria. Nossos planos metódicos de tornar o mundo um lugar melhor através de nossos acampamentos beira-mar (que nunca se concretizaram), criaram memórias raras em mim. Muito obrigada!

Aos professores que compõem esta banca, pelas contribuições desde o exame de qualificação: Professor Gilmário Brito e Professora Solange Mary.

Às amigas e aos amigos de trajetórias acadêmicas e pessoais, em especial, Diego Carvalho, Tamy Assad, Ítalo Nelli, Jackson Caldas, Osvaldo Borges Jr., Livia Jéssica: os nossos encontros e conversas encontram-se diluídos nesses escritos. Muito obrigada!

Às minhas alunas e aos meus alunos, pela oportunidade de aprendizagem a cada encontro.

Aos sujeitos dessa pesquisa, pelas contribuições e disponibilidade plena em ajudar.

Aos amores que tive.

Aos amores que tenho.

Aos livros que li, e aos que não li.

À mesa de bar.

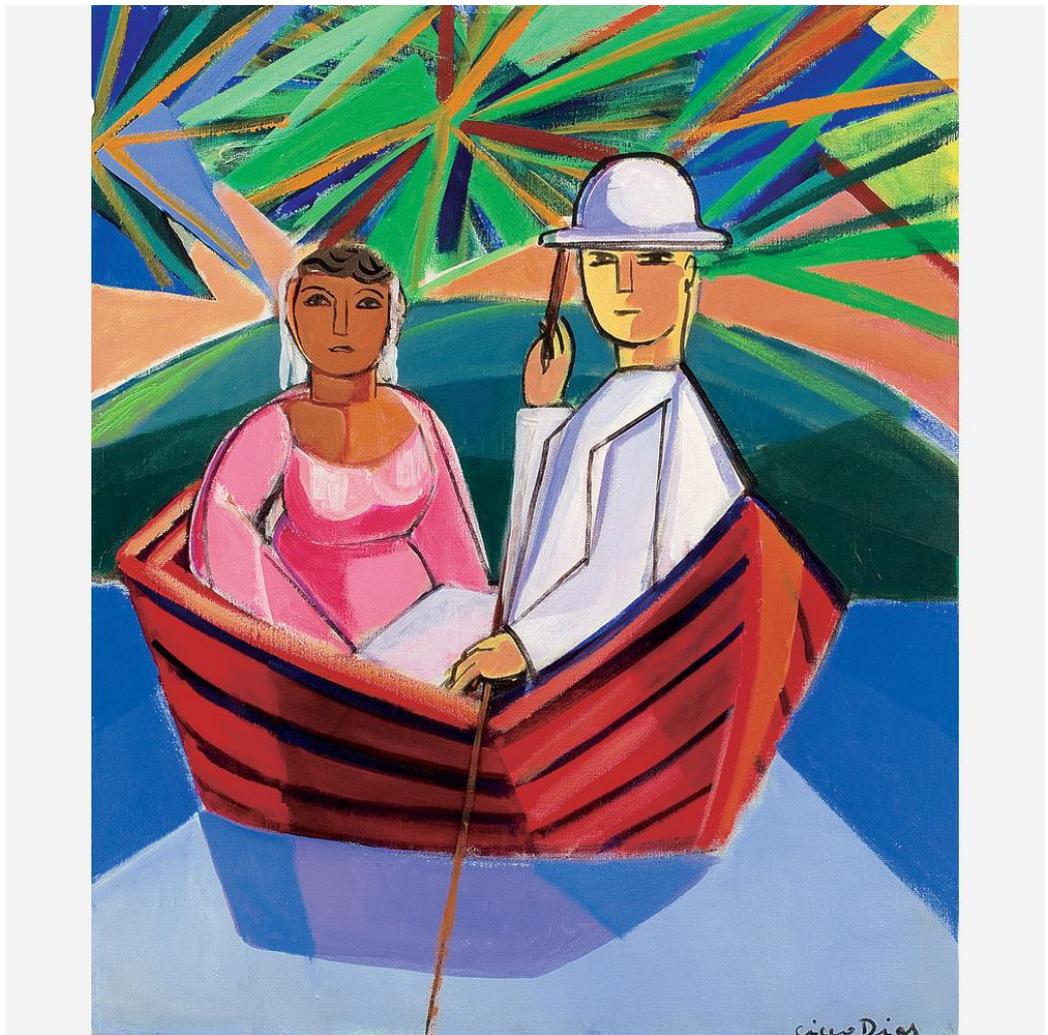
À UEFS, em especial à Pró Reitoria de Extensão (PROEX), pela solicitude em atender aos meus pedidos (que não foram poucos); os documentos a que tive acesso foram sumamente importantes para essa pesquisa: muito obrigada!

À FAPESB, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pelo fomento a este trabalho, por meio da bolsa que me foi concedida.

A Deus, caso exista.

*“umbigo da cor,
abrigo da dor
a primeira umbigada massemba yá yá
massemba é o samba que dá
vou aprender a ler
pra ensinar os meu camaradas...”*

(José Carlos Capinam/Roberto Mendes)



Existe é homem humano. Travessia.

João Guimarães Rosa

RESUMO

Este trabalho busca compreender as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do Programa Todos pela Alfabetização implementado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (TOPA/UEFS), e os saberes mobilizados por eles em suas “travessias” do alfabetizar. A investigação situa-se no campo da pesquisa qualitativa, amparada no paradigma emergente de ciência (SANTOS, 1995), e em diálogo com a abordagem da História do Cotidiano (CERTEAU, 1998). O *lócus* foi a cidade de Feira de Santana, visto que os colaboradores desse trabalho atuaram como alfabetizadores do TOPA nesse município, e os sujeitos informantes dessa pesquisa foram um total de seis: cinco alfabetizadores do TOPA e uma coordenadora geral do programa entre os anos de 2007 a 2011. Além das entrevistas narrativas, utilizamos documentos da formação docente do TOPA, disponibilizados pela Pró Reitoria de Extensão da UEFS (PROEX/UEFS), na produção das análises de dados que constam nesse trabalho. As reflexões acadêmicas foram tecidas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos (FREIRE, 2011), em diálogo com o campo da Formação de Professores e Saberes Docentes (TARDIF, 2012; CHARLOT, 2000). Das muitas lições apreendidas, é possível afirmar que aprender e ensinar a leitura implica, necessariamente, na compreensão do mundo que nos cerca e na apreensão das realidades que nos alcançam. Essa interpretação nos ajudou a pensar o cotidiano e as experiências vivenciadas nos processos rotineiros de vida-formação, como produtores de saberes experienciais tão relevantes para a prática docente. Assim, concluímos que: 1) a prática pedagógica dos alfabetizadores do TOPA/UEFS, se implicam, necessariamente, com os seus repertórios culturais e de seus alfabetizandos; 2) os alfabetizadores do TOPA/UEFS, no cotidiano de suas salas de aula, dão outros significados à formação docente que recebem, no sentido de obterem êxito nos processos de alfabetização; e 3) os saberes mobilizados pelos alfabetizadores, em suas travessias do alfabetizar, se (con)fudem com suas experiências de “ser e estar” no/com o mundo.

Palavras-chave: TOPA/UEFS. Alfabetizadores. Prática Pedagógica. Saberes experienciais.

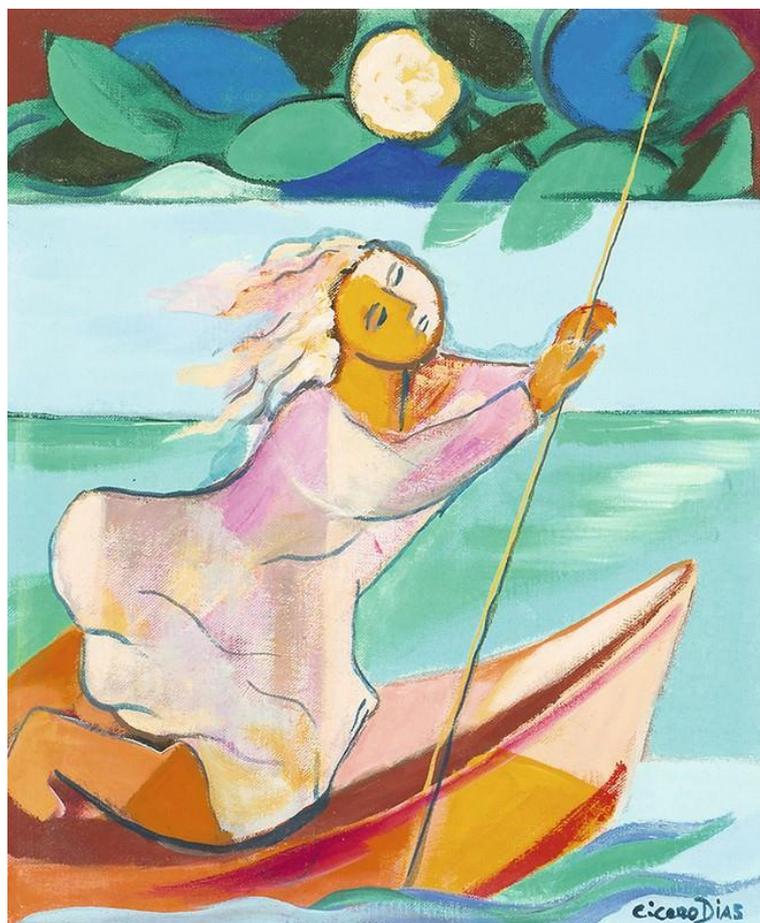
ABSTRACT

This paper seeks to understand the pedagogical practices of literacy teachers from the Todos pela Alfabetização Program implemented by Universidade Estadual of Feira de Santana (TOPA / UEFS) and the knowledge mobilized by them in their literacy "crossings". The investigation lies in the field of qualitative research, based on the emerging paradigm of science (SANTOS, 1995), in connection with the approach of the History of Everyday Life (CERTEAU, 1998). The locus of this study was the city of Feira de Santana, where literacy teachers from TOPA have served as collaborators. There were a total of six respondents in this research: five literacy teachers from TOPA and a general coordinator of the program during the years of 2007-2011. In addition to the narrative interviews, UEFS's Pró Reitoria de Extensão (PROEX/UEFS) provided documents used for training teachers from TOPA that were employed in the production of data analysis contained in this work. Academic reflections were woven from the theoretical and methodological assumptions of the Youth and Adult Education (Freire, 2011), in connection with the field of Teacher Training and Teacher Knowledges (Tardif, 2012; CHARLOT, 2000). Of the many lessons learned, it is clear that learning and teaching to read necessarily entails the understanding of the world around us and the seizure of the realities that reach us. This interpretation has helped us to think about the everyday life and the experiences in the routine processes of life-training, as producers of experiential knowledge that are so important to the teaching practice. Thus, it can be concluded that: 1) the pedagogical practice of literacy teachers from TOPA / UEFS are necessarily involved with their own cultural repertoires and with their learners'; 2) the literacy teachers from TOPA / UEFS in their everyday classrooms, give other meanings to the teaching training they receive in order to obtain success in literacy processes; and 3) the knowledge mobilized by literacy teachers in their literacy crossings intermingle with their experiences of "existing and being" on / with the world.

Keywords: TOPA/UEFS. Literacy teachers. Teaching Practice. Knowledge experiences.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A gênese da travessia.....	16
1. CARTOGRAFANDO UM PERCURSO: DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL AO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO NA BAHIA	28
1.1 PREÂMBULOS INVESTIGATIVOS I: BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	28
1.2 PREÂMBULOS INVESTIGATIVOS II: DA RELEVÂNCIA DA PESQUISA ÀS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	36
1.3 PREÂMBULOS INVESTIGATIVOS III: O PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (TOPA/UEFS).....	44
1.3.1 Sobre o TOPA e a UEFS: alcances e perspectivas.....	45
1.3.2 Sobre os Alfabetizadores do TOPA/UEFS: os olhares de Otacília.....	50
2. ENVEREDANDO POR CAMINHOS FORMATIVOS: A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO	56
2.1 DAS VEREDAS FORMATIVAS.....	56
2.2 ANALISANDO OS RELATÓRIOS DE FORMAÇÃO.....	59
2.2.1 Do Relatório da Formação inicial (24 horas).....	59
2.2.2 Do Relatório da Formação <i>In Loco</i> (16 horas).....	70
3. TRAVESSIAS DO ALFABETIZAR: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS	78
3.1 UM POUCO SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES	79
3.1.1 Diadorim: “eu sempre quis ser professora”.....	80
3.1.2 Nhorinhá: “ensinar de verdade requer muito estudo”.....	83
3.1.3 Sa-Maria Andreza: “eu adoro ler, eu adoro ensinar a ler”.....	86
3.1.4 Flausina: “eu admiro quem gosta de ensinar, mas...”.....	88
3.1.5 Elpídia: “alfabetizar foi uma maneira de aprender”.....	92
3.2 NOTAS SOBRE EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	94
3.3 DA EXPERIÊNCIA À PRÁTICA: “AS ARTES DE FAZER” DOS ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS.....	101
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: “O REAL SE DISPÕE NO MEIO DA TRAVESSIA”	113
REFERÊNCIAS	118



Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

João Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

A gênese da travessia

“Na vida, o que aprendemos mesmo é a sempre fazer maiores perguntas.” (João Guimarães Rosa)

A escrita deste trabalho constituiu-se numa experiência de travessia. A linguagem metafórica de João Guimarães Rosa, bem como a sua poesia existencial, traduz, em muitos momentos, as sensações sentidas e produzidas durante os percursos desta investigação.

Grande Sertão: Veredas, obra que inspira metaforicamente esse trabalho, constrói-se como uma longa narrativa oral de Riobaldo (protagonista do romance), um velho fazendeiro, ex-jagunço, que conta suas histórias a um interlocutor, que jamais tem a palavra e cuja fala é apenas sugerida.

No decorrer da obra, o protagonista desvela suas narrativas de vingança, seus amores, perseguições e lutas pelos sertões de Minas, Goiás e sul da Bahia. Assim, através de reflexões e divagações filosóficas, Riobaldo nos apresenta suas trajetórias de vida sertaneja, comparando-a a uma travessia: experiência de deslocamento, que move os sujeitos de um lugar a outro; que ampliam seus horizontes e modificam seu olhar sobre o mundo.

A travessia, como nos sugere o poeta, é destituída de estabilidade; é um ir e vir constante, é um (re)fazer-se que nos projeta para o mundo e faz com que aprendamos no/com o movimento da vida. Riobaldo, personagem da saga de Guimarães Rosa, nos ensina:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (ROSA, 1994, p.24-25)

Assim também foi a elaboração desses escritos: entre “afinamentos e desafinamentos”, entre idas e vindas do pensar, a travessia dessa pesquisa constituiu-se a partir de inquietações vivenciadas na coletividade e de inquietações experienciadas no íntimo, pelo próprio sujeito-investigador.

Essa travessia intelectual configurou-se não somente através de problemáticas acadêmicas e profissionais, mas, também, por elementos que deram/dão significado à própria existência do sujeito que investiga. Em outras palavras, a elaboração de um problema de pesquisa não se trata de um elemento externo ao indivíduo, mas, é antes, um elemento que o forma, que o constitui e, sobretudo, que o desafia.

Nesta perspectiva, a construção deste objeto de estudo teve seu início a partir de minha¹ experiência como docente, da atuação em cursos de formação de professores e da participação em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2007, três meses após concluir os estudos em Licenciatura em História, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), período de minha trajetória acadêmica na qual me aproximei do ensino e da sala de aula, fui selecionada para trabalhar, em Regime de Direito Administrativo (REDA), como professora de História, numa escola estadual na cidade de Santo Estevão-Ba.

Nessa ocasião, e durante os quatro anos seguintes, lecionei para turmas de EJA. Julgo ter sido esse momento meu primeiro contato com o ensino de jovens e adultos, desvelando, assim, minhas primeiras inquietações, enquanto professora, sobre as práticas de ensino nesta modalidade.

Durante os anos de 2009 a 2012, participei, como tutora presencial, do curso de Licenciatura em História, da Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS I, Pólo Rafael Jambeiro). Esse foi um momento singular em meu percurso formativo, visto que se tratou de um período em que pude aprofundar as discussões sobre os debates no campo da formação de professores, bem como atuar como formadora deles.

Em 2011, fui selecionada para atuar como Professora Formadora do Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), através de processo seletivo realizado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O TOPA, lançado no ano de 2007, é um Programa do Governo do Estado que teve, por afã, diminuir os índices de analfabetismo de jovens, adultos e idosos, no estado da Bahia. Tempos depois, esse programa se constituiria, além de um espaço de reflexão, atuação e

¹ Em alguns momentos da escrita, há uma alternância da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular, por se tratar de questões tão particulares de quem escreve.

formação profissional, através de um compromisso ético e político, tema da pesquisa aqui desenvolvida.

O contato com a educação de jovens e adultos na escola da rede estadual, o trabalho como tutora presencial na graduação à distância pela Universidade Aberta do Brasil e a participação enquanto docente na formação dos alfabetizadores do TOPA formaram a tríade de experiências profissionais que me foram conduzindo ao problema desta pesquisa: *quais saberes se mobilizam nas práticas docentes dos professores alfabetizadores do TOPA?*

Tal questionamento foi fundamental para as reflexões em torno do objeto que ora estudamos e pode ser considerado como um dos elementos essenciais no processo de investigação aqui proposto: *compreender a mobilização de saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores do TOPA, em Feira de Santana.*

Dito isso, cabe apresentar, aos leitores dessas linhas, a cartografia da nossa trajetória metodológica. A princípio, cabe ressaltar, essa investigação, como tantas outras, ocupou-se em ser, nas palavras de Guimarães Rosa, um “caminho desvaloso”. Desvaloso por se tratar de um trabalho que requer, do pesquisador, um cuidado minucioso com tudo e todos envolvidos na travessia da pesquisa: os sujeitos, suas vozes, seus olhares, seus silêncios, seus gestos, seus lugares. Desvaloso por causar tensionamentos, dúvidas, receios e todo o emaranhado de sensações que nos mobiliza e nos impulsiona a prosseguir.

Adentrar nos mares, ou nos sertões, da pesquisa é, sobretudo, adentrar em oceanos e veredas de dúvidas e (in)certezas: o desconhecido amedronta. Destarte, entre idas e vindas do pensar, construímos caminhos investigativos que nos possibilitaram tecer interpretações sobre o objeto de pesquisa aqui estudado.

É importante destacar que esta pesquisa se insere no campo da abordagem qualitativa. Segundo Oliveira, esta é

um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. (OLIVEIRA, 2013, p.37)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa busca responder a questões muito particulares, atingindo uma dimensão subjetiva. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais,

de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha-se com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de acontecimentos humanos é entendido, aqui, como parte da realidade social, pois o ser humano distingue-se não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada na coletividade (cf. GIL, 2008; MINAYO, 2010).

Compreender a mobilização de saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores do TOPA se configura como objetivo geral deste trabalho e, por isso mesmo, entendemos que a aproximação com alguns professores alfabetizadores, sujeitos desta pesquisa, possibilitaram-nos, através da coleta de seus depoimentos, colocar-nos em contato com suas perspectivas e práticas educacionais.

Utilizamos, assim, a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados neste trabalho, por entendermos que os depoimentos são considerados um “excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2013, p. 86).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013), o estudo de narrativas adquiriu um novo *status* nos últimos anos. Esse novo *status* está ligado ao reconhecimento do lugar em que o “contar histórias” tem ocupado na compreensão/interpretação dos eventos sociais.

Sendo assim, no sentido de compreender os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA/UEFS, buscamos ouvir suas vozes, atentamo-nos a seus silêncios, mergulhamos em suas pausas, adentramos em seus “engasgos”; exercitamos a escuta sensível e observamos, como diria metaforicamente Manoel de Barros em seu poema “Uma didática da invenção” (BARROS, 2013, p.277), nos dizeres dos informantes deste trabalho, suas “vozes de fazer nascimentos”: fecundas e geradoras de novas ideias.

O caminho para compreensão de nosso objeto de estudo se ancorou, portanto, na perspectiva da narrativa como um meio eficaz, não somente de produção de dados, mas de produção de sentido para o problema que estamos investigando, pois “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 91). Ainda sobre a

relevância do uso de entrevistas narrativas como instrumento de pesquisa nas investigações de abordagem qualitativa, podemos salientar que:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 91)

Outro debate interessante para a compreensão da entrevista narrativa como instrumento de pesquisa é entendê-la como um procedimento de coleta de dados que converge com as perspectivas do paradigma emergente de ciência. Santos (1995) aponta uma transição paradigmática da ciência na contemporaneidade que nos leva a refletir a emergência de outras possibilidades de investigação. De acordo com Meireles, ao fazer uma alusão desse momento transicional da ciência com o conto *A terceira margem do rio*², de Guimarães Rosa, o autor nos alerta:

O paradigma moderno de pesquisa é assim atravessado pelo movimento emergente das margens, configurando-se numa possibilidade de se construir uma ciência plural, mais subjetiva, dialógica e polifônica. (MEIRELES, 2013, p.24-25)

A entrevista narrativa possibilita uma “dimensão reflexiva, compreensiva, intersubjetiva das pesquisas científicas, sobretudo no âmbito qualitativo” (MEIRELES, 2013, p. 37). Se o paradigma moderno científico (dominante, positivista) creditava à ciência o lugar de afastamento de seus objetos de pesquisa, o paradigma emergente de investigação agrega para si a qualidade da subjetividade, a busca da superação da neutralidade científica, um outro olhar sobre a ideia de rigor (acadêmico), o reconhecimento da pluralidade de saberes, bem como a suplantação da ideia de que a fragmentação e a quantificação são caminhos únicos para a construção do conhecimento e compreensão da realidade (cf. GHEDIN, 2008).

De acordo com as perspectivas epistemológicas adotadas nesta investigação, entendemos a entrevista narrativa com um meio de interação humana, em que é posta à prova a percepção de mundo dos envolvidos no processo da pesquisa (entrevistador e entrevistado); momento em que os sujeitos ficam expostos e vulneráveis a sensações, preconceitos, sentimentos e expectativas (cf.

² Do livro *Primeiras Estórias* (2001).

SZYMANSKY, 2004). Daí, entendemos que é no bojo de tamanha complexidade que reside a riqueza metodológica da técnica de entrevista narrativa para o nosso trabalho.

Nos caminhos percorridos para interpretação de nosso objeto de estudo, nos deparamos com fontes documentais que nos auxiliaram na compreensão de um panorama geral da formação docente dos alfabetizadores do TOPA. O labor com esses documentos nos aproximou de uma perspectiva analítica voltada para a pesquisa documental. Segundo Oliveira (2013), essa perspectiva “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias (...)” (OLIVEIRA, 2013, p.69). Assim, através da Pró Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (PROEX/UEFS), tivemos acesso ao acervo público do TOPA/UEFS e entramos em contato com informações que só depois viríamos descobrir ser valiosas para nossa investigação.

Em janeiro do ano de 2015, já em contato com o acervo público da PROEX, iniciamos um trabalho de investigação dessas fontes documentais. Através dos registros encontrados em forma de relatórios de formação docente, estes produzidos pelos professores formadores do programa, pudemos compreender a história da implementação do TOPA na UEFS, seus objetivos e suas perspectivas formativas. O labor com tais fontes documentais nos auxiliaram no aprofundamento e compreensão de nosso objeto de estudo, ampliando os horizontes interpretativos da questão de pesquisa aqui delineada.

Os relatórios de formação, produzidos no ano de 2014 e utilizados neste trabalho, são os relatórios referentes à formação dos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Isso nos permitiu um cruzamento de dados relevantes: ora as vozes dos entrevistados se aproximavam dos relatos escritos nos documentos, ora se afastam e tomavam uma direção própria, (in)comum, peculiar, porém, não menos rica de sentidos.

Dito isso, é importante narrar, ainda nesse momento introdutório da escrita, a seleção dos colaboradores dessa pesquisa. A escolha dos participantes desse trabalho se deu em meados do mês de janeiro do ano de 2015, quando da busca dos primeiros documentos referentes à formação docente do Programa Todos Pela Alfabetização. Na procura por esses documentos, solicitamos à PROEX uma lista

com os nomes dos alfabetizadores do TOPA/UEFS que trabalharam na cidade de Feira de Santana e microrregião no ano de 2014. Como o TOPA é um programa que se estende por todo o Estado da Bahia, consideramos pertinente trabalhar somente com os alfabetizadores que atuaram no município de Feira de Santana³.

Com a lista dos alfabetizadores em mãos, notamos ser necessário elaborar um critério minucioso de seleção, visto que a relação disponibilizada pela Pró Reitoria de Extensão da UEFS era numerosa: constava de 770 nomes, distribuídos entre 17 localidades. Destes 770 nomes, 679 eram contatos de pessoas que atuaram como alfabetizadores do TOPA, entre os anos de 2013 e 2014, e 91 nomes eram de pessoas que atuaram como coordenadores de turmas nesse mesmo período. As localidades listadas abrangiam a quantidade de municípios que participaram do programa Todos Pela Alfabetização naquele espaço de tempo (2013-2014), e cujo acompanhamento e formação foi de responsabilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana⁴.

Neste universo de 679 alfabetizadores que atuaram no TOPA/UEFS, entre os anos de 2013 e 2014⁵, somente os alfabetizadores locados na cidade de Feira de Santana nos interessavam. Ainda assim, tratava-se de um número considerável de pessoas (232). Utilizamos, então, as redes sociais para facilitar e filtrar o contato com os alfabetizadores de nosso interesse.

A ideia foi estabelecer uma comunicação com pessoas de minha rede social que, porventura, conhecessem alfabetizadores do programa e, a partir daí, pudessem me apresentar aos futuros entrevistados. Dessa forma, através da *internet* e de postagem realizada no *Facebook*, algumas sugestões de nomes foram surgindo.

À medida que os nomes foram sendo indicados via rede social, fomos verificando a presença desses nomes na relação de alfabetizadores disponibilizada pela PROEX/UEFS. 10 nomes foram sugeridos através de resposta à postagem, e todos constavam na relação dos 232 nomes presentes na lista que tínhamos em

³ A escolha por Feira de Santana se deu, dentre outros motivos, pelo fato de eu residir nesse município, o que facilitou a busca dos nossos informantes, diminuiu os custos da pesquisa e possibilitou, com certa agilidade, a realização das entrevistas.

⁴ Daí o Programa mencionado nesta pesquisa ser chamado de TOPA/UEFS. Outras regiões que participam do programa, e que são acompanhadas por outras universidades, possuem outras nomenclaturas tais como TOPA/UNEB, TOPA/UFRB.

⁵ Durante as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, obtivemos a informação que muitos alfabetizadores já haviam atuado no programa nos anos anteriores ao que demarcamos para este trabalho.

mãos. Assim, através das respostas à postagem no *Facebook*, conseguimos reduzir consideravelmente o universo de alfabetizadores a que poderíamos ter acesso. Foi desse modo que pré-selecionamos os futuros sujeitos dessa pesquisa.

Em síntese, e considerando os objetivos dessa investigação, ao buscar compreender os saberes mobilizados na prática pedagógica dos alfabetizadores do TOPA, optamos por escolher alfabetizadores: a) que tivessem atuado na cidade de Feira de Santana; b) que tivessem, pelo menos, a experiência de alfabetização com uma turma do TOPA; c) que tivessem interesse em participar da pesquisa e conceder uma entrevista; e d) que assinassem o Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Desse modo, dos 10 alfabetizadores que contatamos através da *internet*, e por indicação de outros usuários da *rede*, 04 se encaixaram nos critérios pré-estabelecidos e passaram a compor o quadro de sujeitos pesquisados neste trabalho.

Além dos alfabetizadores do TOPA, personagens centrais nessa investigação, contamos com a colaboração não menos valiosa de uma das professoras-fundadoras do programa aqui estudado⁶. Suas narrativas, cacos de um vitral interpretativo, foi de fundamental relevância para o entendimento da história do Programa Todos pela Alfabetização em Feira de Santana, além de lançar luz à compreensão do panorama político em que ele esteve inserido.

Levando em consideração que o TOPA é entendido como um programa situado na modalidade de educação *não-formal*, é importante salientar que esse trabalho de pesquisa contou com a participação de sujeitos que operaram em múltiplos espaços de docência na cidade de Feira de Santana: escolas, associações, espaços cedidos por igrejas. Inferimos, pois, que o lócus desta pesquisa pode ser compreendido como o próprio município de Feira de Santana (Ba), visto ser ele o lugar comum de atuação de todos os colaboradores desse trabalho.

Compreender quais saberes se mobilizam na prática pedagógica do alfabetizador do TOPA, objetivo geral dessa pesquisa, só foi possível quando, em certa medida, preocupamo-nos em compreender quem são esses alfabetizadores, de qual(is) lugar(es) social(is) eles falam, como se projetam no mundo. Alguns

⁶ A trajetória profissional da professora aqui entrevistada está atrelada a experiências pedagógicas de alfabetização e sua passagem pela Universidade Estadual de Feira de Santana, é marcada, também, pela implementação do TOPA nessa instituição. A pedido da entrevistada, e seguindo uma ética própria da pesquisa científica, seu nome não é citado neste trabalho.

autores nos foram muito caros no processo de captação e apreensão das economias experienciais e cotidianas desses indivíduos, bem como na compreensão de como elas se relacionavam (ou não) com seus modos de alfabetizar.

Benjamin (1987), em sua narrativa intitulada *Omelete de amoras*, relata-nos a história de um rei muito poderoso na Terra que, durante a sua infância, certa noite, fugindo de uma guerra na companhia de seu pai, foi acolhido por uma senhora que lhes ofereceu abrigo e lhes serviu uma omelete de amoras. Passado o tempo, o rei, apesar de todo poder e riqueza, andava muito triste e melancólico.

Na tentativa de recriar a sensação de esperança e conforto que o sabor daquela omelete de amoras tinha lhe ofertado naquela noite bélica, o rei ordenou ao seu melhor cozinheiro que fizesse uma omelete de amoras igual àquela que ele havia experimentado na infância. Caso o cozinheiro não conseguisse o feito, seu castigo seria a morte. Eis que o cozinheiro responde ao rei: mesmo sabendo a receita exata da omelete de amoras, o ponto correto da batida dos ovos, a medida adequada das iguarias, a omelete de amoras jamais teria o mesmo sabor da que o rei havia experimentado na tenra infância. E completou:

Não será omelete comida com o sentido alerta do perseguido. Não terá o descanso no abrigo estranho e o calor do fogo amigo, a doçura da inesperada hospitalidade de uma velha. Não terá o sabor do presente incomum e do futuro incerto. (BENJAMIN, 1987, p.220).

