

SER ANALFABETO EM UMA SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA: A EJA COMO PROPOSTA EMANCIPATÓRIA¹

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão²
Izabel Cristina Costa de Faria³
Orientador do Trabalho: Profa. Dra. Graça Reis⁴

RESUMO

Este artigo aborda o preconceito ao qual as pessoas adultas analfabetas têm sido submetidas em uma sociedade grafocêntrica, que se materializa como forma de exclusão social. Apresenta e analisa conceitos, a partir de uma pesquisa bibliográfica e de estudos realizados por acadêmicos do campo da educação popular, sob o olhar de Paulo Freire (2011), que se notabilizou internacionalmente pelos seus trabalhos no campo da alfabetização, em uma perspectiva crítica e política. Compreendida como um direito humano, a alfabetização garante as bases da aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos, modalidade educacional da educação básica, numa perspectiva emancipatória, possibilita que tal processo complexo não se limite apenas ao ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras, mas sim em articular a leitura de mundo e a leitura da palavra. O alfabetizando, nessa perspectiva, é visto, antes de tudo, como sujeito de cultura, com experiências e saberes práticos a serem mobilizados no processo de tessitura do conhecimento. O discurso hegemônico concebe a educação de maneira reducionista e dentro da ideologia de capital humano a alfabetização de adultos é vista como desperdício de recursos. Constitucionalmente, a educação é uma dívida social e a alfabetização um processo de promoção da cidadania e de justiça social. Galvão e Di Pierro (2012) corroboram com a reflexão sobre a necessidade de se pensar em práticas educativas que não se reduzam às faltas e as carências suscitadas pelo termo analfabetismo e para refletir sobre a não infantilização de práticas educativas na/da EJA é feito um diálogo com Oliveira (2009). Paiva (2009) auxilia nas reflexões sobre a luta pelo direito à educação de jovens e adultos, em uma concepção ampla e Frigotto (1984) sobre a teoria do capital humano na educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Analfabetismo, Educação Popular, Especificidades dos Sujeitos, Práticas educacionais.

Introdução

“A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito

¹ Este texto é parte da pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com financiamento da CAPES/PROEX. Orientadora: Profa. Dra. Graça Regina Franco Reis.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro do Curso (PPGE-UFRJ), com financiamento da CAPES jalmiris.reis@gmail.com ;

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro – (PPGE-UFRJ), belcristinavcam@gmail.com

⁴ Professora orientadora: Profa. Dra. Graça Reis, Fac. Educação - UFRJ, francodasilvareis@gmail.com

fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz, baseada na justiça” (Declaração de Hamburgo sobre a EJA, 1997).

Como explicitado no texto em epígrafe, a educação de pessoas adultas é fundamental para equalização de direitos na sociedade. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade educacional da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, destinada aos sujeitos que não tiveram oportunidade de se alfabetizar e escolarizar na infância e/ou na adolescência.

Dados históricos e pesquisas acadêmicas apontam a EJA como um *locus* rico de experiências educacionais. No entanto, tais dados também refletem tensões e como foram tratados os sujeitos que não tiveram acesso ao ensino formal na escola, com efetivações parciais e lentidão como campo de direito e política pública do Estado. Por ser uma modalidade que visa atender o direito constitucional de aprender por toda a vida é de fundamental importância para a equalização de direitos na sociedade.

A escola é espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, como também de efetivação de uma prática transformadora. No entanto, vem de acordo com Jane Paiva (2009) “[...] produzindo em grande parte, o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos [...] que não encontram respostas para o que buscam” (p. 149). Os sujeitos ao se matricularem na EJA, muitas vezes, encontram um mobiliário, livros, materiais didáticos e até um linguajar que não é pensado para acolher estas pessoas que são detentoras de outros saberes e experiências de vida, mas que não tiveram oportunidades ou possibilidades de estar em uma instituição formal de ensino anteriormente. A escola que encontram é planejada e estruturada para crianças e adolescentes e não para o trabalhador e trabalhadora estudante, que irá duplicar a sua jornada diária e traduz a exclusão e não efetiva o direito à educação de qualidade ao longo da vida, prevista nos documentos oficiais. Está assim, reafirmando a não efetivação do texto constitucional na prática. Os estudantes não se identificam com o espaço, pois seus formatos, via de regra, são excludentes, embutindo preconceitos raciais, de gênero, geracional e social.