A partir desse relato, o autor nos ajuda a pensar a experiência como um evento enriquecido de subjetividades. Não seria possível recriar a mesma omelete de amoras porque não seria possível reviver, sobretudo, o momento e as circunstâncias em que ela foi saboreada, experimentada. Assim, foram lidas as narrativas dos depoentes desse trabalho: de modo a perceber as nuances de subjetividades em suas falas, as peculiaridades do instante da coleta de seus depoimentos, a escolha por se demorar em contar “aquele” acontecimento, e não outro. Esses sujeitos, que nas páginas do livro-mundo teceram suas travessias do alfabetizar, escreveram suas experiências, mas, sobretudo, foram inscritos por elas.

Charlot (2000) afirma que, a partir da formação humana dos indivíduos, das experiências vivenciadas por eles, um conjunto de saberes são adquiridos: os *saberes experienciais*. Através das vozes dos sujeitos dessa pesquisa, pudemos observar que suas práticas alfabetizadoras possuem uma referência que sublinha,

de modo pungente, suas vivências para além da formação docente: saberes que foram se constituindo por meio de experiências singulares e que foram se desvelando no labor de seu cotidiano.

Certeau (1998) e seus estudos sobre a prática cotidiana de indivíduos entregues, supostamente, à passividade e à disciplina em suas atividades, ajudam-nos a pensar os “modos de fazer” dos alfabetizadores do TOPA e as “táticas” utilizadas por esses sujeitos no processo de alfabetização. *Tática*, uma expressão normalmente utilizada quando se faz alusão a um contexto militar, ganha um novo significado sob a ótica do autor e se refere a circunstâncias em que indivíduos ou grupos fragmentados, destituídos de um poder próprio, atuam de forma ágil com o objetivo de responder a alguma necessidade que surja. Para o autor,

as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de “golpes”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 1998, p.102)

Assim, entre saberes e práticas cotidianas, os sujeitos desta pesquisa foram *zigzagueando* suas trajetórias; construíram, para nós, caminhos interpretativos de um problema e nos permitiram adentrar entre mares e sertões de suas narrativas. Partindo da perspectiva de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p.19), observamos que as práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA são sublinhadas pelas relações sociais que estabelecem consigo e com os outros. Em outras palavras, é nas páginas de seus livros-mundo que a travessia do alfabetizar é escrita.

No sentido de arrematar os dizeres introdutórios desta investigação, apresentamos ao leitor(a) a estrutura textual que se encontra nas páginas porvir. Dividimos o trabalho em três capítulos.

Capítulo I - **CARTOGRAFANDO UM PERCURSO: DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL AO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO NA BAHIA** - fizemos um panorama das trajetórias da educação e alfabetização de jovens e adultos no Brasil, a partir da década de 1960, bem como aprofundamos nosso olhar sobre o Programa Todos pela Alfabetização, componente primordial de nossa pesquisa.

Capítulo II - **ENVEREDANDO POR CAMINHOS FORMATIVOS: A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO** –

debruçamo-nos sobre as apreciações documentais dos relatórios de formação docente do TOPA, estes fornecidos pela Pró Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (PROEX/UEFS). O labor com essas fontes nos possibilitou uma compreensão da estrutura de formação dos alfabetizadores do programa e nos ajudou a realizar reflexões em torno de nosso problema de investigação.

Capítulo III - **TRAVESSIAS DO ALFABETIZAR: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS** -

ocupamo-nos em produzir os dados da pesquisa através das entrevistas narrativas. As análises foram realizadas em constante diálogo com autores do campo da *História do Cotidiano*⁷, como CERTEAU (1998); com autores que nos ajudaram a refletir a *produção de saberes e a formação docente*, como CHARLOT (2000) e TARDIF (2012); com teóricos que nos possibilitaram construir uma compreensão a respeito da *educação de jovens e adultos*, como FREIRE (2011), entre outros. Optamos por entrelaçar a discussão teórica presente nessa investigação no transcorrer de toda a análise de dados, não exclusivamente numa parte destinada a esse objetivo. Os autores acima citados e os demais presentes em nossas referências bibliográficas nos auxiliaram na compreensão de nosso objeto de estudo e na construção de caminhos interpretativos para nosso problema de pesquisa. Em seguida, foram expostas as considerações finais sobre o trabalho e os arquivos anexos pertinentes a esta produção.

Considerações finais – **“O REAL SE DISPÕE NO MEIO DA TRAVESSIA”**, cujo objetivo foi elaborar uma síntese dos resultados atingidos, e construir reflexões a partir dos resultados da investigação.

Encerrando os versos introdutórios desses escritos, convidamos o(a) leitor(a) a enveredar-se por entre as ideias contidas nesse trabalho; a deslocar-se através das vozes dos sujeitos que narram suas experiências; a constituir-se como um ser que aprende (e ensina) no/com o movimento da vida, tal qual os sujeitos dessa

⁷ De modo geral, o campo historiográfico que se ocupa a *História do Cotidiano* é aquela da “(...) história dos pequenos prazeres, dos detalhes quase invisíveis, dos dramas abafados, do banal, do insignificante, das coisas deixadas ‘de lado’. Mas, nesse inventário de aparentes miudezas, residem a imensidão e a complexidade através da qual a história se faz e se reconcilia consigo mesma.” (DEL PRIORE, 2011, p.261)

pesquisa: gentes que desbravaram caminhos, que se “aventuraram” na travessia do alfabetizar e deixaram, nas páginas do livro-mundo, suas digitais.

1. CARTOGRAFANDO UM PERCURSO: DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL AO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO NA BAHIA

Ou: “como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser”. (Manoel de Barros)

1.1 PREÂMBULOS INVESTIGATIVOS I: BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No sentido de compreendermos as práticas docentes dos alfabetizadores do TOPA em Feira de Santana e o contexto de implementação do Programa Todos pela Alfabetização na Bahia, faz-se necessário discutirmos algumas breves *trajetórias históricas* que a Educação de Jovens e Adultos tem percorrido no Brasil e no mundo.

A discussão e a construção do campo da EJA no Brasil se pautam, também, nos relatos das *Conferências Internacionais* que se ocuparam em debater questões em torno da educação de jovens e adultos. No período entre 1949 a 1997, foram realizadas seis conferências internacionais nas quais as reflexões a respeito do próprio conceito de educação de jovens adultos foi uma preocupação patente nos encontros. Vejamos, primeiramente, os percursos internos que nos levaram à atual conjuntura da EJA em nosso país.

Segundo estudos no campo da EJA, “no Brasil, a educação básica de adultos começou a delimitar sua história a partir da década de 1930, mas ficou mais acentuada na década de 1940” (REZENDE, 2008, p.37-38.). Isso se dá, especialmente, porque foi durante os primeiros anos da república que a preocupação com a alfabetização se tornou um *problema nacional* (cf. BRASÍLIA, 2008).

De acordo com um documento publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2008, pode-se notar que “a difusão da alfabetização no Brasil ocorreu apenas no transcorrer do século XX, acompanhando a constituição tardia do sistema público de ensino” (BRASÍLIA, 2008, p.24). Assim, ainda de acordo com essa publicação:

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como *vergonha nacional* [grifo do autor] e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. (BRASÍLIA, 2008, p. 24 e 25)

Nesse contexto de ascensão e consolidação da república brasileira é que a alfabetização emerge como uma problemática que ultrapassa a necessidade exclusiva das crianças (cf. COLAVITTO; ARRUDA, 2014).

A partir de 1940, campanhas de educação de adultos foram criadas no Brasil com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. Essas campanhas seguiam um plano nacional de educação no qual a União, os Estados e os Municípios tinham competências na execução dos programas. Entretanto, a coordenação e fiscalização desses projetos ficavam a cargo do governo federal (cf. REZENDE, 2008).

Seguindo o percurso de desenvolvimento de programas que objetivava alcançar o campo da EJA, podemos citar algumas campanhas que surgiram nesse período: em 1947 foram criados o *Serviço de Educação de Adultos* (SEA), os *Cursos Elementares para Adultos* (CEA) e os *Cursos Técnicos para Adultos* (CTA). A primeira campanha teve, como objetivo, reorientar e coordenar o trabalho dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; a segunda ocupou-se em oferecer cursos primários para adultos; a terceira, finalmente, teve o afã de ofertar cursos de continuação e aperfeiçoamento técnico para adultos.

A preocupação com os altos índices de analfabetismo no país se estendeu até o início dos anos de 1950, momento em que a implementação de projetos de alfabetização de adultos continua em evidência. No ano de 1952, o governo federal instituiu a *Campanha Nacional de Educação Rural* (CNER), na qual se objetivava a aniquilação do analfabetismo de adultos. No ano de 1958, foi criada a *Campanha de Erradicação do Analfabetismo* (CNEA), cuja finalidade se pautava no fim do analfabetismo como processo fundamental para a elevação dos indicadores educacionais da sociedade brasileira (cf. REZENDE, 2008).

De acordo com os estudos de Boff (2002), foi a partir da década de 1940 que a EJA passou a se firmar como um problema de política nacional, passando, inclusive, a ter um financiamento específico para fomento do ensino supletivo de adolescentes e adultos através da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário,

em 1942 (cf. BOFF, 2002). No entanto, no final dos anos de 1950, diversas críticas foram direcionadas a estas campanhas devido à superficialidade de aprendizagem oferecida por estes cursos, à inadequação dos programas à realidade dos estudantes e aos materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades dos adultos. (cf. BRASÍLIA, 2008).

A década de 1960 configurou um momento de efervescência política no país e a alfabetização de jovens e adultos ganhou visibilidade no cenário social, compondo “as estratégias de ampliação de bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar” (BRASÍLIA, 2008, p.26). Sobre a conjuntura do período em questão, Feitosa (1999) afirma que:

o momento era propício para reformas, principalmente no campo da educação que apresentava um quadro carente de intervenções de toda natureza, e, em especial, na alfabetização de jovens e adultos. (FEITOSA, 1999, p.31)

Nota-se, então, que este cenário foi fecundo para a emergência de novas pedagogias para a EJA, baseadas, especialmente, nas práticas alfabetizadoras de Paulo Freire⁸. Assim, podemos destacar, a partir desse panorama, o surgimento de movimentos ligados à educação de jovens e adultos que se pretendiam diferenciados por se aterem a construção de uma *educação popular*, inspiradas nas propostas freireanas, ou seja, uma educação pautada no processo de conscientização do indivíduo e apropriação de seu lugar social no mundo; uma educação que priorizava a formação política dos educandos e que se distanciava das perspectivas tecnicistas de formação (cf. FREIRE, 2011).

Compreendemos, aqui, que essa prática alfabetizadora difundida por Freire não só se refere a uma metodologia de ensino⁹, “mas um sistema integrado, em que a teoria e a prática, a filosofia e a técnica estejam articuladas formando um só conceito” (FEITOSA, 1999, p.27). Nesse contexto, Paulo Freire emerge com um dos intelectuais da educação brasileira que dedica seus estudos e sua atuação

⁸ Educador pernambucano que se destacou por inaugurar, no Brasil, fundamentos pedagógicos para uma *educação popular de jovens e adultos*. Seus estudos influenciaram diversos pensadores em território nacional, bem como na América Latina. (cf. FEITOSA, 1999).

⁹ Muitos autores que se debruçaram nos estudos da pedagogia de Paulo Freire usam a expressão “Método Paulo Freire” para referenciar as práticas pedagógicas de alfabetização adotadas pelo intelectual pernambucano.

pedagógica na elaboração, sobretudo política, da educação/alfabetização de jovens e adultos.

Ainda na década de 1960, inspirados pelas ideias de Freire, movimentos em prol da alfabetização de adultos surgiram com propostas mais engajadas de ensino. O *Movimento de Educação de Base*, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961), o *Movimento de Cultura Popular do Recife* (1961), a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e os *Centros Populares de Cultura*, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE), são exemplos desses movimentos que, inspirados numa pedagogia freireana, contribuíram de modo significativo para a elaboração de uma concepção de EJA no Brasil.

Nesse contexto, é importante citar que, no ano de 1963, foi realizado, na cidade de Recife, o *1ª Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. De acordo com Oliveira (1989), esse foi um momento de grande relevância para o debate a respeito da educação de jovens no país, pois,

além de promover a discussão de aspectos teóricos e metodológicos afetos à área e de favorecer a troca de experiências entre os diferentes movimentos, o Encontro realizou um cadastramento das iniciativas de alfabetização de adultos e cultura popular existentes no país. (OLIVEIRA, 1989, p.71)

No ano de 1964, devido às experiências exitosas de alfabetização de jovens e adultos¹⁰, o educador Paulo Freire foi convidado a coordenar o *Plano Nacional de Alfabetização*, proposto no governo do então presidente da república João Goulart. O Plano Nacional de Alfabetização tinha como objetivo reunir esforços para a eliminação do analfabetismo em território nacional, utilizando o “Sistema Paulo Freire” de ensino¹¹.

Não obstante, com a instauração do golpe civil-militar naquele mesmo ano, interromperam-se as ações do Plano Nacional de Alfabetização, que durou pouco

¹⁰ Como umas dessas experiências exitosas, podemos citar o caso de Angicos (RN, 1963). Na ocasião, foram alfabetizadas dezenas de pessoas em condições adversas, utilizando-se o “método Paulo Freire” e as práticas desenvolvidas nos *Círculos de Cultura* na qual “a afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum era uma constante em suas manifestações” (BEISIEGEL, 1974, p.165).

¹¹ Nesse sentido, verificar <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. No endereço eletrônico especificado, consta o texto original do Decreto/Lei que instituiu o Plano Nacional de Alfabetização. Nele, encontra-se a expressão “Sistema Paulo Freire” para indicar o modelo de alfabetização a ser aplicado.

mais de oitenta dias (cf. FEITOSA, 1999). A opressão imposta pelo regime militar no Brasil estendeu-se aos movimentos de educação popular, resultando, inclusive, no exílio do educador pernambucano. Assim, o documento da UNESCO (2008) nos elucida que,

durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos, promovida pelo governo, colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção. (BRASÍLIA, 2008, p.28)

Nessa conjuntura, marcada por um regime de exceção e ausência de garantias e liberdades civis, a educação de jovens e adultos ganhou outros contornos. Em 1971, a EJA se estabeleceu enquanto ensino supletivo e deu-se início à campanha chamada de *Movimento Brasileiro de Alfabetização*, mais conhecido como MOBRAL. Feitosa (1999) nos alerta para o caráter que esses programas de alfabetização, criados durante o regime de ditadura civil-militar no Brasil, passaram a ter.

Desde a tentativa frustrada de implantação de um Plano Nacional de Alfabetização com a adoção de uma metodologia conscientizadora com forte componente político e social, não se tratou mais a alfabetização de jovens e adultos de maneira séria. Dentre os programas oficiais tivemos o MOBRAL, a *Fundação Educar*, *Educação para Todos* e *Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania*, que objetivavam apenas preparar a mão-de-obra para o mercado de trabalho e responder minimamente a um direito de cidadania cobrado pelo povo. Porém, todos estes programas tinham um forte caráter assistencialista, o que invalidava uma prática mais libertadora. (FEITOSA, 1999, p. 85, grifo nosso)

O MOBRAL foi um dos maiores programas de alfabetização de jovens e adultos que se tem registro no Brasil. De acordo com Santos (2014), a partir de 1970, uma parte da receita líquida da Loteria Esportiva da época, cerca de 24%, passou a ser investida na manutenção e desenvolvimento do projeto em todo país.

Ademais, partes de deduções voluntárias de imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas foram empregadas no programa, fazendo com que, em 1971, o MOBRAL tivesse à sua disposição uma quantia entre 20 e 25 milhões de dólares a serem utilizados na alfabetização de jovens e adultos. Assim, o *Movimento Brasil Alfabetizado* “torna-se executor de uma das maiores campanhas de alfabetização brasileira, com números até então nunca atingidos em nossa história” (SANTOS, 2014 apud OLIVEIRA, 1989, p. 308).

Segundo os estudos de Oliveira (1989), o MOBRAL abarcava outros programas específicos de alfabetização de jovens e adultos, dos quais podemos citar: o *Programa de Alfabetização Funcional*, que tinha como objetivo permitir que os educandos estudassem técnicas de leitura, escrita e cálculo para que fosse emoldurado ao seu meio social; o *Programa de Educação Integrada* (PEI), que tinha como finalidade proporcionar a continuidade dos estudos iniciados no Programa de Alfabetização Funcional; o *Programa MOBRAL cultural*, que almejava uma proposta de educação permanente e buscava evitar as evasões dos alfabetizandos; e, finalmente, o *Programa de Profissionalização*, que tinha como finalidade promover atividades diversificadas do MOBRAL e proporcionar qualificação de mão de obra técnica.

Diante das proporções grandiosas que a campanha MOBRAL alcançou na década de 1970, é salutar a observação de que, não obstante todo investimento financeiro empregado no programa, o MOBRAL não cumpriu a promessa de erradicar o analfabetismo no país e, por isso mesmo, foi extinto durante o período de transição democrática: instante marcado pelo início da década de 1980, momento em que a conjuntura política brasileira dava sinais de reestruturação, apontando para o fim do regime de ditadura civil-militar imposta através de golpe de Estado no ano de 1964 (cf. BRASÍLIA, 2008).

Perante a conjuntura que se descortinava, o MOBRAL chegou ao seu fim, no ano de 1985, e foi substituído pela *Fundação Educar* (EDUCAR). Segundo Beluzo e Toniosso (2015), “esta nova instituição era como se fosse uma extensão do Mobral, porém com um novo nome e também com uma significativa mudança dos métodos de ação” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 203). Tal diferença foi demarcada, sobretudo, no que diz respeito aos objetivos do programa. A Fundação Educar se ocupou em executar programas ligados à educação básica e de alfabetização não-formal, destinada àqueles que não tiveram acesso à escola ou dela foram postos à margem (cf. OLIVEIRA, 1989).

Na década de 1990, surgiu o *Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC), que implicou no fim do projeto EDUCAR. Entretanto, o PNAC teve um tempo de existência deveras curto: apenas um ano. Este foi um momento marcado por restrições do gasto público, impostas pelo estreitamento da economia nacional à

*agenda neoliberal*¹². Essa conjuntura permitiu que as políticas educacionais para alfabetização de jovens e adultos no país fossem relegadas a um segundo plano, deixando de ser prioridade do governo federal a implementação, em âmbito nacional, de programas de alfabetização no campo da EJA (cf. BRASÍLIA, 2008).

Assim, aos poucos, a responsabilidade da alfabetização de jovens e adultos, enquanto política pública, foi sendo descentralizada e os estados passaram a ser responsabilizados pela criação de programas com esse objetivo. Na Bahia, por exemplo, nasceu o *Programa Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos*, também conhecido como *AJA Bahia*. De acordo com Alves e Gadotti (2014):

Para combater o analfabetismo na Bahia, em 1996, foi instituído o Programa Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA Bahia), que a partir de 2003 vinculou-se ao Programa Brasil Alfabetizado, cumprindo um importante papel no desafio baiano pelo fim do analfabetismo. (ALVES, GADOTTI, 2014, p.33)

No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos ressurgiu na arena de debates das políticas públicas em educação. Em 2003, com o lançamento do *Programa Brasil Alfabetizado*, o governo federal retomou as investidas em programas de âmbito nacional e instituiu, novamente, metas para a erradicação do analfabetismo no país.

Em 2007, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), foi criado o *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC). O PAC nasceu com o objetivo de promover a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana e energética do país¹³.

A partir das políticas de desenvolvimento e execução do PAC, foi realizada uma progressiva inclusão da modalidade de alfabetização de jovens e adultos no *Fundo de Financiamento da Educação Básica* (FUNDEB)¹⁴ e, de lá para cá, programas que buscam a alfabetização de jovens e adultos vêm garantindo espaço

¹² O neoliberalismo (agenda liberal) surgiu após a 2ª Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte nos países capitalistas centrais. Pode-se dizer que sua origem esteve relacionada ao texto o “Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek de 1944, uma espécie de reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. (cf. ANDERSON, 2000).

¹³ Cf. <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>

¹⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006. (Ver:< <http://portal.mec.gov.br/fundeb>>)

no cenário de nosso sistema educacional, incentivados/financiados pela União e gestados pelos Estados e Municípios (cf. BRASÍLIA, 2008).

É nesse contexto de políticas públicas atreladas ao Programa de Aceleração dos Municípios, que o Programa Todos Pela Alfabetização surgiu na Bahia, ano de 2007¹⁵.

Como mencionado no início desta seção, além das campanhas e dos movimentos nacionais que geografa as trajetórias da educação de jovens e adultos em nosso país, podemos chamar a atenção para as *Conferências Internacionais* realizadas com o intuito de se discutir conceitos próprios da EJA e que influenciaram, de maneira significativa, no debate interno dessa modalidade de ensino.

Segundo os estudos de Rezende (2008), a *I Conferência Internacional* realizada na Dinamarca (1949) demarcou a educação de jovens e adultos como uma educação moral, paralela à educação escolar; a *II Conferência Internacional* realizada em Montreal (1963) discutiu a educação de jovens e adultos em dois focos distintos: educação como continuação da educação formal (permanente) e a educação de base (comunitária).

A *III Conferência Internacional* sobre educação de adultos, realizada em Tóquio no ano de 1972, estabeleceu a EJA como suplência da educação fundamental; a *IV Conferência Internacional*, realizada em Paris (1985), caracterizou-se pela discussão da pluralidade de conceitos relacionados a EJA, tais como alfabetização, pós-alfabetização e outros. A *V Conferência Internacional* realizada em Jomtiem na Tailândia, em 1990, discutiu a EJA na perspectiva de entendê-la como primeira etapa da educação básica. Por fim, durante a *VI Conferência Internacional* realizada em Hamburgo no ano de 1997, a EJA foi compreendida como uma “chave de leitura” para o século XXI (cf. REZENDE, 2008, p.42).

Entendemos que o breve, mas importante relato histórico dos itinerários formativos pelos quais perpassaram, no decorrer do tempo, os programas de educação de jovens e adultos no Brasil, aqui apresentado, é importante nesta pesquisa, porque nos auxilia na compreensão, dentro de uma perspectiva de

¹⁵ Até o momento de escrita deste trabalho, a previsão é de que turmas do TOPA sejam formadas no ano de 2016 na Bahia. Ver: <http://www.secom.ba.gov.br/2015/12/130023/Topa-2016-deve-matricular-100-mil-baianos-com-prioridade-para-a-zona-rural-.html>

totalidade, do(s) modo(s) de como as políticas de EJA foram pensadas e executadas em nosso país, ajudando-nos, assim, a situar o Programa Todos Pela Alfabetização em seu contexto.

Pensando nisso, compreender como o alfabetizador do TOPA alfabetiza, (re)conhecer quais saberes se mobilizam a partir de suas práticas docentes torna-se um exercício valioso de reflexão quando, também, identificamos a abordagem – histórica, política, pedagógica – em que o Programa Todos Pela Alfabetização, desde sua gênese, insere-se.

1.2 PREÂMBULOS INVESTIGATIVOS II: DA RELEVÂNCIA DA PESQUISA ÀS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A discussão sobre as práticas de alfabetização de adultos e da(s) concepção(ões) de educação em torno dela(s) guarda sua pertinência na busca de processos formativos que sejam significativos para os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino. Dessa maneira, a relevância desse estudo se justifica a partir da necessidade de se refletir outros modos de produzir conhecimento, que levem em consideração, sobretudo, saberes provenientes da experiência dos sujeitos, das suas vivências e de seus repertórios de vida (cf. AUSUBEL, 1980).

Cabe elucidar que essa perspectiva de produção de conhecimento encontra respaldo na abordagem teórica de Santos (1995), na qual nos apresenta um modelo de produção científica que emerge em meio à crise daquilo que denomina de “paradigma dominante de ciência”: paradigma moderno, pautado em concepções positivistas, com exacerbado valor às metodologias quantitativas e que busca um rigor acadêmico através de uma suposta neutralidade científica (cf. SANTOS, 1995, p.23).

Atravessamos as águas dessa pesquisa não “remando contra a corrente” dessa perspectiva paradigmática. Antes, buscamos compor em nossa travessia acadêmica, encontros de águas que possibilitassem o desaguar de nossas investigações para além dessa ou daquela margem. Em outras palavras: sem deixar de reconhecer a importância do *paradigma dominante*¹⁶ para o desenvolvimento do campo científico

¹⁶ Cf. Santos, 1995, p. 10.

até aqui, atravessamos a produção desse trabalho entendendo a importância de se pensarem outras formas de elaboração do conhecimento, que valorem aspectos da subjetividade humana e as entendam como elementos constituintes de saberes.

Neste nosso trabalho, esse “olhar emergente” se fez presente em todo o processo de análise das práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA/UEFS, pois, compreender a mobilização de saberes e as práticas alfabetizadoras desses professores implicou no entendimento de que essas práticas não estão fora de um contexto social, pessoal, dinâmico, histórico e por isso mesmo, humano.

Pensar a educação/alfabetização de jovens e adultos leva-nos a refletir sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu Artigo 26, Inciso primeiro, diz-nos que “todo ser humano tem direito à instrução” (BRASÍLIA, 1998, p.05). Mais que isso, é importante perceber o analfabetismo como uma questão social, resultado de desigualdades produzidas historicamente e que se perpetuam ainda em nossos dias.

O desenvolvimento de estudos nesse campo investigativo pode ser entendido, também, como um compromisso ético, político e formativo de nossa sociedade. Nesse sentido, buscamos fazer um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil que se ocuparam, nos últimos anos, em discutir questões relacionadas com o que propomos refletir neste trabalho.

Num primeiro momento, reportamo-nos ao portal na *internet* do *Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – HISTEDBR –, e fizemos um levantamento dos últimos dez anos, de publicações e pesquisas cujo objeto de estudo se insere na educação de jovens e adultos.

Foram encontradas, desde março de 2005 (revista número 17) até dezembro de 2015 (revista número 66), um total de sete publicações no campo da EJA. Dentre essas publicações, seis são artigos científicos e uma, dissertação de mestrado¹⁷. O primeiro artigo, datado de setembro de 2009 (n.35), tem, como objetivo, discutir a Educação de Jovens e adultos através das memórias de um grupo escolar em Maringá; o segundo e o terceiro artigos, encontrados na edição de junho de 2010 (n.63), discutem, respectivamente, a trajetória histórica da educação de jovens e

¹⁷ Os artigos foram encontrados nas edições de setembro de 2009 (n.35), junho de 2010 (n.38), março de 2011 (n.41), setembro de 2011(n.43) e junho de 2015(n.63). Na edição de número 38 da revista eletrônica, foram publicados dois artigos. A dissertação de mestrado foi publicada na edição de setembro de 2007 (n.27).

adultos no Brasil e a educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice; o quarto artigo, da edição de março de 2011 (n.41), trata de um estudo sobre a EJA na cidade de Ponta Grossa e as características de seu público discente; o penúltimo artigo, datado de setembro de 2011 (n.43), discute as memórias da educação a partir da EJA. Por último, o artigo publicado em junho de 2015 (n.63) traz uma discussão sobre o conceito de arte e a formação escolar na educação de jovens e adultos. A única publicação de dissertação de mestrado encontrada no portal da HISTEDBR, entre 2005 e 2015, é datada de setembro de 2007 (n.27), e tem como objetivo discutir as políticas públicas e a prática escolar da educação de jovens e adultos.

O que pudemos observar, a partir desse primeiro levantamento, é que as publicações anteriormente citadas discutem os problemas em torno da EJA sob uma ótica diferente daquela a que nos propomos nesse trabalho. Foram encontrados poucos trabalhos que se debruçam sobre a questão da formação docente do alfabetizador da EJA, bem como das peculiaridades que envolvem as suas práticas pedagógicas, tema central em nossa pesquisa.

Um segundo levantamento, realizado no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, colocou-nos em contato com algumas publicações que se aproximam com as perspectivas de nosso estudo. Utilizando os descritores “TOPA” e “*Programa Todos Pela Alfabetização*”, encontramos a publicação de Clark (2012). Seu trabalho, intitulado “*Os sentidos da experiência de alfabetizar no programa Todos Pela Alfabetização/Brasil Alfabetizado, em Rio Real - Ba*”, ocupou-se em investigar a experiência de atuação como alfabetizador no Programa TOPA em Rio Real, interior da Bahia.

Ainda no banco de teses da CAPES na *internet*, utilizando os descritores “Alfabetizadores” e “Programa Todos Pela Alfabetização”, deparamo-nos com a pesquisa de Silva (2012), tese de doutorado intitulada “*Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos*” que tem, como objetivo, caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.

Com o descritor “*Programa Brasil Alfabetizado*”, encontramos o trabalho de Guedes (2011). Sua pesquisa de doutorado, “*A prática de letramento no Programa*

Brasil Alfabetizado em Campina Grande”, foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e se ocupou em estudar os processos de letramento evidenciados em programas da EJA.

Fazendo uso dos descritores “Alfabetização da EJA” e “Práticas Docentes”, encontramos a dissertação de mestrado de Souza (2012), desenvolvida pela Universidade Federal de Pernambuco, com o título “*Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos?*”. Tal estudo se propôs a investigar as práticas de alfabetização de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a contribuição dessas práticas para as aprendizagens dos alunos.

Por fim, utilizando o descritor “Saberes docentes em EJA”, encontramos o trabalho de Santos (2011). Em sua tese, intitulada “*Saberes para a docência: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos*”, o autor discutiu quais saberes são necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos¹⁸.

Os trabalhos mencionados acima contribuíram diretamente em nossa investigação, visto que apresentam abordagens que se aproximam das questões que envolvem nosso objeto de estudo. Outras publicações, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, que se ocuparam em estudar o campo da EJA, foram encontradas no banco de teses da CAPES. Entretanto, somente as publicações anteriormente listadas se mostraram interessantes para nossa pesquisa, dada a aproximação teórica e metodológica entre elas.

Os levantamentos desses materiais nos possibilitaram alcançar um panorama das produções sobre educação de jovens e adultos no Brasil. De acordo com o que foi encontrado e publicado nos últimos anos, o número de pesquisas discutindo as histórias, memórias, trajetórias e políticas públicas na EJA é superior àquelas que se debruçaram sobre o estudo das práticas docentes de alfabetizadores de jovens e adultos. Se, por um lado, isso “dificulta” a percepção de como as pesquisas com objetos de estudos semelhantes aos nossos estão sendo desenvolvidas, por outro, aponta-nos para certo “ineditismo” e protagonismo do trabalho aqui desenvolvido¹⁹.

Dito isso, e depois desse panorama geral dos caminhos que a pesquisa no campo da EJA tem percorrido no Brasil, passaremos a uma breve discussão sobre

¹⁸ Estas investigações, por se aproximarem de nossa perspectiva analítica, muito nos ajudou a pensar as práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA/UEFS nesta pesquisa.

¹⁹ Na busca, por exemplo, de teses publicadas sobre o TOPA/UEFS, nada encontramos no banco de dados da CAPES.

as perspectivas teóricas que compõem as análises da educação de jovens e adultos, bem como dos programas que atuam nessa modalidade de ensino.

A(s) concepção(ões) de educação que norteiam os programas educacionais da EJA, baseados numa pedagogia freireana, buscam construir uma epistemologia progressista e significativa (cf. FREIRE, 2001). Entretanto, faz-se necessário problematizar se tais concepções defendidas por esses programas garantem uma prática que se aproximem de suas ideias e de que maneira os componentes curriculares desses programas contribuem para a realização do que é proposto.

Segundo Leite (2013, p.23), atualmente, as ideias propostas por educadores que atuam com adultos se apoiam na concepção de Educação Continuada, ou seja, aquela em que a aprendizagem ocorre ao longo da vida. Segundo o autor,

este conceito caracteriza-se como uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, sendo entendido como um pressuposto para a resolução e enfrentamento dos desafios globais”. (LEITE, 2013, p.23)

Assim, os programas de educação de adultos considerados progressistas, adotam este modelo de Educação Continuada por entenderem o homem com um ser inacabado, isto é, em constante (trans)formação e que deve aprender a educar-se em nome de uma sociedade solidária e sustentável, para além da perspectiva de aprendizagem formal e escolar. Trata-se, portanto, de uma educação que possibilite aos indivíduos perceberem-se no mundo, com o mundo, e para o mundo. (cf. FREIRE, 2011).

De acordo com o *Projeto Político Pedagógico do Programa Todos Pela Alfabetização* (PPAlfa), documento produzido pelas universidades públicas estaduais, em conjunto com a Universidade do Recôncavo da Bahia e a Secretária Estadual de Educação, com a finalidade de reunir as perspectivas teórico-metodológicas a serem adotadas pelo TOPA, podemos observar:

O conceito mais amplo de EJA que adotamos no TOPA é aquele enunciado pela “V Conferência Internacional de Educação de Adultos”, realizada em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. A qual afirma que a educação de adultos deve ser entendida como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais de oportunidades de educação existentes em uma sociedade educativa e multicultural. Nessa perspectiva, deve ser uma educação que reconhece os enfoques teóricos baseados na prática. (BAHIA, 2007, p.11)

A perspectiva acima guarda coerência com o que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 no seu Art. 1º que compreende a educação aliada aos

(...) processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.01)

Assim, podemos identificar a preocupação do Programa Todos Pela Alfabetização, a partir dos escritos de seu PPAI, com a construção de uma prática pedagógica consolidada numa concepção de educação de jovens e adultos que zele pela formação crítica e humana dos sujeitos (cf. BAHIA, 2007).

Como vimos na primeira seção desses escritos, a partir do breve histórico sobre o desenvolvimento da EJA no Brasil, observamos que as sucessivas transformações do Estado Brasileiro e de sua sociedade trouxeram à tona novos paradigmas teórico-metodológicos a respeito da alfabetização de jovens e adultos (cf. LEITE, 2013).

Durante suas trajetórias formativas, as concepções a respeito da educação de jovens e adultos foram rompendo com uma concepção restrita de alfabetização, a qual estava significativamente impregnada pela percepção de “recuperação” da população adulta analfabeta (cf. BAHIA, 2007, p.12).

É no paradigma que emerge durante o período da abertura democrática no Brasil (meados da década de 1980) que o TOPA se insere enquanto programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, buscando, no trabalho do educador Paulo Freire, trilhar seus caminhos. Assim, o Projeto Político Pedagógico do TOPA nos elucida:

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no início dos anos 60 quando o educador inspirou-se na experiência positiva dos círculos de cultura, grupos de debate surgidos do Movimento de Cultura Popular do Recife. Esses grupos promoviam debates acerca de temas variados, que eram trazidos pelos participantes. Os resultados satisfatórios motivaram Paulo Freire a utilizar a mesma metodologia para a alfabetização de pessoas jovens e adultas que estavam excluídas das escolas regulares. (BAHIA, 2007, p. 13)

Como podemos observar, as diretrizes de educação/alfabetização que norteiam o Programa Todos Pela Alfabetização vão ao encontro do que a pedagogia

da Educação Continuada propõe: uma metodologia dialógica, crítica em relação aos conteúdos, reveladora da realidade, totalizante no que diz respeito aos processos históricos formadores dos indivíduos e cujos temas universais e nacionais são relacionados às culturas regionais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. Em síntese, uma educação que proponha uma prática sem desconsiderar a teoria (cf. LEITE, 2013).

É importante salientar que esta perspectiva “resgata a dimensão social do analfabetismo, não como um fenômeno à parte da sociedade mais ampla, mas parte integrante dessa mesma sociedade desigual que o gera” (BAHIA, 2007, p.13). Entretanto é necessário enfatizar que, no campo internacional, a EJA tornou-se uma modalidade de ensino diversificada e complexa, o que, no Brasil, isso não ocorre de forma tão evidente. Como enfatiza Leite (2013),

no Brasil ela ainda é marcada pelo estigma do analfabetismo e pela história do fracasso e exclusão escolar, sendo entendida como direito assegurado a todos que não tiveram oportunidade de frequentar e concluir seus estudos na idade apropriada. (LEITE, 2013, p.24)

Assim, podemos perceber que, em nosso país, a política de EJA, na maioria dos casos, foi direcionada para atender as demandas que se constituem resultantes de uma escola excludente e, em muitos casos, ainda reprodutora das desigualdades produzidas no seio de uma sociedade afetada pelas mazelas do capitalismo (cf. BOURDIEU, 2009).

Outro elemento que vale destacar nesta reflexão sobre o TOPA é o processo de juvenilização da EJA. O jovem passou a ser parte integrante desses projetos, o que nos leva a compreender uma preocupação desses programas na formação do jovem trabalhador, voltado para a empregabilidade. Esta tendência é observada, também, em outros países da América Latina. Como já mencionado, os programas de educação de jovens e adultos, durante muito tempo, serviram, quase que exclusivamente, como catalisadores de mão de obra para o mundo do trabalho (cf. LEITE, 2013).

Entretanto, à medida que o mundo foi passando por transformações – políticas, culturais, sociais – surgiram, também, no campo da educação, a necessidade de se pensar outros modos/práticas educacionais, para além das finalidades tecnicistas, a serem empregadas no campo da EJA. Nesse sentido, as

concepções teórico-metodológicas desenvolvidas na década de 1960 no Brasil, ampliaram os horizontes de interpretação sobre a educação de adultos e aprofundou a necessidade de uma formação que atendesse aos indivíduos em sua complexidade (cf. FREIRE, 2011).

Interessante debate para nosso estudo, o perfil do educador de EJA também se configura um componente importante para a compreensão da(s) concepção(ões) de educação adotada(s) pelos programas de educação de jovens e adultos. Como observamos no decorrer de nossas análises, o perfil desse professor, seus repertórios culturais, sua vida-formação, afetam, de forma substancial, os modos e as práticas alfabetizadoras adotadas por eles.

De acordo com o PPAIfa, é salutar que o/a alfabetizador/a represente, através de suas práticas pedagógicas, o paradigma de educação que o programa do qual ele faz parte se insere. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico do TOPA, define em seu texto, o “modelo” que o educador/alfabetizador do programa deveria seguir. Assim, nos diz:

pretendemos que os educadores do TOPA adquiram uma postura de mediador/problematizador, que investiga, reflete sobre o que fazer, fazendo o exercício da escuta sensível dos seus educandos, e conseqüentemente, realizem uma ação alfabetizadora crítica e libertadora. (BAHIA, 2007, p.15)

Por entre as veredas investigativas que essa pesquisa nos levou, vimos que, nem sempre, foi possível encontrar professores/alfabetizadores do TOPA com formação docente suficiente para conduzir sua prática pedagógica de acordo com os ditames propostos pelo PPAIfa (cf. Tópico 1.3). As fontes analisadas nos sinalizaram, em alguns casos, uma realidade discrepante daquela projetada.

A inserção do Brasil na dinâmica de busca por medidas eficazes para a construção de políticas públicas em EJA ocorreu de forma lenta. A exemplo disso, pode-se afirmar que a Constituição de 1988 não previu fundos orçamentários para a modalidade, dando exclusividade apenas ao ensino regular. A educação de jovens e adultos só adentra a agenda oficial de debates a partir de 2007, com o FUNDEB. - ainda assim, com orçamento estimado, para no máximo, 15% dos recursos para o setor (cf. LEITE, 2013).

No mesmo sentido, a não existência de uma política para a área de EJA no Brasil reflete a ausência de diretrizes para o ensino superior, que tenha como

objetivo a formação de docentes que atendam as especificidades da educação de jovens e adultos. Além disso, uma concepção de educação mais consistente e profundamente significativa para servir de referência e ponto de partida, para os programas de alfabetização de adultos (cf. RIBAS; SOARES, 2012).

Portanto, apesar do avanço das ideias sobre alfabetização de adultos no Brasil e no mundo, nacionalmente, ainda não temos uma política pública efetiva de EJA. Estas políticas públicas se confundem com políticas de governo e, de modo geral, por serem transitórias e efêmeras, não alcançam suas metas e não se consolidam (cf. LEITE, 2013).

1.3 PREÂMBULOS INVESTIGATIVOS III: O PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (TOPA/UEFS)

Neste tópico, discutiremos o Programa Todos Pela Alfabetização e sua implementação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Para tanto, além da literatura já mencionada em nossos versos introdutórios, nos utilizaremos do relato colhido, através de entrevista narrativa, de uma das professoras fundadoras do TOPA/UEFS e coordenadora do programa até o ano de 2011²⁰.

O Programa Todos pela Alfabetização, inaugurado no Estado da Bahia, no ano de 2007, se insere num conjunto de políticas públicas governamentais no campo da educação de jovens e adultos. Podemos dizer que sua criação está atrelada a um projeto maior, o Programa Brasil Alfabetizado, estabelecido no ano de 2003, e que objetivava a erradicação do analfabetismo no país (cf. BRASÍLIA, 2008).

Vimos, anteriormente, que não foi a primeira vez que o Governo Estadual se responsabilizou pela execução de projetos de alfabetização em EJA. O Programa Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA Bahia), na década de 1990, seria o responsável por dar fim ao analfabetismo de jovens e adultos no Estado. Entretanto, apesar dos esforços na execução do projeto, indicadores sociais apontam que esta não foi uma meta alcançada (cf. BAHIA, 2007).

Em 2007, com o nascimento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), projetos como o TOPA que dentre outras finalidades almejavam contribuir

²⁰ A pedido da professora, seu nome foi preservado e, por isso mesmo, não será citado nesse trabalho.

para a melhoria dos indicadores sociais do país, e conseqüente desenvolvimento dos municípios, passaram a ter subsídios financeiros que possibilitaram sua aplicação e funcionamento.

Nessa conjuntura, o Governo do Estado da Bahia organizou toda uma infraestrutura que resultou na implantação do Programa Todos pela Alfabetização no Estado. Para isso, contou com o apoio das instituições estaduais de ensino universitário e até de algumas instituições privadas²¹.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), bem como as demais universidades estaduais – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, fizeram parte desse projeto, sendo responsáveis, entre outras coisas, pela formação, acompanhamento e coordenação dos alfabetizadores do programa.

É interessante destacar que a nomenclatura do TOPA ficou atrelada à instituição de ensino universitário responsável pela sua coordenação/execução. Outras regiões onde o programa funcionava, e que foram acompanhados por outras universidades, possuem nomenclaturas, tais como TOPA/UNEB, TOPA/UFRB, e assim por diante. Com isso, ressaltamos o motivo de o programa estudado nesta pesquisa ser chamado de TOPA/UEFS, pois o nosso objeto de estudo se restringe à investigação do programa gerido pela Universidade Estadual de Feira de Santana e os alfabetizadores que atuaram nessa região.

1.3.1 Sobre o TOPA e a UEFS: alcances e perspectivas

A região de abrangência do TOPA/UEFS no ano de 2014, de acordo com os documentos que nos debruçamos nesta pesquisa, e que foram disponibilizados pela Pró Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (PROEX/UEFS)²², consta de 17 localidades. É válido mencionar que a quantidade dessas localidades poderia variar de um ano para outro. Por exemplo: o número de

²¹ Essa informação consta no escopo da entrevista narrativa realizada com a professora-fundadora do TOPA/UEFS.

²² A PROEX/UEFS é o órgão responsável pela execução do programa, pela formação docente dos alfabetizadores, bem como pela organização de todo aparato documental produzido pelo TOPA, tais como relatórios de formação, lista de contatos dos colaboradores, lista com o nome dos municípios envolvidos, entre outros.

munícipios que fizeram parte da abrangência do TOPA/UEFS no ano de 2015 é diferente do ano de 2014. Essa variação poderia ocorrer de acordo com a necessidade e viabilidade de execução do programa nos municípios.

Para as localidades que compuseram a microrregião de Feira de Santana no ano de 2014, foram distribuídos uma quantidade de 679 alfabetizadores e um total de 91 coordenadores de turma que formaram o quadro de profissionais empenhados na execução das atividades do TOPA naquele período.

Além da coordenação geral, que organizou os cursos de formação docente e a logística de funcionamento dos trabalhos dos professores-alfabetizadores, o TOPA contou, em 2014, com a colaboração de mais duas categorias de profissionais: os coordenadores de turmas - responsáveis pelo acompanhamento e orientação das atividades proposta pelo programa - e os professores-formadores - responsáveis pela formação docente dos alfabetizadores²³.

O quadro a seguir, cujos dados foram retirados das documentações disponibilizadas pela PROEX, ilustra o panorama de profissionais que atuaram no ano de 2014, foco temporal de nossos estudos. Nele, constam o nome de cada localidade sob responsabilidade e atuação do TOPA/UEFS e a quantidade de alfabetizadores e coordenadores em cada município.

²³ Na Parte II desta pesquisa, nos debruçamos em analisar os relatórios de formação docente produzidos pelos professores-formadores do TOPA/UEFS. As análises desses materiais nos auxiliaram na compreensão de nosso objeto de estudo.

Quadro 1 - Registro dos municípios abrangidos pelo TOPA/UEFS, quantidade de alfabetizadores e coordenadores de turma distribuídos por localidade

MUNICÍPIOS	Nº ALFABETIZADORES	Nº COORDENADORES
Coração de Maria	42	05
Tanquinho	06	01
Antônio Cardoso	29	04
Amélia Rodrigues	20	02
Riachão do Jacuípe	38	06
Santa Bárbara	32	05
Santanópolis	29	04
Anguera	28	03
Serra Preta	67	11
Feira de Santana	238	28
Capela do Alto Alegre	06	01
Ipecaetá	26	03
Conceição do Jacuípe	21	03
São Gonçalo dos Campos	40	03
Santo Estevão	57	07
Rafael Jambeiro	18	03
Pé de Serra	18	02
TOTAL = 17	TOTAL = 679	TOTAL = 91

Fonte: Barros (2016)

Uma ligeira análise dos dados apresentado no **Quadro 1** permite-nos observar a relação proporcional entre a quantidade de alfabetizadores e a quantidade de coordenadores dispostos na microrregião de Feira de Santana, sob a ingerência do TOPA/UEFS. Dos 17 municípios listados, 7 mantém uma média de 6 alfabetizadores para cada coordenador, ou seja, nesses municípios, 1 coordenador seria responsável pelo acompanhamento e orientação de atividades de 6 alfabetizadores. São eles: Tanquinho, Riachão do Jacuípe, Santa Bárbara, Serra Preta, Capela do Alto Alegre, São Gonçalo e Rafael Jambeiro.

Há situações, porém, em que essa média aumenta e varia, aproximadamente, entre 7 e 10 alfabetizadores para cada coordenador. São os casos dos municípios de Coração de Maria, Antônio Cardoso, Amélia Rodrigues, Santanópolis, Anguera, Feira de Santana, Ipecaetá, Conceição do Jacuípe, Santo Estevão e Pé de Serra. Esse último, juntamente com o município de Amélia Rodrigues, apresentam as maiores médias: 9 alfabetizadores para cada coordenador e 10 alfabetizadores para cada coordenador, respectivamente.

Não identificamos, precisamente, os motivos da variação de quantidade de coordenadores em relação aos alfabetizadores por cidade. Mas uma linha interpretativa dos dados se liga ao fato, de que os municípios mais próximos à sede da microrregião, no caso Feira de Santana, possuíam uma quantidade menor de coordenadores para acompanhamento das atividades propostas²⁴.

A formação/qualificação dos profissionais que atuaram no TOPA/UEFS, de que falaremos adiante, não seguiu uma lógica “geográfica”. Por exemplo, mesmo o município de Feira de Santana contando com profissionais com formação considerada mais adequada, muitas vezes por já terem alguma relação com a docência/alfabetização, segundo os dados analisados, apresentaram dificuldades em atuar como alfabetizadores do programa²⁵.

Na construção dos percursos metodológicos contidos nesse trabalho, utilizamos *pseudônimos literários* para identificar os colaboradores desta pesquisa, bem como, para nos reportarmos às suas falas no transcorrer desses escritos.

²⁴ Esse é um dado interessante, pois, por esses municípios estarem localizados próximos a Feira de Santana, e conseqüentemente, próximos à UEFS, poderiam contar com maior número de mão de obra, sobretudo de estudantes, visto que a Universidade Estadual de Feira de Santana é composta por uma grande quantidade de cursos de graduação em licenciaturas. Entretanto, segundo os dados, não é o que ocorreu.

²⁵ Mais adiante, a fala de uma de nossas entrevistadas, desvela essa questão.

Partindo da linguagem poética-metafórica de João Guimarães Rosa, na qual as narrativas de ser e estar no sertão são marcadas pelos deslocamentos dos sujeitos em suas experiências, as tecituras aqui apresentadas se identificam com esse “ir e vir” de posicionamentos e olhares, e por isso mesmo, comparadas a uma travessia.

Assim, as personagens que constroem o enredo contido em Grande Sertão: Veredas²⁶ “emprestam” seus nomes para os sujeitos dessa pesquisa escreverem e se inscreverem nessas páginas, narrando suas veredas do alfabetizar. A professora fundadora do TOPA/UEFS que colabora para a realização desse trabalho, será aqui chamada pelo nome da personagem Otacília. Otacília, caracterizada na obra de Guimarães Rosa como “moça direta e opinosa, sensata mas de muita ação” (ROSA, 1994, p.266), remete-nos às impressões que construímos da entrevistada através de suas narrativas sobre a implementação do TOPA em Feira de Santana e, por isso mesmo, daqui por diante, será assim identificada.

De acordo com o relato de Otacília, as universidades tiveram um papel relevante na constituição do TOPA. Essa é uma diferença que podemos destacar no que diz respeito a outros programas de alfabetização de jovens e adultos: o AJA Bahia, por exemplo, projeto anterior ao Programa Todos pela Alfabetização, não contou, imediatamente, com a colaboração direta das instituições universitárias estaduais²⁷. Tal fato aponta para uma preocupação com os processos de formação docente e, conseqüentemente, para uma busca de melhor qualidade referente aos procedimentos de alfabetização.

Ainda de acordo com Otacília, as universidades e o corpo docente envolvido no projeto, em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado, foram responsáveis pela elaboração de um *Projeto Político Pedagógico de Alfabetização* (PPAlfa)²⁸. Este deveria servir como diretriz teórico-metodológica das práticas alfabetizadoras do TOPA.

²⁶ Vale salientar que nomes de personagens de outras obras de João Guimarães Rosa foram utilizados nesse trabalho, e serão identificados à medida que os demais entrevistados forem apresentados.

²⁷ O AJA Bahia, inaugurado no ano de 1996, só contou com o apoio das universidades estaduais a partir de 2003, quando foi atrelado ao Programa Nacional Brasil Alfabetizado. O que diferencia o TOPA do AJA Bahia, por exemplo, é que ele já nasce fazendo parte do Programa Brasil Alfabetizado, contando com o apoio das instituições de ensino universitário estaduais e com a colaboração do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). (Ver: <<http://melsmoreira.blogspot.com.br/2010/09/programa-aja-bahia.html>> Acesso em: 22 Jun. 2016).

²⁸ O PPAlfa e os Relatórios de Formação docente, documentos que nos relatam a história e funcionamento do TOPA/UEFS, serão discutidos com mais profundidade no decorrer dos escritos dessa pesquisa.

Além de análises históricas sobre a alfabetização e letramento de jovens e adultos no Brasil, constam, no PPAIfa, discussões relacionadas às diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e da Sociedade (Geografia e História) e Ciências Exatas e da Natureza (Matemática e Ciências). Todas as disciplinas supramencionadas no Projeto Político Pedagógico são consideradas, pelos seus autores, relevantes no processo de letrar e alfabetizar os indivíduos. (cf. BAHIA, 2007).

Cada universidade (grupo) ficou responsável pela elaboração de parte do PPAIfa. No caso da Universidade Estadual de Feira de Santana, os professores participantes do programa elaboraram as diretrizes a respeito da concepção de alfabetização de adultos a ser seguida pelo TOPA.

Cada grupo ficava responsável por uma determinada área. Então, por exemplo, nós ficamos responsáveis, assim, pela concepção de alfabetização, né? (...) Como nós tínhamos mais envolvimento, com a prática da leitura e escrita, então nós ficamos com a questão. (OTACÍLIA, PROFESSORA FUNDADORA DO TOPA/UEFS/ENTREVISTA)

O envolvimento das universidades estaduais na elaboração do Projeto Político Pedagógico de Alfabetização do TOPA concedeu ao programa um caráter formativo diferenciado. Isso fica exposto quando analisamos o PPAIfa e verificamos a preocupação, dentre outras questões, com os processos de formação dos alfabetizadores do programa. Entretanto, essa preocupação com a formação docente encontrou entraves em sua execução e se deparou com uma questão não menos relevante: a seleção dos alfabetizadores do TOPA.

1.3.2 Sobre os Alfabetizadores do TOPA/UEFS: os olhares de Otacília

Segundo os relatos colhidos para essa investigação, foram unânimes as informações a respeito da ausência de um processo seletivo dos professores alfabetizadores do programa. Embora o Projeto Político Pedagógico do TOPA (PPAIfa) estipulasse um perfil de alfabetizador, na prática, e na maioria dos casos, não era o que acontecia.

Não havia seleção de alfabetizadores. (...) O perfil do alfabetizador não era o perfil previsto na proposta de trabalho da Secretaria de Educação, não era. E a gente lutou muito, muito, até mesmo quando a gente sentiu, em

nossas avaliações, que o alfabetizador era uma pessoa que não tinha nenhuma condição de estar ali. Nem o coordenador, porque havia o coordenador, havia o alfabetizador. (...) E os coordenadores, embora tivessem o Ensino Superior, não tinham, também, uma concepção de alfabetização que eles pudessem desenvolver um trabalho diário de acompanhamento com o alfabetizador. Inclusive, o que a gente dizia o que eles diziam? “Ah, para a gente fazer um acompanhamento é muito difícil, a gente não tem carro, a prefeitura não dá carro”. Então, os alfabetizadores ficavam aí fazendo o que eles achavam que deveriam fazer. (OTACÍLIA, PROFESSORA FUNDADORA DO TOPA/UEFS/ENTREVISTA)

Nos percursos da pesquisa, nos defrontamos com informações que nos sinalizaram ser a “seleção dos alfabetizadores” uma responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, e que essa “seleção”, de um modo geral, não atendia a nenhum critério ligado à formação docente do alfabetizador indo de encontro com as diretrizes propostas pelo PPAI (cf. BAHIA, 2007).

A problemática da seleção do alfabetizador, ou a ausência dela, implica diretamente nas análises de nosso objeto de estudo, pois o perfil desse professor, sua formação e seus repertórios nos sinalizam, em primeira instância, as perspectivas de suas práticas docentes.

A falta de uma seleção baseada em critérios específicos ligados a experiência na área de alfabetização/educação, resultou em circunstâncias que dificultaram o alcance do objetivo e dos resultados almejados pelo TOPA.

A partir dos depoimentos colhidos nesse estudo, pudemos observar que, muitas vezes, a escolha do alfabetizador estava relacionada a uma “afinidade política”: o prefeito do município indicava o/a professor(a) e a Secretaria Municipal de Educação, o nomeava para o “cargo”.

Então, era assim, o prefeito selecionava, por ele mesmo,... Escolhia né? A seleção. Escolhiam os alfabetizadores que deveriam estar ali. Assim, na minha opinião, e pela a nossa experiência, a seleção era muito feita dentro dos aspectos políticos de lá das regiões, né? Os afilhados que deveriam... *(pausa)*. Pelo menos é isso que a gente sente... Em alguns municípios, muito mais do que em outros municípios. (OTACÍLIA, PROFESSORA FUNDADORA DO TOPA/UEFS/ENTREVISTA – 10/09/2015. Grifo nosso)

A narrativa acima se apresenta valiosa no processo de interpretação e análise de nosso problema, pois, para compreender os saberes mobilizados pelos alfabetizadores do TOPA, a partir de sua prática docente, é necessário saber, em certa medida, quem é esse alfabetizador, quais são seus percursos formativos, o que a sua experiência nos diz.

Segundo Otacília, a ausência de uma preocupação, por parte de algumas secretarias municipais para com as escolhas dos alfabetizadores do programa, fez com que o quadro docente do TOPA, em muitos casos, fosse composto por sujeitos com pouca (ou nenhuma) familiaridade com a docência. Em sua entrevista, ela chega a afirmar: “(...) do ponto de vista do letramento, havia alguns alfabetizadores do mesmo nível de alguns estudantes”.

Nesse sentido, compreender os perfis desses sujeitos é sumamente relevante para nossa investigação²⁹. Assim, as entrevistas realizadas foram muito elucidativas na composição do entendimento acerca desses alfabetizadores.

Os alfabetizadores deveriam ser professores com, pelo menos, o nível médio. Nível médio, nível superior, que era mais difícil. Mas, pelo menos, que eles tivessem o nível médio. Qual foi a realidade dos alfabetizadores? Existiam alfabetizadores? Sim, com Ensino Médio. Mas, a maioria dos alfabetizadores não tinha nem o Ensino Fundamental completo. Então, eram pessoas que... Eu não me lembro muito bem, (...) mas eram pessoas que não tinham nenhuma ligação com Educação. Então, estavam lá para alfabetizar adolescentes. Alfabetizadores adolescentes de terceira, quarta série. Eram esses os alfabetizadores, pelo menos um grande número, não vou dizer que eram todos. (OTACÍLIA, PROFESSORA FUNDADORA DO TOPA/UEFS/ENTREVISTA - 10/09/2015)

Diante do exposto, e ainda problematizando o perfil desse alfabetizador, Otacília salienta que houveram diversas investidas no que tange a necessidade de mudanças no processo seletivo desses sujeitos, entretanto, as tentativas não foram exitosas:

A gente dava à Secretaria de Educação sugestões para que pudessem melhorar esse perfil, que a nossa sugestão seria uma seleção dentro dos objetivos do TOPA. Mas a gente não conseguiu. (OTACÍLIA, PROFESSORA FUNDADORA DO TOPA/UEFS/ENTREVISTA - 10/09/2015)

A fragilidade na escolha dos alfabetizadores que realizariam as atividades do Programa Todos Pela Alfabetização desencadeou uma série de “situações problemas” identificada no decorrer da existência do programa. Citaremos duas.

A primeira se relaciona com a ausência de um processo seletivo, contrariando, inclusive, as diretrizes do PPAIa (cf. BAHIA, 2007). Como não havia critérios de admissão que contemplasse sujeitos que tivessem, obrigatoriamente, alguma relação com a área de educação, o objetivo principal do TOPA (erradicar o

²⁹ Essas e outras reflexões que dizem respeito ao perfil do alfabetizador do TOPA, serão retomadas e analisadas no decorrer deste trabalho.

analfabetismo de jovens e adultos no Estado da Bahia) ficava comprometido. Otacília observa algumas situações que ocorreram no período em que ela estava à frente da coordenação do TOPA/UEFS (2007-2011), quando de suas visitas para formação e colaboração com o trabalho dos alfabetizadores nos municípios, que elucidam essa situação:

Em muitos casos, não teve esse processo de alfabetização. Muitos ficavam assim, olha... *(pausa)*. A gente via, assim, a felicidade no rosto daqueles mais senhores, né? Que diziam assim: "- ah, pró eu já sei escrever meu nome, eu não preciso mais botar o dedo". E não ia, além disso. Saber escrever o nome para ele já era... Já era muito! A gente conversava muito com os alunos e sentia mesmo que o processo alfabetização do TOPA não foi... *(pausa)*. Não quero dizer uma palavra... Mas não foi sucesso, não. Não foi sucesso. *(Silêncio)* (OTACÍLIA, PROFESSORA FUNDADORA DO TOPA/UEFS/ENTREVISTA - 10/09/2015. Grifo nosso)

A segunda situação problema que identificamos relaciona-se à formação de turmas e à falta de estrutura adequada para a realização das aulas. De acordo com depoimentos dos colaboradores deste trabalho, a formação de turmas do TOPA ficava a cargo do professor-alfabetizador. Ou seja, era o alfabetizador que teria que "ir atrás" dos alfabetizandos e matriculá-los no programa.

Como grande parte desses alfabetizadores não atuavam profissionalmente como professores³⁰ e, conseqüentemente, não tinham relação com nenhuma escola, eles formavam turmas e as faziam funcionar em ambientes diversos³¹. Ademais, eram comuns pessoas que já tinham certo nível de alfabetização participarem do programa para compor a quantidade mínima exigida pela Secretaria Estadual de Educação de pessoas matriculadas por classe.