Neste artigo, dividido em três partes, inicialmente são abordados aspectos legais e conceituais da modalidade EJA e a educação como direito constitucional subjetivo, recorrendo aos pensamentos de Paiva (2009) e Arroyo (2005) nessas análises. A segunda parte traz informações sobre o analfabetismo no Brasil e a condição do analfabeto em uma sociedade grafocêntrica e desigual, que vem mantendo privilégios e impedindo direitos fundamentais para a população de maneira geral. Aborda a relação preconceituosa com as pessoas analfabetas (Galvão e Di Pierro, 2012), apontando a necessidade de formação docente para a modalidade.

Traz também aspectos sobre a educação como mercadoria, com o auxílio de Lima (2022), para pensar a escola e a sociedade capitalista, díspar e injusta, que intenta impor a educação como mercadoria. A terceira parte, traz aspectos da formação contínua (Reis, 2014) e autoformação a partir da experiência de professoras⁵ alfabetizadoras de pessoas jovens, adultas e idosas a partir de Larrosa (2002), tendo em vista a não disponibilização de cursos específicos para docentes da modalidade e para alfabetizar jovens, adultos e idosos que acessam a escola tardiamente.

A indicação dos centros públicos exclusivos de EJA para realizar a pesquisa se deve ao sucesso destas escolas, registrado na literatura consultada. Em 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou a redução no número de matrículas de 7,7% no número de alunos EJA. A redução de matrículas ocorreu no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%), mantendo, 3.273.668 estudantes matriculados. O Censo Escolar de 2020, seguiu indicando a redução: 8,3%, ou seja, 270 mil estudantes a menos se matricularam. No entanto, a despeito dos números expressivos da redução de matrículas na EJA, apontados, segundo Kuhn (2018), nos centros públicos exclusivos de EJA, localizados em diversos municípios do território nacional, há procura por vagas, gerando listas de espera por matrículas e mostrando redução nos dados relativos à evasão escolar. A literatura aponta êxito nas propostas educacionais destes centros ou escolas, que se destacam na efetivação de uma EJA que responda ao cumprimento da legislação e se identifica com princípios de uma educação de qualidade.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A promulgação da Constituição Federal em 1988, ampliou a garantia do Ensino Fundamental gratuito àqueles e àqueles que a ele não tiveram acesso na infância ou adolescência⁶ de um ambiente formal de ensino, ou que foram excluídos precocemente. Segundo Fávero (2009), a atual constituição traz a afirmação explícita que:

[...] a educação é *direito público subjetivo*, que significa o poder de ação que as pessoas possuem de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido, do qual decorre a faculdade dessas pessoas de

⁵ Utilizamos a forma feminina ao nos referirmos às docentes das classes de alfabetização da EJA, por serem mulheres, quase que a totalidade que exerce esta função.

⁶ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

exigirem a defesa ou proteção do direito de parte do sujeito responsável, no caso o Estado (p.8-9).

No ano de 1996, a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (LDBEN/96)⁷ incorporou, pela primeira vez, a EJA como modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, sendo um direito a ser assegurado e não um ato de benevolência dos poderes públicos. No entanto, a Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro do mesmo ano, suprimiu as matrículas do ensino supletivo da base de cálculo para a distribuição das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁸ (FUNDEF), mantendo apenas a sua oferta gratuita, eximindo o Estado de aplicar verbas destinadas ao Ensino Fundamental na EJA.

Em sua essência, a EJA constitui uma história de luta por direitos, distante dos conceitos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁹ e do Ensino Supletivo e é herdeira da tradição da Educação Popular, cuja matriz traz elementos libertários, mas com tempos e processos delimitados na escolarização (Eiterer e Reis, 2009). A Educação Popular está mais ligada a tendências emancipatórias como, por exemplo, os Círculos de Cultura organizados por Paulo Freire, nos anos 60. A EJA como política pública, é regida, normatizada e vinculada à escolarização regular. Assim, a tradição da atuação da educação de jovens, adultos e idosos no movimento popular sempre foi mais ampla que o processo de escolarização, com maior respeito pelo saber do educando, identificação de suas redes de conhecimento e valorização da leitura de mundo, que eram preocupações do saudoso Paulo Freire.