Aconteceu muito. Olhe os alfabetizandos, quem eram eles? Deveriam ser jovens, adultos, idosos, com o objetivo de que eles fossem alfabetizados, da sua inclusão na sociedade. Esse era o objetivo, mas, muitos alfabetizandos... *(pausa)*. A gente tem dados aqui, acho que lá na PROEX tem os dados, porque eu não estou sabendo, mas, muitos alfabetizandos que estavam ali já tinham frequentado a escola primária. Já tinham feito quarta série, já tinham feito terceira série, e estavam ali para preencher vaga. Estavam ali para preencher vaga. E, além disso, é... Quando a gente ia fazer visitas, eu observei muitas professoras... (...) encontrava salas de aula com pai, mãe, tio, avô, bisavô, tudo ali... A família toda, fazendo parte, entre aspas, fazendo parte, do TOPA. E na verdade, o objetivo do TOPA,

³⁰ Essa informação é explicitada de acordo com os dados coletados para essa pesquisa. Cabe ressaltar que em nossos percursos investigativos, tivemos contatos com outros dados/informações que não foram autorizados a publicação pelos seus informantes.

³¹ No caso dessa pesquisa, por exemplo, uma de nossas depoentes lecionava num espaço atrás do templo da Igreja Católica do bairro em que morava; a outra, lecionava na garagem de sua casa.

nesse sentido, ele chegou muito longe. Ele não conseguiu ser alcançado. Entende? É... E ainda tem uma outra coisa... (...) quantas vezes eu cheguei à sala de aula... Para que a gente pudesse observar o trabalho dela, e ela com papel de enrolar pão. O planejamento dela estava ali, no papel de enrolar pão. (OTACÍLIA, PROFESSORA FUNDADORA DO TOPA/UEFS/ENTREVISTA - 10/09/2015. Grifo nosso)

De acordo com os dizeres de Otacília, por conta dessa e outras situações, pouco tempo depois que o programa foi implantado na UEFS, além dos cursos de formação docente, foi pensado, também, um projeto de acompanhamento das atividades do programa. A partir desse projeto de acompanhamento, teve-se contato, de forma mais pungente, com a realidade que envolvia a prática docente dos alfabetizadores³².

Diante do exposto, e a partir das limitações encontradas na execução das atividades previstas pelo TOPA, faz-se necessário destacar o olhar crítico, e, sobretudo cuidadoso, dos colaboradores desta pesquisa para com o Programa Todos pela Alfabetização.

O panorama que nos foi elucidado e todas as informações que aparecem no transcorrer dessa análise denunciam não somente situações adversas de atuação, mas, sobretudo, ponderam-nas. A fala seguinte de Otacília, a respeito das condições de atuação dos alfabetizadores do TOPA, comprova essa reflexão.

(...) Isso foi em 2010. A sala de aula era a própria casa, a televisão estava ligada, os alunos estavam ali, e elas trabalhando com os alunos. Quer dizer, a situação não era assim que a gente pudesse dizer assim: “poxa, aqui, essa sala de aula é exitosa”. Certo. Agora tinha outras também. Não vou falar só do negativo, né? Porque o negativo foi uma grande parte, né? Mas havia também salas de aula positivas, que a gente encontrava professores trabalhando, eram aqueles que já tinham mais uma visão melhor da coisa (...). Dificilmente a gente encontrava um professor fazendo esse trabalho que fizeram lá na formação, mas a gente conseguia encontrar alguns professores trabalhando, mesmo que fosse ao modo deles, né? Mas eles estavam trabalhando. (OTACÍLIA, PROFESSORA FUNDADORA DO TOPA/UEFS/ENTREVISTA - 10/09/2015)

A voz de Otacília, ao denunciar as dificuldades que os alfabetizadores enfrentavam em seu cotidiano, desvelou um olhar de reconhecimento para com o esforço de alguns professores em alfabetizar seus alunos, mesmo diante da ausência de condições apropriadas de trabalho.

³² Os cursos de formação docente oferecidos pelo TOPA/UEFS serão melhores tratados na PARTE II desse trabalho, quando a questão for analisada sob a ótica dos relatórios de formação.

Essas “ausências” podem ser traduzidas, em alguns casos, como a falta de estrutura adequada das “salas de aula” e a deficiente formação acadêmica dos alfabetizadores. Entretanto, à medida que essas “ausências” são explicitadas, seus dizeres ponderam os modos como esses sujeitos se (re)inventam e se (re)interpretam diante de suas realidades. Em outras palavras: fazem-nos perceber que as práticas alfabetizadoras dos professores do TOPA são tecidas apesar das “ausências”, com elas e para além delas.

Ainda sobre os dizeres de Otacília, podemos destacar um dado pertinente para a interpretação de nosso objeto de estudo relacionado a formação docente oferecida pelo TOPA.

De acordo com seus relatos, ela reitera o pressuposto defendido neste trabalho, no qual consiste em afirmar que as práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA carregam características próprias de sua vida-formação e de seus repertórios culturais.

Assim, quando Otacília afirma que “(...) *a gente conseguia encontrar alguns professores trabalhando, mesmo que fosse ao modo deles*”, ela nos revela, sobremaneira, que os alfabetizadores ressignificavam a formação recebida, davam-lhe uma linguagem própria e colocavam-na em prática nos espaços de sala de aula na qual estavam inseridos.

Na próxima parte de nosso trabalho, discutimos as questões pertinentes a essa formação docente oferecida pelo programa todos pela alfabetização a partir das análises dos documentos a que tivemos acesso: *Relatório da Formação Inicial (24-horas)* e o *Relatório da Formação In Loco (16-horas)*.

Essas análises contribuíram no processo de construção dos caminhos interpretativos do nossa pesquisa, bem como na compreensão da prática pedagógica dos alfabetizadores do TOPA/UEFS.

2. ENVEREDANDO POR CAMINHOS FORMATIVOS: A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO

“(...) Eu gostava das formações do TOPA, me fazia sentir ser professora de verdade; porque, você sabe, ser professor é difícil, não é pra qualquer um fazer os outro ser gente”. (ALFABETIZADORA DO TOPA/ENTREVISTA)

2.1 DAS VEREDAS FORMATIVAS

Para construir uma noção sobre as questões que envolvem as práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA, foi necessário, neste trabalho, considerar os caminhos formativos desses sujeitos. Os percursos de formação humana constituem-se elementos valiosos na elaboração e aquisição de saberes que, conseqüentemente, se apresentam essenciais para a prática docente (cf. TARDIF, 2012).

Esses saberes - cabe sublinhar - não se constituem, apenas, no campo da erudição ou do tecnicismo. De acordo com Tardif (2012), falar de saberes docentes, por exemplo, implica, necessariamente, mencionar “outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram” (TARDIF, 2012, p.11).

É partindo desse pressuposto de que a elaboração e mobilização de saberes são construídas para além do âmbito “institucionalizado” que compreendemos a dimensão formativa da experiência e da vida-formação dos sujeitos envolvidos nessa investigação (TARDIF, 2012).

Todavia, além dos elementos formativos fincados nos saberes experienciais, aqueles adquiridos “no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p.48-49), consideramos relevante, para esse estudo, os itinerários formativos proporcionados pelo TOPA aos seus alfabetizadores.

Isso porque entendemos que esses momentos de formação também se constituem enquanto experiências para os sujeitos que delas participam. E, se são experiências, constituem-se como saberes catalisadores que afetam suas práticas docentes, suas visões de mundo e seus olhares sobre si (cf. ZEN, 2014).

É salutar que as entrevistas narrativas colhidas para essa pesquisa foram de grande valia na construção desse trabalho, pois nos auxiliaram na compreensão de nosso objeto de estudo, bem como nos forneceram informações importantes para as análises dos dados aqui contidas.

Entretanto, os percursos da pesquisa nos colocaram diante de fontes escritas, as quais julgamos importantes para a interpretação daquilo a que nos propomos neste trabalho: compreender a mobilização de saberes dos professores alfabetizadores do TOPA através de suas práticas docentes. Em outras palavras, interessa-nos saber como esses professores alfabetizam.

Daí, o entrecruzamento dessas fontes – orais e escritas –, possibilitaram-nos uma visão mais ampla e contextualizada de nosso problema, pois nos proporcionou defrontar, a partir de lugares e sujeitos diferentes que constituíram o programa todos pela alfabetização na UEFS, olhares distintos sobre a mesma questão.

Nesse sentido, a partir do contato que tivemos com os relatórios de formação docente que nos foram fornecidos pela PROEX/UEFS, debruçamo-nos no exercício de análise dessas formações, em como elas eram realizadas, em que paradigma epistemológico estavam pautadas e como buscavam atingir seu público alvo.

De acordo com a epígrafe que abre as discussões dessa parte de nosso trabalho, é possível notar, através da fala de uma das alfabetizadoras do programa, que a formação docente oferecida pelo TOPA exercia certa influência na prática desses sujeitos. Muitas vezes, através desses momentos de partilha formativa, é que esses indivíduos se percebiam, de acordo com as próprias palavras da alfabetizadora, como “professores de verdade”, bem como, se situavam no lugar de, “fazedores de gente” através da alfabetização/educação do outro (e de si).

Em contrapartida, também, foram nesses momentos de formação que as dificuldades enfrentadas pelos alfabetizadores foram evidenciadas, pois o contato com as vozes desses sujeitos, a percepção, ainda que ligeira, de seus lugares no mundo e a aproximação de seus repertórios culturais através dos encontros de formação possibilitaram aos professores-formadores do programa notarem, em muitos casos, a falta de aproximação desses sujeitos no que diz respeito às práticas alfabetizadoras.

Isso ocorre, como vimos anteriormente, porque parte dos professores-alfabetizadores do TOPA não possuíam relação com o labor da docência. Vimos

também que o processo de escolha desses alfabetizadores não passava, necessariamente, por uma seleção criteriosa, baseada em experiência docente.

Tal situação ia de encontro com o que estava disposto no projeto político pedagógico do TOPA que exigia, no mínimo, formação básica de ensino médio para os alfabetizadores do programa³³. A realidade era que, em muitos casos, os alfabetizadores possuíam o mesmo nível de letramento de seus alfabetizados³⁴.

Como já sinalizamos, diferentemente do que ocorreu com outros programas no campo da EJA na Bahia, o TOPA revelou uma preocupação constante com os processos de formação de seus alfabetizadores.

Essa preocupação, ainda que negligenciada pela falta de seleção criteriosa desses sujeitos, pôde ser notada, entre outros momentos, através da atuação das universidades, e de seus profissionais, na elaboração de um projeto político pedagógico e na construção de componentes curriculares que priorizassem, dentro do programa, uma qualidade mínima necessária para a atuação no campo da educação de jovens e adultos (cf. PPAI, 2007).

Assim, a partir de agora, discutiremos questões em torno da formação docente do programa todos pela alfabetização, por meio das análises realizadas dos relatórios de formação docente produzidos pelos professores-formadores do TOPA/UEFS.

Vale ressaltar que as análises desses relatórios contribuíram de forma relevante na elaboração do conhecimento a respeito das práticas docentes dos alfabetizadores do TOPA, visto que nos auxiliaram no processo de contextualização dessas formações, na descrição das atividades que foram realizadas, bem como na avaliação do programa a partir dos olhares de seus professores-formadores.

Os relatórios que foram utilizados para compor essas análises foram produzidos no ano de 2014, recorte temporal no qual essa pesquisa se insere. Desses relatórios, constam os registros das formações docentes que os alfabetizadores do TOPA e sujeitos colaboradores dessa pesquisa participaram.

³³ cf. Projeto Político Pedagógico do TOPA, 2007.

³⁴ cf. Recorte discursivo da informante Otacília na PARTE I desse trabalho.

2.2 ANALISANDO OS RELATÓRIOS DE FORMAÇÃO

Os materiais que serviram de suporte para a construção analítica do curso de formação oferecido pelo TOPA fazem parte do arcabouço documental presente no acervo da PROEX/UEFS.

Esses documentos foram redigidos com o objetivo inicial de apresentar, para a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, um panorama geral dos caminhos percorridos e os resultados alcançados, por meio da formação docente do programa, na região de Feira de Santana.

Dito isso, faz-se necessário ponderar que o uso desses documentos compôs o cabedal epistemológico e metodológico dessa pesquisa e se ancorou no método de análise documental.

A seguir, passaremos para o trabalho de análise das fontes escritas.

2.2.1 Do Relatório da Formação inicial (24 horas)

Esse primeiro relatório faz parte dos registros documentais referentes à formação inicial do programa, que teve uma duração total de 24 horas. A unidade formadora desse material foi a UEFS, e teve como público-alvo os alfabetizadores e coordenadores de turma que atuaram na região de Feira de Santana – Bahia³⁵. O período de execução das atividades registradas nesse relatório foi de 21 de maio a 11 de junho de 2014.

Constam, nesse relatório, informações referentes: a) aos conteúdos de formação docente, b) à metodologia da formação, c) às informações sobre os professores formadores (autoavaliação), d) às informações da coordenação/unidade formadora, e) aos relatos sobre os alfabetizadores e coordenadores de turmas; f) à infraestrutura dos locais onde foram realizadas as formações; g) considerações finais e h) anexos.

Para a análise desse material, ateremo-nos às informações referentes à concepção de formação docente promovida pelo TOPA (conteúdos e metodologia), visto que esse debate alarga a compreensão de nosso objeto de estudo.

³⁵ cf. Quadro 1 - Registro dos municípios abrangidos pelo TOPA/UEFS, quantidade de alfabetizadores e coordenadores de turma distribuídos por localidade, na PARTE I desse trabalho.

De acordo com os registros iniciais dessa documentação, para esta 7ª etapa da formação, foi prevista a participação de 1.330 bolsistas³⁶. Entretanto, somente 1.011 desse total compareceram, correspondendo, assim, a um percentual de 76% do contingente esperado.

Participaram dessa formação 18 professores formadores, dos quais: 04 são professores licenciados em Letras, 02 professores licenciados em Biologia, 06 professores licenciados em Pedagogia, 05 licenciados em Matemática e 01 professor licenciado em História. Nesse universo, encontramos 06 professores especialistas, 11 professores com título de mestrado e somente 01 com título de doutorado.

Ainda segundo os registros desse relatório, cinco foram os objetivos que se buscavam alcançar com essa formação. São eles:

- Discutir os princípios da educação indígena, quilombola e da educação do campo;
- Problematizar as temáticas sobre a tríade EDUCAÇÃO – CULTURA – TRABALHO;
- Apresentar a concepção fundamental do TOPA a partir da socialização do conhecimento, bem como a valorização da história de vida dos alfabetizandos, levando-se em conta a sua realidade e da sua comunidade, ou seja, as singularidades dos educandos – sujeitos desse processo.
- Compreender os aspectos norteadores da apropriação da leitura, da escrita e da numeralização como instrumentos importantes na vida dos alunos da EJA para a compreensão dos conhecimentos em seus contextos;
- Desenvolver oficinas pedagógicas, a partir de eixos temáticos, a fim de orientar a prática dos alfabetizadores e coordenadores de turma, em suas respectivas turmas de alfabetização.

³⁶ Notamos que, nos relatórios, os alfabetizadores e coordenadores de turma foram constantemente identificados como bolsistas.

A partir dos objetivos de formação apresentados, podemos inferir o caráter de formação docente que se pretendia alcançar no TOPA. Em primeiro lugar, podemos afirmar que a busca por uma discussão que envolve princípios da educação indígena, quilombola e educação do campo, nos remete a pensar a preocupação do programa em debater, através de sua formação, o lugar social dessas minorias, bem como estimular/mobilizar, o empoderamento desses sujeitos através do reconhecimento de seus lugares de pertencimento (cf. BAHIA, 2014a).

Podemos salientar, também, que as discussões envolvendo o conceito de cultura e de trabalho levam-nos a considerar o destaque que temas transversais como gênero, meio ambiente e cidadania, atravessam a formação desses alfabetizadores, prezando por um debate ético e consciente da formação humana. Como nos sugere Freire (2011),

a alfabetização e a pós alfabetização, através das palavras e dos temas geradores numa e noutra, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da reconstrução, com seus desafios a responder e suas dificuldades a superar. (FREIRE, 2011, p. 53)

Assim, a presença desses objetivos na proposta de formação docente do TOPA evidencia, também, a preocupação em formar alfabetizadores que alcancem seus alfabetizados através da construção/mobilização de saberes puros de sentidos e significados para os envolvidos na travessia do alfabetizar.

Outro dado que evidencia a busca de uma educação significativa para esses alfabetizadores é a presença, enquanto objetivo formativo, da valorização da história de vida dos alfabetizados. Essa perspectiva guarda consonância com os dizeres de Freire (2011) quando afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra. (...) Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p.19-20).

Desse modo, aprender e ensinar a leitura implicam, necessariamente, na compreensão do mundo que nos cerca e na apreensão das realidades que nos alcançam. Essa interpretação nos ajuda a pensar o cotidiano e as experiências vivenciadas nos processos rotineiros de vida-formação, como produtores de saberes experienciais tão relevantes para a prática docente (cf. ZEN, 2014).

Ainda percorrendo os objetivos da formação inicial proposta pelo TOPA aos seus alfabetizadores, podemos destacar a importância dada ao processo de compreensão dos conhecimentos em seus contextos, como um indicativo de

valorização da formação continuada na educação de jovens e adultos (cf. LEITE, 2013).

Sobre essa dimensão do alfabetizar, Freire (2011), através de suas primeiras experiências com a “palavramundo³⁷”, nos ajuda a pensar o contexto como elemento fundante do texto. Assim o autor nos narra:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’ as ‘letras’ daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2011, p.21)

A narrativa de Freire (2011) nos coloca diante de uma abordagem na qual a leitura da palavra se (con)funde com a experimentação do mundo. Daí os saberes que emergem da experiência cotidiana dos sujeitos, a partir de seus olhares sobre o mundo, das relações que tecem com os outros, serem encarados, no bojo dos processos de alfabetização, como essenciais, tanto para o educando, quanto para o educador (cf. BAHIA, 2007).

Outro aspecto importante que consta dos registros desse relatório diz respeito aos conteúdos utilizados nessa formação. De acordo com o PPAI (2007), como o TOPA é um programa voltado para a realização de práticas de letramento de pessoas jovens, adultas e idosas, que não tiveram acesso ao ensino regular, a proposta de formação deveria estar aliada às necessidades das demandas do público em questão.

Dito isso, após análises dos registros relatoriais, pudemos observar a presença de conteúdos/eixos temáticos voltados para o entendimento da concepção de ensino e aprendizagem que objetivava a formação de sujeitos críticos, capazes de ler a palavra (texto) através do mundo (contexto).

Ratificando os princípios norteadores do Programa TOPA, buscamos valorizar as experiências/vivências trazidas pelos alfabetizadores, para que a partir destas e dos novos conhecimentos adquiridos esses sujeitos

³⁷ cf. FREIRE, 2011, p.20

possam exercer com maior autonomia seu papel de facilitadores de novas aprendizagens em sala de aula. (BAHIA, 2014a, p. 8)

Nesta perspectiva, os eixos temáticos propostos para a formação inicial do TOPA comportaram os seguintes conteúdos:

- Na área de Linguagens, deu-se prioridade ao trabalho com leitura de texto literário, através de “Tertúlias Literárias Dialógicas”³⁸, cuja concepção privilegiou a construção da aprendizagem dos leitores, por meio da mobilização de reflexões, sentimentos e conhecimentos inerentes à condição humana, por meio do diálogo entre seus participantes.
- No eixo temático “Educação no Campo, Indígena e Quilombola: planejar uma realidade outra...” a proposta foi trabalhar temas relacionados às realidades das comunidades rurais, a situação educacional de jovens e adultos nessas localidades, no sentido de desconstruir determinados estereótipos criados pela sociedade, objetivando valorizar a diversidade étnica, social e cultural dessas populações.
- No eixo temático “Matemática: os números da vida”, buscou-se trabalhar os conceitos básicos da matemática como ferramenta para a formação de jovens e adultos sempre focando em situações práticas. A ideia era fazer com que os bolsistas (alfabetizadores e coordenadores) pudessem refletir como a matemática está a serviço de homens e mulheres no trato diário de seus afazeres.
- No eixo temático “Tecnologia e Educação: novas formas de produzir conhecimento entre alunos da EJA”, buscou-se refletir sobre as influências das novas tecnologias na sociedade contemporânea. A oficina que foi produzida para componente, discutiu-se, através de pequenos vídeos, músicas e leituras de textos, conteúdos sobre a história da comunicação humana e as tecnologias; como as novas tecnologias tem afetado o labor na zona rural e transformado suas relações de trabalho; e como alguns recursos tecnológicos poderiam ser utilizados nas salas de aula da EJA.
- No eixo temático “Natureza e Sociedade: meio ambiente, trabalho, educação e cultura”, enfatizaram-se conteúdos que pudessem propiciar

³⁸ cf. BAHIA, 2014a, p.9

uma discussão sobre a relação do homem e da natureza, no sentido de buscar desenvolver uma consciência individual e coletiva de que todos são responsáveis pela preservação da natureza. Os conteúdos trabalhados foram: poluição do solo; poluição do ar; poluição da água; e ações positivas para a preservação do meio ambiente. Foram trabalhadas com os bolsistas as possibilidades de usos de plantas medicinais como forma de valorização da cultura/saber popular construído a partir da relação dos indivíduos com a natureza.

De acordo com os registros desse relatório inicial,

os eixos temáticos foram trabalhados no sentido de fazer com que os alfabetizadores e coordenadores de turma compreendessem sobre qual contexto se pensa a alfabetização de jovens, adultos e idosos, além de atentá-los para a melhor maneira de utilizarem os conhecimentos adquiridos junto aos seus alfabetizandos. (BAHIA, 2014a, p. 14)

É possível notar, no que se refere à formação dos alfabetizadores e coordenadores de turma do TOPA, uma preocupação em transmitir para esses sujeitos, através dos conteúdos/eixos temáticos, a perspectiva de educação/alfabetização que o programa está inserido.

Vê-se que as concepções freireanas de alfabetização, baseadas na “leitura de mundo”, percorre toda a construção epistemológica da formação oferecida pelo programa, bem como, o exercício de fazer emergir os saberes provenientes das experiências desses sujeitos e das relações com seus alfabetizandos.

Dito isso, convém apresentar algumas falas dos professores formadores dessas oficinas, quanto ao desenvolvimento dos trabalhos com os bolsistas. Esses registros nos auxiliaram na compreensão do perfil dos alfabetizadores do TOPA, visto que para compreender suas práticas pedagógicas, objeto de estudo desse trabalho, concluímos ser importante identificar os repertórios culturais desses sujeitos.

As falas que seguem são dos professores formadores da área de linguagem³⁹. Os relatos de suas impressões ao trabalhar a oficina de Tertúlia

³⁹ Os nomes dos professores formadores não serão mencionados nesta pesquisa.

Literária Dialógica (TLD) com os alfabetizadores do TOPA nos elucidam os êxitos e as dificuldades enfrentados durante a realização dessa atividade.

Em relação à oficina de TLD, destaco algumas falas de alfabetizadores relativas ao diálogo promovido após a leitura compartilhada da fábula de Monteiro Lobato “O burro na pele do leão” e anotadas pelas alfabetizadoras que se posicionaram como “Apoio”. Vi que no começo, após a leitura, havia um silêncio que demonstrava certa dificuldade de interpretação, uma inibição ao falar, mas quando um se encorajava e falava, outros se sentiam mais estimulados a falar. Vi também que *falta fluência de muitos na leitura oral* [grifo nosso]. Interpreto essa postura como uma lacuna na formação leitora dos alfabetizadores, que não tem hábito de compartilhar suas ideias em relação a textos lidos coletivamente. Posso arriscar até a dizer que muitos não têm hábito de ler nem sozinhos e, às vezes, eles revelam isto. Quanto à oferta de fábulas para a vivência da TLD, a avaliação dos grupos foi positiva. (Professor formador 1 apud BAHIA, 2014a, p.9-10)

As oficinas de tertúlia literária foram bem recepcionadas pelos alfabetizadores. O poder do texto literário inquietou a postura de todos e salientou a importância da leitura para a ampliação da construção de sentidos. A prática da tertúlia literária dialógica iniciou-se com a leitura compartilhada de três fábulas de Monteiro Lobato no propósito de fazer com que os alfabetizadores vivenciassem essa experiência leitora e percebessem a possibilidade de sua aplicabilidade com os alunos do TOPA. Foram momentos lúdicos e hilários em sala, além das reflexões sobre valores da vida, após a realização de tertúlia dialógica, alguns grupos apresentaram essas fábulas de forma dramatizada com caracterização dos personagens e toda a performance cênica, promovendo fruições de aprendizagem/prazer. Em uma das turmas, a experiência com a tertúlia literária surtiu efeito de transformação, pois após fazermos a leitura compartilhada do conto “Um papagaio falador” de Graciliano Ramos, escutamos depoimentos de desabafos, transposição a vivências marcantes na infância que revelavam o poder terapêutico do texto literário. Ainda nessa turma, foi sugerido pelos próprios alfabetizadores a realização da Tertúlia Literária para eles, nos dias de reunião pedagógica. (Professor formador 2 apud BAHIA, 2014a, p.10)

A Oficina de Linguagem que trouxe uma grande inovação com o trabalho de Tertúlia Literária Dialógica, apesar de ter sido compreendida quanto aos seus conceitos básicos, definição, significados e exemplificações próximas aos Círculos de Leituras, atividades mais conhecidas das práticas dos Bolsistas, não logrou êxito na sua realização (...), devido às gritantes dificuldades de leitura, ou seja, *no exercício do ato de ler (palavras lidas incorretamente, sem entonação, pontuação, entre outros)* [grifo do autor], na interpretação e compreensão dos textos (Contos e Fábulas), além da constante inibição dos Bolsistas misturada com o medo e a insegurança, a falta de iniciativa para ousar, para aprender, características presentes nessa turma. Sabiam sobre o que é fábula e conto, no entanto apresentaram dificuldades significativas para ler um simples texto. Desta forma, a realização da Tertúlia Literária como exige o rigor (presença do Moderador, Coordenador) ficou comprometida pela falta de interesse, entusiasmo de um grupo em desvelar as entrelinhas de um belo Conto e de uma Fábula e, mergulhar no maravilhoso mundo dos Clássicos que, cantam, encantam e reencantam, desde a mais tenra idade e, que estão presentes até hoje e sempre. Foi frustrante e lamentável, intervir o tempo todo, até mesmo cheguei a ler textos inteiros devido à dificuldade de leitura deste grupo.

Pensar que são alfabetizadores e, têm a função de despertar o gosto e o prazer pela leitura, quando na verdade, ainda, não sabem exercitá-la com propriedade, para assim, estimular o seu aluno a ler e escrever. (Professor formador 3 apud BAHIA, 2014^a, p.11)

Podemos observar, através das falas dos professores formadores da área de linguagem, a dificuldade de leitura de algumas turmas de bolsistas do TOPA. Essa dificuldade - como veremos na análise dos dados colhidos nas entrevistas narrativas dos colaboradores dessa pesquisa - implicará em suas práticas alfabetizadoras e nos fazem refletir a respeito dos repertórios culturais desses sujeitos.

Convém ressaltar que as falas dos professores formadores do programa são impressões gerais das turmas, pois não é objetivo do relatório compor análises específicas e individuais.

A oficina do eixo temático “Educação no Campo, Indígena e Quilombola: planejar uma realidade outra...” foi considerada de boa aceitação pelos bolsistas, conforme relato abaixo:

Nesta oficina travou-se uma discussão sobre outras comunidades rurais que também precisam do campo para sobreviver, como os índios e os remanescentes dos quilombos, através de vídeos e textos, além de propor uma reflexão sobre o meio rural. Ao final os alfabetizadores foram desafiados a elaborarem um plano de aula tendo como fundamentação: textos, tabelas, iconografias, músicas abordando a temática da oficina. A construção dessa situação é um ponto de síntese – tomo o termo na perspectiva dialética – importante nas relações de ensino aprendizagem. (Professor formador 4 apud BAHIA, 2014a, p.11)

Nota-se que as oficinas temáticas que abordam conteúdos que se aproximam das realidades dos bolsistas conseguem desenvolver um trabalho que conta com a interação maior dos envolvidos. Como essa formação foi promovida nas cidades do interior do Estado (microrregião de Feira de Santana), e parte dos alfabetizadores que participaram dela têm as suas histórias de vida entrelaçadas à vida no campo, ao plantio na roça, o sucesso das atividades promovidas por esse eixo temático foi visível.

Por isso mesmo, percebemos uma preocupação na elaboração das oficinas (de todas as áreas) no que tange a essa questão: os temas/conteúdos devem se aproximar das realidades daqueles indivíduos, para promoverem, de alguma maneira, a aprendizagem significativa.

A oficina do eixo temático de matemática foi aquela que, segundo os registros, apresentou um maior grau de complexidade. Inclusive, os formadores dessa área apontam que as dificuldades apresentadas nessa 7ª etapa da formação já haviam sido registradas em etapas formativas anteriores, persistindo até ali.

(...) Percebi durante o desenvolvimento das atividades propostas por esta Oficina, que essa complexidade deve-se a falta de conhecimento dos conceitos matemáticos básicos, essenciais para a apropriação e compreensão do ensino e da aprendizagem da matemática. Apresentaram uma grande resistência (...), em particular na hora dos Jogos que envolvem noções básicas de Sistema de Numeração Decimal, Dobro e até mesmo nas operações com Números Naturais. (Professor formador 3 apud BAHIA, 2014a, p. 12)

Algo que tem ficado evidente durante a formação em matemática é o fraco domínio dos conceitos que estruturam o sistema de numeração decimal. Os alfabetizadores erraram quando foram solicitados a comporem e decomponem números e na utilização do quadro valor lugar, leitura e interpretação das casas decimais tornando necessário uma revisita nesta temática. (Professor formador 5 apud BAHIA, 2014a, p 12)

As atividades desenvolvidas pelo eixo temático “Tecnologia e Educação”, segundo seus professores formadores, foram atividades que lograram êxito entre os bolsistas. Isso se deu porque “vivemos num ‘mundo tecnológico’ e vários de seus recursos podem ser utilizados de forma lúdica para a construção de aprendizagens dos alunos da EJA” (BAHIA, 2014a, p. 13).