A partir dos princípios da Educação Popular, que objetiva a formação imbuída de valores e desenvolvimento da consciência da cidadania, sem desprezar seus percursos e aprendizados adquiridos, a EJA é uma das possibilidades de efetivação do direito constitucional de aprender ao longo da vida. Os centros públicos exclusivos de EJA foram apontados para realização desta pesquisa, tendo em vista terem suas ações pautadas pelos princípios da Educação Popular. Na perspectiva da formação humana e integral, a modalidade deve ser entendida ultrapassando os interesses do mercado e do capital. Assim, se faz necessário a reflexão sobre o papel político, social e econômico da EJA. Não é possível pensar a escola que

⁷ Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública: [...] I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria; Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos.

⁸ O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. (mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm – acesso em 24/11/2020).

⁹ Programa nacional proposto pela ditadura militar - Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. O MOBRAL que foi marcado por declarações de seus idealizadores, no que tange ao tempo de efetivação que este “[...] se esgotaria após a solução do problema do analfabetismo” (Paiva, 2009, p.161).

se pensa emancipatória, excluindo tais perspectivas, pois esses sujeitos que retornam a um ambiente formal de ensino o fazem objetivando, através da educação, ascender a melhores condições de vida para si e suas famílias.

Ampliando as reflexões, com o auxílio de Lima (2022), é possível entender que

Os processos sociais estão totalmente atrelados às estruturas de manutenção do capital, o que impele a necessidade de desarticular a dinâmica, típica do século XXI, de situar a educação como mercadoria. Na oposição da ordem preestabelecida, uma educação para além do capital objetiva reconsiderar uma educação efetivamente humana e não mercadológica, propondo estratégias de subversão à ordem vigente (p. 381).

A EJA pode ser um contributo para a emancipação social dos sujeitos, o que demanda formação docente específica para atuar na modalidade. Mesmo diante da incorporação da EJA pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394, em 1996, os currículos de licenciaturas, de forma geral, não foram alterados e se mantiveram, via de regra, alheios aos novos desafios impostos pela legislação educacional. Desenvolver políticas públicas de formação para as professoras alfabetizadoras favorecerá a redução de práticas estagnadas e limitadoras. Na escola, as propostas didático-pedagógicas na perspectiva de uma educação emancipadora, a partir das especificidades dos sujeitos favorecem o ensino significativo, a não infantilização ou replicação de práticas que são desenvolvidas com crianças ou adolescentes, promovendo a criticidade sobre fatos abordados em sala de aula ou situações em seu meio social, capacitando-os a compreender criticamente o mundo. Seria a leitura de mundo, dentro dos pensamentos freirianos.

Verifica-se na prática, ao longo da história que há “[...] um significativo descompasso entre as garantias constitucionais e o atendimento à demanda pela educação pública de jovens e adultos” (Arroyo, 2005, p.161).

A alfabetização na década de 60 traz no escopo de suas discussões a questão cultural das camadas populares. É nesse contexto que despontam os movimentos alfabetizadores, dentre eles; “O Movimento Cultural Popular (MCP)” que propunha a elevação do nível cultural e educacional de crianças e adultos; “De Pé no Chão também se Aprende a Ler” que buscava uma educação que não fosse privilégio de poucos; “Movimento de Educação de Base” programa educacional de base que buscava a conscientização das classes populares (Fávero, 2006). Esses movimentos desejavam promover o diálogo entre alfabetização e questões culturais, impulsionados por artistas, intelectuais, estudantes e setores progressistas da Igreja Católica” (Viana, 2009). Em 1963 foi criada a Comissão de Cultura Popular que tinha como

função elaborar e implementar o Programa Nacional de Alfabetização, alicerçado nas ideias de Paulo Freire.

Esses esforços materializaram-se por meio da capacitação de professores, coordenadores e, ainda, na realização do “I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular”. Esses cursos de capacitação foram interrompidos em 1964, com a instalação da Ditadura Militar. Tais movimentos populares foram substituídos pela “Cruzada ABC” (Cruzada de Ação Básica Cristã) e a “SUDENE” (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) cujo objetivo era capacitar o analfabeto-marginalizado a participar e contribuir com sociedade de forma mais ampla (Scocuglia, 2002).

Nesse sentido, a alfabetização durante o período da Ditadura Militar tinha como função “compensar o suposto atraso cultural das classes populares”, esse regime entendia a leitura e a escrita como um mecanismo de compensação de déficit cultural dos mais pobres. Para compensar tal déficit implantaram-se programas como o “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL) em 1967 e o “Programa Alfa” de 1977.

Desde o final dos anos oitenta, a Fundação Educar vinha fomentando as políticas públicas de EJA e foi extinta pelo governo Collor, através da medida provisória 251. Outro exemplo do retrocesso e descompasso nas políticas de EJA é a redução da idade mínima para realização dos exames supletivos, que eram formas de certificação, externando a relação entre a suplência e a aceleração dos estudos, uma concepção compensatória revelada. Não há ao longo da história uma lógica expressa e efetiva de solidariedade e cidadania, pois o aparato administrativo do Estado segue repetindo forças políticas já instituídas (Lima, 2022).

No que tange a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, nos anos dois mil o governo federal lançou o programa Brasil Alfabetizado com traços das campanhas de alfabetização do passado, mas que conforme Fávero (2009), “[...] não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta” (p.19).

O analfabetismo e o analfabeto no Brasil

Segundo pesquisas há um número exorbitante de pessoas analfabetas em nosso país. Em maio de 2018, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), eram 11,5 milhões de pessoas analfabetas no Brasil, com idade acima de quinze anos; o que significa dizer que 7% da população brasileira permaneciam ainda alijadas, pelo menos diretamente, dos bens

culturais advindos da cultura letrada. Outro ponto que vale a pena destacar: a taxa de analfabetismo era inferior à meta de 6,5% do Plano Nacional de Educação de 2015¹⁰.

Oliveira e Simão (2021) destacam aspectos importantes a partir dos dados referentes à alfabetização tardia no Brasil. Apontam os autores que o analfabetismo em nosso país possui uma geografia, sendo as maiores taxas concentradas no Nordeste. De acordo com o IBGE (2019), 14,8% da população nordestina não sabe ler e escrever. Nas demais regiões, tais índices se concentram nas áreas interioranas e nas periferias dos centros urbanos¹¹. No que tange à faixa etária e gênero, 19,3% das pessoas são do sexo feminino, com idade acima de sessenta anos. Enquanto a taxa média do analfabetismo no Brasil é 7%, o índice de analfabetismo entre pessoas idosas quase que triplica. Afirmam ainda os autores que o analfabetismo possui cor, pois de acordo com IBGE (2019), as pessoas pretas e pardas analfabetas são 9,3%, enquanto o percentual de pessoas brancas analfabetas chega a 4,0% da população brasileira. Nota-se que, enquanto a população negra possui uma taxa de analfabetismo acima da média nacional, a incidência de brancos analfabetos é, em termos percentuais, bastante inferior.^[8]

Mesmo diante desses índices alarmantes de analfabetismo e da negação da educação como direito social e constitucionalmente estabelecido para todos, não é raro nos depararmos com afirmações de que não há demanda para classes de alfabetização na modalidade. Paiva (2009), contribuindo com a defesa de tal direito, afirma que por ser dever do Estado, a oferta de educação ao longo da vida deve ser permanente. Há, portanto, muitas questões envolvidas quando se tem em mente a hipótese da pouca procura por classes de alfabetização na EJA, dentre elas a ideia de que a educação como direito não se aplica a pessoas que não acessaram a escola na “idade própria”, expressão que leva a pensar que as pessoas adultas ou idosas estão com idades “impróprias” para usufruírem do direito constitucional. Ainda segundo a autora, assinar com o polegar é a materialização do estigma suscitado pelo termo analfabetismo e a demanda por classes de alfabetização na modalidade “[...] permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos benefícios do direito” (p.136).

O analfabetismo na história da educação do Brasil, vem se mantendo em patamares vergonhosos. Mesmo assim, não é uma pauta educacional relevante na sociedade civil.

¹⁰ Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segure-acima-da-meta-para-2015.html>. Acesso em 31/06/2023.

¹¹ Disponível em <https://www.portalt5.com.br/noticias/brasil/2017/12/34946-nordeste-apresenta-maior-taxa-de-analfabetismo-do-brasil-aponta-ibge>. Acesso em 27 de maio de 2020.