As oficinas de (...) *Tecnologia e Educação* [grifo do autor], oportunizaram aos Bolsistas momentos significativos de reflexão e participação ativa, na realização e socialização de todas as atividades propostas. (...) Os Bolsistas, também inovaram e superaram minhas expectativas como Professora-Formadora quanto ao uso de técnicas diversificadas, para a socialização das leituras e discussões em grupos, a partir dos vídeos e textos sugeridos nestas oficinas, norteadas constantemente por questões instigantes e inquietantes sobre as TIC's. (Professor formador 3 apud BAHIA, 2014a, p.13)

O eixo temático “Natureza e Sociedade” foi avaliado da seguinte maneira pelo seu professor formador:

Percebi que as atividades lúdicas foram importantes para o andamento das demais atividades. Na oficina de Natureza e Sociedade, a atividade que não entrou no caderno, sobre os usos que fazemos das plantas medicinais foi uma das atividades mais discutidas e mencionadas pelos alfabetizadores sobre a aplicação, pois a mesma se aproxima da realidade dos alunos e a forma como as instruções estavam dispostas no roteiro facilita o

planejamento para o uso na sala de aula. (Professor formador 6 apud BAHIA, 2014a, p. 14)

Notamos que os relatórios de formação apresentam uma quantidade maior de registros de falas dos professores formadores da área de linguagem e matemática. Observamos que o modelo no qual as oficinas de todas as áreas foram organizadas buscavam apresentar estratégias que pudessem ser aplicadas pelos alfabetizadores em suas turmas. E percebemos que, em toda proposta de atividade, havia uma preocupação epistemológica e metodológica para que os bolsistas compreendessem sobre qual contexto/perspectiva o TOPA estava entendendo a alfabetização de jovens e adultos. (Cf. BAHIA, 2014a)

Mais uma vez, como já mencionado, esse panorama nos confirma a preocupação do Programa Todos pela Alfabetização com a questão da formação docente de seus alfabetizadores e o empenho das instituições de ensino superior (IES) junto a esse processo formativo.

Os relatos dos professores formadores nos ajudaram a perceber, de modo geral, o perfil dos alfabetizadores do TOPA que atuaram na microrregião de Feira de Santana no ano de 2014 e que participaram da 7ª etapa da formação: sujeitos de pouca prática leitora, com dificuldades no que tange aos conhecimentos matemáticos e sem muita familiaridade com o trabalho docente.

No que diz respeito à metodologia de formação adotada pelo TOPA, podemos afirmar que ela

pautou-se na relação teoria e prática visando à participação e integração dos alfabetizadores e coordenadores de turma, no sentido de trocar informações e experiências que pudessem assegurar outros olhares sobre as questões didáticas e estratégias na abordagem de conteúdos que garantam um processo de ensino-aprendizagem que promova o respeito e ampliação dos saberes dos sujeitos envolvidos na EJA. (BAHIA, 2014a, p.16)

Assim, de acordo com os registros do relatório de formação, através dessa metodologia, permitiram-se a reflexão e a discussão das atividades desenvolvidas, bem como possibilitou a produção individual e coletiva dos bolsistas, promoveu a participação desses sujeitos de forma motivadora, criativa e em situações de aprendizagem dinâmica, lúdica e prazerosa. (cf. BAHIA, 2014a)

A metodologia proposta para este ano trouxe um diferencial em relação às outras formações. A proposta de mesa redonda para a manhã do primeiro dia foi recebida como algo diferenciado do que já ocorreu nos outros anos de formação, pois trouxe conteúdos, como o histórico da Eja, que já haviam sido discutidos em todos os outros anos de formação inicial, de uma forma prazerosa e objetiva e até mesmo instigante. A atividade lúdica que propôs intercalar teoria/prática e ludicidade trazida pelo professor Pinduka despertou em todos os grupos que presenciei uma lembrança da história de vida de cada um deles, além de promover um envolvimento importante durante os outros dias de oficina. Além disso, a ideia de trabalhar teoria e prática aliadas nas oficinas e em momentos lúdicos como esse foi essencial para vivenciar com o alfabetizador a importância que a contação de história, por exemplo, tem no processo de alfabetização. (Professor formador 7 apud BAHIA, 2014a, p. 18)

As oficinas e a mesa redonda provocaram reflexões significativas no comportamento e atitudes dos alfabetizadores, durante a formação, eles foram estimulados a desenvolver competências e habilidades de trabalho coletivo, com variadas formas de atividades e ações alfabetizadoras, ao desenvolvimento da comunicação dialógica, com apresentação de trabalhos orais e com utilização do corpo, por meio de músicas, apresentações teatrais, cantigas, danças, apresentação de trabalhos coletivos, dentre outras. (Professor formador 8 apud BAHIA, 2014a, p. 19)

As estratégias utilizadas no desenvolvimento das aulas com os módulos foram diversas, constando as leituras para reflexões, levantamento de conhecimentos prévios dos alfabetizadores, produções individuais e coletivas, socialização dos trabalhos produzidos. Nesse sentido, as produções coletivas permitiram o estabelecimento de atividades lúdicas, tendo nessa perspectiva, a associação entre a teoria e a prática dos estudantes, além do mais, a preocupação de estabelecer uma abordagem de conteúdos voltados ao cotidiano com temas atuais. (Professor formador 9 apud BAHIA, 2014a, p. 19)

Observamos, a partir dos relatos dos professores formadores registrados no relatório inicial, a importância dada por eles a essa metodologia que envolve o binômio teoria/prática no processo formativo dos alfabetizadores do TOPA.

Isso nos leva a pensar que a teoria, aliada a uma prática, faz emergir saberes que são mobilizados no campo da vivência/experiência e que auxiliam esses sujeitos em suas travessias do alfabetizar.

Uma questão pertinente para o entendimento do objeto de pesquisa é a compreensão do conceito de saber. Nesse sentido, Charlot (2000) apresenta e diferencia três conceituações importantes para nosso estudo: informação, conhecimento e saber.

O primeiro, segundo o autor, é algo externo ao indivíduo, que pode ser acessado, transmitido e, portanto, encontra-se no campo da objetividade. O segundo relaciona-se, diretamente, com a vivência do sujeito; está situado no campo da

subjetividade e, por isso mesmo, está ligado a experiências inter/intrapessoais. Assim, entende-se que o conhecimento é intransmissível e, carregado de sentido, este se apresenta apenas para seu portador, dificultando a transmissão do mesmo. Já o saber é a relação entre as informações e o conhecimento, sendo este transmissível, comunicável, podendo ser confrontado com outros sujeitos que constroem, validam e partilham este saber. (cf. CHARLOT, 2000)

Desta maneira, notamos que a perspectiva adotada dentro da formação do TOPA é de uma aprendizagem que implique a produção/mobilização de saberes, justamente porque esse último é produzido dentro de uma dinamicidade de informações e conhecimentos, ou seja, na interação entre os mundos dos alfabetizadores e de seus alfabetizados.

2.2.2 Do Relatório da Formação *In Loco* (16 horas)

As próximas análises documentais foram realizadas a partir dos registros encontrados no Relatório da Formação *In Loco*, com duração de 16 horas, realizado no ano de 2014, e que também fez parte da 7ª etapa de formação do TOPA/UEFS. A unidade formadora foi a UEFS, o público-alvo foram os alfabetizadores e coordenadores de turma do TOPA e o alcance dessa formação abrangeu os municípios da microrregião de Feira de Santana. O período de execução desse trabalho foi do dia 02 de setembro a 26 de setembro de 2014.

Constam desse relatório informações referentes: a) aos conteúdos da formação, b) à metodologia da formação, c) aos relatos das experiências formativas de cada município que abrange a atuação do TOPA/UEFS⁴⁰, d) às informações sobre a atuação dos professores formadores, d) às informações sobre a coordenação/unidade formadora, e) aos relatos sobre os alfabetizadores e coordenadores de turmas, f) à infraestrutura dos locais onde foram realizadas as formações, g) às considerações finais e h) aos anexos.

Para a análise desse material, ateremo-nos às informações referentes à concepção de formação docente promovida pelo TOPA (conteúdos e metodologia) e, mais especificamente, aos relatos de formação realizados no Polo Feira de Santana, visto ser esse o *lócus* de nossa pesquisa.

⁴⁰ cf. Conferir Quadro 1, na PARTE I desse trabalho.

De acordo com os registros iniciais dessa documentação, a formação *in loco* “destinou-se à integralização da carga horária de 56 horas referente à Formação Inicial e Continuada para os coordenadores de turma, e 40 horas para os alfabetizadores” (BAHIA, 2014b, p.6).

Para esta parte da 7ª etapa da formação, foi prevista a participação de 1.326 bolsistas. Apesar disso, somente 934 desse total compareceram, correspondendo, assim, a um percentual de 70,43% do contingente esperado.

Participaram dessa formação 16 professores formadores, dos quais: 04 são professores licenciados em Letras, 02 professores licenciados em Biologia, 05 professores licenciados em Pedagogia, 04 licenciados em Matemática e 01 professor licenciado em História. Nesse universo, encontramos 05 professores especialistas, 10 professores com título de mestrado e somente 01 com título de doutorado.

As atividades dessa formação foram realizadas *in loco*, nas sedes dos municípios polos que compõem a microrregião de Feira de Santana. Quais sejam: Polo 1 – Feira de Santana; Polo 2 – São Gonçalo; Polo 3- Riachão do Jacuípe; Polo 4 – Ipirá; Polo 5 – Santa Bárbara; Polo 6 – Santo Estevão; Polo 7 - Amélia Rodrigues. Cada polo é composto por uma quantidade de localidades que varia entre 02 a 04 municípios, com exceção do Polo 1 que é composto somente por Feira de Santana.

A formação dos municípios do Polo 7 – Amélia Rodrigues (Amélia Rodrigues, Coração de Maria, Antônio Cardoso e Conceição do Jacuípe) – foi realizada na cidade de Feira de Santana, uma vez que essas localidades não apresentaram infraestrutura adequada para a realização das reuniões de formação.

Como já foi dito, ateremo-nos às análises dos registros da formação *in loco* somente do Polo 1, que ocorreu entre os dias 02 a 05 de setembro de 2014 e contou com a participação de 392 bolsistas divididos entre 10 turmas. Cabe ressaltar que os alfabetizadores que colaboraram para essa pesquisa por meio de suas entrevistas narrativas estavam presentes nessa formação.

Segundo os registros desse relatório, são estes os objetivos que se buscavam alcançar com essa formação:

- Aprofundar as principais necessidades dos bolsistas nas áreas de Linguagem e Matemática, de maneira transversalizada com os eixos temáticos;

- realizar Seminário de Socialização, nos polos, apresentando relato de experiências exitosas e exposição de materiais diversos, produzidos pelos bolsistas do programa TOPA;
- refletir a ação do programa TOPA nos municípios;
- discutir o conceito de economia solidária e de cooperativismo refletindo sobre as vivências dos bolsistas e dos alfabetizandos, promovendo a interação através de trocas de experiências;
- vivenciar a produção de uma sequência didática, a partir de situações práticas a serem trabalhadas em sala de aula.

Observamos, pois, que os objetivos traçados para essa formação continuada relacionam-se com as dificuldades formativas diagnosticadas na formação inicial, realizada alguns meses antes, e estão ligadas às áreas de Linguagem e Matemática.

Notamos que, no que tange à abordagem teórico-metodológica, essa formação é semelhante à formação analisada anteriormente, do que resulta o fato de que

o trabalho desenvolvido buscou desenvolver atividades que possibilitassem ao indivíduo jovem, adulto e idoso desenvolver seu potencial, ampliar suas habilidades e competências visando, não apenas, à sua formação intelectual, mas, sobretudo, à construção de sua cidadania. (BAHIA, 2014 b, p.9)

Diante das aproximações epistemológicas que constam nos documentos aqui analisados, encontramos uma diferença nas propostas de atividades contidas nesses relatórios quanto ao conteúdo da formação. Baseados nos princípios aqui explicitados – de que a educação de jovens e adultos deve ser pautada numa aprendizagem na realidade dos sujeitos, considerando os saberes/conhecimentos já adquiridos em sua vida prática e levando em consideração seus repertórios culturais -, os conteúdos dessa formação foram baseados no eixo temático “Economia Solidária”.

Assim, dentro desta proposta temática, foram discutidos os seguintes tópicos: a) os conceitos da economia solidária; b) cooperativismo; c) simulação de uma situação problema de controle de estoque de produtos de uma cooperativa; d) a

importância das cooperativas que atuam com artesanato local, regional, de quilombolas e indígenas.

Mais uma vez, pudemos inferir que os conteúdos/temas que, de alguma maneira, estão ligados às experiências de vida-formação dos alfabetizadores, lograram resultados positivos diante da avaliação dos professores formadores.

O tema escolhido – Economia Solidária – para o desenvolvimento da oficina, nesta formação, foi interessante. O conteúdo proposto estava bem articulado, integrado entre as áreas de linguagem e matemática, diferentemente do que ocorreu em algumas oficinas da formação inicial, conforme mencionei no relatório anterior. Isso se deve ao fato do planejamento estar coerente e bem estruturado, o que permitiu o diálogo entre o formador e o alfabetizando, principalmente sobre o processo de transposição e articulação de novas propostas de atividades a partir do que foi vivenciando na oficina. (Professor formador 6 apud BAHIA, 2014b, p.10)

A proposta curricular discutida e orientada durante a formação possibilitou reflexão sobre ações a serem desenvolvidas nas salas de EJA reelaborando conceitos de matemática e linguagens tendo como tema gerador a economia solidária e o cooperativismo dando espaço para que os alfabetizadores pudessem fazer atividades que evidenciassem essas reflexões, até mesmo com a simulação de uma licitação, onde foram explorados os conhecimentos de Linguagens e Matemática. (Professor formador 5 apud BAHIA, 2014b, p.10)

Quanto à metodologia presente nessa formação, pudemos observar através dos registros, que seguiu a proposta da formação inicial e se baseou “numa perspectiva de valorização dos saberes e vivências dos sujeitos envolvidos, abordando os conteúdos de forma crítica e reflexiva” (BAHIA, 2014b, p.18).

Essa valorização dos saberes provenientes da experiência nos remete à ideia de Tardif (2012), que afirma serem os saberes experienciais um

núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’, e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2012, p.54)

Na busca de explorar as potencialidades dos bolsistas e seus conhecimentos prévios, foram utilizadas as seguintes estratégias de aprendizagem: leitura e discussão de textos, exibição de vídeos, resolução de problemas, atividades lúdicas (cantigas de roda, dinâmicas de grupo), estudo em grupos, debates, elaboração e apresentação de sequências didáticas e exposição dialogadas. (cf. BAHIA, 2014b)

Além da oficina de temática de economia solidária, outro diferencial metodológico exposto nessa formação continuada, diz respeito à Mostra Avaliativa. Esta se constituiu por meio do Seminário de Socialização das Experiências do Programa TOPA, como um momento de partilhas das experiências exitosas vivenciadas pelos alfabetizadores em suas turmas.

Esse foi um momento em que a troca de experiências constituiu-se em estratégia formativa, no qual os alfabetizadores e coordenadores de turma assumiram o protagonismo da formação, expondo por meio de comunicação oral e/ou stands as atividades desenvolvidas em suas salas de alfabetização. (BAHIA, 2014b, p.18)

Esse momento de partilha durante a formação continuada *in loco*, coaduna com uma perspectiva de educação/alfabetização que entende a produção/mobilização de saberes a partir da coletividade. Como salienta Freire (2011),

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica de educação, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar essa constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. (FREIRE, 2011, p.37-38)

É possível perceber, por meio dos documentos analisados, que o programa Todos pela Alfabetização demarcou em seus processos formativos, a preocupação de uma formação/educação fincada nos princípios de aprendizagem através da coletividade; esta, por sua vez, está ligada a concepção formativa que preza não somente a aquisição de saberes acadêmicos, mas, sobretudo, saberes que possibilitem os sujeitos viverem em sociedade e na busca constante de uma construção humana e cidadã de si. (cf. FREIRE, 1996)

Ainda nos registros da formação continuada *in loco*, pudemos observar as descrições das atividades realizadas durante as reuniões de formação de cada polo. Num primeiro momento, são descritas as atividades de abertura do Seminário de Socialização de Experiências.

Este momento foi marcado por uma mensagem de boas-vindas e apresentação dos professores formadores. Em seguida, foi realizado um Círculo de

Leitura, com a crônica “Na fila, um velhinho”, de Cezar Dias. Na ocasião, como consta nos registros, “os participantes discutiram sobre a crônica, apresentando pontos de vista sobre a temática” (BAHIA, 2014b, p.24).

Na sequência, após uma breve apresentação, por parte de um dos professores formadores, dos objetivos da Mostra Avaliativa (Seminário de Socialização), iniciou-se a exposição de atividades realizadas pelos alfabetizadores em suas turmas de alfabetização.

No relatório, consta a informação de que só estão descritas aquelas atividades que foram consideradas mais significativas pela coordenação geral do TOPA. (cf. BAHIA, 2014b)

Assim, encontramos registradas no relatório de formação continuada *in loco* 12 atividades apresentadas/partilhadas pelos alfabetizadores do Polo 1, dentre as quais destacamos: jogos lúdicos de matemática, experiência de rodas de leitura, apresentação de slides com conteúdo sobre o meio ambiente, exposição de cartazes com letras de canções populares, audição de músicas, entre outros.

Todas as atividades socializadas, de acordo com o relatório, foram construídas a partir das vivências desses alfabetizadores em suas salas de aula e consideradas exitosas no processo de alfabetização e de aquisição da “palavramundo” (cf. FREIRE, 2011).

Em seguida, foram informados no relatório, os principais pontos discutidos no debate ocorrido após a exposição dos alfabetizadores, dos quais sublinhamos:

- O destaque à desmistificação da matemática como “bicho papão”;
- o destaque à importância do Programa TOPA como investimento no crescimento pessoal e profissional de alguns alfabetizadores;
- demonstração de como foi rica a partilha das exposições da Mostra Avaliativa (Seminário de Socialização);
- o destaque para o enfoque as atividades da cultura popular, tão valorizada pelo programa através de suas propostas formativas.

Por último, encontram-se elencadas 06 manifestações culturais apresentadas nesta formação, no Polo 01 – Feira de Santana. Essas apresentações foram compostas por dramatizações, samba de roda, recital de cordel, apresentação de

reisado, quadrilha junina e desfile de bumba meu boi. Segundo os professores formadores:

A Mostra Avaliativa foi uma iniciativa muito relevante para o encerramento do Programa Topa em 2014. O ponto positivo dessa atividade, e que foi reconhecida pelos alfabetizadores, foi uma oportunidade de valorização do trabalho docente dos anônimos alfabetizadores do TOPA. Eles ficaram com a autoestima elevada e isto foi importantíssimo para o êxito do evento. (Professor formador 1 apud BAHIA, 2014b, p.33-34)

Diante do trabalho realizado, enfoco que a *mostra avaliativa* [grifo do autor] foi uma ação importante do Programa no sentido de oportunizar a todos os envolvidos em um processo interativo de reflexão e debate sobre as experiências desenvolvidas pelos alfabetizadores na sua prática com os alfabetizados. Diante do trabalho realizado, destaco possíveis contribuições que poderão nortear a próxima etapa de *formação in loco* [grifo do autor] no que se refere às questões práticas e técnicas. (Professor formador 9 apud BAHIA, 2014b, p. 34)

A análise documental dos relatórios de formação do TOPA nos colocou em contato com informações que nos auxiliou na compreensão de nosso objeto de estudo, mas, sobretudo, demonstrou o quanto esses encontros de formação docente são importantes para os alfabetizadores do programa afetando, inclusive, suas práticas docentes. A fala de uma de nossas colaboradoras, explicitada no início dessa parte de nosso trabalho, nos chama atenção pra isso:

(...) Eu gostava das formações do TOPA, *me fazia sentir ser professora de verdade* [grifo nosso]; porque, você sabe, *ser professor é difícil, não é pra qualquer um fazer os outro ser gente* [grifo nosso]. (ALFABETIZADORA DO TOPA/ENTREVISTA)

A importância da formação docente se dá não apenas por conta do seu caráter acadêmico, mas também por se tratar de momentos de partilha de experiências pessoais, de descobertas intelectuais e de deslocamentos humanos – como uma experiência de travessia.

Assinalamos, finalmente, a riqueza de conteúdo e informações que constam nos relatórios que analisamos, entretanto, para um trabalho minucioso com os dados que neles se encontram, precisaríamos de mais tempo para uma análise mais aprofundada.

A seguir, na próxima parte desse trabalho, apresentaremos as análises de dados construídas a partir das entrevistas narrativas dos alfabetizadores do TOPA –

sujeitos dessa investigação – as quais nos ajudaram a compreender suas práticas docentes em suas travessias do alfabetizar.

3. TRAVESSIAS DO ALFABETIZAR: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS

Esta parte de nosso trabalho tem como objetivo analisar os depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa, colhidos por meio de entrevista narrativa, que desvelam as práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA/UEFS, e os saberes mobilizados por esses sujeitos em suas travessias do alfabetizar.

Como opção metodológica na construção de nosso texto, à medida que analisamos os recortes discursivos dos sujeitos da pesquisa, buscamos entrelaçar os dizeres dos alfabetizadores com as abordagens teóricas nas quais se sustentam esses escritos.

Para tanto, utilizamos Tardif (2012) e Charlot (2000), a fim de tecermos reflexões sobre questões que dizem respeito à formação docente dos alfabetizadores do TOPA/UEFS e os saberes necessários à suas práticas pedagógicas. Voltamo-nos para Certeau (1998), no sentido de discutirmos os saberes constituídos no cotidiano e que afetam as “artes de fazer” desses alfabetizadores. Ademais, remetemo-nos a Freire (1996; 2011), quando nos debruçamos sobre as análises em torno da concepção de educação/alfabetização de jovens e adultos presentes nesse texto. Outros autores foram utilizados no decorrer desses escritos e aparecerão no transcorrer das próximas linhas.

Frente a esse contexto, dividimos essa parte do texto em três seções. Na primeira, apresentamos, ainda que de forma breve, os sujeitos da investigação trazendo elementos de suas histórias de alfabetização e suas aproximações (ou não) com suas práticas alfabetizadoras. Na segunda, buscamos captar seus olhares a respeito da formação docente oferecida pelo TOPA e como estas formações afetaram (ou não) seus modos de alfabetizar. E, finalmente, na terceira, a partir das vozes desses sujeitos, refletimos sobre o cotidiano das salas de aula, suas “artes de fazer” e suas travessias do alfabetizar.

3.1 UM POUCO SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Conforme supramencionado, na construção dos percursos metodológicos contidos nesse trabalho, utilizamos *pseudônimos literários* para, de um lado, identificar os colaboradores desta pesquisa e para, de outro lado, reportarmo-nos às suas falas no transcorrer desses escritos. Cabe dizer que todos os sujeitos dessa investigação são mulheres e, por isso mesmo, serão chamadas de Otacília⁴¹, Diadorim, Nhorinhá, Sa-Maria Andreza, Flausina e Elpídia, personagens femininos da obra de Guimarães Rosa.

As três primeiras personagens constam no livro *Grande Sertão: Veredas*, publicado inicialmente no ano de 1956; a quarta (Sa-Maria Andreza), no conto “Luas-de-Mel”, do livro *Primeiras estórias* publicado em 1962; a quinta (Flausina) e a sexta (Elpídia) estão presentes no livro *Tutaméia*, publicado no ano de 1967, nos contos “Esses Lopes” e “Estoriinha”, respectivamente.

A escolha das personagens para nomear os sujeitos dessa pesquisa, não estabelece uma relação literal com as entrevistadas. A aproximação se deu no campo simbólico e a partir de algumas características captadas por meio dos dizeres das colaboradoras desse estudo, que nos remeteram às personagens aqui relacionadas⁴².

Assim, neste primeiro momento, apresentamos fatos que marcaram o processo de alfabetização das cinco professoras alfabetizadoras do TOPA/UEFS, a partir de suas narrativas, que colaboraram diretamente com o desenvolvimento de nossa pesquisa. Quem são esses sujeitos? Como se constituíram suas experiências de alfabetização? Como essas experiências afetaram (ou não) suas práticas alfabetizadoras?

Nesse sentido, Tardif (2012), nos sugere:

(...) para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no

⁴¹ Esta, apresentada na PARTE I desse trabalho.

⁴² Cabe dizer que as características captadas por meio dos dizeres das colaboradoras desse estudo se deram, também, a partir dos processos de subjetivação do próprio sujeito-pesquisador.

sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos 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. (TARDIF, 2012, p.230)

Assim, atravessada por essa perspectiva, é que as vozes dos sujeitos dessa pesquisa foram analisadas: levando em consideração suas experiências mais particulares como elementos formativos que nos possibilitaram compreender suas práticas alfabetizadoras.

3.1.1 Diadorim: “eu sempre quis ser professora”

Diadorim nasceu na cidade de Ilhéus, sul da Bahia, e, no ano de 2009, veio morar em Feira de Santana por conta dos estudos. Ela tem 27 anos, solteira, não tem filhos e licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 2013. Das alfabetizadoras entrevistadas é a única que cursou ensino universitário numa universidade pública. Aliás, como ela mesma diz: “sempre estudei em escola pública, não tinha como ser diferente, pelas nossas condições” (DIADORIM/ENTREVISTA- 09/06/2015).

Quando Diadorim se mudou para Feira de Santana, foi morar na casa de uma família evangélica no bairro Parque Ipê: “fui morar de favor”, disse. Foi lá que ela teve sua primeira experiência com turmas de alfabetização do TOPA, ainda em 2009. Por sugestão do pai da família com a qual morava - que era pastor evangélico - ela montou uma turma de alfabetização. Segundo ela, a sugestão veio por conta da necessidade de leitura de alguns membros da igreja de que a família com a qual morava fazia parte:

ele me sugeriu que montasse uma turma de alfabetização porque muita gente da igreja não lia a bíblia porque não sabia ler. Eles tinham vergonha de não saber ler aquela bíblia pequenininha nos cultos, sabe? Aí eu gostei da ideia. Era uma igreja de bairro, mas ia muita gente. Sempre gostei de educação de jovens e adultos, desde Ilhéus. Eu sempre quis ser professora, daí achei que seria uma oportunidade boa de trabalho e ocupação. E também pra agradar porque morava na casa deles. (DIADORIM/ENTREVISTA - 09/06/2015)

Segundo os relatos de Diadorim, as experiências com essa turma (2009) não foram tão exitosas quanto sua segunda experiência, no ano de 2014. Essa segunda

turma de alfabetização do TOPA foi organizada com a ajuda de uma colega do curso de Pedagogia, por isso mesmo, de acordo com ela, foi mais interessante.

Na primeira vez foi bom, mas com a turma de 2014, a turma de alfabetização que montamos no feira IV⁴³, foi melhor. Foi mais difícil, mas foi melhor porque a gente conseguiu enxergar alguns resultados positivos do trabalho que a gente fazia. Também tive ajuda de uma colega, né? Isso foi muito bom, porque eu pude pensar mais coisas, mais estratégias; na primeira vez, não. Foi mais difícil. Até os alunos da primeira turma deram mais trabalho, faltavam muito, o que é normal acontecer. Eles eram muito idosos, idosos adoecem muito, né? Faltavam por isso. Mesmo o incentivo de ler a bíblia, para a maioria, não foi o suficiente para segurá-los ali, toda noite. Ainda assim, eu gostei. Aprendi muito. (DIADORIM/ENTREVISTA - 09/06/2015)

São os relatos dessa segunda experiência com turmas de alfabetização do TOPA que farão, essencialmente, parte de nossas análises neste trabalho. Quando perguntamos a Diadorim sobre seu processo de alfabetização, ela foi categórica ao afirmar:

(...) aprendi em casa, lendo uns livros de minhas tias. (pausa) Agora que você perguntou, tô pensando aqui: não tenho muitas lembranças de eu aprendendo a ler na escola, até lembro da tabuada, da professora que me colocava de castigo porque eu quase nunca acertava as contas... mas da leitura, da leitura mesmo, não me recordo muito. Só em casa, lendo aqueles livros que minhas tias não triscavam. (DIADORIM/ENTREVISTA - 09/06/2015)

Diadorim chegou a afirmar que suas tias - as quais moravam juntas com ela e sua mãe - ganhavam os livros das patroas⁴⁴ e que nunca os lia porque os livros “não tinham imagens, eram muitas páginas sem imagens nenhuma e minhas tias só estudaram até a quinta série, não tinha muito costume, né?” (DIADORIM/ENTREVISTA - 09/06/2015).

Os livros a que Diadorim se referiu são novelas/romances escritos no final da década de 1970 e que fizeram muito sucesso quando da sua infância, uma literatura de grande circulação, vendida nas bancas de jornais e revistas. “Sabrina”, “Julia” e “Bianca” são nomes desses livros que fizeram parte de suas experiências de alfabetização e que compuseram seus primeiros contatos com a leitura.

Uma informação interessante que se desvela em sua fala é a não memória de uma professora lhe alfabetizando na escola – mesmo tendo frequentado a escola

⁴³ Bairro localizado próximo a UEFS em Feira de Santana.

⁴⁴ Na entrevista não fica evidente qual era a profissão de suas tias.

aos quatro anos de idade - ela diz só se recordar de seu processo de alfabetização ligado a essas leituras, em casa: “Fui para escola com quatro anos. Na época acho que maternalzinho que hoje chama maternal. É isso mesmo, eu não lembro assim de ter uma professora me alfabetizando...” (DIADORIM/ENTREVISTA - 09/06/2015).

Diadorim afirmou que, ainda hoje, gosta muito de ler e que acredita que sua alfabetização “partiu daí, do interesse de ler coisas que ninguém queria ler”. Quando perguntada sobre a escolha pela docência, ela reafirma que “sempre quis ser professora, isto é fato! Se eu não fosse professora, não seria outra coisa” (DIADORIM/ENTREVISTA - 09/06/2015).

Ao mudar-se pra Feira de Santana, um ano depois de morar na casa da família que lhe acolheu, ela resolveu se mudar e foi morar numa casa que dividia com uma colega de curso. Segundo ela, morar perto da Universidade facilitaria sua rotina de estudos, visto que o deslocamento na cidade, pra quem fazia uso do transporte público, era muito difícil.