O discurso hegemônico compreende a educação como investimento, como uma aplicação que traz retorno econômico ao país. Há um pensamento de que as desigualdades são fruto do não empenho dos pobres ou em situação de vulnerabilidade, impedindo seu crescimento social. Nessa perspectiva, a alfabetização de adultos é vista como desperdício de recursos públicos, em vez de ser pensada como um direito fundamental da pessoa. Paiva (2009) afirma que a educação é um direito individual, que não pode estar inerente à concepção de apenas uma reposição de oportunidade negada, nem ao atendimento da economia ou da política, mas uma formação ampla para uma vida cidadã.

Na atualidade, diante da mercantilização vivenciada na sociedade, a educação é vista como negócio. Assim, há uma “[...] ação expressiva de grupos empresariais/investidores, também dedicados à profissionalização de jovens para fins determinados [...]”, conforme afirma Lima (2022, p.380). Para o autor, “[...] há uma captura da educação pelo capital” o que promove “enorme desvantagem para o ato educativo em si” (p.380).

Galvão e Di Pierro (2012) abordam o preconceito contra o analfabeto no Brasil, enfatizando a necessidade de se pensar em práticas educativas que não se reduzam às faltas e as carências suscitadas pelo termo analfabetismo. A pessoa que retorna a um ambiente formal de aprendizagem e está em processo de alfabetização é, antes de tudo, sujeito de cultura, com experiências e saberes práticos que precisam ser mobilizados no processo educativo. No entanto, o discurso dominante sempre define as pessoas a partir de termos negativos. Para Fashed (2004) tal discurso está intrínseco aos ditames hegemônicos, sendo uma forma quase invisível, pois é naturalizada, que contribui com a estrutura desigual e injusta de nossa sociedade.

O sujeito analfabeto adia o retorno à escola que um dia o excluiu, tendo em vista não ser confortável admitir-se analfabeto, ser das camadas sociais mais pobres, ser parte de mais um grupo de excluídos. Não é e nunca foi uma escolha ser analfabeto. Retornar à escola na condição de analfabeto é mais um fator de humilhação, de se considerar menos. Não se pode esquecer que o termo analfabeto é visto socialmente como uma ofensa, usado, não raro, para se referir a alguém que se equivocou em alguma situação (Paiva, 2009).

Há relações de poder que instituem o termo analfabeto. Em 1871, com a reforma eleitoral (Lei Saraiva) é introduzido o voto direto, excluindo os analfabetos, passando a ser o analfabetismo um estigma, marca negativa e excludente Culpabilizando a vítima pelo não saber (Oliveira e Simão, 2021).

Em Paulo Freire o processo de alfabetização é prioritariamente “um processo de humanização, de promoção das potencialidades humanas, tornando possível a vocação

ontológica do indivíduo de *ser mais*” (Oliveira; Simão, 2021, p.484). Em seus livros “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como Prática de Liberdade”, o autor aborda os aspectos políticos intrínsecos ao processo educativo. Os sujeitos, num processo de humanização se constituem de maneira plena, com possibilidades de interação e desenvolvimento em diversos espaços da sociedade.

Seu oposto, o processo de desumanização, impede, por sua vez, o sujeito de se constituir plenamente, de se desenvolver em diferentes campos sociais. Com efeito, o processo de desumanização institui o que Freire denomina *ser menos*. Assim, para ele, ensino e educação e educação e política não podem ser pensadas de forma dissociadas.

Fávero (2009), refletindo sobre a história das inúmeras campanhas de alfabetização que nosso país viveu, identifica que quanto às propostas [...] não há como reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta (Fávero, 2009, p.20), o autor ratifica a ideia da alfabetização como processo complexo, e que assim, que requer formação docente específica das professoras^[10] para conduzir os estudantes na aquisição dos requisitos para a leitura e escrita.

A classe de alfabetização é fase de suma importância da escolarização, é momento do retorno ou contato inicial dos sujeitos com a instituição da qual foram excluídos na infância. É momento de descobertas do que seja a escola como direito. É quando novos conceitos são agregados, tecidas novas concepções, para desatar nós que apontam para uma escola excludente. É momento de criar vínculos, de tecer novas redes de sujeitos que motivarão para a continuidade dos estudos, bem como, para novas perspectivas em um presente que seja motivação e esperança de um futuro próspero.