Após sua mudança para o Feira VI, bairro próximo à UEFS, ela começou a trabalhar numa escola pequena da rede privada. “Tinha que ser um trabalho que não me tomasse muito o tempo, porque a UEFS me tomava tempo demais... em escola de bairro, perto de casa, eu conseguia conciliar” (DIADORIM/ENTREVISTA - 09/06/2015). Como morava longe da família⁴⁵, afirmou que precisou trabalhar para concluir seus estudos em outra cidade, embora sempre tenha recebido ajuda financeira de sua família nesse sentido.

Diadorim passou parte de seu curso de licenciatura em Pedagogia estudando e participando de seleção para concurso público. Segundo ela, seu sonho era voltar a morar no litoral: “quero morar na praia”, disse em nossa entrevista⁴⁶. Antes de vir para Feira de Santana, ela morou, por um período, em Santa Catarina, mas, sobre essa experiência, não nos reportou muita coisa, em suas narrativas. Sempre que se reportava à sua infância ou à sua trajetória docente, era de Ilhéus e Feira de Santana que falava.

Ainda em Ilhéus, no ano de 2005, atuou na educação de jovens e adultos num projeto do Serviço Social da Indústria (SESI). Trabalhou junto a esse projeto até

⁴⁵ A família de Diadorim mora em Ilhéus.

⁴⁶ Na ocasião em que as entrevistas foram realizadas, Diadorim disse ter sido aprovada em um concurso público municipal numa cidade pequena e beira-mar. Naquele momento estava aguardando sua convocação.

meados de 2006. Esse projeto, segundo ela, consistia na formação de pessoas para trabalharem – e também as que já trabalhavam - nas fábricas ligadas ao Sesi.

Notamos que a presença de Diadorim no programa Todos pela Alfabetização é marcada por um repertório docente que antecede sua experiência com o programa - o que não acontece com todos os sujeitos dessa pesquisa. Sua trajetória no TOPA é atravessada por uma formação docente universitária, pela vivência anterior com turmas de educação de jovens e adultos e por um “gosto” pela leitura que, de acordo com ela, vigora até hoje.

Diadorim atuou, como alfabetizadora, do TOPA em duas oportunidades: em 2009, no início de sua graduação e em 2014, no ano de sua formatura. Mas é da segunda experiência que ela preferiu relatar com mais profundidade, pois, segundo ela, “em 2009 eu não sabia muita coisa, amadureci durante o curso e pude transferir isso pra minha turma de 2014” (DIADORIM/ENTREVISTA - 09/06/2015).

3.1.2 Nhorinhá: “ensinar de verdade requer muito estudo”

Nhorinhá tem 33 anos, mora em Feira de Santana, mesma cidade em que nasceu. Atualmente, trabalha numa escola particular na qual exerce a função de “faxineira, ajudante, vou no banco, faço tudo (...)” (NHORINHÁ/ENTREVISTA – 12/05/2016).

Ela é a quarta filha de um casal que teve um total de cinco filhos; Nhorinhá e sua irmã mais velha são as primeiras da família que tiveram a oportunidade/desejo de fazer um curso universitário: “mas eu só tive essa vontade, de estudar mais, depois que fui ensinar no TOPA e por causa de minha irmã⁴⁷”, afirmou.

Sua primeira experiência com o programa Todos pela Alfabetização se remete ao ano de 2009 – ano em que a turma que lecionou funcionou na varanda de sua casa. Ao ser perguntada como conheceu o programa, respondeu:

Foi através de uma colega de minha irmã, que me indicou. “Tu não quer dá aula não?” Ai falei assim: mas eu nunca dei aula, dou reforço. Ai ela: “já é alguma coisa”. Agora você tem que sair à procura do aluno, e do espaço. O que é que eu fiz? Peguei um caderno, sai de porta em porta procurando quem não era alfabetizado - ou quem já foi à escola há muitos anos, que pode também, e abandonou os estudos, fui atrás! Na época sai procurando

⁴⁷ A irmã que Nhorinhá se refere sempre em suas falas é sua irmã mais velha, Sa-Maria Andreza, também colaboradora nesta pesquisa.

todo mundo; anotei os dados e tal, preenchi as fichas (...). Comecei em minha casa, na varanda de minha casa. (NHORINHÁ/ENTREVISTA - 12/05/2016)

Nhorinhá afirmou que sempre achou “bonito quem era professora”, mas que nunca se achou capaz de “ensinar de verdade”, porque “ensinar de verdade requer muito estudo, e eu não sou de estudar demais, dou reforço, mas reforço é diferente de sala de aula, né?” (NHORINHÁ/ENTREVISTA - 12/05/2016).

Ao falar de suas lembranças de como foi alfabetizada, recordou-se de que teve “um pouco de dificuldade” e que seus irmãos mais velhos foram muito importantes nesse processo:

Foi minha irmã e meu irmão mais velho que me alfabetizou. Eu tive um pouco de dificuldade, mas eles vinham da escola, botava pra eu fazer todas as atividades da escola, ficavam no meu pé, disso eu me lembro bem. Eu já fui um pouquinho tarde pra escola, porque eu tive muito problema de saúde (...). Mas, diferente de minha irmã mais velha, que não foi alfabetizada na escola, tive acompanhamento da escola e em casa, com meus irmãos. Meu irmão mais velho e ela. Porque minha mãe saía para trabalhar, eu ficava com eles. Eles tomavam conta de mim, me ensinavam os deveres de casa. (NHORINHÁ/ENTREVISTA - 12/05/2016)

Nhorinhá completou seus estudos da educação básica em escolas da rede pública, no município de Feira de Santana. Quando ensinou na primeira turma de alfabetização do TOPA (2009), já tinha concluído o ensino médio. No ano de 2012, ingressou no curso de licenciatura em Pedagogia, numa universidade particular de ensino à distância.

Em 2012 comecei minha formação de verdade. Nesse tempo, já tinha ensinado em três turmas do TOPA. Foi o TOPA que me incentivou a fazer pedagogia, tá entendendo? Foi através daí, porque fui querer saber mais... Fui me envolvendo, me envolvendo, aí falei: é, vou precisar de formação pra eu poder ser professora! (NHORINHÁ/ENTREVISTA - 12/05/2016)

O que Nhorinhá considera “formação de verdade” é o curso universitário, mostrando, com isso, a valorização que ela dá a essa titulação. Antes disso, somente com a formação básica, ela achava que sua atuação no programa “poderia ser melhor”, mas que, para isso, “tinha que estudar”, afirmou. Segundo ela, foi o TOPA que lhe suscitou o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre ensino e alfabetização.

Eu percebi que eu tinha dificuldade em ajudar aquelas pessoas a ler e escrever. Eles já tinham as dificuldades deles, entende? E eu ficava sem saber o que fazer muitas vezes... Mas com o tempo eu fui pegando o jeito, fui percebendo umas coisinhas que me ajudaram quando eu ia ensinar. A formação que tive também me ajudou muito... digo, a formação do programa, porque no começo eu não tinha formação de professora. (NHORINHÁ/ENTREVISTA – 12/05/2015)

Nhorinhá atuou, como alfabetizadora do TOPA, nos anos de 2009, 2010, 2012, 2013 e 2014. Em 2011, não conseguiu formar turma. Nos dois primeiros anos, as turmas funcionaram na varanda de sua casa. Nesta ocasião, ela diz ter ido em busca de cadeiras numa escola de seu bairro e ter comprado “do próprio dinheiro” um quadro para poder ensinar. Nos anos seguintes (2012 e 2013), as turmas saíram da varanda de sua casa e funcionaram numa sala da associação de moradores do bairro em que morava: “lá, na associação, foi melhor, porque já tinha um pouco mais de estrutura”, disse. No ano de 2014, as aulas aconteceram numa escola municipal, numa sala cedida para o funcionamento do programa.

A escola municipal era perto de minha casa. A diretora já me conhecia – “ah, é aquela menina que dava aula na varanda de casa” – então, não foi difícil conseguir uma sala pra poder ensinar. Na escola foi melhor porque os alunos se sentiram mais seguros, sabe? Esse bairro nosso é perigoso à noite, na escola tinha segurança, na associação, não. (NHORINHÁ/ENTREVISTA - 12/05/2015)

Ao ser perguntada sobre de onde vinha o gosto por ensinar, Nhorinhá se remeteu à irmã mais velha, que é professora da rede municipal de ensino de Feira de Santana. “Minha irmã é professora, né? Me ajudou a ler desde pequena, sempre achei ela muito inteligente e importante, todo mundo lá em casa acha ela importante porque era professora” (NHORINHÁ/ENTREVISTA - 12/05/2015).

As falas de Nhorinhá, ao relatar suas experiências enquanto alfabetizadora do TOPA/UEFS, revela-nos uma preocupação com a formação docente como condição de realizar um bom trabalho: “sempre achei que pra ser professora tinha que ter muita dedicação, por isso mesmo, mesmo eu estudando pedagogia, não sei se vou ser boa professora, não. Vamos ver, quem sabe...” (NHORINHÁ/ENTREVISTA - 12/05/2015).

3.1.3 Sa-Maria Andreza: “eu adoro ler, eu adoro ensinar a ler”

Sa-Maria Andreza é irmã de Nhorinhá e, tal como ela, tem em sua irmã mais velha uma referência de estudo e educação⁴⁸. Nascida e criada em Feira de Santana, tem 40 anos, é casada, possui um casal de filhos e trabalha como guarda municipal na cidade: “sou concursada, viu?”, faz questão de frisar. Além de seu trabalho na secretaria de segurança pública do município, ela é professora em regime de direito administrativo (REDA), numa escola municipal, e leciona numa turma do quinto ano do ensino fundamental I. Sa-Maria Andreza fez o curso de magistério e, atualmente, estuda licenciatura em História numa universidade particular e à distância, na cidade de Feira de Santana, pois pretende seguir sua carreira de professora.

Sa-Maria Andreza sempre gostou de estudar e se recorda de que sua história de alfabetização se assemelha à de sua irmã, Nhorinhá:

Foi nossa irmã mais velha que nos alfabetizou - primeiro até que a escola. Mas, diferente de Nhorinhá, eu não tive muita dificuldade não. Sempre fui rápida para entender as coisas, sempre gostei de ler, sempre gostei de fazer contas. Quando eu cheguei na escola, eu já sabia as quatro operações, eu já sabia ler um texto completo. Eu adoro ler! Quando era dia de leitura de texto, e a professora pedia pra gente ler os textos em voz alta, eu adorava. Eu fazia assim: eu contava as cadeiras da sala de aula - porque era por parágrafo que a professora colocava pra ler -, então eu contava os parágrafos, e corria pra ver o maior parágrafo, e sentava na cadeira que combinasse com a leitura do maior parágrafo, eu fazia assim. Eu adoro ler! Então... já cheguei na escola assim, a ponto de que eu não cheguei a completar a primeira série toda, porque eu era adiantada demais, e eu não tinha paciência pra esperar meus colegas acompanharem, então eu fui logo pra segunda série, a professora me adiantou. (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA - 12/05/2015)

Sa-Maria Andreza se recorda de muitas coisas da época de sua alfabetização. Ela narrou com detalhes precisos suas histórias dessa época e, à medida que falava, entrelaçava, em seus dizeres, algumas impressões que nos apontam para suas práticas docentes.

Minha irmã me alfabetizou em casa, quando fui pra escola, eu já sabia o alfabeto cursivo todinho. A gente aprendia [o alfabeto] o cursivo, e tinha a caligrafia, que eu sinto muita falta nos dias de hoje. Faz muita falta a caligrafia, e na minha opinião, a transição da letra bastão pra letra cursiva

⁴⁸ Sa-Maria Andreza é mais velha que Nhorinhá, mas não é a irmã mais velha que Nhorinhá se refere em suas narrações.

atrapalha muito. Se a criança ela é capaz de aprender a bastão, ela vai ser capaz de aprender a cursiva sim, entendeu? Tem que aproveitar enquanto tá no início que a criança, por mais contato que ela tenha com as coisas, ela aprende mais rápido. Então quando eu cheguei, já fui pra segunda série e não tive dificuldades, mas agradeço muito a minha irmã, que ela me ensinou tudo. Já sabia o corpo humano, sabia os olhos, a boca, cabeça, troncos e membros (risos). Nunca vou esquecer, minha irmã pegava assim: Cabeça, tronco e membro [faz gestos com as mãos]. Entendeu? Foi muito boa a forma de me alfabetizar. (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA - 12/05/2015)

Sa-Maria Andreza nos revelou que, desde cedo, pela aproximação e gosto pela leitura, sempre quis ser “escritora de sucesso”. “Como não deu pra ser assim, não pensei outra coisa: vou ser professora!”, exclamou. Até hoje, segundo ela, dispensa momentos de seu dia para leitura – “e não tô falando de coisas da escola não, tô falando de livros mesmo” (SA-MARIA/ENTREVISTA - 12/05/2015).

De acordo com seus relatos, o último livro que Sa-Maria Andreza leu foi “O tempo é um rio que corre” de Lya Luft. “Foi presente de aniversário de minha filha”, balbuciou orgulhosa. Aliás, toda vez que ela menciona sua filha, que não foram raras as vezes, pareceu se emocionar.

Eu amo meus filhos. A menina mais velha, que já trabalha e estuda, e o menino caçula, que é um sapeca. Minha filha é muito inteligente, acho que puxou a mim [risos]. Ela estuda numa universidade particular aqui em Feira, faz administração de empresas. Ela não quis ser professora que nem a mãe, uma pena, porque ela seria uma excelente professora, mas a gente tem que deixar os filhos seguirem seus rumos né? E ser feliz do jeito que acham que devem. Mas ela é muito inteligente. Sempre gostou de estudar, nunca perdeu de ano. A gente ajuda a pagar a universidade dela e a gente faz isso com gosto, eu e o pai dela. O caçula acho que vai me dar mais trabalho quanto ao estudo, mas eu fico no pé. Só que saber dessas coisas de jogos, de computador, de internet. Eu também gosto de internet, mas tem que estudar. O que a gente leva com a gente é o nome da gente e o que a gente aprende na escola e na vida. Só isso. (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA - 12/05/2015)

Conta-nos essa informante que sua aproximação com o programa Todos pela Alfabetização ocorreu no ano de 2011.

Foi através de minha irmã. Ela conheceu [o programa] através de uma amiga; ela fez o TOPA e me indicou, e eu gostei também de fazer, porque foi o primeiro contato que eu tive realmente com a educação, no termo de alfabetizar, de lecionar, foi no TOPA. Eu amo ensinar ler! Como só exigiu que só tivesse nível médio – e não pediu nenhum tipo de experiência - eu fui. Minha irmã já estava no TOPA e ia fazer mais uma etapa, ai ela me indicou para a coordenação dela, a coordenadora dela conversou comigo, e ai me aceitou como alfabetizadora e levou toda a documentação para

DIREC⁴⁹. E aí teve a parte burocrática, de entrega de documentos e tal. A turma nós formamos, nós que buscamos os alunos. Fomos de casa em casa, buscamos os alunos, procuramos aqueles que tinham perfil, que são a partir 15 anos até os 60 anos, que não tiveram ou que tiveram pouco contato com a escola. Que alguns sabem o alfabeto entendeu? Alguns são chamados de letrados, entendeu? Outros não têm conhecimento nenhum. Então a gente faz mesclagem desses alunos e vai desenvolvendo o TOPA. Esse trabalho formar turma é muito trabalho de formiguinha, de boca a boca, a gente vai numa casa e procura saber se o pai, a mãe ou o irmão mais velho, ou alguém lá que não tenha sido alfabetizado ou pouco alfabetizado, aí a pessoa mostra a proposta do Programa, a pessoa se interessa, a gente faz o preenchimento da ficha, que é com os dados pessoais mesmo, e depois quando tem uma quantidade de 14 alunos, aí a turma é fechada, é formada. (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA - 12/05/2015)

Sobre suas motivações de lecionar como alfabetizadora do TOPA/UEFS, referiu-se à oportunidade como um estímulo à docência. Contou-nos que foi depois da turma do TOPA, por exemplo, que conseguiu seu contrato na prefeitura para dar aulas na escola municipal onde trabalha.

A diretora da escola já tinha disponibilizado as salas e aula para funcionar o TOPA lá. Ela conhecia duas irmãs minhas que trabalhava com o TOPA, conhecia o trabalho delas e também passou a conhecer o meu. Quando me viu lá, dando minhas aulas direitinho, perguntou se eu não queria ocupar uma vaga lá na escola que tava sem professor. Eu aceitei. Nessa época, já tinha começado meus estudos em história, então ficou melhor. Ai meu dia ficou assim: de manhã eu tava na rua, como guarda de segurança, a tarde, dava aula lá na escola e a noite já ficava pro TOPA, porque o TOPA funcionava na mesma escola em que eu trabalhava. Era uma correria, mas era uma correria boa, eu gostava. Entrei no TOPA em 2011 e em 2012 comecei a ensinar na escola. Só que 2012 não consegui formar turma [do TOPA]. Depois formei em 2013 e 2014. (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA - 12/05/2015)

A experiência de alfabetizar no TOPA/UEFS mudou Sa-Maria Andreza, segundo suas próprias palavras. “No TOPA que me senti professora, e até escritora. A diretora me viu e me deu a oportunidade de eu ensinar aos outros, aquilo que gosto de fazer: ler!” (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA - 12/05/2015).

3.1.4 Flausina: “eu admiro quem gosta de ensinar, mas...”

Flausina aprendeu a ler e escrever com a sua mãe, fato que ela relatou nos primeiros minutos de sua entrevista: “(...) foi mainha que me ensinou a ler, que me

⁴⁹ A entrevistada se refere ao atual Núcleo Regional de Educação (NRE-19), antiga DIREC 02 (Diretoria Regional de Educação de Feira de Santana).

ensinou as primeiras letras e os primeiros números. Ela não queria que a gente demorasse a ter leitura como ela demorou” (FLAUSINA/ENTREVISTA – 14/07/2015).

Filha caçula de um casal que teve três filhas, ela e suas irmãs nasceram na zona rural de Ipecaetá, num povoado chamado Serrote, interior da Bahia. Quando tinha 12 anos, veio com sua família morar na cidade de Feira de Santana. Hoje, aos 25, solteira e sem filhos, ajuda seus pais na banca de frutas e verduras que a família possui no centro da cidade, na avenida Marechal Deodoro.

Quando a gente veio pra Feira, foi mais por insistência de mainha. Painho não queria sair da roça. Dizia que a vida na cidade grande não era coisa de gente. Mas mainha insistiu. Mãe queria mesmo é que a gente estudasse. Porque lá no Serrote era mais difícil. A gente ia fazer o que lá? A lida na roça tava cada dia mais difícil, né? Tinha muita seca. Mainha sempre dizia que a gente tinha era que estudar, que estudar é que podia dar futuro. (pausa) Hoje nem sei... (FLAUSINA/ENTREVISTA- 14/07/2015)

Quando Flausina e sua família chegaram à cidade de Feira de Santana, ela e suas irmãs já sabiam ler e escrever. Segundo seus relatos, aprendeu a ler em casa, com a mãe e as irmãs mais velhas, usando cartilhas e folhetos de cordel: “Mãe sempre lia pra gente os folhetos, até hoje ela gosta, mas a gente foi pra escola também; a gente aprendeu as primeiras letras em casa e depois no colégio”, disse. Quando ingressou na escola, no povoado de Serrote, já tinha familiaridade com a leitura.

Mãe sempre colocou a gente pra estudar. Eu e minhas irmãs só entramos na escola aos sete anos, mas quando a gente entrou, já sabia de muitas coisas. Mainha tinha cartilhas antigas e usava muito com a gente, em casa. Quando fui pra escola, eu sabia escrever meu nome. Foi mainha que me ensinou a ler, que me ensinou as primeiras letras e os primeiros números. Ela não queria que a gente demorasse a ter leitura como ela demorou. (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015)

Em suas narrativas, Flausina afirmou que sempre gostou de ler, mas que lê pouco. “Eu queria ler mais, mas o trabalho cansa a gente, né? Daí prefiro assistir novela. Parece que novela descansa a gente” (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015). Flausina concluiu os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio em Feira de Santana; não ingressou no ensino universitário, mas ainda pretende: “quero ser psicóloga, acho tão bonito ser psicóloga! Quem sabe um dia, né?” (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015).

Antes de sua experiência como alfabetizadora do TOPA, Flausina nunca havia lecionando antes. Afirmou que, na época da escola, era uma boa estudante, sempre “passava direto”, tirava boas notas em língua portuguesa e geografia, mas que nunca pensou em ser professora – apesar de admirar a profissão. “Ser professor é lida difícil. Tem gente que não respeita, que nem dá ligança pro professor na sala. Eu admiro quem gosta de ensinar, mas...” (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015).

Diante disso, perguntamos a Flausina o que a motivou a ser alfabetizadora do TOPA, ao que respondeu: “foi mãe! Ela queria muito que eu ajudasse aquelas pessoas, mainha fez de tudo pra eu aceitar ensinar, deixou a gente montar a turma lá na garagem de casa e tudo...” (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015).

Sobre como conheceu o programa Todos pela Alfabetização, disse ter sido através de uma vizinha, que é professora da rede municipal e que leciona em uma escola no bairro em que mora.

Essa vizinha - que me levou pro TOPA - é professora de muitos anos. Ela sempre dizia que eu era inteligente, que sabia de muita coisa, que eu tinha jeito de professora, que eu devia voltar a estudar e tal. Ela me explicou como funcionava o TOPA... Eu falei com ela que eu não era professora, mas ela disse que eu conseguiria e que não teria problema. Então eu aceitei.(FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015)

Flausina lecionou em duas turmas do TOPA: uma no ano de 2013 e outra no ano de 2014. As duas turmas funcionaram na garagem de sua casa e contaram com a presença de muitos de seus vizinhos⁵⁰. Em 2013, com a ajuda da vizinha que a indicou para atuar no programa, conseguiu cadeiras e material didático para usar durante as aulas.

Ela [a vizinha] conseguiu muita coisa: carteiras, lápis de cor, papel, canetas, borrachas. Em 2013 a gente conseguiu matricular 22 pessoas, mas nem todo mundo era velho não. Tinha muito adolescente que tinha deixado a escola, muitos por causa que tinham que trabalhar pra ajudar em casa, outros porque tiveram filho e tinha que dar o que de comer pra criança e assim vai. (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015)

No ano de 2014, apesar da dificuldade de arranjar pessoas para participarem do programa, Flausina conseguiu formar uma turma com 20 pessoas. A maioria dos

⁵⁰ Flausina mora no Viveiros, bairro periférico de Feira de Santana, conhecido também pelas suas estatística de pobreza e violência.

alfabetizando desse ano já tinham passado pelo programa em 2013, mas, por conta da evasão no ano anterior, retornaram no ano seguinte.

Foi Flausina uma das protagonistas de um dos eventos mais surpreendentes de todas as histórias ouvidas durante a coleta de dados desta pesquisa: durante uma das noites em que as aulas de alfabetização transcorriam na garagem de sua casa, ocorreu uma troca de tiros em sua rua e uma bala perdida atingiu a parede da “sala de aula” em que ela e mais, aproximadamente, 14 pessoas estavam.

Isso foi em 2014. Foi terrível aquele dia. Ficamos todos assustados. Tinha idoso caído no chão, o estrondo parecia que saiu de dentro de casa. O bairro da gente é perigoso, mas nunca tinha acontecido de tão perto, a gente ficou sem acreditar. Daquele dia eu pensei que a turma não ia mais funcionar, demorou umas semanas, mas a gente voltou. A gente tava desanimado, um senhor que tava se esforçando muito pra ler e escrever o nome desistiu com medo. Também né? Foi minha última turma no TOPA. Depois daquele dia, tudo ficou diferente. (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015)

Após o acidente com a arma de fogo, a turma demorou cerca de três semanas para voltar a se reunir. Houve um desestímulo geral entre os alfabetizando e a própria Flausina. Ao relatar esse episódio, foi uma das poucas vezes em que ela mencionou a figura de seu pai em sua narrativa:

Pai ficou muito assustado. Ele que já ficava meio desconfiado com as aulas acontecendo lá em casa, nesse dia, ficou assustado: “Já pensou? Se alguém morre aqui em casa?” Ele repetia toda hora. E dizia: “é melhor acabar com isso”. Mas não é pra menos, né? Pai é idoso, ficou assustado igual a todo mundo com aquela situação. Gente gritando, gente caindo, gente sem entender nada. Aquele dia foi triste e pai não gostou nada. (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015)

Apesar de todas as dificuldades encontradas por Flausina⁵¹, quando de sua atuação como alfabetizadora do TOPA, ela disse que gostou muito de ter ensinado no programa, que aprendeu muito com seus alunos, mas que não pretende ser alfabetizadora de novo. “Foi bom, eu ajudei aquelas pessoas, quer dizer, eu acho! A maioria nem saiu aprendendo tudo, mas sei que aprendeu alguma coisa e isso já me deixa feliz...” (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015).

⁵¹ Outras questões relacionadas à prática pedagógica de Flausina - e das demais alfabetizadoras, sujeitas dessa pesquisa – serão retomadas no transcorrer desse capítulo.

3.1.5 Elpídia: “alfabetizar foi uma maneira de aprender”

Elpídia, 43 anos, casada e mãe de três filhos (dois meninos e uma menina) nasceu na cidade de Cachoeira, recôncavo baiano, mas mora em Feira de Santana desde os 17 anos de idade. Mudou-se para Feira quando engravidou de seu primeiro filho: “O pai de meu filho morava aqui, né? Então, tive que vir pra cá. Minha família foi contra quando eu engravidei, mas o que eu podia fazer?” (ELPÍDIA/ENTREVISTA – 16/07/2015).

Quando Elpídia saiu da cidade de Cachoeira, ainda não tinha concluído os anos finais do ensino fundamental. Terminou os estudos fazendo o curso de aceleração, numa escola estadual, em Feira de Santana, curso oferecido na modalidade de educação de jovens e adultos.

Eu nunca fui boa de estudo, repeti de ano muitas vezes. Com 17 anos, ainda tava na oitava série, antiga oitava série, né? Depois que engravidei, piorou tudo, parei de estudar e só voltei depois. Eu tive que estudar a noite, né? E só voltei a estudar depois que tive meu segundo filho. Então eu tinha duas crianças pra cuidar, só podia estudar a noite, porque de dia eu não podia. Foi muito difícil terminar os estudos, mas eu consegui. Sempre falo pros meninos não seguir meu exemplo, ter mais cuidadoso, se dedicar e escutar os conselhos dos professores (ELPÍDIA/ENTREVISTA - 16/07/2015)

Ao falar de sua história de alfabetização, disse não se recordar de muita coisa, mas afirmou que frequentou a escola desde cedo e que se lembra de uma professora especificamente: “Eu não lembro muito bem de como fui alfabetizada, só sei que foi na escola, mas me lembro de uma professora dessa época, de quando eu tinha seis, sete anos, mas não lembro de muita coisa” (ELPÍDIA/ENTREVISTA - 16/07/2015).

Elpídia não gosta muito de ler “livros grossos”, mas gosta bastante de revistas que narram a vida dos “artistas da televisão”. Disse ter lido poucos livros, mas que gostava bastante dos que narravam histórias de “amor ou de investigação policial”.

Quando frequentava a igreja evangélica em que congregou durante alguns anos, disse ter lido bastante, pois a igreja distribuía um material com lições bíblicas, que deveriam ser lidas por seus membros para, posteriormente, serem discutidas nas escolas dominicais⁵². Hoje, ela não vai mais à igreja, disse não se sentir mais à

⁵² Grupos de estudos bíblicos promovido por parte das igrejas evangélicas e que acontece aos domingos.

vontade em participar de qualquer comunidade religiosa, sobretudo, por conta de seu casamento.

Assim... eu gostava bastante de ir aos cultos, mas meu marido nunca gostou que eu fosse crente, então ele ficava procurando birra, não gostava quando eu saía a noite, essas coisas. Era bom porque eu levava os meninos pra ouvir as palavras do pastor, ajudava a não ser tornar uma pessoa ruim, né? A conhecer a palavra de Jesus... Mas também, depois que os meninos cresceu, eles foram perdendo o gosto. Meu marido não gostava quando eu ia pra igreja porque eu deixei de tomar cervejinha com ele, ele achava ruim que eu não ia mais pra seresta com ele e que eu reclamava quando ele bebia. Pra não piorar as coisas, fui me afastando, afastando... Mas era bom. Eu ia pra igreja e gostava muito. Mas hoje quase que não vou mais. É não vou mais não. (ELPÍDIA/ ENTREVISTA - 16/07/2015)

Elpídia trabalha como merendeira em uma escola municipal em Feira de Santana – mesma escola e, que Sa-Maria Andreza leciona, na educação básica. Antes de seu trabalho nessa escola, Elpídia fazia faxinas em “casas de família”. Foi justamente por incentivo de Sa-Maria Andreza que Elpídia aceitou o convite para ser alfabetizadora do TOPA.

Foi assim: Sa-Maria Andreza perguntou se eu não queria alfabetizar adultos no mesmo programa que ela, no TOPA. Eu disse que não sabia se queria, porque eu nunca fui professora, não tenho estudo, sei ler e escrever. Até leio bem, sabe? Mas escrevo pouco. Então ela disse que me ajudava. Porque ela já tinha uma turma de adultos e idosos e a turma dela estava muito grande, então ela queria dividir e dividiu comigo. Foi assim que entrei no TOPA. Isso foi em 2014. Depois não quis mais. (ELPÍDIA/ENTREVISTA - 16/07/2015)

Ao falar de sua experiência como alfabetizadora, Elpídia disse ter sido algo muito bom para a sua vida: “alfabetizar aquelas pessoas, ainda que de forma assim, meio sem saber muita coisa, foi uma maneira de aprender também; aprendi muita coisa que não sabia” (ELPÍDIA/ENTREVISTA - 16/07/2015).

Antes do TOPA, Elpídia nunca tinha lecionado antes. Por isso mesmo, disse ter sentido muita dificuldade. “Eu não sabia fazer muita coisa, Sa-Maria Andreza me ajudou muito, me disse como fazer, como usar aqueles materiais que a gente recebia, eu fui aprendendo, né?” (ELPÍDIA/ENTREVISTA 16/07/2015).