Formação contínua de alfabetizadoras na/da EJA

O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta bases e concepções para elaboração de propostas de formação de professores e professoras, objetivando atender as peculiaridades dos sujeitos e da EJA, uma modalidade específica e diferenciada. No entanto, ainda não há formação docente para a modalidade, na grande maioria das universidades e diante dos desafios surgidos no cotidiano, as professoras encontram em suas experiências, respostas para conduzir o processo, com criatividade e imaginação, [...] o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa (Josso, et al., 2009, p.3).

Pesquisadores do campo, como Di Pierro, Haddad e Fávero, dentre outros, afirmam que alguns dos centros exclusivos de EJA têm se revelado como espaço de experiências de grande sucesso. São alternativas a um ensino supletivo, compensatório, com práticas inadequadas e infantilizadas, que vem superando a dificuldade de permanência dos sujeitos na escola, devido a questões intraescolares, alcançando soluções que favorecem a aprendizagem, estimulando assim, a não evasão (Haddad; Di Pierro, 2000).

No que concerne a metodologia a ser utilizada, os trabalhos baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias das professoras, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (Passegi, et al., 2011, p. 370).

Assim, ao utilizar as narrativas autobiográficas como estratégia metodológica de investigação que como afirma Passegi et al (2011) são modos de “[...] estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens” (p.371), busco evidências da autoformação e dos processos desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras.

Considerações parciais

Até o momento a pesquisa tem identificado que diante do número exorbitante de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais em nosso país são de suma importância as classes de alfabetização da EJA para a equalização de possibilidades e de melhoria na qualidade de vida desses grupos. É necessário (re) conceitualizar a modalidade e vital a somatória de forças da sociedade e do governo para a legitimação de uma EJA que seja obra de seus sujeitos, impregnada de uma concepção emancipatória, na perspectiva da Educação Popular. A pesquisa em andamento, em fase de pesquisa bibliográfica, busca entendimento de como se dá a formação contínua de professoras alfabetizadoras, reconhecer as dinâmicas formadoras nos/dos/com os cotidianos escolares através da experiência e como são acionados seus *saberesfazeres* em centros exclusivos de EJA, que têm apresentado resultados exitosos.

Importante destacar que são complexos e distintos os processos de alfabetização de crianças e de pessoas adultas. A psicogênese da escrita e da leitura, mesmo sendo elaborada a partir de investigações na infância, contribui para o entendimento, mas não define os processos. Assim, busco sistematizar, a partir das narrativas autobiográficas das professoras

alfabetizadoras e da observação nas suas classes, entendimento dos processos de aquisição dos requisitos da escrita e leitura dos estudantes jovens, adultos e idosos. Lembrando que são sujeitos que agem e interagem em uma sociedade grafocêntrica.

Bibliografia

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional 14/1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

EITERER, Carmem; REIS, Sônia. Educação de Jovens e adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 179-215.

FASHEH, Munir. **Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?**. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004.No 2

FÁVERO, O. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

GALVÃO, A. M., & DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. 2a ed.. São Paulo: M Edições, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos**: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000

JOSSO, M.C. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores**. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

KUHN, A. **Tempos e espaços da educação de jovens e adultos**: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Doi:10.11606/T.48.2019.tde-11122018-102642. Acesso em: 2020-09-01.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; SIMÃO, Jalmiris Regina Oliveira Reis. A Alfabetização como elemento de inclusão/exclusão: desafios e perspectivas na educação de jovens e adultos. In **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão: entretecendo múltiplos saberes.** Org. SOARES, Ângela M.; CAPOVILLA, Fernando C.; SIMÃO, Jalmiris R.O.R.; NEVES, Luís Miguel. BH. Ed. Artesã, 2021. p. 479-496.

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos.** Rio de Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P.P.. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** Educação e Revista, Belo Horizonte v.27, n.01 abr. 2011. p. 369 – 386. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/> em 29/10/2022.

PEDROSO, A.P.F. **Trajetórias Formativas de Educadores da EJA: fios e desafios.** (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.,2015.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados.** 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Leandro Assis. **Educação como prática real de liberdade a partir de István Mészáros.** Rev. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 377- 404, jan./abr. 2022. ISSN Eletrônico 1982-596X