Sobre as motivações que a levaram ser alfabetizadora do programa, disse:

Eu nunca me senti capaz de alfabetizar. Mas Sa-Maria Andreza disse que eu ia conseguir então eu acreditei. Ela fazia parecer que tudo era tão fácil,

ela me ajudou muito, muito mesmo. Então eu aceitei. Eu já estava na escola mesmo, já ficava lá por causa da cantina, então, custava nada ajudar aquelas pessoas. Porque tinha gente pior que eu, bem pior, que não lia nada, e saiu lendo algumas palavras. Eu topei fazer porque acreditaram que eu podia... então eu fiz. Porque assim, o dinheiro que a gente recebia era pouco, né? Mas me ajudou muito. Atrasava bastante aquele dinheiro, mas me tirou do sufoco algumas vezes. A senhora sabe... a gente que tem filho, qualquer dinheiro já ajuda, mas não foi pelo dinheiro não. Fui ensinar no TOPA porque também me sentia fazendo uma coisa boa em ajudar aquelas pessoas. (ELPÍDIA/ENTREVISTA - 16/07/2015)

Sobre sua família, Elpídia disse ter muito cuidado com a educação dos filhos, principalmente do mais novo, que não é “chegado à escola”. Falou que sempre fez questão de possibilitar a oportunidade de estudo, mesmo eles tendo que “trabalhar desde cedo pra ajudar em casa”.

A história de Elpídia como alfabetizadora do TOPA/UEFS, diferentemente das demais entrevistadas nesse trabalho, resumiu-se à experiência de uma única turma de alfabetização, que, segundo ela, foi o suficiente pra entender como ser professora é uma das profissões mais “difíceis do mundo”. “Não sei como tem tanta gente que não dá valor, o governo também não valoriza não; é triste isso, né?” (ELPÍDIA/ENTREVISTA - 16/07/2015), encerrou.

3.2 NOTAS SOBRE EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, fizemos uma análise das narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, evidenciando seus olhares e perspectivas em relação à formação docente dos alfabetizadores do TOPA. Observamos que esses olhares, muitas vezes, recaíram sobre as impressões que essas alfabetizadoras têm de si: “digo isso por mim mesma, sabe?” (ELPÍDIA/ENTREVISTA - 16/07/2015).

Pensar a formação docente implica, necessariamente, pensar as práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA e, em maior medida, compreender os saberes que norteiam os modos como estes ensinam/alfabetizam.

De acordo com Tardif (2012), “a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente” (TARDIF, 2012, p. 116).

Nesse sentido, a reflexão que realizamos a respeito da prática docente dos alfabetizadores do TOPA leva em consideração aquilo que é feito, e como é feito,

para compreendermos maneiras outras de ensinar e aprender, pois, “como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais” (TARDIF, 2012, p.116).

Assim, quando os sujeitos desta pesquisa relatam seus olhares a respeito da formação do TOPA, nas entrelinhas de suas vozes, expressam as perspectivas de como suas práticas docentes se desenvolvem e, de algum modo, de como deveriam se desenvolver.

A formação ela é - vou ser bastante sincera - é uma formação boa, não é só porque é da UEFS, são profissionais comprometidos, eu já tive uma formação lá, por sinal adorei a professora. Mas acho que deveria ter mais formação. Tem muita gente que não sabe nada de alfabetizar – eu mesma não sabia, aprendi com o tempo. Tinha que ter mais cursos pra ensinar a gente a fazer um trabalho direitinho, sabe? E também deveria ter curso para aqueles que já sabem... conhecimento nunca é demais, a gente sempre aprende mais. (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA – 12/05/2015)

A fala de Sa-Maria Andreza aponta para uma perspectiva positiva a respeito da formação oferecida pelo TOPA, sinalizando, no entanto, a necessidade de uma maior quantidade de horas oferecidas para os cursos de formação.

Isso ocorre porque o TOPA é um programa constituído por um número considerável de alfabetizadores sem formação docente especializada, por pessoas que, muitas vezes, nunca passaram por uma sala de aula na função de professores e, em muitos casos, a única formação docente que esses sujeitos receberam foram as oferecidas pelo programa.

Eu mesma nunca ensinei antes e nunca pensei que fosse ensinar alguém um dia, assim, na sala de aula, sabe? Só me via na escola na cozinha, fazendo a merenda dos alunos e dos professores. Por isso que os cursos do TOPA foram importantes pra mim. Tinha muita coisa que eu não entendia, porque eu não sou professora de verdade, umas palavras difícil, umas coisas que só ouvia lá. Mas depois eu fui entendendo mais, muita coisa fui entendendo depois. E tinha coisa que eu tomava pra mim, sabe? Pra minha vida mesmo. Sei lá, eu não sei bem explicar isso. Eu acho que eu podia ser melhor professora se o curso fosse bem antes das aulas que eu dei, sabe? Ou se tivesse mais momentos daqueles. Mas mesmo assim foi bom, foi bom. (ELPÍDIA/ENTREVISTA – 16/07/2015)

Os dizeres de Elpídia também sinalizam a importância da formação oferecida pelo programa principalmente no que diz respeito às “coisas que só ouvia lá”. À medida que ela participava dos encontros formativos, ela aprendia além do que

alfabetizar. As formações (re)mexiam suas memórias, deslocavam suas certezas e mobilizavam saberes que lhes foram essenciais em suas travessias alfabetizadoras.

Eu gostava muito das tertúlias. Porque eu nunca gostei de livro grosso, nunca gostei desses livros da escola, mas lá eu gostava. Eu gostava de como a gente lia, de todo mundo falando sobre o que entendeu. Eu, às vezes, entendia coisas do texto que ninguém tinha entendido, mas ficava com vergonha de falar porque me lembrava coisas de minha infância em Cachoeira, sabe? Eu ficava com vergonha de dizer e pensava: ninguém vai querer saber disso, o que isso tem a ver? Mas teve uma vez que eu falei e a professora ficou até emocionada (risos). Eu disse que aquelas histórias me lembravam meu avô e que eu achava meu avô inteligente, mesmo sem ele ter leitura nenhuma. É porque Inteligência, na minha cabeça, era uma coisa que não se aprendia na escola, mas eu não sabia explicar isso porque todo mundo dizia que a gente tinha que estudar, tinha que estudar. Eu falava isso pros alunos de minha turma: “meu avô era inteligente e não sabia ler, vocês também são inteligentes, mas vão ficar mais porque vão saber escrever o nome de vocês”. Mas eu só disse isso na aula porque a professora da formação gostou quando eu disse lá, nem sabia que isso era importante. (ELPÍDIA/ENTREVISTA – 16/07/2015)

O relato de Elpídia demonstra o quanto a formação oferecida pelo TOPA - ainda que pouca, segundo ela - mexeu com suas memórias e fez suas experiências emergirem como forma de saberes em sua sala de aula.

Ressaltamos, também, como essas formações partiam de uma perspectiva sensível. Quando Elpídia diz “(...) mas eu só disse isso na aula porque a professora da formação gostou”, ela desvela o olhar de sensibilidade dos professores formadores do TOPA no que tange à valorização das experiências pessoais dessas alfabetizadoras.

Nos relatos de Elpídia, pudemos observar que os saberes oriundos de suas experiências circundam toda sua narrativa. Quando diz que “É porque Inteligência, na minha cabeça, era uma coisa que não se aprendia na escola”, Elpídia destaca outras formas de aprendizagens que ultrapassam o ensino formal. Para ela, ser inteligente não é tirar boas notas; aquilo que ela chama de inteligência está relacionado aos modos como vemos o mundo e como nos relacionamos com ele. Dito de outra maneira: como as experiências vivenciadas pelos sujeitos os tocam, atravessam-nos e os modificam. Segundo Tardif (2012),

os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. (TARDIF, 2012, p.49).

Evidenciamos isso por meio dos dizeres de Elpídia, que tece suas formas de alfabetizar a partir das interações que realiza dos episódios de sua vida, de suas memórias e da vivência formativa no TOPA.

Desse modo, enxergamos, aqui, uma necessidade de aprofundarmos a discussão a respeito da experiência como constituinte das práticas alfabetizadoras dos sujeitos em questão. Neste estudo, entendemos como experiência não somente o tempo que determinado elemento perdura, ou ainda uma interpretação simplória de que experiência poder ser traduzida como prática (cf. ZEN, 2014).

Nas experiências estão em jogo o prático, o intelectual e o emocional. Nenhuma experiência é absolutamente prática, intelectual ou emocional porque, na complexa rede de relações que o sujeito estabelece, entram em jogo os três elementos, mesmo que em algumas situações alguns sejam predominantes em relação a outros. (ZEN, 2014, p.53)

Larrosa (2002) nos ajuda a pensar a experiência como algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.21).

A experiência, nessa perspectiva, passa ser entendida como uma relação complexa entre o interno e o externo do/no indivíduo. Na experiência, por meio desse jogo de sentidos (dentro e fora/interno e externo), os sujeitos (se) transformam (n)a realidade vivida.

Para que a experiência aconteça, é necessário que algo nos atravesse, alcance-nos e nos provoque deslocamentos capazes de produzir mudanças sensíveis e perceptíveis ao que está posto. (cf.LARROSA, 2002)

Benjamin (1987), em seu texto *Experiência e Pobreza*, remete-nos a pensar a pobreza de experiências que marcou a humanidade no pós-guerra, sublinhada por um desenvolvimento tecnológico que atribuiu sentidos de modernidade àquela sociedade (e também à nossa).

Segundo o autor, “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1987, p.115) e possibilitou o desenvolvimento daquilo que ele chama de experiências não comunicáveis. Em outras palavras, “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p.21).

Quando nos voltamos à compreensão de nosso objeto de estudo, observamos, por meio das narrativas dos sujeitos desta pesquisa, que, por mais

difícil que tenham sido suas travessias do alfabetizar, elas se constituíram experiências porque lhes causaram deslocamentos, afetaram suas práticas pedagógicas, foram produtoras de saberes e alargaram suas visões de mundo.

Ao contrário dos sujeitos evidenciados por Benjamin – indivíduos que viveram a geração entre os anos de 1914 e 1918, marcada pelas vivências da guerra e que “tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN, 1987, p. 115) – os alfabetizadores do TOPA/UEFS, dentro dos contextos que os envolveram no programa, produziram experiências comunicáveis, nas quais narrar seus desafios e contar suas limitações, potencializaram, sobremaneira, seus sentidos de ser e de se sentir alfabetizador(a).

Zen (2014), em seu estudo sobre formação continuada de professores como um processo experiencial, escreveu:

a experiência pode ser compreendida de diversas maneiras: como produto do processo formativo, como um dos saberes construídos ao longo da formação ou, ainda, como um meio pelo qual o sujeito se forma. (ZEN, 2014, p. 50)

Destarte, ao nos atentarmos para os dizeres de Elpídia, podemos observar que sua experiência pode ser compreendida como um saber, porque, dentre outras maneiras, ela emerge enriquecida de sentidos durante o processo de formação e influencia sua prática docente: ela leva para sua sala de aula as memórias que tem de seu avô, de como ele era inteligente (mesmo “não possuindo leitura”); cria um campo motivacional para os alfabetizandos e significa seus modos de alfabetizar a partir de suas memórias/histórias de vida.

Quando Elpídia afirma que “nem sabia que isso era importante” – ao se referir das suas (inter)relações entre o texto lido e as memórias emergidas –, podemos inferir que os momentos de formação promovidos pelo TOPA foram relevantes não somente por se tratar de uma formação docente, que deveria prepará-los para alfabetizar jovens, adultos e idosos, mas, também, por proporcionar àqueles alfabetizadores a oportunidade de ampliarem seus horizontes interpretativos do mundo e de si.

Portanto, pensando os modos como os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências, podemos afirmar que os alfabetizadores do TOPA produziram saberes competentes a uma prática pedagógica dentro e fora de suas formações docentes.

Em outras palavras, produziram e mobilizaram saberes experienciais, que são aqui compreendidos como o “modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 27).

Para compreendermos as práticas docentes dos professores alfabetizadores do TOPA/UEFS, é preciso atentar aos saberes que circundam essas práticas. Esses saberes não se resumem, apenas, aos saberes de suas experiências, entretanto, são suas experiências catalisadoras dos saberes que emergem em seu cotidiano e compõem suas travessias do alfabetizar.

De acordo com Tardif (2012), ao pensar os saberes docentes e a formação profissional do professor, há cinco saberes que se constituem essenciais para a sua prática. O primeiro deles, aquilo que ele chama de “saberes pessoais dos professores”, são adquiridos por meio da família e do ambiente de vida que ele experimenta; o segundo são aqueles saberes provenientes da formação escolar adquirida por meio dos ensinamentos da escola primária e secundária, dos estudos pós-secundários não especializados; o terceiro se constitui a partir da formação profissional do magistério, suas fontes de aquisição estão ligadas a cursos de formação de professores, aos estágios, aos cursos de extensão e afins. O quarto saber são aqueles provenientes dos programas e livros didáticos usados em seu trabalho; e, por fim, o quinto saber que o autor nos apresenta concerne àqueles advindos de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, no cotidiano de seu labor docente.

Como pensar as práticas dos alfabetizadores do TOPA/UEFS se esses sujeitos, muitas vezes, não têm na docência uma atividade profissional? Não são professores de formação acadêmica, mas são professores no sentido experiencial do labor. Por isso mesmo, quando pensamos o programa Todos pela Alfabetização, analisamos a importância dos períodos formativos que o TOPA proporciona porque neles consistem, também, as tentativas de produção de sentido, por meio da experiência, dos saberes que constituirão suas práticas alfabetizadoras.

Assim, é notório o destaque que os alfabetizadores atribuem a essas ocasiões formativas como momentos de aprendizagens e partilhas de suas vivências e de práticas exitosas no tocante ao alfabetizar.

Sobre a formação, acho que deveria ter mais um pouco. E outra coisa... é porque aprendi muita coisa nos planejamentos. Eu não sabia fazer planejamento, aprendi fazer planejamento através do TOPA, entendeu? Material didático, eu também levava alguma coisa que eu pesquisava na internet, eu já tirava, já levava pra lá, já discutia com os coordenadores, com os meus colegas também, com os alfabetizadores. Um ajudava o outro; o outro trazia material, a gente trocava ideia mesmo, eu dizia: “olha, eu já fiz essa atividade assim, dá pra fazer na tua turma?” A gente trocava figurinha, entendeu? Então é muito bom a formação, o planejamento, porque um vai contando a realidade do outro, e as vezes coincide de ser um parecido com o outro, tá entendendo? (NHORINHÁ/ENTREVISTA – 12/05/2015)

Nos encontros lá, de formação, o que eu mais gostava era porque eu não me sentia só. Tipo, eu perguntava para outros alfabetizadores como iam as coisas e eles me falavam coisas que tava acontecendo comigo, com minha turma, entende? Eu não era professora, tava começando do zero mesmo, então eu tinha dificuldade mais que todo mundo. Tinha gente que nem eu também, mas tinha gente que sabia mais que eu. Então eu catava fazer amizade com gente que eu via que sabia mais, que podia me ensinar também, entendeu? Porque também tinha gente que falava a minha língua, entendeu? Era bom por causa disso. (FLAUSINA/ENTREVISTA – 14/07/2015)

Às vezes a formação era um lugar de escutar e não de perguntar, não sei se tu vai entender o que quero dizer. Porque a gente ouvia muita coisa que servia pra ensinar a gente. Na hora dos lanches, dos intervalos, sabe? Eu gostava de escutar as outras alfabetizadoras falarem de como tava com as turmas, porque eu via que eu não tava muito mal, que passava pelas mesmas dificuldades que as outras, que era normal. (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA – 12/05/2015)

Os recortes discursivos acima demonstram, entre outras coisas, a relevância da formação como um momento de partilhas de experiências. Observamos, por meio das narrativas das alfabetizadoras, a importância que elas atribuem ao diálogo com os demais colegas sobre suas práticas alfabetizadoras, sobre as vivências de suas turmas e sobre o desenvolvimento de seus trabalhos.

Quando Flausina salienta que gostava da formação “porque eu não me sentia só”, faz-nos atentar para o reconhecimento, por parte dela, de que as dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas salas eram semelhantes, e que a formação servia, dentre outras coisas, para aproximarem as alfabetizadoras a partir de suas dificuldades.

“Às vezes, a formação era um lugar de escutar e não de perguntar”, disse Sa-Maria Andreza, reafirmando a perspectiva de que a troca de suas vivências e impressões contribuía para o desenvolvimento de suas práticas alfabetizadoras, e, evidenciando, também, o lugar de autoridade de autoridade intelectual dos professores formadores.

A fala de Diadorim - em relação à formação docente do TOPA - difere um pouco das demais narrativas apresentadas. Entretanto, não deixa de reconhecer a formação como um momento de aprendizagem. Isso se dá, talvez, porque Diadorim é a única de nossas entrevistadas que iniciou sua participação como alfabetizadora do TOPA ao mesmo tempo em que começou seu curso de licenciatura em Pedagogia na UEFS e a única que já tinha alguma vivência na área de educação de jovens e adultos.

Eu achava as formações muito boas, não há dúvidas nisso. Além de boas, eram necessárias. Mas muita coisa do que se dizia ali não era novidade pra mim. Eu já tava na UEFS, já tinha outras leituras, já tinha dado aula em Ilhéus, no SESI, e era educação de jovens e adultos também. Mas eu gostava de participar das formações, aprendi bastante. Aliás, o TOPA me ensinou bastante. Tanta coisa eu aprendi naquele programa, com os alfabetizando também, sabe? A formação que o TOPA dava serviu para pensar muitas questões do programa e também fora do programa. Foi bom. (DIADORIM/ENTREVISTA – 09/06/2015)

Diadorim, quando afirma que “a formação que o TOPA dava serviu para pensar muitas questões do programa e também fora do programa”, além de evidenciar seu lugar diferenciado das demais alfabetizadoras, no que diz respeito à formação acadêmica, também problematiza o próprio programa, bem como questões relacionadas à educação para além das fronteiras do TOPA.

Não nos restam dúvidas de que essas formações, em maior ou em menor proporção, produziram e mobilizaram efeitos de sentidos nos alfabetizadores que delas participaram. Contribuíram, portanto, e na medida do possível, para uma prática alfabetizadora produtora de significativas aprendizagens: tanto para o alfabetizador, quanto para o alfabetizando.

3.3 DA EXPERIÊNCIA À PRÁTICA: “AS ARTES DE FAZER” DOS ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS

Na seção anterior, vimos como as experiências produzidas e mobilizadas pelos sujeitos dessa pesquisa – através de sua vida-formação – constituíram os saberes experienciais relevantes em seus trabalhos docentes. (cf. TARDIF, 2012)

Agora, discutiremos como esses saberes da experiência compuseram, no cotidiano dos alfabetizadores, dentro e fora da sala de aula, os elementos que sublinharam suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, como foram constituídas “as artes de fazer” desses alfabetizadores.

Cabe destacar, de pronto, duas perspectivas a partir das quais lançamos luz ao nosso objeto, nesta investigação: 1) a ideia de prática pedagógica; e 2) o que chamamos de “artes de fazer”. Segundo Tardif (2012),

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2012, p.117)

Assim, entendemos como prática pedagógica o(s) modo(s)/a(s) maneira(s) objetiva(s) de como os professores utilizam a pedagogia na sua atuação profissional. No caso dos alfabetizadores do TOPA/UEFS, que não são necessariamente profissionais de formação acadêmica, essa prática pedagógica pode ser entendida como os caminhos - ou atalhos - que esses sujeitos usaram nos processos de alfabetização de seus educandos.

A abordagem das “artes de fazer” - expressão utilizada por Certeau (1998) para designar como determinados grupos sociais desenvolvem maneiras de se inventar/construir algo⁵³ – auxiliou-nos na interpretação de nosso objeto de pesquisa, pois, como veremos, os alfabetizadores do TOPA (re)inventaram, às suas maneiras, modos de alcançar seus objetivos no contexto de suas salas de aula: alfabetizar jovens e adultos.

As práticas pedagógicas dos alfabetizadores do TOPA/UEFS podem ser lidas por meio das lentes de Certeau (1998), como as “artes de fazer” desses professores. Essas “maneiras de fazer” constituem as diversas práticas pelas quais usuários, sujeitos comuns, ordinários, se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural, e formula essencialmente suas “artes de fazer” isto ou aquilo por meio de consumos combinatórios e utilitários. (cf. CERTEAU, 1998)

Como já vimos, parte dos saberes mobilizados pelos alfabetizadores do TOPA se constituem e se mobilizam através de suas experiências. Estas são compostas pelas suas histórias de vida-formação, tecidas, sobretudo, a partir de suas vivências cotidianas.

Quando pensamos a mobilização de saberes por meio do cotidiano, o diálogo com Certeau (1998), mais uma vez, faz-se necessário, pois ele nos propõe uma

⁵³ A questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. (cf. CERTEAU, 1998)

inversão de perspectiva para analisar determinados objetos de estudo. Tal inversão nos leva a compreender o cotidiano como produtor de regras próprias a serem consideradas. Urge, então, examinar as maneiras como as pessoas se reapropriam das tradições, das linguagens, dos símbolos em situações cotidianas, para gerarem suas regras de produção, ou seja, para realizarem suas “artes de fazer”. (cf. CERTEAU, 1998)

Nesse contexto, para compreensão das práticas dos professores alfabetizadores do TOPA/UEFS, é preciso vê-los como criadores de suas próprias “táticas de sobrevivência”. Diante de uma ordem sociocultural estabelecida – na qual estão inseridos - como esses sujeitos alfabetizam? O que fazem para garantir o objetivo do trabalho que se propuseram realizar?

Certeau (1998), em sua pesquisa sobre *A Invenção do Cotidiano*⁵⁴, propõe-nos a análise de dois tipos de comportamento social: o tático e o estratégico. Em sua pesquisa, o autor descreve as instituições em geral - ou até mesmo indivíduos -, produtoras de uma ordem dominante, como "estratégicas". Já as pessoas comuns, consumidoras dessa ordem, como "táticas".

Não obstante, o comportamento tático, não produtor de uma ordem dominante, carrega em si a capacidade de ressignificação da realidade vivida, ou seja, indivíduos ou grupos fragmentados, destituídos de um poder próprio podem atuar de forma ágil, com o objetivo de responder a alguma necessidade que surja. Assim, para o autor,

A tática é movimento "dentro do campo de ação do inimigo" como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1998, p.100-101)

Assim, podemos observar, através das vozes dos sujeitos dessa pesquisa, que as artes de se fazerem alfabetizadores, perpassaram pela construção de circunstâncias que possibilitaram, de forma concreta, a elaboração de caminhos

⁵⁴ Título de seu livro em língua portuguesa.

para o alcance de seus objetivos no contexto do TOPA: enquanto alfabetizadores, ainda que sem ampla formação acadêmica, sem vasta vivência com trabalho docente, e a partir da realidade em que estavam inseridos, construíram modos de alfabetizar seus educandos. Como assevera Certeau (1998),

(...) diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 1998, p.94)

Quando analisamos os dizeres dos alfabetizadores do TOPA/UEFS, notamos as táticas utilizadas por eles em suas travessias do alfabetizar. As maneiras como ressignificaram as informações recebidas através das formações docentes, os saberes constituídos por meio de suas experiências, o modo como se atentaram para as especificidades de seus alfabetizados, tudo isso compôs, em meio ao cotidiano da sala de aula e para além dela, suas práticas alfabetizadoras, suas artes de fazer.

O que a gente trabalha logo de início de tudo no TOPA é a história do nome. O primeiro momento que a gente tem com eles. A gente trabalha a do nome dos alfabetizados e é sensacional porque é daí que a gente vai conhecer eles. Descobri que pra ensinar meus alunos a ler, eu tinha que conhecer eles, nem que fosse um pouquinho. Eu precisava saber alguma coisa deles, um pouco da vida deles, pra poder falar coisas que eles gostavam e iam entender o que eu tava dizendo, entendeu? Eu só conseguia ensinar as letras, o alfabeto, se eu usasse palavras que já estavam na cabeça deles de forma costumeira. Mas isso eu só descobri na sala de aula com o tempo. Eu tentava fazer as coisas como tinha aprendido certinho na formação, mas nem sempre dava pra fazer porque eles, os alunos não entendiam. Então eu tinha que inventar coisas, mas não é inventar coisas no sentido ruim, entendeu? É inventar pra eles entenderem. Por exemplo, quando fui trabalhar a história dos nomes, descobri que muitos que estavam em minha sala de aula não possuíam os documentos, RG, CPF, nada! Alguns tinham vergonha de dizer que não tinha, outros tem vergonha de dizer que não sabe escrever o nome... Ai você tem que usar toda a psicologia com eles, entendeu? Saber usar aquelas informações ao favor de eles não desistirem das aulas, entendeu? (NHORINHÁ/ENTREVISTA – 12/05/2015)

Alguns elementos importantes para o nosso trabalho são evidenciados na fala de Nhorinhá: a) que o conhecimento da realidade do educando foi primordial para a construção de um caminho para alfabetizar – “Descobri que pra ensinar meus alunos

a ler, eu tinha que conhecer eles”; b) que foi por meio da experiência cotidiana em sua sala de aula ser possível desenvolver uma metodologia de trabalho que possibilitasse sua prática alfabetizadora – “(...) mas isso eu só descobri na sala de aula com o tempo”; c) o reconhecimento do que foi aprendido por meio da formação docente do TOPA e a necessidade de reelaboração desse conhecimento quando necessário – “eu tentava fazer as coisas como tinha aprendido certinho na formação, mas nem sempre dava pra fazer porque eles, os alunos não entendiam”.

Nhorinhá nos põe a refletir sobre o processo de alfabetização como uma atividade que se faz, sobremaneira, a partir da leitura do mundo e das experiências que o constitui. Freire (2011), ao falar de sua história de alfabetização, evidencia quão salutar a leitura de mundo é gestora da leitura da palavra:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 2011, p. 24)

A seguir, reportaremos-nos aos relatos de Flausina. Por meio dos seus dizeres, observamos que, em alguns momentos, ressignificar seus conhecimentos para obtenção de uma prática exitosa de alfabetização se fez necessário.

Como eu fazia pra alfabetizar? Tantas coisas (risos). Mas o mais importante mesmo era perceber as dificuldades dos alunos. Primeiro eu percebia o que eles tinham mais dificuldades e depois eu tentava arranjar um jeito de ajudar a eles. Mas era difícil pra mim também porque eu não era professora, sabe? Então eu demorava pra descobrir um jeito... Na minha sala, por exemplo, os alunos tinham muitas dificuldades com números, eles não ligavam a imagem ao número, entendeu? Eles não entendiam que o símbolo 1 significava a quantidade de uma coisa, entendeu? Eu lembro que demorou muito pra eles compreenderem e ligarem o desenho, o símbolo, para a quantidade. Ai eu tive uma ideia: eu levei um monte de garrafa de guaraná de plástico e fiz um jogo, tipo boliche, sabe? Pra eles verem, com os próprios olhos, o que era o desenho do número e a quantidade que ele era. Demorou muito, mas deu certo. Lembro de algumas atividades que fizemos em sala, atividade de conta, de somar e de diminuir, que eles olhavam para as garrafas no canto da sala para lembrarem do número e da quantidade que o número era. Volta e meia eles recorriam àquelas garrafas. Na cabeça deles, funcionou. (FLAUSINA/ENTREVISTA – 14/07/2015)

Num primeiro momento, Flausina atribui a dificuldade encontrada em alfabetizar ao fato de não ser, segundo ela, professora – “era difícil pra mim também porque eu não era professora”, disse. Depois, salienta que a maneira encontrada para obter algum resultado positivo com sua turma, era ressignificar o que já foi

aprendido (no caso, através das atividades com garrafas de refrigerante) e ressalta: “Demorou muito, mas deu certo”.

A narrativa de Flausina elucida um processo de redescoberta de metodologia de ensino. No transcorrer de sua entrevista, por exemplo, ela relatou que aprendeu na formação do TOPA, uma atividade que utilizava garrafas de refrigerante mas que, ao seu modo e a partir da necessidade da turma “tive que refazer a atividade e fazer do jeito que fiz, usando pra ensinar numeral e de forma de boliche” (FLAUSINA), emendou.

Sa-Maria Andreza falou de suas práticas alfabetizadoras, apresentando-nos uma metodologia que se apegava à criação de situações-problemas como mote de debates calorosos em sua turma, levando, assim, os educandos a refletirem sua realidade e seus modos como apreendiam o mundo.

Então eu vou te falar como eu fazia para alfabetizar. Eu gostava de trabalhar coisas do dia a dia, corriqueira, coisas que passava no jornal, coisas que eram notícias, sabe? Assunto do dia a dia, tipo preconceito, problemas de família, sabe? Às vezes a pessoa tem conceito de uma coisa e não é aquilo; tem aquela ideia pela forma que a pessoa foi criada e depois falava: “poxa eu fazia uma ideia errada disso!” Eu gostava de ensinar assim no TOPA, criando algumas situações até polêmicas, sabe? Porque muitas vezes, ninguém mais queria ouvir aquelas pessoas, anda mais as mais velhas. A gente vive num mundo que não liga muito pros mais velhos, então eu fazia assim. Isso servia pra você acabar com alguns mitos, entendeu? Outra coisa que eu percebi era que a gente funciona muito também como psicólogo, sabe? Porque às vezes chegava um aluno que tá com um problema com o marido, com o filho, com o neto... chegava aqui e começava a falar, falar, falar... às vezes o outro colega ainda não tinha chegado ainda, a pessoa danava a conversar comigo... Eu dava uns conselhos sem me meter demais né? E assim, abordando um assunto e outro, eu começava a falar dos conteúdos, né? Através dessa conversa informal eu já começa a colocar o conteúdo, porque o TOPA é isso: é alfabetizar na realidade do alfabetizando, não é diferente do dia a dia, você não segue muito aquele roteiro de gramática, entendeu? A gramática é regra. Não tem regra interpretar os textos, entende? (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA – 12/05/2015)

A aproximação da realidade dos estudantes e a apresentação de “coisas novas” construíram os caminhos que Sa-Maria Andreza utilizou em suas travessias do alfabetizar. Ela demonstra, também, ter conhecimento das perspectivas teórico-metodológicas defendidas pelo TOPA: “porque o TOPA é isso: é alfabetizar na realidade do alfabetizando, não é diferente do dia a dia” (SA-MARIA ANDREZA – 12/05/2015).

As afirmações de Sa-Maria Andreza nos remetem, mais uma vez, às reflexões sugeridas por Freire (2011) quanto ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizandos com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava da percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. (FREIRE, 2011, p.30)

Assim, coadunando com as perspectivas freireanas, de que não são através de regras mecânicas que se apreende o mundo e, portanto, a ler, que Sa-Maria Andreza encerra sua fala: “A gramática é regra. Não tem regra interpretar os textos, entende?”.

A narrativa de Elpídia, quando nos relatou sobre suas práticas alfabetizadoras, evidencia sua preocupação sobre se tudo o que estava fazendo para alfabetizar era realmente uma “aula”.

Quando comecei alfabetizar no TOPA fui notando que eu não podia usar palavras muito difíceis, sabe? Na verdade nem era palavra difícil, porque eu não sei falar difícil, mas se eu usasse palavras que eles, os alunos, não conheciam, dificultava tudo. Tinha que ser coisas, palavras, que fossem naturais pra eles. Deixa eu te contar: tem uma atividade sobre plantas no material, né? Uma atividade de ciências pra gente trabalhar com eles. Ai eu pensei numas coisas e tive uma ideia. Eu pedi para os alunos trazerem as folhas de chá que eles conheciam. Porque muitos deles gostam de tomar chá, plantam em casa, essas coisas. Nesse dia eu fiz praticamente uma aula na cozinha da escola, como eu trabalhava na cozinha, eu tinha a chave né? Então fui falando das plantas, dos nomes das plantas a partir do que eles trouxeram de casa. Tipo, a gente foi falando do capim santo, camomila, boldo, das plantas que eles conheciam. Eles foi falando pra que servia e coisa e tal. Eu me lembro que nos outros dias eles quiseram aprender como se escrevia o nome dos chás que eles tomavam. Eles ficaram interessados mesmo. Então eu percebia isso, sabe? E tentava fazer coisas assim, pra eles se interessarem. Nessa aula, como eu disse, a gente fez chá e tomou naquela noite. Foi uma aula diferente. Nem sei se aquilo foi aula mesmo, mas eles gostaram demais, E eu também. (ELPÍDIA/ENTREVISTA – 16/07/2015)

É interessante notar como o conhecimento adquirido na formação docente do TOPA se evidenciava em seu cotidiano de ensino e, à medida que fosse preciso, se resignificava também. Mais uma vez, a aula por meio de signos e significados pertinentes à realidade dos alfabetizandos proporcionou resultados mais eficazes

nos processos de alfabetização de cada turma. Entretanto, a dúvida ainda pairava: “Nem sei se aquilo foi aula mesmo, mas eles gostaram demais, E eu também” (ELÍPÍDIA/ENTREVISTA – 16/07/2015).

Diadorim, ao relatar suas experiências e práticas alfabetizadoras, alerta-nos para uma questão que nos é muito cara neste estudo: a de que a produção de conhecimento não é um processo mecânico e que para adquiri-lo; é necessária a mobilização de saberes outros, que serão evidenciados de acordo com a necessidade de cada turma, de cada educando. Sobre como alfabetizava, foi enfática: “não tinha receita, cada um chegava com suas cabeças... E cada cabeça é um mundo, né?” (DIADORIM/ENTREVISTA – 09/06/2015).

Bom, minha prática pedagógica era muito baseada na realidade daqueles alfabetizados, entende? Não tinha como ser diferente. A educação de jovens e adultos é pautada nessa linha. Mas, ainda assim, não tem receita, não tem nada pronto, a gente vai experimentando, experimentando e sente o que dá certo e o que não dá. Porque, tem isso, a realidade daquelas pessoas não era igual pra todo mundo. Quando eu fazia ditado, por exemplo, usava as palavras que eles mais falavam, mais conheciam, mas que ainda não sabiam escrever. Eles queriam saber como se escrevia aquilo que eles falavam. Isso era uma coisa que dava muito certo. Mas assim, como disse, não tinha receita, cada um chegava com suas cabeças... E cada cabeça é um mundo, né? (DIADORIM/ ENTREVISTA - 09/06/2015)

Debruçando-nos sobre os recortes discursivos apresentados, pudemos observar que todas as entrevistadas buscam construir suas práticas alfabetizadoras por meio dos repertórios culturais dos alfabetizados e, em certa medida, por seus próprios repertórios.

O modo como utilizaram as garrafas de refrigerante (FLAUSINA) para trabalharem a noção de numeral, a maneira como fizeram uma discussão sobre plantas com as folhas de chás, costumeiramente consumidos pelos alfabetizados (ELPÍDIA), a preocupação em saber um pouco da história do outro (NHORINHÁ) como caminho de interpretação de seus mundos, o exercício da escuta e da compreensão como forma de (des)construção de (pre)conceitos (SA-MARIA ANDREZA) e o pressuposto de que não existem “receitas prontas” para educar o outro e a si (DIADORIM) constituíram as artes de fazer dos alfabetizadores do TOPA/UEFS em suas travessias do alfabetizar.

Ainda que sem a formação considerada adequada, porque parte dos alfabetizadores do TOPA/UEFS não possuíam relação profissional com a docência,

os saberes oriundos de suas experiências, as táticas utilizadas em seus modos de alfabetizar, suas histórias de vida-formação, bem como seus repertórios culturais proporcionaram situações de aprendizagens significativas no contexto em que estavam inseridos.

Como já nos indicou Freire (2011), a leitura da palavra - entendida, significada, rica em sentido -, liga-se à necessidade de compreensão do mundo igualmente significado. Para tanto, esse olhar compreensivo e cuidadoso do mundo do outro, num exercício constante de alteridade e compreensão dos lugares sociais que os indivíduos ocupam, foi essencial nos processos de alfabetização relatados pelos sujeitos dessa pesquisa.

Sabemos que, nem sempre, os resultados alcançados pelo programa Todos pela Alfabetização foram satisfatórios. Segundo as fontes trabalhadas nesta investigação, em muitas situações, o objetivo do TOPA sequer chegou perto de ser alcançado, apesar de todos os esforços empregados para tal. Entretanto, situações positivas merecem ser sinalizadas. Vejamos:

Na minha turma consegui alfabetizar alguns estudantes, sabe? Não foram todos. Me lembro de seu Pedro⁵⁵. Seu Pedro trabalhava como motorista de transporte alternativo e não tinha carteira de habilitação, tu acredita? Ele dizia que já trabalhava como motorista há trinta anos e nunca tinha sido parado numa *blitz*. Eu fiquei imaginando isso: a pessoa trabalhar trinta anos em algo e, sei lá, é como se estivesse ilegal. Na verdade ele estava! Então... quando indicaram o TOPA pra seu Pedro ele foi lá saber como era, porque ele não sabia escrever o nome dele e ele queria realizar o sonho de tirar a habilitação, assinar a carteira de habilitação dele. Ele tinha vergonha de não saber assinar. Então ele foi lá, onde o TOPA funcionava, onde eu dava aula na sala atrás da igreja e me falou: só venho se for pra aprender a escrever meu nome! Aquilo me desafiou porque eu via nele o quanto ele queria a carteira dele. Seu Pedro não faltava um encontro. Às vezes chegava cansado, sem muita disposição, mas aí eu lembrava a ele: tenha paciência, tudo isso é para o senhor tirar sua habilitação. Seu Pedro não sabia assinar o nome, mas tinha certo letramento. Por exemplo, ele dizia que lia os números no painel do carro, sabia a velocidade, essas coisas. O que ele queria mesmo era assinar o nome. Pois bem, seu Pedro aprendeu assinar o nome dele. Foram oito meses indo todo dia para a aula. Ao final do programa, seu Pedro me pediu um computador: “me disseram que a gente pode fazer os testes do DETRAN pelo computador, é verdade, professora?” Foi um desafio apresentar o computador, a internet, pra seu Pedro, mas a gente fez. Eu e minha colega do curso de Pedagogia ajudamos seu Pedro durante algumas semanas. Seu Pedro não tinha os dentes da boca, ele me disse precisava ir a um lugar para “fazer os dentes” porque ele não queria sair feio na foto da carteira. Pois bem, o tempo passou e depois daqueles dias que ajudamos seu Pedro, o programa terminou, passei a vê-lo muito pouco lá no bairro. Isso foi em 2014. No final desse ano, encontrei seu Pedro no ponto de ônibus perto da rodoviária. Na

⁵⁵ O nome do sujeito foi modificado.

verdade foi ele quem me viu. Ele passou, buzinou e gritou bem alto: “professora, eu consegui tirar a carteira!” Notei que ele estava com dentes novos. Aquilo me deixou feliz. (DIADORIM/ENTREVISTA – 09/06/2015)

Notamos, por meio da fala de Diadorim, seu reconhecimento de certos níveis de letramento de seu alfabetizando, evidenciando, assim, a convivência de alguns alunos com práticas letradas – no caso de seu Pedro, a leitura dos indicadores do painel do carro, o nível de gasolina, e etc.. A alfabetização desses sujeitos transcorria a partir desse conhecimento: do nível de letramento de cada estudante, da realidade vivida pelo educando e pela necessidade de ressignificação e transposição didática dos conteúdos/temas a serem trabalhados.

Teve pessoas que conseguiram mesmo ler. Quer dizer, não ler um texto, mas pelo menos chegar no supermercado e saber que aquele produto que ela tá comprando ali é R\$ 2,30, não é R\$ 23,00 reais, entendeu? De saber diferenciar a farinha de trigo do amido de milho sem precisar ver a marca, ler mesmo, entende? Ou ainda, saber diferenciar as marcas: aqui é farinha de trigo Dona Benta, e aqui é farinha de trigo Sarandi, entendeu? Porque o TOPA, a proposta dele é de alfabetizar na realidade deles entendeu? Então houve, sim, ganhos nesse sentido. Sabe de uma pessoa que eu não me esqueço. Tive uma aluna que queria muito pegar o ônibus sem precisar de pedir ajuda a alguém, dela mesma identificar o ônibus dela, sabe? Essas coisas, que não é pouca coisa para muitas pessoas, a gente conseguia no TOPA. (SA-MARIA ANDREZA/ENTREVISTA – 12/05/2015)

Alfabetizar pra mim, é permitir que uma outra pessoa tenha conhecimento da nossa linguagem, seja ela da matemática, seja ela do português, mas a linguagem sim. Popularmente falando, o alfabeto, tem que ter o conhecimento das letras, pra depois começar a formar as palavras. E letramento são pessoas que tem um certo conhecimento, mas não fazem a relação com...digamos, a gramática, entendeu? O letramento é... mas a partir da vivência, são pessoas que tem uma experiência, que conhecem algumas letras, que conhecem números, que fazem conta de cabeça, mas quando vai partir pra teoria, eles não tem a teoria. Na minha sala as pessoas que tinham mais letramento conseguiram se alfabetizar mais rápido, sabia? E tivemos muita gente assim, que conseguiu se alfabetizar porque tinha certo letramento. Se tu me perguntar se as pessoas saíram do TOPA lendo livros e mais livros, vou te dizer: não! Mas eu via a alegria das velhinhas da minha turma, quando iam pro posto médico do bairro pegar os remédios que tomavam, remédio de pressão, diabetes, a alegria delas porque, ao final do curso, elas conseguiam ler as receitas médicas. Porque agora as receitas são letras de computador, né? Então elas conseguiram. Isso pra elas era muita coisa. Muita mesmo. (NHORINHÁ/ENTREVISTA – 12/05/2015)

Nhorinhá explicita, através de sua fala, suas experiências exitosas no TOPA, trazendo para nós uma reflexão teórica a respeito do conceito de letramento. Quando nos diz “O letramento é... mas a partir da vivência, são pessoas que tem uma experiência, que conhecem algumas letras, que conhecem números, que fazem conta de cabeça, mas quando vai partir pra teoria, eles não tem a teoria”, desvela

seus saberes em torno dos conhecimentos necessários para alfabetizar e elabora uma prática docente em torno dessas impressões/percepções.

Confesso que a alfabetização, alfabetização mesmo, igual na escola, foi muito difícil de alcançar, sabe? Mas as pessoas saíram reconhecendo as letras de seus nomes. Antes eles, não todos, não conseguiam nada, nem isso de reconhecer a letra. Sei lá, se eu soubesse mais coisas, se fosse professora de verdade, talvez tivesse conseguido, mas consegui algumas coisas sim. Eu lembro de uma velhinha que queria muito ler a bíblia. Ela era crente, sabe? Ela queria ler a bíblia sozinha. Ela me disse que tinha tentado ler, mas que as letras eram muito pequenininhas, que ela não enxergava todas, mas reconhecia muitas letras que aprendeu na sala do TOPA. É isso, acho que ninguém da minha turma saiu escrevendo tudo, português é difícil né? Mas passaram a reconhecer algumas letras. Já pensou viver no mundo sem reconhecer letra nenhuma, ler nada? Deve ser ruim né? Pra quem vivia assim, reconhecer qualquer coisa, deve ser um alívio. (FLAUSINA/ENTREVISTA – 14/07/2015)

Flausina reflete sua própria condição de alfabetizadora, quando relata suas experiências no TOPA/UEFS. Para ela, falar do TOPA era falar, também, daquilo que ela considerava ausente em sua formação. “Sei lá, se eu soubesse mais coisas, se fosse professora de verdade, talvez tivesse conseguido, mas consegui algumas coisas sim” (FLAUSINA/ENTREVISTA - 14/07/2015).

Sempre que achava necessário, nas entrevistas, Flausina justificava sua prática com o fato de não ser “professora de verdade”. Essa era uma fala recorrente quando tentava explicar alguma escolha que ela considerava difícil, ou mesmo duvidosa, no cotidiano da sala de aula. Os modos de alfabetizar engendrados por Flausina perpassavam a reflexão de sua condição de não-docente e, mais profundamente, sua condição de alfabetizadora.

Alfabetização, como o governo queria que fosse como passava na televisão, acho que não consegui fazer não. Não daquele jeito todo, Mas eu via que tinha gente que tinha mudado algumas coisas na vida, sabe? Não sei explicar bem, mas é que parece que conhecer um pouco das palavras, já abria a mente, sabe? Eles ficavam felizes demais quando acertavam escrever a palavra casa, Olha só, uma palavra tão pequena, tão fácil, pra eles eram uma coisa muito complicada. Então nos ditados eu via: eles demoravam, mas escreviam, escreviam de letra de forma que era mais fácil desenhar, sabe? Então, assim, eles não sabiam ler tudo de vez, aos poucos liam até. Devagar e pouco, mas lia. Se colocasse coisas demais, eles se embananavam todos. Mas devagar, eles conseguiram sim. Os que ficaram até o fim, conseguiram sim. (ELPÍDIA/ENTREVISTA - 16/07/2015)

As travessias do alfabetizar vivenciadas e experimentadas pelos professores alfabetizadores do TOPA/UEFS apontam para uma perspectiva, em certa medida, exitosa em relação ao que se propuseram fazer.

Neste trabalho, nosso objetivo não foi discutir a qualidade do programa Todos pela Alfabetização – embora, nas entrelinhas desse texto, as marcas e impressões que dizem respeito a essa questão foram registradas. Nosso objetivo maior foi compreender os saberes e as práticas desses alfabetizadores em suas salas de aula, suas táticas e seus modos de fazer acontecer diante das limitações e adversidades que foram se apresentando na travessia.

Observamos, nos dizeres das alfabetizadoras, que o cotidiano se desvelou como um meio de aprender e ensinar. Foram através das coisas corriqueiras, ordinárias, que os modos da leitura da palavra foram se descortinando. Foi lendo esse mundo experimentado, sentido, significado dos alfabetizados que suas práticas de alfabetização foram sendo tecidas. Como num movimento de travessia: “indo e vindo”.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Dai que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas de significação de sua experiência e não da experiência do educador. (FREIRE, 2011, p.30)

Os saberes e as práticas dos alfabetizadores do TOPA/UEFS evidenciam esta reflexão de Freire (2011): a de que a alfabetização de grupos populares, especialmente no campo da educação de jovens e adultos, deve ser marcada pela significação da palavra por meio da compreensão da realidade que os circundam.

Assim, esses sujeitos poderão escrever - e se inscrever - nas páginas do livro-mundo, trajetórias existenciais sublinhadas por um processo educativo-formativo baseado em princípios éticos, históricos, filosóficos e, sobretudo, políticos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: “O REAL SE DISPÕE NO MEIO DA TRAVESSIA”

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (João Guimarães Rosa)

A escrita deste trabalho constituiu-se numa experiência de travessia: destituída de estabilidade, elaborada a partir de deslocamentos, composta por inquietações. A linguagem metafórica de João Guimarães Rosa atravessada nestes escritos, buscou apresentar um lugar de investigação científica marcado pelo autoconhecimento e pela descoberta de si (e do outro).

Nesse sentido, a construção dessa dissertação só foi possível por meio dos tantos diálogos que ela nos levou a tecer. As conversas com a orientadora, os encontros com os sujeitos dessa investigação, as prosas com amigos, professores e colegas de profissão, o diálogo com a banca de qualificação, todos contribuíram, de algum modo, para que as reflexões aqui contidas se desvelassem no transcorrer dos trabalhos.

A perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa visou tecer contribuições críticas e reflexivas no debate contemporâneo a respeito dos saberes que constituem as práticas pedagógicas no âmbito da educação e alfabetização de jovens e adultos, proporcionando-nos, assim, a construção de caminhos que possam nos levar a uma educação realmente transformadora e solidária.

Nossas análises foram construídas a partir de uma concepção científica que preza a compreensão da realidade a partir dos próprios sujeitos que dela fazem parte, evidenciando, assim, suas subjetividades no processo de construção do conhecimento.

Para tanto, nos apoiamos em Santos (1995), e suas reflexões a respeito do momento transicional no qual a ciência vem atravessando e que, por isso mesmo, faz emergir um paradigma interpretativo que possibilita ao sujeito investigador se aproximar - ao invés de só se distanciar - de seu objeto de estudo, proporcionando, assim, uma construção do conhecimento científico híbrido e polifônico.

A travessia epistemológica desta pesquisa foi marcada, por conflitos, tensões, (des)equilíbrios e “caminhos desvalosos” que tornaram fecundos os campos de reflexão sobre o fazer científico. Segundo Santos (2002), o modelo de racionalidade

que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido pelas ciências naturais.

É no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes, construindo, com isso, um modelo global de racionalidade, onde os campos de investigação são tecidos de forma a ampliar o olhar sobre o objeto de estudo. Assim, “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe, antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. (SANTOS, 1995, p. 53).

Sobre os caminhos metodológicos percorridos, nos amparamos na perspectiva da narrativa como um meio eficaz, não somente de produção de dados, mas de produção de sentido para o problema que investigamos, pois “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2013, p. 91).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013), o estudo de narrativas adquiriu um novo *status* nos últimos anos e este, está ligado ao reconhecimento do lugar em que o “contar histórias” tem ocupado na compreensão dos fenômenos sociais.

As entrevistas realizadas passaram por um minucioso processo de transcrição já que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2013), esta se trata de uma etapa importante para a pesquisa que trabalha com esse instrumento de coleta, visto que, esse momento é considerado o primeiro passo na análise das narrativas.

Leituras e audições foram realizadas com o objetivo de recortar os trechos para análises mais profundas; trechos que nos auxiliaram na produção dos dados aqui explicitados e nos ajudaram na interpretação do problema proposto.

Fizemos uso, também, da análise documental como caminho interpretativo para os documentos a que tivemos acesso no decorrer desta investigação. Tais análises nos possibilitaram ampliar os horizontes de sentidos do objeto de estudo de nossa pesquisa, contribuindo assim, para um olhar totalizante sobre nosso problema.

Finalmente, a abordagem qualitativa, com uma hermenêutica sublinhada pelo paradigma contemporâneo e emergente de ciência, construiu a problemática deste trabalho e nos auxiliou na busca pela compreensão do problema analisado.

As interpretações teóricas que entrelaçaram a construção deste trabalho ancoraram-se nas contribuições de Freire (2011), que considera que os indivíduos

trazem consigo conhecimentos e saberes inerentes às suas próprias experiências cotidianas.

Quando o autor afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011), nota-se a relevância, no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em dinâmicas de alfabetização, a importância de os sujeitos produzirem significados a partir de suas próprias vivências, na/para a construção de um conhecimento sistematizado e produtor de sentidos.

A leitura da palavra escrita, imersa num panorama em que a alfabetização alcance o letramento, dá possibilidade aos sujeitos apreenderem não somente a semântica das palavras, mas também, o significado dessas palavras no mundo e para si.

As contribuições de Tardif (2012) e Charlot (2000) nos auxiliaram na percepção dos saberes experienciais como meio de produção de conhecimento, bem como, na compreensão das práticas pedagógicas dos professores do TOPA/UEFS. Ainda nesta perspectiva, entendemos por saber experiencial, o conjunto de saberes adquiridos a partir da formação humana dos indivíduos e das experiências vivenciadas por eles (TARDIF, 2012).

De acordo com Rusen (2010), esses saberes são compostos por três competências: a) competência para a experiência - que é a compreensão qualitativa entre passado e presente; b) competência para a interpretação - aquela que confere ao sujeito a capacidade de interpretar as suas experiências históricas, estipulando para elas significados; c) competência para a orientação que diz respeito à função prática das experiências interpretadas.

Frente a esse contexto, compreendemos que as práticas dos professores alfabetizadores do TOPA/UEFS, são, também, marcadas por competências que lhes auxiliam na construção de modelos interpretativos do mundo. Essas competências podem ser entendidas como

a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, peneiras de experiência e saber, com seu próprio presente e sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente (RUSEN, 2010, p.116).

Assim, o diálogo que os indivíduos realizam com suas experiências são geradoras de saberes – que não são transmitidos tão somente em espaços formais

de aprendizagem; são continuamente engendradas e repassadas na multiplicidade de relações, espaços e tempos (RÜSEN, 2010).

Em se tratando dos resultados da pesquisa, em relação ao primeiro objetivo - **verificar os processos formativos dos professores alfabetizadores do TOPA/UEFS** – concluímos que grande parte dos alfabetizadores do Programa Todos pela Alfabetização não possuem uma formação docente profissional. Através das análises dos dados colhidos para esta pesquisa, observamos que muitos alfabetizadores possuem níveis de letramento semelhante aos dos alfabetizados com os quais lidavam em suas salas de aula, o que, muitas vezes, dificultava o desenvolvimento de seus trabalhos.

Observamos, também, que a formação desses alfabetizadores foi marcada, sobretudo, pelas suas histórias de vida e suas subjetividades, sublinhando assim, um processo de vida-formação, que afetou suas práticas alfabetizadoras de forma contundente.

Nesse sentido, o modo como cada sujeito foi se forjando professor no/do TOPA, passou, necessariamente, pelas suas experiências com o mundo, compondo assim, um “ser docente” que se utilizava de seus saberes experienciais para lecionar (cf. NÓVOA, 1992).

Em relação ao segundo objetivo - **analisar as práticas alfabetizadoras dos professores alfabetizadores do TOPA/UEFS** – concluímos que os professores alfabetizadores do TOPA/UEFS construíram o cotidiano de suas salas de aulas, observando elementos do mundo de seus alfabetizados, e de seu próprio mundo, ressignificando-os de acordo com as necessidades que surgiam.

Suas práticas alfabetizadoras iam sendo desenvolvidas a partir de seus saberes experienciais, de suas leituras de mundo e da tentativa de superação das dificuldades que, outrora, se desvelavam em seus contextos alfabetizadores.

Ressaltamos a importância da formação docente oferecida pelo TOPA como um espaço de aprendizagens, partilhas, escutas e possibilidades de outros conhecimentos que, até então, não tinham acesso. Tais formações contribuíram, também, no que diz respeito a captação de ideias a serem praticadas/implementadas em suas salas de aula.

As táticas que compuseram as “artes de fazer” (cf. CERTEAU, 1998), dos professores alfabetizadores do TOPA/UEFS estavam marcadas por elementos do

mundo significado dos alfabetizandos; pela preocupação, por parte dos alfabetizadores, em saber a história de seus educandos; pelo exercício da escuta e da compreensão como forma de (des)construção de (pre)conceitos construídos no decorrer da vida dos estudantes e a partir do pressuposto de que não existem “receitas prontas” para educar o outro e a si.

Pudemos observar como as práticas dos alfabetizadores do TOPA/UEFS foram sendo desenvolvidas, em certa medida, seguindo as propostas políticas pedagógicas do TOPA, que se baseava nas ideias freireanas de valorização do universo dos sujeitos envolvidos no campo da educação/alfabetização de jovens e adultos.

Em relação ao terceiro objetivo, **compreender a mobilização de saberes dos professores alfabetizadores do TOPA/UEFS, e como estes afetam suas práticas docentes** – concluímos que os saberes experienciais dos professores alfabetizadores, foram primordiais na constituição de suas práticas alfabetizadoras.

Como já mencionamos no decorrer deste trabalho, ainda que sem a formação considerada adequada, porque parte dos alfabetizadores do TOPA não possuíam relação profissional com a docência, os saberes oriundos de suas experiências, as táticas utilizadas em seus modos de alfabetizar, suas histórias de vida-formação, bem como seus repertórios culturais, compuseram suas práticas pedagógicas e proporcionaram situações de aprendizagens significativas no contexto em que estavam inseridos.

No que diz respeito ao desenvolvimento desta pesquisa, concluímos que conseguimos alcançar os objetivos propostos para essa investigação, e que realizamos reflexões pertinentes a respeito da educação de jovens e adultos e dos saberes necessários para a prática docente.

Por meio das histórias narradas por Otacília, Diadorim, Nhorinhá, Sa-Maria Andreza, Flausina e Elpídia, navegamos nas “ondas” de suas experiências e observamos como estas se constituíram saberes necessários para o trabalho em suas salas de aula; e assim, nas páginas do livro-mundo, se fizeram sujeitas produtoras de conhecimentos e protagonistas de suas travessias do alfabetizar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cristiane da Silva. **DIADORIM, NHORINHÁ E OTACÍLIA: O feminino em Grande Sertão: Veredas**. Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Dezembro de 2008.
- ALVES, Elenir Francisca., GADOTTI, Moacir (Orgs.). **TOPA: Todos Pela Alfabetização BAHIA: 2007-2014**. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2014.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir., GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- AUSUBEL, David P. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA)**. Bahia. 2007.
- _____. Secretaria de Educação. **TOPA: Todos pela Alfabetização. Plano de Trabalho**. 7ª etapa. Universidade Estadual de Feira de Santana, Pró-Reitoria de Extensão. Feira de Santana-Bahia, 2014a.
- _____. Secretaria de Educação. **TOPA: Todos pela Alfabetização. Relatório da Formação. Relatório da Formação Inicial – 24 horas**. 7ª etapa. Universidade Estadual de Feira de Santana, Pró-Reitoria de Extensão. Feira de Santana-Bahia, 2014b.
- _____. Secretária de Educação. **TOPA: Todos pela Alfabetização. Relatório da Formação in loco – 16 horas**. 7ª etapa. Universidade Estadual de Feira de Santana, Pró-Reitoria de Extensão. Feira de Santana-Bahia, 2014c.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya – 2013.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Pioneira. São Paulo, 1974.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas**. Volume 1. Editora Brasiliense. São Paulo, 1987.
- _____. Walter. **Rua de mão única. Obras escolhidas**. Volume 2. Editora Brasiliense. São Paulo, 1987.
- BELUZO, Maria Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. **O MOBREAL e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP. 2015. p.196-209.
- BRASIL. Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 21 de janeiro de 1964. Seção 1 - 22/1/1964, p. 629.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASÍLIA (Distrito Federal). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática**. UNESCO, 2008.
- BOFF, Leonir. A. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. Porto Alegre, UFRGS, 2002.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2009.

- CALDEIRA, Lilliam Cristina. **POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: uma análise de textos e contextos.** In: Revista HISTEDBR. N-35. 2009. Campinas. Resumos... Revista HISTEDBR On-line. P. 29-47.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 3ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CLARK, Georgia Nellie. **Os sentidos da experiência de alfabetizar no Programa Todos pela Alfabetização/Brasil Alfabetizado em Rio Real-Ba.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Salvador. Bahia, 2012.
- COLAVITTO, Nathalia Bedran, ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização.** In: Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.
- DEL PRIORE, Mary. **História do Cotidiano e da Vida Privada.** In: Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia. Orgs.: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p.247-261.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. **MÉTODO PAULO FREIRE: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo. Cortez, 2011.
- _____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORTES, Rita Felix. **Algumas representações da imagem feminina em Guimarães Rosa.** Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/44/19>> Acesso em: 30 de Ago. 2016.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUEDES, Rosinete Barbosa. **A prática de letramento no Programa Brasil Alfabetizado em Campina Grande – PB.** Tese de Doutorado em Linguística. Universidade federal da Paraíba. 2011.
- GUEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.
- HUSEN, Jorn. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora UnB, 2010.
- JOVCHELOVITCH, Sandra, BAUER, Martin W (2013). Entrevista Narrativa In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.): **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático** (pp. 90-113). 11ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.
- LARROSA, Jorge. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004a, p.19-34.
- _____. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite (org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos EJA.** São Paulo: Cortez, 2013.

- MEIRELES, Maximiano Martins de. **Identidades em travessia: representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UEFS. 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).
- MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Razão e Utopia: Thompson e a História**. Tese (Doutorado em História Social) – Curso de História Social, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do Mobral 1967/1970**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Administração de Sistemas Educacionais. 1989.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos: o percurso de uma professora**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.
- RIBAS, Marciele Stiegler, SOARES, Solange Toldo. **Formação de Professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento a aperfeiçoamento docente**. In: IX ANPED SUL, 2012.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- _____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª edição. Porto: Afrontamento, 1995.
- SANTOS, José Jackson dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Universidade do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2011.
- SANTOS, Leide Rodrigues do. **Mobral: A representação ideológica do regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de jovens e adultos**. In: Revista Crítica Histórica. Ano V, nº 10, dezembro, 2014, p. 304-317.
- SILVA, Eliseu Rodrigues da., MIGUEL, Antonieta. **A ditadura militar e a educação para adultos: o MOBREAL no interior baiano (1970-1980)**. Disponível em: <http://siep3campus6.weebly.com/uploads/3/8/3/9/38392361/eliseu_antonieta.pdf> Acesso em: 18 de Jun. 2016.
- SILVA, Valdecy Margarida da. **Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2012.
- SOUZA, Fabiana da Silva Correia. **Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos?** Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2012.
- SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.R.; BRANDINI, R. C. A. R. (Orgs.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber, 2004.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZEN, Giovana Cristina. **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM PROCESSO EXPERIENCIAL - A TRANS-FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE BOA VISTA DO TUPIM**. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Salvador – Bahia, 2014.